

SUVREMENI IZAZOVI U RADU (ŠKOLSKOG) PEDAGOGA

Zbornik u čast Stjepana Staničića

Glavni urednik: Marko Turk

Uredništvo: Siniša Kušić, Kornelija Mrnjauš, Jasminka Zloković

Izdavač:

Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilišna avenija 4
HR - Rijeka 51000

Za izdavača:

Izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra

Glavni urednik:

Dr. sc. Marko Turk

Članovi uredništva:

Doc. dr. sc. Siniša Kušić
Izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjaus
Red. prof. dr. sc. Jasminka Zloković

Recenzenti:

Red. prof. dr. sc. Jasminka Ledić, Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska
Akademkinja Adila Pašalić-Kreso, profesor emeritus, Filozofski fakultet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
Red. prof. dr. sc. Igor Radeka, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska
Red. prof. dr. sc. Metod Resman, Filozofski fakultet u Ljubljani, Slovenija
Izv. prof. dr. sc. Katarina Todorović, Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora
Red. prof. dr. sc. Sofija Vrcelj, Filozofski fakultet u Rijeci, Hrvatska

Lektura i prijevod teksta na hrvatski jezik:

Snježana Beronja

Lektura i prijevod teksta na engleski jezik:

Vedrana Baretić

Grafičko oblikovanje:

Luka Buchberger

Tisak:

Tiskara Grafica Helvetica d.o.o., Viškovo

1. izdanje

Naklada 200 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 131122048.

ISBN 978-953-7975-46-3

Izdavanje ovoga Zbornika sufinancirali su: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Primorsko-goranska županija – Ured županije, Grad Rijeka – Odjel za odgoj i školstvo te Udruga učeničkih domova Republike Hrvatske.

Mišljenja, nalazi i zaključci navedeni u ovom materijalu označavaju mišljenja urednika ili autora te ne odražavaju nužno stajališta institucija podupiratelja.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci

Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga

Zbornik u čast Stjepana Staničića

Rijeka, 2017.

SADRŽAJ

PRIGODNE RIJEČI.....	6
PREDGOVOR UREDNIŠTVA	8
STJEPAN STANIČIĆ: PROFESIONALNI PUT I DJELOVANJE.....	13
Crtice iz privatnog i profesionalnog života	14
Riječi suradnika, kolega, studenata i prijatelja	38
SUVREMENI IZAZOVI U RADU (ŠKOLSKOG) PEDAGOGA.....	65
Umjesto predgovora.....	66
1. Moj profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: <i>hommage</i> vlastitoj profesiji <i>Stjepan Staničić</i>	67
2. Školski ravnatelj u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost <i>Stjepan Staničić</i>	78
Izvorni znanstveni radovi.....	93
1. Školski pedagozi: nositelji (europskih) promjena u obrazovanju? <i>Ivana Miočić, Marko Turk</i>	94
2. Budućnost razvojno-pedagoške službe u školi: nova kritička analiza <i>Mile Silov</i>	114
3. Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga <i>Lidija Vujičić, Akvilina Čamber Tambolaš</i>	132
4. Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga <i>Slavica Žužić, Petra Markušić</i>	156
Pregledni znanstveni radovi	177
1. Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj <i>Klara Fegeš, Vesna Kovač</i>	178

2.	Demistifikacija razvoja ljudskih potencijala u obrazovanju – hrvatska perspektiva <i>Kornelija Mrnjaus, Bojana Vignjević</i>	196
3.	Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje <i>Maja Vračar, Aleksandra Maksimović</i>	214
4.	Komunikacijska kompetentnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga <i>Slađana Zuković, Senka Slijepčević</i>	236
Prethodna priopćenja		251
1.	Savjetodavni rad školskog pedagoga <i>Edina Nikšić</i>	252
Stručni radovi		269
1.	Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa <i>Sandra Bjelan-Guska, Emanuela Buzuk, Ivana Katavić, Danijela Klepić</i>	270
2.	Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa <i>Daliborka Popović, Aleksandra Anđelković</i>	292
O UREDNIŠTVU		310
O AUTORIMA RADOVA		314
O RECENZENTIMA		321

PRIGODNE RIJEČI

Stasajući kao prepoznatljiva visokoškolska institucija u području humanističkih i društvenih znanosti, Filozofski fakultet u Rijeci posljednjih godina sve češće obilježava okrugle obljetnice života i rada svojih profesora, odajući tako počast pojedincima koji su svoj radni i životni vijek utkali u rast i razvoj Fakulteta. Time iskazujemo uvažavanje onima koji su postavili temelje naše institucije, bez čijega bismo rada i zalaganja bili zakinuti u razvoju, manje vidljivi i prepoznati – oni su jednostavno dio tradicije na koju se oslanjamo i koju nastavljamo razvijati.

Nezaobilazno ime među kolegama s Odsjeka za pedagogiju svakako je ono izv. prof. dr. sc. Stjepana Staničića. Iako je na našoj instituciji zaposlen tek posljednjih desetak godina prije umirovljenja (2011.), svojom iznimnom osobnošću, komunikativnošću i ljudskom toplinom postao je omiljen među kolegama s kojima i dalje suraduje. Stručnjak je za školski menadžment, prepoznat na lokalnoj i na državnoj razini zbog svoje kompetentnosti i osobite sposobnosti povezivanja teorije i prakse. Radeći godinama u osnovnoj i srednjoj školi, potom u Zavodu za školstvo, s velikim ravnateljskim i savjetničkim iskustvom, pored poslova rukovoditelja, koordinirao je osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja i stručnih suradnika. Usto se bavio znanstveno-istraživačkim radom o čemu svjedoče njegovi izbori u znanstveno-nastavna zvanja, sve do zvanja izvanrednoga profesora. I dalje sudjeluje u radnim skupinama, piše i objavljuje u želji da ravnateljska funkcija postane profesija.

Čitajući ovom prilikom njegovu biografiju, posve ga osobno doživljam. Sa svojega Raba, gdje je rođen, mogao je gledati Velebit, o kojemu sigurno kao dijete nije mogao razmišljati kao svom prvom radnom mjestu – u Krasnom je proveo prvih desetak godina svoje nastavničke karijere. S Velebita je mogao uživati u pogledu na Rab i ostale kvarnerske otoke. Možda su upravo te različite perspektive – pitomi Rab i surovi Velebit – ta neizmijerna ljepota toga prostora, utjecale na zarazan osmijeh i neki prepoznatljivi mir našega dragoga kolege Stjepana Staničića.

*Izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra,
dekanica Filozofskog fakulteta u Rijeci*

Napisati nekoliko riječi o profesoru Staničiću nije nimalo lak zadatak. Kako u „nekoliko riječi“ sažeti pedeset godina plodonosnog i pionirskog rada na području razvojne pedagoške djelatnosti i školskog menadžmenta, 150 znanstvenih i stručnih radova, brojne projekte, izlaganja, čovjeka koji ima bogato praktično i teorijsko iskustvo. I upravo kada pomislite da je vrijeme za odmor, vidite da se objavljivanje radova, izlaganja, projekti nastavljaju i dalje. Sve to uz puno mira, staloženosti, uvažavanja i sa stalnim osmijehom na licu. Iako u mirovini, profesor Staničić i dalje je član Odsjeka za pedagogiju i zvuči nevjerovatno da je prošlo već pet godina otkad nije u aktivnom radnom odnosu. Netko je napisao da se učenici ne sjećaju uvijek svega što im učitelji kažu, ali se sjećaju kako su se osjećali na nastavi pojedinih učitelja. Profesor Staničić svojom je prisutnošću i riječima u rad Odsjeka za pedagogiju unosio ozračje spokoja i uvijek nudio mirne načine rješavanja izazova bilo koje vrste.

Naša ponašanja određena su našim vrijednostima. Ovim zbornikom Odsjek za pedagogiju želi poslati poruku našem dragom profesoru Staničiću, svim članovima i svim našim studentima da su naše vrijednosti poštovanje, uvažavanje, briga o našim članovima i studentima te da cijenimo rad i doprinos svakog pojedinca jer bez njih ne bi bilo Odsjeka za pedagogiju, njegove vrijednosti, važnosti i vidljivosti. Hvala profesoru Staničiću na iznimnom doprinosu Odsjeku za pedagogiju, studentima pedagogije, pedagoškoj znanosti i vrijednostima koje s nama dijeli.

*Izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjauš,
pročelnica Odsjeka za pedagogiju u mandatu 2014./2015. – 2015./2016.*

*Doc. dr. sc. Nena Rončević,
pročelnica Odsjeka za pedagogiju u mandatu 2016./2017. – 2017./2018.*

PREDGOVOR UREDNIŠTVA

Profesija pedagoga u hrvatskoj školskoj praksi živi i djeluje nešto više od pola stoljeća. Počelo je spontano, zapošljavanjem prvog pedagoga u Osnovnoj školi „Ljubljanka“ u Zagrebu 1959. godine. Time je, smatraju stručnjaci, započelo snažnije otvaranje našeg školstva utjecajima zapadnih obrazovnih sustava. Uz to se, zapošljavanjem pedagoga, inicira svrhovitija podjela rada i profesionalizacija odgojno-obrazovnih uloga. (Stjepan Staničić u ovom Zborniku)

Prve zapise o pojavi stručne službe nalazimo 1908. godine (F. Paterson, Bostonu, SAD)¹. Stručno-razvojna služba nastala je iz potrebe da se mladim ljudima pomogne pri zapošljavanju i izboru zanimanja (Priručnik za ravnatelje, 1993). U Hrvatskoj prvi stručni suradnici počinju raditi 1950-ih godina kada su započele reforme školskog sustava kao dio europeizacije školstva, gdje uz učitelje u školama rade i stručnjaci drugih profila, kao i školski savjetnici, pedagozi, psiholozi. Od tada do danas broj zaposlenih pedagoga u Hrvatskoj imao je svoje uspone i padove, što je ovisilo o nizu čimbenika, a prije svega o stavu društva prema školi i školovanju, odgoju i obrazovanju te o brizi o djeci i mladim ljudima. Tijekom razvojnih faza društva u kojima su nastajale stručno-razvojne službe, obogaćivale su se i funkcije te mijenjali poslovi školskog pedagoga. Jedan od osnovnih ciljeva koji je postavljen pred (školske) pedagoge doprinos je znanstvenom utemeljenju pedagoškog rada te općenito podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja, pružanje stručne pomoći učenicima i roditeljima te učiteljima, što je nužna pretpostavka razvoja svakog društva.

Brojni su i kompleksni poslovi na kojima rade školski pedagozi, kao što se to odnosi i na pedagoge koji rade u predškolskim ustanovama, učeničkim domovima, domovima za odgoj i resocijalizaciju, domovima za odrasle osobe, klubovima, udrugama i šire. Međutim, nerijetko i danas, gotovo šest desetljeća kasnije nakon zapošljavanja prvog pedagoga u Hrvatskoj, još se uvijek vode rasprave o tome tko je pedagog, koji je njegov posao, trebaju li uopće pedagozi u školama (i drugim odgojno-obrazovnim ili socijalnim ustanovama), koji je njihov profesionalni identitet, je li on produžena ruka ravnatelja, najšire profilirani stručni suradnik u školama, „multipraktik“, osoba kojoj se „za kaznu“ šalju neposlušni učenici? Profesionalac koji radi na razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti, izrađuje plan profesionalnog usavršavanja djelatnika, radi na organizacijskom razvoju institucije, pedagoški savjetuje učenike i djelatnike škole, radi pedagošku dijagnostiku, piše projekte... Popis poslova je dugačak (detaljno predstavljen u knjizi „Kompetencije školskih pedagoga“ Jasminke Ledić, Stjepana Staničića i Marka Turka). Bez pretenzija da je moguće obuhvatiti sve odgojno-obrazovne potrebe i probleme u čije je rješavanje ili

¹ Valja istaknuti da smo se tijekom prijevoda, lekture i korektura radne verzije teksta ovoga Zbornika susretali s izazovima prilikom prijevoda termina *pedagog* i njegovih izvedenica na engleski jezik (eng. *pedagogues*, *school counselors*, *educational specialists*). Međutim, poštujući autorska prava u dijelovima teksta na engleskom jeziku nailazi se na različite prijevode ovoga termina u skladu s odlukom samih autora.

primarnu prevenciju uključen pedagog, dug popis prioritetnih zadaća u radu pedagoga na unapređivanju rada škole i uspjeha učenika nalazimo i u drugim izvorima u kojima različiti autori sa znanstvenog i stručnog aspekta iznose argumente koji idu u prilog činjenici da timski rad učitelja i pedagoga pridonosi boljoj kvaliteti odgoja i obrazovanja i stvaranju uvjeta za poticanje razvoja djece različitih potreba i interesa (Zloković, J., 1998, „Školski neuspjeh-problem učenika, roditelja i učitelja“ i dr.).

Međutim, i popis neodgovorenih pitanja povezanih s profesijom pedagoga također je dugačak, a odgovora je uglavnom vrlo malo. Neki od poslova koji se kontinuirano nameću pedagozima ne idu u djelokrug njihova stručnog rada i ometaju profesionalni razvoj kao i pravo djece na stručnu pomoć. Realno je očekivati u vremenu vrhunskih znanstvenih i inih dostignuća da u suradnji sa svim ključnim akterima odgoja i obrazovanja pedagozi budu prepoznati kao ključ poticanja razvoja djece i mladih. U razvijenim zemljama svijeta pomno se analiziraju različiti kriteriji i zahtjevi koji su postavljeni pred članove stručne službe. Takvi zahtjevi škole (i drugih odgojno-obrazovnih ustanova) prema stručnoj službi, ali i zahtjevi stručne službe prema ustanovi, proizlaze iz stava da je njihova djelatnost specifična i odgovorna zbog bavljenja brojnim osobnim pitanjima učenika i međuljudskim odnosima. Dakako, osiguravanje uvjeta za puni dječji psiho-fizički razvoj jedan je od glavnih općih ciljeva odgojno-obrazovnog rada. Postizanje tog cilja nije posve jednostavno i zahtijeva intenzivan, multidisciplinarni rad stručnjaka različitih profila gdje pedagozi nesumnjivo imaju uvaženo mjesto.

Upravo je zato uredništvo za temu ovog Zbornika, iniciranog u čast sedamdeset godina života i pedeset godina profesionalne karijere izv. prof. dr. sc. Stjepana Staničića, odabralo suvremene izazove u radu (školskog) pedagoga. Domaći i međunarodni autori dotaknuli su se aktualnih pitanja i kroz svoja teorijska i empirijska promišljanja ponudili neke od odgovora. Kolega Stjepan Staničić nesumnjivo je svoj profesionalni put posvetio iznalaženju vrijednih odgovora koji nam mogu pomoći u daljnjem razvoju pedagoške profesije. Uredništvo ovog Zbornika uvjereno je da će kolege na svim razinama odgojno-obrazovnih ustanova prepoznati veliki napor i postignute rezultate kolege Staničića koji nam otvaraju ne samo „stara i nova pitanja“ već i „nove staze i puteve“ u obogaćivanju različitih pristupa odgoju i obrazovanju, djeci, mladima, roditeljima, odgajateljima, učiteljima i svima onima koji su u svakodnevnom kontaktu s djecom i mladima.

U prvom dijelu zbornika predstavljen je profesionalni put i djelovanje izv. prof. dr. sc. Stjepana Staničića kroz crtice iz njegovog privatnog i profesionalnog života te riječi suradnika, kolega, studenata i prijatelja. Drugi dio Zbornika podijeljen je u pet cjelina – Umjesto predgovora, Izvorni znanstveni radovi, Pregledni znanstveni radovi, Prethodna priopćenja i Stručni radovi.

U drugom dijelu, naslovljenom *Umjesto predgovora*, profesor Stjepan Staničić piše *hommage* vlastitoj profesiji pod nazivom „Moj profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga“ u kojem podsjeća na faze razvoja profesije pedagoga, progovara o razvoju profesionalnog identiteta i (ne)prepoznatljivosti profesije te zaključuje kako bi se, boljom organizacijom i spremnošću na doprinos kako pedagoga tako i ustanova koje rade na njihovom obrazovanju i profesionalnom razvoju,

razvoj i ugled profesije pedagoga u našem školstvu mogao znatno poboljšati, unatoč nepoticaenom vremenu.

Profesor Staničić pionirski i ustrajno osvještava hrvatsku obrazovnu politiku i praksu o važnosti profesionalnog osposobljavanja školskih ravnatelja. U radu „Školski ravnatelji u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost“, obuhvaćajući vremensko razdoblje od 60-tih godina prošlog stoljeća do danas, piše o stanju u području rukovođenja školama u Republici Hrvatskoj, o pogledima na ravnateljsku funkciju kao profesiju i kao funkciju te se, zaključno, nada da će se hrvatska prosvjetna politika početi rješavati pitanja rukovođenja kako bi se u tom pogledu maknuli sa zadnjih mjesta među europskim državama.

Dio naslovljen *Izvorni znanstveni radovi* sastoji se od četiri rada. Ivana Miočić i Marko Turk u radu „Školski pedagozi: nositelji (europskih) promjena u obrazovanju?“ pišu o upoznatosti školskih pedagoga s ciljevima europskih i nacionalnih obrazovnih politika i percepciji važnosti njihove uloge kao nositelja promjena u školskom okruženju. Autori predstavljaju rezultate dijela istraživanja kojem je cilj bio ispitati i analizirati kako školski pedagozi percipiraju promjene na razini obrazovnog sustava i vlastite institucije te povezuju li ih s članstvom Hrvatske u Europskoj uniji. Na osnovu predstavljenih rezultata, autori zaključuju kako je niska razina poznavanja i informiranosti o europskim obrazovnim politikama te da su školski pedagozi primarno u ulozi sljedbenika, a ne nositelja promjena. Upućuju na potrebu sustavnih i temeljitih promjena u obrazovanju te potrebu mijenjanja nastavnog plana i programa, sadržaja, metoda i načina poučavanja.

Mile Silov u radu „Budućnost razvojno pedagoške službe u školi: nova kritička analiza“ piše o školskim pedagozima kao stručnim suradnicima koji djeluju na programima razvoja u okviru razvojno-pedagoške službe. Kroz predstavljanje rezultata empirijskog neeksperimentalnog istraživanja s pomoću esej-testa iz 1988. godine, u ovom radu izvodi novu kritičku analizu mišljenja i stavova o budućnosti razvojno-pedagoške službe. Upućuje na važnost sustavnog istraživanja temeljnih pitanja razvojno-pedagoške službe i školskog pedagoga, osobito u ovim novim, izazovnim vremenima.

Lidija Vujičić i Akvilina Čamber Tambolaš u radu „Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga“ pišu o vezi profesionalnog razvoja odgajatelja i kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove te naglašavaju važnost stručnih suradnika, pedagoga, u stvaranju poticajnog okruženja među odgajateljima. Autorice u radu predstavljaju rezultate odgajateljske procjene trenutačnih odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja dobivenih *Skalom stanja kulture vrtića* te rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima dobivenih *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja*. Cilj im je pokazati da istraživanje i razumijevanje kulture odgojno-obrazovne ustanove može dati uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, posebno odgajatelja i pedagoga.

Slavica Žužić i Petra Markušić u radu „Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga“ također se dotiču pitanja doprinosa pedagoga, kao najšire profiliranih stručnih suradnika, unapređivanju i kvaliteti rada škole te progovaraju o traganju pedagoga za prepoznatljivošću, profesionalnim statusom i ugledom profesije u društvu. Percepciju

profesionalnog statusa i ugleda pedagoga ispitivale su na uzorku učenika završnih razreda odabranih srednjih škola na području grada Rijeke. Kako same pišu, ovim radom nastoje potaknuti na samoprocjenu samih pedagoga koji su zaposleni u školama i na promišljanje o važnosti i načinima promoviranja profesije pedagoga.

Dio naslovljen *Pregledni znanstveni radovi* sastoji se od četiri rada. Klara Fegeš i Vesna Kovač u radu „Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj“ nude doprinos u promišljanju i kreiranju kvalitetnih stručnih podloga za uvođenje programa sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te ističu važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja za unapređenje kvalitete rukovođenja školskih ustanova u Hrvatskoj. Zaključuju kako postoji visoka svijest o važnosti koju školski ravnatelji predstavljaju za kvalitetno funkcioniranje školskih ustanova, ali i odgojno-obrazovnog sustava općenito. Ističu kako u Republici Hrvatskoj još uvijek nisu odgovarajuće razvijeni neki elementi profesionalizacije ravnateljske uloge te naglašavaju nužnost aktivnog promišljanja o podizanju ravnateljske uloge na višu razinu profesionalnosti i poduzimanje konkretnih mjera po tom pitanju.

Kornelija Mrnjauš i Bojana Vignjević u radu „Demistifikacija razvoja ljudskih potencijala u obrazovanju – hrvatska perspektiva“ kroz teorijsku obradu pojma razvoja ljudskih potencijala, navodeći i analizirajući dostupne definicije, obrazlažu svoja promišljanja o potrebi i neizbježnosti razvoja ljudskih potencijala u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj. Autorice u radu govore i o ulozi emocionalnih kompetencija kao važnog aspekta razvoja ljudskih potencijala te o ulozi pedagoga na razvoj ljudskih potencijala. Zaključuju kako bi jedan od ciljeva odgojno-obrazovnih politika u Hrvatskoj trebao biti usustavljivanje mehanizma za razvoj i usavršavanje djelatnika koji će biti u nadležnosti stručnih osoba.

Maja Vračar i Aleksandra Maksimović u radu „Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje“ pišu o izazovima nepostojanja standarda kompetencija školskih pedagoga. Predstavljaju rezultate istraživanja o položaju stručnih suradnika – školskih pedagoga u osnovnim i srednjim školama u Srbiji provedenog s namjerom utvrđivanja profesionalnih aktivnosti školskih pedagoga i analize kompetencija koje školskom pedagogu omogućavaju aktivno i učinkovito djelovanje u odgojno-obrazovnoj praksi, prateći razlike s obzirom na dužinu radnoga staža i vrstu škole u kojoj su pedagozi zaposleni. Zaključuju kako bi trebalo definirati standarde kompetencija školskih pedagoga, preispitati programe i načine organiziranja inicijalnog obrazovanja školskih pedagoga, osigurati stručno usavršavanje, visoku razinu profesionalnosti, unaprijediti profesionalni razvoj pedagoga, ali ostaje otvoreno pitanje na koji način to učiniti.

Sladana Zuković i Senka Slijepčević u radu „Komunikacijska kompetentnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga“ pišu o važnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja pedagoga i unapređenja njegovih znanja, vještina i sposobnosti, osobito komunikacijskih vještina koje čine osnovu za uspostavljanje odnosa s korisnicima savjetovanja. Autorice u radu teorijski razmatraju značaj komunikacijskih kompetencija u području savjetodavnog rada kao jednom od najkompleksnijih područja djelovanja

školskog pedagoga. Također, upućuju na mogućnost korištenja potencijala supervizije s namjerom osnaživanja školskog pedagoga kao savjetnika.

Dio naslovljen *Prethodna priopćenja* donosi rad Edine Nikšić „Savjetodavni rad školskog pedagoga“. Rad školskog pedagoga dovodi u korelaciju sa suvremenim izazovima društva i potrebama novih generacija te se dotiče i složenosti kompetencija i radnih zadataka koji se traže od školskog pedagoga. Autorica istražuje pitanje korespondiraju li kompetencije školskih pedagoga i diplomiranih studenata-pripravnika sa zahtjevima savjetodavnog odgojnog rada školskog pedagoga u radu s učenicima kroz 12 studija slučaja. Zaključuje kako je, prema stavovima ispitanika, savjetodavni odgojni rad najzahtjevniji i najizazovniji zadatak u radu školskog pedagoga te zahtijeva najveći dio pripreme, a za koji tijekom studija stječu samo teorijska znanja.

Dio naslovljen *Stručni radovi* sastoji se od dva rada. Sandra Bjelan-Guska, Emanuela Buzuk, Ivana Katavić i Danijela Klepić u radu „Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa“ pišu o savjetodavnom radu pedagoga s nastavnicima kao jednom od poslova školskog pedagoga na unaprjeđenju odgojno-obrazovnog rada i nastave. Autorice predstavljaju rezultate istraživanja kojem je cilj bio utvrditi karakteristike procesa planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog rada te izazove s kojima se susreću pedagozi prilikom ostvarenja savjetodavnih aktivnosti s nastavnicima. Upućuju na to da je angažman pedagoga na poslovima unaprjeđenja nastavnog procesa veći nego što je to predviđeno planom te iziskuju specifične stručne i voditeljske kompetencije, donose niz primjera pozitivne prakse u namjeri stvaranja optimalnih uvjeta za ostvarenje savjetodavnog rada te navode niz implikacija i daju savjete školskim pedagozima.

Daliborka Popović i Aleksandra Anđelković u radu „Školski pedagozi o oblastima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa“ pokušavaju utvrditi realnu sliku školske prakse rada pedagoga kroz analizu i procjenu školskih pedagoga o usklađenosti teorijskih koncepata i zakonske regulative s postojećom praksom. Na osnovu rezultata istraživanja, koje predstavljaju u ovom radu, zaključuju da pedagozi navode brojne teškoće u svom radu koje se prvenstveno odnose na nametanje poslova koji ne ulaze u njihovo područje rada. Zaključuju kako pedagozi, iako predstavljaju „sponu između svih aktera i rada škole“, nisu dovoljno cijenjeni te upućuju na potrebu izmjena kurikuluma inicijalnog obrazovanja pedagoga.

Uredništvo

STJEPAN
Stjepan Staničić:
profesionalni put i
djelovanje

CRTICE IZ PRIVATNOG I PROFESIONALNOG ŽIVOTA

Životopis



Izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić, rođen je 30. rujna 1946. god. u Kamporu na otoku Rabu.

ŠKOLOVANJE

Osnovnu školu završio je na Rabu, srednju školu u Rijeci, matematiku i fiziku na Pedagoškoj akademiji u Puli, studij pedagogije i magisterij na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a doktorat znanosti obranio je na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

Nakon što je stekao stručni naziv nastavnika matematike i fizike na Pedagoškoj akademiji u Puli (1972.), upisao je studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i diplomirao 1978. godine. Poslijediplomski studij pedagogije završio je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu obranom teme *Razvojna pedagoška djelatnost u školi* (1988. god.) te stekao naziv magistra znanosti. Na istom je fakultetu, 1989. god., izabran u zvanje znanstvenog asistenta za znanstveno područje pedagogije, a potom upisan u registar istraživača resornog ministarstva pod brojem 165764. Doktorsku disertaciju obranio je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci 2000. godine radnjom *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*. U znanstveno-nastavno zvanje docenta izabran je 2002. god., a u znanstveno-nastavno zvanje izvanrednog profesora/višeg znanstvenog suradnika – u znanstvenom području društvenih znanosti – polje odgojnih znanosti, izabran je na Filozofskom fakultetu u Rijeci 2007. godine.

RADNO ISKUSTVO

Od nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi, pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi, ravnatelja u osnovnoj i srednjoj školi, prosvjetnog savjetnika i ravnatelja Zavoda za školstvo do sveučilišnog profesora.

Profesionalnu karijeru započeo je radom u Osnovnoj školi „Krasno“ u Krasnu na Velebitu. Od 1968. do 1977. godine u toj je školi radio kao nastavnik, pedagog i ravnatelj, a uz to je obavljao i više društvenih i humanitarnih aktivnosti u općini i mjesnoj zajednici. Sljedeće dvije godine, 1977. i 1978., radio je u Srednjoj školi u Senju kao nastavnik pedagogije u odgojno-obrazovnom usmjerenju i kao školski pedagog. Od 1978. do 1981. godine radio je u Građevinskoj školi u Rijeci, najprije kao školski pedagog, a potom kao direktor škole. Kao istaknutom stručnjaku iz prakse i voditelju Regionalnog stručnog aktiva školskih pedagoga srednjih škola, 1981. godine povjereno mu je održavanje nastave metodike rada školskog pedagoga na Pedagoškom fakultetu u Rijeci. Iste godine u Zavodu za unapređivanje školstva u Rijeci ponuđeno mu je radno mjesto pedagoga Zavoda i prosvjetnog savjetnika. U toj je instituciji proveo više od 20 godina (od 1981. do 2003.) radeći kao prosvjetni savjetnik za pedagoge i druge stručne suradnike te savjetnik za istraživanje i razvoj. Od 1991. do 1995. godine bio je voditelj Zavoda za školstvo u Rijeci. Uz poslove rukovoditelja koordinirao je osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja i stručnih suradnika. Od 2003. godine radi na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci u znanstveno-nastavnom zvanju docenta, a od 2007. u znanstveno-nastavnom zvanju izvanrednog profesora. Predavao je kolegije Opća pedagogija, Metodika rada školskog pedagoga, Razvojna pedagoška djelatnost, Školski menadžment i dr. Kolegij Školski menadžment vodio je na dodiplomskom studiju Filozofskog fakulteta u Rijeci i Osijeku te Učiteljskog fakulteta u Rijeci, Puli i Gospiću, kao i na poslijediplomskom studiju Filozofskog fakulteta u Rijeci i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Umirovljen je 2011. godine.

STRUČNI I ZNANSTVENI RAD

Objavio je više od 170 stručnih i znanstvenih radova, recenzirao je znanstvene publikacije, sudjelovao u više znanstvenih projekata, radio studijske programe, mentorirao pedagoge (u školama, studente, magistrante i doktorande), vodio državna povjerenstva i udruge, održavao stručne skupove...

Objavio je više od 170 stručnih i znanstvenih članaka, pet knjiga te 20 priručnika (kao koautor). Iz tog opusa valja izdvojiti znanstvene monografije: *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske (1989.) *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada. (2006.) i *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci (Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. 2013.). Recenzirao je desetke stručnih i znanstvenih publikacija. Organizirao je brojne

stručne skupove i održao mnoga izlaganja na stručnim i znanstvenim skupovima u zemlji i inozemstvu. Sudjelovao je u više istraživačkih projekata Ministarstva znanosti („Komparativna analiza hrvatskog i europskog školstva“, „Inovacijska škola“, „Curriculum osnovne škole“, „Primjena informatičke tehnologije u obrazovanju“, „Model obveznog školovanja – studija izvodljivosti“ – kao voditelj podprojekta „Ljudski potencijali za promjene hrvatskog školstva“, „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“). Bio je mentor studentima na izradi diplomskih radova i studentima poslijediplomskog znanstvenog studija na izradi magistarskih i doktorskih radnji. U procesu uskladjivanja visokog obrazovanja Republike Hrvatske s europskim obrazovanjem, sudjelovao je u izradi novih nastavnih planova i programa za preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci te na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

Odlukom Ministarstva znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske od 2005. godine bio je recenzent u postupku vrednovanja studijskih programa. Bio je osnivač i stručni voditelj „Škole za ravnatelje“ Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske. Vodio je više državnih povjerenstava za izradu konceptualnih dokumenata iz područja upravljanja i razvoja u školstvu te sudjelovao u izradi brojnih okvirnih i izvedbenih programa u svom specijalističkom području. Bio je član uredništva časopisa „Napredak“ i devet godina dopredsjednik Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, najstarije strukovne udruge pedagoga Hrvatske. Član je Hrvatskog pedagoško-književnog zbora i Hrvatskog pedagoškog društva. Bio je član Vijeća za Nacionalni kurikulum. Vodio je tematsku radnu grupu na izradi Strategije upravljanja i rukovođenja ustanovama predtercijarnog obrazovanja u okviru Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Vodi Ekspertnu radnu skupinu za provedbu 5. cilja Strategije (izrada standarda i licenciranje ravnatelja). Uvršten je u „Dictionary of International Biography“, Cambridge (England) 1990./1991. Za svoj stručni rad dobio je više priznanja i nagrada.

OBITELJSKI ŽIVOT I HOBIJI

Oženjen je, ima dvije kćerke, četvero unučadi, drage prijatelje i više hobija.

Više od 45 godina u sretnom je braku sa suprugom Marijom, rodom Batistić. Kćeri imaju svoje obitelji. Artemida i Ante Grbeša imaju Mislava i Klasa, a Teuta i Walter di Santo imaju Luciju i Stefana.

Uz profesionalni rad ima više područja interesa. Osim beletristike i popularne znanosti, veliko mu je zadovoljstvo informatička tehnologija (osobito otkrivanje i upoznavanje softvera različitih namjena). Osim toga, voli i prakticira hortikulturu, dizajn i izradu predmeta upotrebne vrijednosti.

BIBLIOGRAFIJA I DRUGI STRUČNI I ZNANSTVENI RAD

RAZVOJNA PEDAGOŠKA DJELATNOST

1.1. RAZVOJNA PEDAGOŠKA DJELATNOST U ŠKOLI

Knjige:

- Staničić, S. (1997). *Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 42 str.
- Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske. 168 str.
- Silov, M. i Staničić, S. (1986). *Stručni suradnici u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja - odabrana bibliografija*. Zagreb: Zajednica osnovnih škola Hrvatske. 63 str.

Članci:

- Staničić, S. (2013). Razvojna pedagoška djelatnost u hrvatskom školstvu: polazišta, praksa, budućnost. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2013./2014*. Zagreb: Znamen. 184-194.
- Staničić, S. (2011). Razvojna pedagoška djelatnost. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012*. Zagreb: Znamen. 188-189.
- Jurić, V., Mušanović, M. Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog. Ministarstvo prosvjete i sporta – Prosvjetno vijeće. Prilog 9. *Školske novine* (Zagreb). br. 22.
- Staničić, S. (1993). Stručno-razvojne službe u školi i školska knjižnica. U: *Proljetna škola školskih knjižničara – Crikvenica 91./92.* (zbornik radova). Rijeka: Zavod za školstvo Republike Hrvatske – Referada Rijeka i Prva hrvatska sušačka gimnazija u Rijeci. 13-17.
- Staničić, S. (1988) Razvojna pedagoška služba u funkciji unapređivanja izvannastavnih aktivnosti učenika. U: *Nastavnik u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci. 78-80.
- Staničić, S. (1987). Teškoće u realizaciji programa razvojne pedagoške službe u centrima srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Obrazovanje i rad* (Zagreb). 21 (1-2): 76-90.

- Staničić, S. (1987). Normativna određenost i sastav razvojne pedagoške službe u radnim organizacijama srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Ekonomika obrazovanja* (Beograd). 21 (10): 91-99.
- Staničić, S. (1986). Zakonska utemeljenost razvojne pedagoške službe u srednjem usmjerenom odgoju i obrazovanju. *Propisi-praksa* (Zagreb). 17 (6-7): 52-58.
- Staničić, S. (1986). Problemi stručno-pedagoške službe u srednjem usmjerenom obrazovanju. *Obrazovanje i rad* (Zagreb). 20 (1-2): 40-56.
- Staničić, S. (1986). Prilozi za koncepciju razvojne pedagoške službe u srednjem usmjerenom obrazovanju. *Propisi-praksa* (Zagreb). 17 (8-9): 46-55.
- Staničić, S. (1981). Stručno-razvojna djelatnost u centru usmjerenog obrazovanja. Sistematizacija sadržaja i vremensko određenje rada. *Propisi-praksa* (Zagreb). 12 (6): 39-48.
- Staničić, S. (1980). Planiranje i programiranje kao dio sadržaja rada stručno-razvojne službe u centru srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa* (Zagreb). 11 (6-7): 56-63.
- Staničić, S. (2000). Slovenski put razvoja savjetodavne djelatnosti. Prikaz knjige: Resman, M. (2000). Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. *Napredak* (Zagreb). 141: 220-222. br. 2
- Staničić, S. (1996). Razvojna pedagoška djelatnost škole. U: *Školski priručnik 1996./1997.* Zagreb: Znamen. 213-215.
- Staničić, S. (1987). Ekipiranost razvojno-pedagoških službi u centrima srednjeg usmjerenog obrazovanja zajednica općina Gospić i Rijeka. *Propisi-praksa* (Zagreb). 18 (1): 29-38.
- Staničić, S. (1983). Stručno-pedagoška služba. *Odgoj i osnovno obrazovanje* (Rijeka). 2 (5): 27-34.
- Staničić, S. (1982). Stručno-razvojna djelatnost u centru usmjerenog obrazovanja (Sistematizacija sadržaja i vremensko određenje rada). U: *Zbornik radova (1) Zavoda za prosvjetno-pedagošku službu zajednica općina Gospić i Rijeka.* Rijeka: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu zajednica općina Gospić i Rijeka. 15-25.
- Staničić, S. (1982). Stručno-razvojna djelatnost u centru usmjerenog obrazovanja i mjesto bibliotekara kao stručnog suradnika. U: *Bibliotečno-informacijski centar kao faktor unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa u organizacijama odgoja i obrazovanja (Zbornik radova).* Rijeka: Društvo bibliotekara Rijeka. 145-151.
- Staničić, S. (1980). Stručno-razvojna djelatnost u srednjem usmjerenom odgoju i obrazovanju. U: *Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu.* Zbornik I. kongresa pedagoga Hrvatske. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, Savez pedagoških društava SR Hrvatske. 327-331.
- Staničić, S. (1979). Stručno-razvojne službe u centrima usmjerenog obrazovanja. Iskustvo iz zajednice općina Rijeka i Gospić. *Propisi-praksa* (Zagreb). 10 (11): 44-52.

1.2. ŠKOLSKI PEDAGOG – STRUČNI SURADNIK

Knjiga:

- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Članci:

- Staničić, S. (2015). Pogled na profesiju pedagoga odgojno-obrazovne ustanove. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2015./2016.* Zagreb: Znamen. 180-190.
- Staničić, S. (2014). Pedagog i uspješna škola – novi pogledi. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2014./2015.* Zagreb: Znamen. 192-202.
- Staničić, S. (2012). Pedagog u dječjem vrtiću. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2012./2013.* Zagreb: Znamen. 185-192.
- Staničić, S. (2011). Profesionalno utemeljenje školskog pedagoga. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen. 192-193.
- Staničić, S. (2011). Profesija stručnog suradnika u Hrvatskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen. 190-191.
- Staničić, S. (2004). Profesionalizacija rada stručnih suradnika. U: *Školski priručnik 2004./2005.* Zagreb: Znamen. 175-180.
- Staničić, S. (2010). Instrumenti stručnih suradnika. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2010./2011.* Zagreb: Znamen. 186-200.
- Staničić, S. (2008). Pedeset godina školskog pedagoga u Hrvatskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2008./2009.* Zagreb: Znamen. 176-190.
- Staničić, S. (2006). Školski pedagog – od administratora do inovatora. U: Vrgoč, H. (ur). *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zbornik 30. škole pedagoga Hrvatske. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 177-186.
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskog pedagoga. *Pedagogijska istraživanja* (Zagreb). 2 (1): 35-47.
- Staničić, S. (2003). Školski pedagozi u praksi – razvoj i postignuća. U: *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika: zbornik radova – Znanstveni kolokvij*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju. 41-49.
- Staničić, S. (2003). Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi. U: *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (ur. H. Vrgoč). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 200-208.
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak* (Zagreb). 142 (3): 279-295.

- Staničić, S. (2001). Etički kodeks stručnih suradnika kao savjetodavaca. U: *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen. 186-188.
- Staničić, S. (2000). Izvješće o radu radionica 24. škole pedagoga. *Napredak* (Zagreb). 141: 248-259.
- Staničić, S. (1996). Izvješće s okruglog stola „Stanje i perspektive školskih pedagoga u hrvatskom školstvu“. U: *Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer i danas za sutra II.* Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga II. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 93-96.
- Mušanović, M., Staničić, S., Lavrnja, I., Drandić, B. (1992). Konceptija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja. *Napredak* (Zagreb). 133 (2): 189-194.
- Staničić, S. (1988). Instrumenti školskog pedagoga. U: *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća.* Zbornik II. kongresa pedagoga Hrvatske. Zagreb: Pedagoško-književni zbor 362-366.
- Staničić, S. (1987). Radni uvjeti stručnih suradnika u radnim organizacijama srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa* (Zagreb). 18 (10): 30-39.
- Staničić, S. (1986). Individualizirani pristup učeniku – temeljno načelo djelatnosti stručnih suradnika. U: *Individualizacija i selekcija u obrazovanju.* Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka. 95-99.
- Staničić, S. (1985). Problemi normiranja broja i profila stručnih suradnika u radnim organizacijama odgoja i obrazovanja. *Ekonomika obrazovanja* (Beograd). 19 (11): 27-40.
- Staničić, S. (1985). Normiranje broja i profila stručnih suradnika u radnim organizacijama odgoja i obrazovanja. *Propisi-praksa* (Zagreb). 16 (7-8): 31-39.
- Staničić, S. (1983). Usavršavanje stručnih suradnika u osnovnim školama putem regionalnog aktiva u Rijeci. *Obrazovanje i rad* (Zagreb). 17 (6): 42-49.
- Staničić, S. (1998). Dejavnost strokovnih sodelavcev v hrvaškem šolstvu. *Šolsko svetovalno delo* (Ljubljana). 3 (2): 12-18.
- Staničić, S. (1997). Stručni suradnici u hrvatskom školstvu. U: *Programska prenova naše osnovne in srednje škole.* Zbornik Kongresa pedagoških delavcev Slovenije. Ljubljana: Zveza društva pedagoških delavcev Slovenije. 578-582.
- Staničić, S. (1992). Radionica "F" – Razvojno-pedagoška djelatnost u osnovnoj školi. *Napredak* (Zagreb). 133 (3): 314-316.
- Staničić, S. (1988) Pregled razvoja djelatnosti stručnih suradnika u našoj zemlji. *Propisi-praksa* (Zagreb). 19 (8-9): 39-44.
- Staničić, S. (1984). Usavršavanje stručnih suradnika u osnovnim školama. *Propisi-praksa* (Zagreb). 15 (1-2): 53-59.
- Staničić, S. (1978). Godišnji plan i program rada pedagoga u centru odgoja i usmjerenog obrazovanja. *Propisi-praksa* (Zagreb). 9 (8-9): 63-70.

MENADŽMENT I VOĐENJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Knjige:

- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada. 370 str.
- Staničić, S. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Gornji Milanovac: Centar za marketing u obrazovanju. (Objavljen prijevod knjige Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada).
- Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 497 str. (disertacija)

Članci:

- Staničić, S. (2009). Vodenje škole od prisile k nadahnuću. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2009./2010.* Zagreb: Znamen. 168-181.
- Staničić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak* (Zagreb). 148 (2): 173-191.
- Staničić, S. (2007). Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja. U: *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (svezak 2)*. – Zbornik radova I. kongresa pedagoga Hrvatske (ur. V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 670-677.
- Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti* (Zagreb). 8 (2): 515-532.
- Staničić, S. (2006). Školska kultura za dobru školu. U: Staničić, S. (ur). *Školski priručnik 2006./2007.* Zagreb: Znamen. 176-191.
- Staničić, S. (2005). Suvremeni pristup školskom menadžmentu. U: *Školski priručnik 2005./2006.* Zagreb: Znamen. 161-168.
- Staničić, S. (2003). Školski menadžment. *Napredak* (Zagreb). 144 (3): 286-301. (pregledni članak)
- Staničić, S. (2002). Vodenje u školi – između poželjnog i stvarnog. U: *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse: zbornik radova*. Međunarodni znanstveni kolokvij. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju. 249-257. (objavljeno i na engleskom jeziku)
- Staničić, S. (2002). Decentralizacija školstva i autonomija škole. U: *Školski priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen. 164-169.
- Staničić, S. i dr. (2001). Upravljanje i rukovođenje školstvom u Hrvatskoj: stanje i naznake mogućih promjena. Ministarstvo prosvjete i sporta – Prosvjetno vijeće. Prilog 7. *Školske novine* (Zagreb). br. 17.

- Staničić, S. (2001). Upravljanje i rukovođenje u hrvatskom školstvu. U: *Promjene u hrvatskom školstvu: zašto, kakve, kada*. (zbornik 25. škole pedagoga). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Staničić, S. (1999). Upravljanje kvalitetom u školi – Total Quality Management. U: *Školski priručnik 1999./2000*. Zagreb: Znamen. 172-178.
- Staničić, S. (1999). Upravljanje i rukovođenje u obrazovanju. U: A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 538-560.
- Staničić, S. (1996). Djelotvorno vođenje škole – uvjet njezina razvoja. U: *Pedagogija i hrvatsko školstvo – jučer i danas za sutra*. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 187-193.
- Staničić, S. (1999). Upravljanje, rukovođenje i interni razvoj u hrvatskom školstvu. *Napredak* (Zagreb). 140 (1): 45-59.
- Staničić, S. (1996). Rukovođenje školom. U: *Školski priručnik 1996./1997*. Zagreb: Znamen. 202-212.
- Staničić, S. (1993). Donošenje odluka. U: *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (ur. Drandić, B.). Zagreb: Znamen. 125-132.

RAVNATELJ ŠKOLE

- Staničić, S. (2016). Ravnatelj – od funkcije do profesije. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2016./2017*. Zagreb: Znamen. 164-178.
- Staničić, S. (2015). Socijalna kompetencija ravnatelja: važnost, prepoznavanje i poboljšanje. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2015./2016*. Zagreb: Znamen. 165-179.
- Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2013./2014*. Zagreb: Znamen. 167-183.
- Staničić, S. (2013). Ravnatelj u Češkoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2013./2014*. Zagreb: Znamen. 195-197.
- Staničić, S. (2013). Ravnatelj u Bugarskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2013./2014*. Zagreb: Znamen. 197-199.
- Staničić, S. (2012). Važnost ravnatelja za uspjeh škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2012./2013*. Zagreb: Znamen. 166-173.
- Staničić, S. (2012). Razvoj i status ravnatelja u Hrvatskoj 1945. – 2012. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2012./2013*. Zagreb: Znamen. 174-184.

- Staničić, S. (2012). Ravnatelj u Finskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2012./2013.* Zagreb: Znamen. 195-197.
- Staničić, S. (2012). Ravnatelj u Austriji. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2012./2013.* Zagreb: Znamen. 193-195.
- Staničić, S. (2011). Ravnateljeva rukovodna karijera. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen. 182-183.
- Staničić, S. i Zekanović, N. (2011). Ravnatelj kao poslovodni i pedagoški (ruko)voditelj škole. U: Drandić, B. (gl. ur.); Zekanović, N. i Staničić, S. (ur.). (2011). *Pravno-pedagoški priručnik.* Zagreb: Znamen. 215-228.
- Staničić, S. (2011). Ravnatelji u Švedskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen. 184-185.
- Staničić, S. (2011). Ravnatelji u Mađarskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen. 186-187.
- Staničić, S. (2010). Uspješan ravnatelj škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2010./2011.* Zagreb: Znamen. 158-173.
- Staničić, S. (2009). Ravnatelj i stručni suradnici na zajedničkom zadatku: poboljšanje rada škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2009./2010.* Zagreb: Znamen. 182-191.
- Staničić, S. (2008). Ravnatelj na početku prvog mandata. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2008./2009.* Zagreb: Znamen. 168-175.
- Staničić, S. (2007). Odlike uspješnih ravnatelja. *Zrno* (Zagreb). 18 (77): 4-5.
- Staničić, S. (2006). Profesionalizacija ravnatelja škole : pristupi i ostvarenja. U: Staničić, S. (ur). *Školski priručnik 2006./2007.* Zagreb: Znamen. 164-176.
- Staničić, S. (2005). Ravnatelj uspjezne škole. U: H. Vrgoč (ur.) *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja.* Zbornik Škole učitelja Hrvatske. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 75-93.
- Staničić, S. (2005). Ravnatelj i stručni suradnici u rješavanju sukoba u školi. U: *Školski priručnik 2005./2006.* Zagreb: Znamen. 168-175.
- Staničić, S. (2004). Ravnatelj kao voditelj radnih timova. U: *Školski priručnik 2004./2005.* Zagreb: Znamen. 167-174.
- Staničić, S. (2004). Ljudski potencijali u hrvatskom školstvu. U: *Školski priručnik 2004./2005.* Zagreb: Znamen. 159-166.
- Staničić, S. (2003). Veza ravnatelja i pedagoga u radu i kompetencijama. U: *Školski priručnik 2003./2004.* Zagreb: Znamen. 183-188

- Staničić, S. (2003). Ravnatelj i motiviranje zaposlenika škole. U: *Školski priručnik 2003./2004.* Zagreb: Znamen. 174-182.
- Staničić, S. (2002). Ravnatelj – pedagoški voditelj škole. U: *Školski priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen. 170-174.
- Staničić, S. (2002). Kompetenčni profil "idealne" ravnatelja. *Sodobna pedagogika* (Ljubljana). 53(119) (1): 168-182. (izvorni znanstveni rad)
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil ravnatelja. U: *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen. 179-185.
- Staničić, S. (2001). Izvori za ravnatelje na Internetu. U: *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen. 163-178.
- Staničić, S. (2001). Prilog za portret uspješnog ravnatelja. U: *Poruke križevačkih dana* (zbornik Križevačkih susreta). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Staničić, S. (2001). Konceptija osposobljavanja i stručnog usavršavanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova Republike Hrvatske. U: M. Silov (ur.) *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu: zbornik radova*. Velika Gorica: Persona. 81-98.
- Staničić, S. (2000). Stilovi vođenja školskog ravnatelja. U: *Školski priručnik 2000./2001.* Zagreb: Znamen. 155-163.
- Staničić, S. (2000). Ravnatelj – pedagoški rukovoditelj i školski pedagog. U: *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (zbornik 24. škole pedagoga). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 53-62.
- Staničić, S. (1998). Školski ravnatelj u europskim zemljama. U: *Školski priručnik 1998./1999.* Zagreb: Znamen. 174-178.
- Staničić, S. (1995). Pedagoška funkcija ravnatelja u povezivanju obitelji i škole. U: *Pedagoško obrazovanje roditelja* (zbornik radova). Rijeka: Pedagoški fakultet Rijeka – Odsjek za pedagogiju. 161-172.
- Staničić, S. (1995). Ravnateljeva vloga ob spremembah hrvaškoga školstva. *Vzgoja in izobraževanje* (Ljubljana). 26: 3-9, br. 5.
- Staničić, S. (1994). Uloga ravnatelja u svijetlu promjena hrvatskoga školstva. *Napredak* (Zagreb). 135 (4): 385-394.
- Staničić, S. (1992). Ravnatelj – pedagoški vodja škole. *Vzgoja in izobraževanje* (Ljubljana). 23 (1): 3-6.
- Staničić, S. (1991). Ravnatelj – pedagoški voditelj škole. *Napredak* (Zagreb). 132 (4): 446-454.

ŠKOLSTVO - ORGANIZACIJA

- Staničić, S. (2011). Promjene u suvremenom svijetu – izazovi obrazovanju. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen. 153-174.
- Staničić, S. (2010). Osobna iskaznica europskog školstva. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2010./2011.* Zagreb: Znamen. 205-208.
- Staničić, S. (2010). Kalendar obveznog školstva Europe 2010./11. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2010./2011.* Zagreb: Znamen. 201-204.
- Staničić, S. (2007). Kompetencije nastavnika. U: Staničić, S. (ur). *Školski priručnik 2007./2008.* Zagreb: Znamen. 178-187.
- Staničić, S. (2001). Il sistema scolastico croato sulla strada dei cambiamenti. U: *La scuola in Europa fra tradizione e riforma* (a cura di Edda Serra). (Convegno 9-10 novembre 2001 Incontri di Alpe Adria). Trst: Soroptimist International d'Italia, Club di Trieste, Viena, Klagenfurt, Lubiana, Zagabria, Chur. 47-62.
- Staničić, S. (2001). Hrvatsko školstvo na putu promjena. U: *Škola u Europi, između tradicije i reforme* (Edda Serra ur). (Savjetovanje 9. i 10. studenog 2001. Susreti Alpe-Adria) Trst: Soroptimist International d'Italia, Club di Trieste, Viena, Klagenfurt, Lubiana, Zagabria, Chur. 41-52.
- Staničić, S. (2001). Hrvatsko školstvo spremembah nasproti. U: *Škola in Europa med tradicijo in reformo* (a cura di Edda Serra). (Convegno 9-10 novembre 2001 Incontri di Alpe Adria). Trst: Soroptimist International d'Italia, Club di Trieste, Viena, Klagenfurt, Lubiana, Zagabria, Chur. 29-40.
- Staničić, S. (2001). Das kroatische Schulwesen auf Reformwegen. U: *Die Schule in Europa zwischen Tradition und Reform* (a cura di Edda Serra). (Convegno 9-10 novembre 2001 Incontri di Alpe Adria). Trst: Soroptimist International d'Italia, Club di Trieste, Viena, Klagenfurt, Lubiana, Zagabria, Chur. 45-60.
- Staničić, S. (1993). Školstvo u Italiji. U: *Školstvo u svijetu: Komparativna analiza hrvatskog i europskog (svjetskog) školstva.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 90-106.
- Staničić, S. (1993). Stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika. U: B. Drandić (ur.) *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova.* Zagreb: Znamen. 353-264.
- Staničić, S. i Stepčich, M. (1993). Predškolski odgoj i osnovno školstvo u Italiji. *Napredak* (Zagreb). 134 (4): 433-443.
- Staničić, S. (1993). Srednje školstvo u europskim zemljama. *Napredak* (Zagreb). 134 (4): 512-514.
- Staničić, S. (1991). E-razredi za nadarene učenike osnovnih škola Rijeke. *Život i škola* (Osijek). 40 (1): 69-76.

- Potočnjak, B., Staničić, S. i Vukmirović, Ž. (1988). Program identifikacije i rada s nadarenim učenicima u Rijeci. *Pedagoški rad* (Zagreb). 43 (3): 446-455.
- Staničić, S. (1985). Savjetovanje „Nastavnik u samoupravnoj školi i društvenoj sredini“ održano u Gospiću 22. i 23. 11. 1984. godine. *Odgoj i osnovno obrazovanje* (Rijeka). 4 (10): 33-35.
- Staničić, S. (1982). Novi pristup praćenju i vrednovanju odgojno-obrazovnih rezultata učenika osnovne škole. *Odgoj i osnovno-obrazovanje* (Rijeka). 1 (2): 62-63.
- Staničić, S. (1979). Kako izabrati prvo zanimanje. Roditelji i škola (Zagreb). – (2): 24-25.

PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE

- Staničić, S. (2011). Planiranje i programiranje rada škole. U: Drandić, B. (gl. ur.); Zekanović, N. i Staničić, S. (ur.). (2011). *Pravno-pedagoški priručnik*. Zagreb: Znamen. 57-75.
- Staničić, S. (2008). Planer školskih poslova. U: Staničić, S. i Drandić, B. *Školski priručnik 2008./2009.* Zagreb: Znamen. 191-205.
- Staničić, S. (2007). Razvojno planiranje u školi. U: Staničić, S. (ur.). *Školski priručnik 2007./2008.* Zagreb: Znamen. 166-177.
- Staničić, S. (1995). Prijedlog podsjetnika za izradu godišnjeg programa rada osnovne ili srednje škole. U: *Školski rokovnik 1995./1996.* Zagreb: Znamen. 195-197.
- Staničić, S. (1995). Prijedlog podsjetnika za izradu izvještaja o radu osnovne ili srednje škole na kraju školske godine. U: *Školski rokovnik 1995./1996.* Zagreb: Znamen. 198-199.
- Staničić, S. (1983). Planiranje i programiranje permanentnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. *Propisi-praksa* (Zagreb). 14 (6-7): 50-57.
- Staničić, S. (1983). Il perfezionamento permanente degli insegnanti. *Scuola nostra* (Fiume/Rijeka). – (13): 17-24.
- Staničić, S. (1979). Program pedagogije u odgojno-obrazovnom usmjerenju. *Propisi-praksa* (Zagreb). 10 (6): 42-45.

INFORMATIKA

- Staničić, S. (2002). Informatička tehnologija u školi. U: *Nastavnički priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen. 196-225.
- Staničić, S. (1998). Informatička tehnologija u suvremenom obrazovanju. *Napredak* (Zagreb). 139 (1): 52-59. (pregledni članak)
- Staničić, S. (1997). Računalska tehnologija u obrazovanju. U: *Školski priručnik 1997./1998.* Zagreb: Znamen. 176-193.

BIBLIOGRAFIJE, ANOTACIJE, POJMOVI

- Drandić, B.; Matijević, M.; Pastuović, N.; Polić, M.; Kasabašić, S.; Staničić, S. (2011). Pojmovnik. U: Drandić, B. (gl. ur.); Zekanović, N. i Staničić, S. (ur). (2011). *Pravno-pedagoški priručnik.* Zagreb: Znamen. 1090-1147. (Napomena: Uz svaku su odrednicu navedeni inicijali autora).
- Staničić, S. i Žanetić, L.J. (2004). Anotirana bibliografija. U: *Školski priručnik 2004./2005.* Zagreb: Znamen. 398-403.
- Staničić, S. i Žanetić, L.J. (2002). Anotirana bibliografija. U: *Školski priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen. 373-382.
- Staničić, S. i Žanetić, L.J. (2002). Anotirana bibliografija. U: *Nastavnički priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen. 293-302.
- Staničić, S. i Žanetić, L.J. (2001). Anotirana bibliografija: Izbor iz novije pedagoške i psihološke literature na hrvatskom jeziku. U: *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen. 374-383.
- Staničić, S. (1998). Izbor iz novije pedagoške i psihološke literature: Anotirana bibliografija. U: *Školski priručnik 1998./1999.* Zagreb: Znamen. 183-190.
- Staničić, S. (1997). Anotirana bibliografija literature o informatičkoj tehnologiji. U: *Školski priručnik 1997./1998.* Zagreb: Znamen. 194-201.

ZAKONODAVSTVO

- Staničić, S. (2008). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991.-2008. U: Staničić, S. (ur). *Školski priručnik 2008./2009.* Zagreb: Znamen. 438-443.

- Staničić, S. (2007). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 2007. U: Staničić, S. (ur). *Školski priručnik 2007./2008.* Zagreb: Znamen. 422-427.
- Staničić, S. (2004). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 2004. U: *Školski priručnik 2004./2005.* Zagreb: Znamen. 359-372.
- Staničić, S. (2003). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 2003. U: *Školski priručnik 2003./2004.* Zagreb: Znamen. 355-366.
- Staničić, S. (2002). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 2002. U: *Školski priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen. 330-341.
- Staničić, S. (2001). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 2001. U: *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen. 321-333.
- Staničić, S. (2000). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 2000. U: *Školski priručnik 2000./2001.* Zagreb: Znamen. 278-286.
- Staničić, S. (1999). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 1999. U: *Školski priručnik 1999./2000.* Zagreb: Znamen. 266-273.
- Staničić, S. (1998). Zakoni i provedbeni propisi u području odgoja i obrazovanja 1991. – 1998. U: *Školski priručnik 1998./1999.* Zagreb: Znamen. 274-287.
- Staničić, S. (1997). Zakoni i provedbeni propisi iz područja odgoja i obrazovanja 1991. – 1997. U: *Školski priručnik 1997./1998.* Zagreb: Znamen. 273-285.
- Staničić, S. (1996). Zakoni i provedbeni propisi iz područja odgoja i obrazovanja 1991. – 1996. U: *Školski rokovnik 1996./1997.* Zagreb: Znamen. 267-278.
- Staničić, S. (1995). Zakoni i provedbeni propisi iz područja odgoja i obrazovanja 1991. – 1995. U: *Školski rokovnik 1995./1996.* Zagreb: Znamen. 240-248.

PRIRUČNICI:

- Drandić, B. (gl. ur.); Zekanović, N. i Staničić, S. (ur). (2011). *Pravno-pedagoški priručnik.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić, B. (2016). *Školski priručnik 2016./2017.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić, B. (2015). *Školski priručnik 2015./2016.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić, B. (2014). *Školski priručnik 2014./2015.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić, B. (2013). *Školski priručnik 2013./2014.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić, B. (2012). *Školski priručnik 2012./2013.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić, B. (2011). *Školski priručnik 2011./2012.* Zagreb: Znamen.

- Staničić, S. i Drandić. B. (2010). *Školski priručnik 2010./2011.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2009). *Školski priručnik 2009./2010.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2008). *Školski priručnik 2008./2009.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2007). *Školski priručnik 2007./2008.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2006). *Školski priručnik 2006./2007.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2005). *Školski priručnik 2005./2006.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2004). *Školski priručnik 2004./2005.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2003). *Školski priručnik 2003./2004.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2002). *Školski priručnik 2002./2003.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2001). *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (2000). *Školski priručnik 2000./2001.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (1999). *Školski priručnik 1999./2000.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (1998). *Školski priručnik 1998./1999.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (1997). *Školski priručnik 1997./1998.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (1996). *Školski priručnik 1996./1997.* Zagreb: Znamen.
- Staničić, S. i Drandić. B. (1995). *Školski rokovnik 1995./1996.* Zagreb: Znamen.

ZNANSTVENO-NASTAVNA I STRUČNA DJELATNOST

NASTAVA

Izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić započeo je nastavnu karijeru kao nastavnik matematike i fizike 1968. godine u Osnovnoj školi Krasno (tada općina Senj). Godine 1977. i 1978. radio je u Srednjoj školi u Senju kao nastavnik pedagogije i psihologije u odgojno-obrazovnom usmjerenju. U Građevinskoj školi u Rijeci od 1978. do 1981. godine povremeno je uz poslove pedagoga i ravnatelja, održavao i nastavu iz predmeta Psihologija za rukovoditelje za polaznike koji su se u obrazovanju uz rad osposobljavali za građevinske poslove. Tijekom akademskih godina 1981./1982. i 1982./1983. bio je predavač – vanjski suradnik iz kolegija Metodika rada pedagoga na Visokoj industrijsko-pedagoškoj školi u Rijeci (sadašnjem Filozofskom fakultetu).

Nakon izbora u znanstveno-nastavno zvanje docenta na Filozofskom fakultetu u Rijeci, 2002. godine, zapošljava se na ovoj visokoškolskoj ustanovi. Tijekom godina rada na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci održavao je nastavu iz kolegija: Opća pedagogija, Metodika rada pedagoga, Metodika pedagoga I, Metodika pedagoga II, Razvojne djelatnosti pedagoga, Školski pedagog i nastava, Istraživački rad školskog pedagoga, Školski menadžment i Menadžment ljudskih potencijala u obrazovanju. Akademске godine 2001./2002. i 2002./2003. držao je nastavu Didaktike na Visokoj učiteljskoj školi u Rijeci, a 2004./2005. održavao je nastavu iz Opće pedagogije na Visokoj učiteljskoj školi u Puli. Nastavu iz Školskog menadžmenta održavao je kao izborni kolegij na dodiplomskom studiju, a kao kolegij poslijediplomskog studija osim na Filozofskom fakultetu u Rijeci, još i na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu te kao gost nastavnik na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Održava nastavu na DPPO-u iz kolegija Metodika predmeta, Školsko-nastavna praksa i Školski menadžment.

ISTRAŽIVANJA

Izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić, sudjelovao je u istraživanjima (izbor): „Komparativna analiza hrvatskog i europskog školstva“ – suradnik; „Inovacijska škola“ – suradnik; „Curriculum osnovne škole“ – suradnik; „Primjena informatičke tehnologije u

obrazovanju“ – suradnik; „Model obveznog školovanja – studija izvodljivosti“ – voditelj podprojekta „Ljudski potencijali za promjene hrvatskog školstva“; „Društvo znanja i podizanje i ujednačavanje kvalitete obrazovanja u Hrvatskoj“ – voditelj podprojekta „Školski menadžment i osiguranje kvalitete“ (MZOS: 100-1001677-0883); „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“ – suradnik (MZOS: 009-0000000-0931); „Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama“ – suradnik.

RECENZIJE (IZBOR)

Izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić, recenzirao je uz ostalo:

Knjige:

- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pasarić, B. (2003). *Vrednovanje obrazovne djelatnosti 2 – eksterno vrednovanje*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Pasarić, B. (2003). *Vrednovanje obrazovne djelatnosti 1 – interno vrednovanje*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Miljak, A. i Vujčić, L. (ur.) (2002). *Vrtić u skladu s dječjom prirodom – dječja kuća*. Rovinj: Neven.
- Cukrov, A. (2001). *Između obrazovanja i denacionalizacije: Lega Nazionale i njezine škole u Istri krajem 19. i početkom 20. st.* Pula: C.A.S.H.
- Vivoda, A. i Kamenar, B. (1998). *Dobar dan, školo: Radni listovi pred školu i početak prvog razreda*. Rijeka: Adamić.
- Cindrić, M, Jakopović, S. i Lončarić, N. (1994). *Priručnik za stručni ispit učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Zagreb: Znamen.

Članke: Recenzirao više od 150 znanstvenih i stručnih članaka, od čega najviše kao član uredništva časopisa *Napredak*.

Programi: Recenzirao je više nastavnih planova i programa za dodiplomski i poslijediplomski studij u Hrvatskoj i Sloveniji.

Projekti: Recenzirao je *Stručno-razvojne službe u funkciji kvalitete škole* – projekt Ministarstva znanosti od 2002. god., idejni projekt *Centar za cjeloživotno obrazovanje* u Bjelovaru, 2005. god., *Osnovna škola za likovnu umjetnost*, 2005. god.

SKUPOVI – ORGANIZACIJA I SUDJELOVANJE

Prije zapošljavanja na Filozofskom fakultetu, izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić, više od 20 godina radio je kao prosvjetni savjetnik u Zavodu za unapređivanje školstva Republike Hrvatske – Područnoj jedinici Rijeka. Jedan od ključnih poslova bila mu je organizacija stručnih skupova pedagoga u osnovnim i srednjim školama te stručnih skupova ravnatelja osnovnih i srednjih škola, kao i održavanje predavanja na takvim skupovima. Analiza učestalosti održavanja tih skupova procijenjena na temelju uvida u kataloge Zavoda za školstvo pokazuje da je organizirao preko 500 stručnih skupova i da je na njima održao više stotina stručnih predavanja. Nakon zapošljavanja na Filozofskom fakultetu održao je predavanja na više desetaka stručnih i znanstvenih skupova.

SKUPOVI I USAVRŠAVANJE (IZBOR):

- Prvi kongres pedagoga Hrvatske – *Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu*, Varaždin, 1980. god.
- Savjetovanje Pedagoškog fakulteta u Rijeci – *Individualizacija i selekcija u obrazovanju*, Rijeka, 22. i 23. studenog 1985. god.
- Jedanaesta škola pedagoga – *Aktualni zadaci pedagoga i drugih stručnih suradnika u organizacijama odgoja i obrazovanja*, Pula, 29., 30. i 31. siječnja 1986.
- Savjetovanje Pedagoškog fakulteta u Rijeci – *Nastavnik u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima*, Rijeka, 19. i 20. studenog 1987. god.
- Dvanaesta škola pedagoga – *Unutrašnja preobrazba i odgojna funkcija škole*, Šibenik, od 28. do 31. siječnja 1987. god.
- Drugi kongres pedagoga Hrvatske – *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*, Dubrovnik, od 4. do 6. travnja 1988.
- Trinaesta škola pedagoga – *Nadareni učenici u suvremenom sistemu odgoja i obrazovanja*, Šibenik, od 25. do 27. siječnja 1988. god.
- 120-ta obljetnica HPKZ-a – *Odgoj i pedagogija u uvjetima demokratske preobrazbe*, Zagreb, 30. siječnja 1992. god.
- Sedamnaesta škola pedagoga – *Prema novoj koncepciji osnovne škole*, Stubičke Toplice, od 27. do 29. travnja 1992. god.
- Treći sabor hrvatskih učitelja – *Za hrvatsku školu po mjeri demokratskog društva*, 25. i 26. studenog 1994. god.
- Dvadeseta škola pedagoga – *Odgoj za toleranciju, međusobno razumijevanje i suradnju*, Stubičke Toplice, od 27. do 29. ožujka 1995. god.

- Treći sabor pedagoga Hrvatske – *Pedagogija i hrvatsko školstvo: jučer i danas za sutra*, Opatija, 29. i 30. travnja te 1. svibnja 1996. god. – (član organizacijskog odbora)
- Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Portorož, 1996. god.
- Dvadeset prva škola pedagoga – *Mir, ljudska prava i demokracija; Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti škole*, Stubičke Toplice od 20. do 22. ožujka 1997. god.
- Seminar u Bavarskoj (Njemačka) – *Demokratizacija obrazovanja i multikulturalizam*, Bad Urach, od 1. do 3. rujna 1998. god.
- Posvet svetovalnih delavcev Slovenije – Položaj in perspektiva šolskega svetovalnoga dela, Maribor, 1991. god.
- Dvadeset i četvrta škola pedagoga – *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, Lovran, 30. i 31. ožujka i 1. travnja 2000. god. (osim izlaganja, preveo i predstavio knjigu M. Resmana – *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*).
- Dvadeset peta škola pedagoga – *Promjene u hrvatskom školstvu: zašto, kakve, kako, kada?*, Trogir, 2001. god.
- Incontri di Alpe Adria – *La scuola in Europa tra tradizione e riforma*, Trieste, 9 e 10 novembre 2001.
- XII. križevački dani – *Uspješna škola*, Križevci, 19. i 20. listopada 2001. god.
- Svet zveze pedagoških delavcev Slovenije i Sodobne pedagogike – *Ravnatelj i šolska autonomija*, Čateške Toplice 17. i 18. siječnja 2002. god
- International Scientific colloquium – *Relationship of pedagogical theory and pedagogic practice*, Crikvenica, 18. i 19. travnja 2002. god.
- Četvrti sabor pedagoga Hrvatske – *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, Pula, 8., 9. i 10. svibnja 2003. god.
- International Scientific colloquium – *Situation and prospect of teachers' education*, Rijeka, 20. listopada 2003. god.
- Savjetovanje Hrvatskog pedagoškog društva – *Stručni suradnik u suvremenom menadžmentu odgoja i obrazovanja*, Opatija, 7. i 8. travnja 2003. god.
- Sedma škola učitelja – *Učenici, učitelji i roditelji zajedno na putu uspješnog odgoja i obrazovanja*, Lovran, 10., 11. i 12. studenoga 2005. god.
- Regionalni stručni skup Hrvatskog pedagoškog društva – *Profesija školskog pedagoga*, Srdoči, 18. studenog 2005. god.
- Trideseta škola pedagoga – *Europski izazov hrvatskom školstvu*, Pula, od 9. do 11. ožujka 2006. god.
- Stručni skup prosvjetnih djelatnika Bjelovarsko-bilogorske županije, 21. travnja 2007. god. Izlaganje na temu: *Menadžment u suvremenom školstvu*.

- Stručni skup *Sustavno stručno usavršavanje i osposobljavanje ravnatelja u Hrvatskoj – unapređivanje kvalitete i važnosti*, 11. i 12. lipnja 2007. god. u organizaciji Svjetske banke, Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, te Agencije za odgoj i obrazovanje. Održao uvodno izlaganje: *Stručno osposobljavanje ravnatelja u Republici Hrvatskoj*.
- Priopćenje *Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja*. Na I. kongresu pedagoga Hrvatske u Zagrebu, 19. – 21. rujna 2007.
- Stručni skup Županijskog stručnog vijeća Primorsko-goranske županije, 22. listopada 2007. s temom *Unapređivanje metodike rada školskih pedagoga*.
- *Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu*. Stručni skup ravnatelja-voditelja županijskih stručnih vijeća osnovnih škola u Opatiji, Agencija za odgoj i obrazovanje RH, Hrvatska, 4. ožujka 2008. god.
- *Odrednice kvalitete pedagoga*. Stručni skup stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske u Zadru. Agencija za odgoj i obrazovanje RH, Hrvatska, 15. – 16. svibnja 2008. god.
- *Ravnatelj i razvoj škole*, Izlaganje na Konferenciji Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja u Zagrebu, Udruga hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja i Agencija za odgoj i obrazovanje RH, Hrvatska, 26. i 27. ožujka 2009. god.
- *Suradnja ravnatelja i stručnih suradnika na unapređivanju rada učeničkog doma*, Izlaganja na stručnom skupu Udruge učeničkih domova RH u Zadru, Udruga učeničkih domova RH i Agencija za odgoj i obrazovanje RH, Hrvatska, 27. i 28. travnja 2009. god.
- *Školski menadžment i kvaliteta obrazovanja*, Izlaganje na okruglom stolu „Kvaliteta hrvatskog obrazovanja“ na 33. školi pedagoga u Opatiji. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Hrvatska, 28. rujna 2009. god.
- *Dokumentacija i instrumenti u radu školskog pedagoga*, Izlaganje na Županijskom stručnom vijeću pedagoga Zagrebačke županije i Grada Zagreba u Zagrebu, Hrvatska, 17. prosinca 2009.
- *Problemi ravnatelja početnika*, Izlaganje za ravnatelje srednjih škola u Rijeci, Agencija za odgoj i obrazovanje RH – Podružnica Rijeka, Hrvatska, 26. siječnja 2010. god.
- *Planiranje u funkciji razvoja škole*, Izlaganje na stručnom skupu ravnatelja osnovnih škola u Primoštenu od 23. do 26. ožujka 2010. god.
- *Razvojni put profesije školskog pedagoga u Hrvatskoj*, Izlaganje na 1. Međunarodnom kongresu studenata odgojno-obrazovnih djelatnosti „Wake up call“ u Rijeci, 15. – 17. travnja 2011.
- *Ravnatelj/ica u Hrvatskoj - pregled razvoja i statusa*, Izlaganje na Međunarodnoj konferenciji ravnatelj/ica osnovnih, srednjih škola i učeničkih domova „Status i položaj ravnatelja“, Dubrovnik, 24. – 26. listopada 2011.
- *Rukovođenje ustanovama predtercijarnog odgoja i obrazovanja*. Predavanje za članove Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Zagreb (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta), 27. rujna 2013.

- *Na putu do strategije upravljanja i rukovođenja u predtercijarnom odgoju i obrazovanju.* Predavanje na stručnom skupu ravnatelja osnovnih škola RH: *Kultura škole.* Vodice (Hotel Olympia), 11. studenog 2013.
- *Strateški ciljevi (ruko)vođenja – mogućnosti njihova ostvarenja.* Predavanje na stručnom skupu ravnatelja srednjih škola i učeničkih domova RH: *Ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova i mediji.* Rovinj (Hotel Park), 28. – 30. listopada 2013.
- *Aktualna pitanja razvojne pedagoške djelatnosti pedagoga.* Predavanje na Državnom stručnom skupu pedagoga osnovnih i srednjih škola: *Međupredmetne teme u školskom kurikulumu.* Vodice (Hotel Olympia), 13. – 15. svibnja 2013.
- *Područje rada školskog pedagoga kao polazište za standardiziranje njegovih kompetencija.* Predavanje na stručnom skupu pedagoga osnovnih i srednjih škola: *Kompetencije školskih pedagoga.* Rijeka (Filozofski fakultet), 8. studenog 2013.
- *Doprinos pedagoga uspješnosti škole* na državnom skupu pedagoga održanom 10. travnja 2014. godine u Puli u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje RH.
- *Kroz labirint profesije školskog pedagoga do njegove kvalitetnije prakse* na stručnom skupu pedagoga održanom 7. studenog 2014. godine u Rijeci u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje RH i Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.
- *Aktualna pitanja profesionalizacije ravnatelja.* Izlaganje na Državnom stručnom skupu za ravnatelje osnovnih škola (u Malom Lošinj, 12. listopada 2015.) i Državnom stručnom skupu za ravnatelje srednjih škola (u Umagu, 7. studenog 2015.)
- *Na putu profesionalizacije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova - rezultati rada u okviru ERS-e.* Izlaganje na Državnom stručnom skupu za ravnatelje predškolskih ustanova Opatija, 14. travnja 2016.

POVJERENSTVA I DOKUMENTI

Izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić vodio je više radnih tijela (radnih timova, povjerenstava, ekspertnih radnih skupina...) koja su radila na izradi konceptualnih dokumenata u području razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika te upravljanja, rukovođenja i vođenja u odgoju i obrazovanju. U nastavku je izbor:

- Voditelj *Povjerenstvu za izradu programa ravnateljskog ispita u srednjim školama*, kojeg je imenovalo Ministarstvo prosvjete i kulture – 1991. god.;
- Voditelj *Povjerenstva za izradu programa „Škole za ravnatelje srednjih škola“*, kojeg je imenovalo Ministarstvo prosvjete i kulture – 1992. god.;
- Član *Povjerenstva za izradu Konceptije razvojne pedagoške djelatnosti*, kojeg je imenovalo Prosvjetno vijeće Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske – 2001. god.;

- Voditelj *Povjerenstva za upravljanje i rukovođenje u obrazovanju*, kojeg je imenovalo Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske – 2002. god.;
- Voditelj *Povjerenstva za izradu Programa osposobljavanja ravnatelja*, kojeg je imenovao ministar znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske – 2005. god.;
- Voditelj *Povjerenstva za izradu Izvedbenog programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*, kojeg je imenovala Agencija za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske – 2007. god.
- Voditelj *Tematske radne skupine za upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama* u okviru Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije RH, kojeg je imenovao posebni savjetnik predsjednika Vlade – 2013. god.
- Voditelj *Ekspertne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije* (ERS-e5): Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, kojeg je imenovalo MZOS (ministar) – 2015. god.

Neki noviji dokumenti koji su nastali kao rezultat rada navedenih radnih tijela su sljedeći:

- Upravljanje i rukovođenje u odgojno-obrazovnom sustavu. (2002). U: Strugar, V. *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava*. 143-154.
- Razvojna pedagoška djelatnost stručnih suradnika. (2002). U: Strugar, V. *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava*. 218-225.
- Škola za ravnatelje. (2002). U: Strugar, V. *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava*. 225-228.
- *Prijedlog programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*, MZOS, 2005.
- *Izvedbeni program osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola*, AZOO, 2007.
- *Rukovođenje u predtercijarnom odgoju i obrazovanju* (Sažetak izvješća o postojećem stanju, mogućim promjenama i ciljevima). Rijeka, 26. travnja 2013.
- *Rukovođenje u predtercijarnom odgoju i obrazovanju: Stanje, potrebne promjene, strateški ciljevi, akcijski planovi*. (2013). (Dokument za Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije. 2013).
- 5. cilj: Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. (2014). U: *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. 88-92.
- *Profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova – Izvješće o radu i rezultatima Ekspertne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije* (ERS-e5): *Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama*, (2016). MZOS.

PROGRAMI, MENTORSTVO I ČLANSTVO

Izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić aktualizirao je programe, izradio više novih programa i uveo više predmeta u nastavu dodiplomskog, preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog studija pedagogije. Između ostalih to su: Školski menadžment, Vodenje i razvoj škole, Upravljanje i rukovođenje u školstvu, Kompetencije i stilovi vođenja u školskom menadžmentu, Menadžment ljudskog potencijala u obrazovanju, Metodika rada školskog pedagoga, Školski pedagog i nastava, Savjetodavni rad pedagoga, Istraživački rad školskog pedagoga

Tijekom osam godina rada na Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta u Rijeci, izv. prof. dr. sc. Stjepan Staničić bio je mentor desetinama studenata u izradi diplomskog rada na dodiplomskom studiju pedagogije. Osim toga, bio je mentor desetorici studenata poslijediplomskog studija za stjecanje magisterija i doktorata, pretežno iz područja školskog menadžmenta, na Filozofskom fakultetu u Rijeci i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Bio je član više stručnih povjerenstava za obranu magisterija i doktorata.

Bio je član uredništva časopisa Napredak. U vremenu od 2003. do 2007. godine sudjelovao je u uređivanju 16 brojeva časopisa. Više od 30 godina član je Hrvatskog-pedagoško književnog zbora, devet godina bio je dopredsjednik (od 1993. do 2002. god.), a 11 godina član Upravnog odbora HPKZ-a (od 1991. do 2002. god.).

RIJEČI SURADNIKA, KOLEGA, STUDENATA I PRIJATELJA

Kada sam prihvatio napisati ovaj tekst o kolegi Stjepanu Staničiću, obratio sam se zajedničkom prijatelju koji kolegu Staničića poznaje puno dulje i bolje od mene kako bi mi pomogao savjetom. Njegova neposredna reakcija mi je odmah „legla“ jer je rekao otprilike sljedeće: *Kad bih ja pisao objektivni tekst o Stipetu, možda bih počeo ovako: „U akademskoj zajednici gdje su taština i sebičnost česte podstanarke, pojava Stjepana Staničića toliko odudara od očekivanja da gotovo graniči s nevjerojatnim...“.*

Ovaj opis jako dobro otkriva jednu u nizu vrijednih ljudskih i profesionalnih osobina kolege Staničića. Skromnost, gotovo samozatajnost, smirenost i nenametljivost ispod koje ključa golemo znanje koje se pokušava realizirati u često posve nepovoljnim vanjskim okolnostima.

Iako smo se otprije znali i imao sam uvid u njegove radove, s kolegom Staničićem nisam imao priliku bliže surađivati. Imao sam sreću bolje ga upoznati na zajedničkom poslu izrade nove Strategije obrazovanja, znanosti tehnologije 2013. godine, kada sam imao ulogu koordinatora izrade Strategije u dijelu takozvanog „predtercijarnog“ obrazovanja.

U konceptualnom modelu koji je postavljen kao baza za izradu Strategije, upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama postavljeno je kao jedno od ključnih područja čiji je smjer razvoja valjalo planirati. Kako je kolega Staničić nedvojbeno najiskusniji i najkompetentniji hrvatski stručnjak u području obrazovnog menadžmenta, logično je da je njemu ponudeno vođenje radne skupine koja je trebala razraditi i predložiti strategiju unapređivanja upravljanja i rukovođenja našim školama.

Bez puno rasprave i bez ikakvih zahtjeva, kolega Staničić prihvatio je taj izazov. Predložio je članove tima koji su zajedno s njim trebali na tome raditi i nadalje je sve teklo neobično glatko i bez ikakvih problema. Radilo se, naime, o grupi stručnjaka koji su sami bili ili ravnatelji škola ili su radili kao savjetnici u Agenciji za odgoj i obrazovanje, i koji su jako dobro znali što je u hrvatskom obrazovanju, a posebice u području upravljanja i rukovođenja, potrebno mijenjati. Ono što je posebno imponiralo u radu te skupine učinkovita je organizacija njihovog rada koju je osmislio i suvereno provodio kolega Staničić. On je, naime, točno znao što valja činiti i to je i ostvareno.

Iskustvo kolege Staničića temelji se na desetljećima istraživanja i sustavnog praćenja svjetske literature. Iz njegove se profesionalne biografije može iščitati da je u svojoj karijeri prošao sve što je potrebno da bi duboko razumio smisao obrazovanja i da bi živio ispunjeni život autentičnog prosvjetara. Radio je kao nastavnik u školi, kao školski pedagog, kao ravnatelj škole, kao prosvjetni savjetnik za stručne suradnike i ravnatelje, kao voditelj Zavoda za školstvo, kao sveučilišni nastavnik na dodiplomskim i poslijediplomskim studijima...

Bolji se suradnik na izradi Strategije nije mogao naći. Radna skupina koju je kolega Staničić vodio, razmjerno je brzo razradila i definirala 5. cilj Strategije – unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Uz definiranje cilja, razradene su i mjere koje je potrebno provesti da bi se postavljeni cilj s vremenom počeo i ostvarivati. Cilj je jasno i precizno usredotočen na paradigmatiku promjenu uloge ravnatelja – od funkcije do profesije.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije prihvaćena je u Hrvatskom saboru u listopadu 2014. godine. Nakon toga, bilo je potrebno devet mjeseci da nadležni ministar imenuje Ekspertnu radnu skupinu koja je trebala (1) izraditi standarde zanimanja ravnatelja, (2) izraditi standarde kvalifikacija za ravnateljsku profesiju te (3) razviti model i osmisli postupke licenciranja ravnatelja.

Za voditelja radne skupine opet je, s razlogom, imenovan kolega Staničić. Njegova je radna skupina u nekoliko mjeseci vrlo uspješno obavila gotovo sve svoje zadaće u skladu sa Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.

Pokazuje se da je od svih ciljeva koje je Strategija postavila, taj cilj tehnički najbolje odraden i praktički su postavljeni svi preduvjeti da se on započne i ostvarivati. To je nedvojbeno zasluga kolege Stjepana Staničića koji je izrazito uspješno vodio radnu skupinu, uspješno organizirao njezin rad, delegirao zadaće i poticao kolege u njihovu radu. Važno je u tom razdoblju istaknuti i nastupe kolege Staničića na stručnim skupovima ravnatelja osnovnih i srednjih škola na kojima je vrlo sustavno i znalački prezentirao smisao potrebnih promjena te opisao što se priprema i kako se predložene mjere mogu ostvariti.

Zajednički rad na izradi Strategije, kao i nastavak suradnje na provedbi dijela Strategije koju je vodio i još uvijek vodi kolega Staničić, za mene je predstavljao pravo zadovoljstvo i vrijedno profesionalno iskustvo. Svojim upornim, tihim, ali pedantno osmišljenim i nadasve učinkovitim pristupom, kolega Staničić pokazao nam je kako se vode značajni nacionalni projekti.

Doprinos kolege Staničića hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja nedvojbeno je velik. Sada je red na obrazovnoj politici da perspektivu koja je otvorena radom kolege Staničića oživotvori i omogući stvarni napredak, kvalitetnije upravljanje, a time i kvalitetnije obrazovanje u našim školama.



Dr. sc. Petar Bezinović, psiholog, znanstveni savjetnik u Centru za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu. Bio je pročelnik Odsjeka za psihologiju, utemeljitelj studentskog savjetovaništa na Sveučilištu u Rijeci, pomoćnik rektora za kvalitetu, ravnatelj NCVVO-a u osnivanju. Predsjednik je Upravnog vijeća NCVVO-a i član NVOO-a. Autor brojnih znanstvenih i stručnih radova, izlagač na mnogim skupovima u zemlji i inozemstvu. Vodi više razvojnih projekata od strateške važnosti za osiguravanje kvalitete nacionalnog obrazovanja. Koordinator je izrade i provedbe Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije u predtercijarnom obrazovanju.

Sedamdesetu obljetnicu života i pedesetu obljetnicu aktivnog profesionalnog djelovanja prof. dr. sc. Stjepana Staničića doživljam kao zgodnu priliku da bar djelomično oživim sjećanja na njega i naše 35-godišnje poznanstvo i diobu sličnih vrijednosti.

Njegov životni i profesionalni put tako je raznovrstan i bogat da ga nije moguće detaljnije prikazati u ovako kratkom tekstu. Zato ću ovdje iznijeti samo dio mojih sjećanja, dojmova i prosudbi o Stjepanu kao čovjeku i prijatelju, ali jednako tako i Stjepanu kao učitelju, pedagogu, savjetniku, ravnatelju, sveučilišnom profesoru, istraživaču i znanstveniku. Naglasak sam stavio na njegovo najproduktivnije razdoblje od kraja 90-tih godina do današnjih dana.

Početkom 1990. godine aktivno je sudjelovao u izradi Konceptije promjena sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Bio je voditelj Zavoda za školstvo u Rijeci od 1991. do 1995. godine. Početkom i tijekom Domovinskog rata aktivno je sudjelovao u zbrinjavanju prognanika, vodio aktivnosti i organizirao izradu prilagođenih (skraćenih) nastavnih programa za sve školske uzraste. Bio je devet godina (od 1993. do 2002. god.) potpredsjednik Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, a potom i istaknuti član uredništva časopisa *Napredak*.

Staničić je istaknuti promicatelj suvremenih pedagoških misli i ideja, prepoznatljiva osobnost, pošten i tolerantan čovjek. On naprosto privlači svoje suradnike toplinom, nenametljivošću, mekoćom u komunikaciji, kulturom ophođenja, uvažavanjem sugovornika neovisno o tome slažu li se u potpunosti u svojim stavovima i pogledima ili ne. On je otvoren i nemiran duh, koji isijava stručnom i znanstvenom radoznalošću. Svoja pedagoška promišljanja, uvjerenja i ideje uglavnom temelji na interaktivnim učincima teorijskih spoznaja i ishoda empirijskih istraživanja u različitim područjima odgoja i obrazovanja. Kao vrstan poznavatelj inozemnih školskih sustava, u projekcije hrvatskih reformskih zahvata uvijek nastoji ugraditi elemente pozitivnih međunarodnih iskustava.

U svojim je radovima isticao potrebu nužnosti stalne profesionalizacije učiteljskog zanimanja, odnosno osuvremenjivanja učiteljskih kompetencija u interesu učenika, studenata, roditelja, prosvjetnih djelatnika i društva u cijelosti. Jednako se tako zalagao za istinsko priznavanje učiteljske profesije u društvu, kao bitnom čimbeniku njegova razvoja, iz čega nužno proizlaze profesionalne obveze ali i prava prosvjetnih djelatnika. To je bitna pretpostavka razvoja kvalitete i učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa na svim razinama.

Profesor Staničić je bio aktivni sudionik u radu svih Škola pedagoga, Kongresa i Sabora hrvatskih pedagoga i drugih značajnih skupova u organizaciji Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora. Sudionici tih skupova s pozornošću su pratili njegova izlaganja iz kojih su često proizlazile osvježene pedagoške ideje i stajališta o različitim pitanjima, posebice o kvalitetnijem funkcioniranju pedagoško-razvojne djelatnosti i rukovođenja u školskom sustavu. Tu je uvijek imao što kazati jer je to područje bilo njegova stručno-znanstvena opsesija. Stjepan je bio jedan od malobrojnih hrvatskih pedagoga (uz V. Jurića, M. Silova i dr.) koji je dao nemjerljiv doprinos izradi Konceptije razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika, posebno pedagoga, a kasnije utemeljenju i razvoju školskog menadžmenta. Prosvjetna je javnost cijenila njegov osjećaj za realnost pri odabiru onih

provedbenih modela i postupaka koji su bili ostvarivi u zadanim društvenim, kadrovskim i prostorno-materijalnim uvjetima.

Stjepan se ne zadovoljava samo dijagnosticiranjem stanja pedagoških pojava, već intenzivno traga i predlaže razumna i stručno-znanstveno utemeljena rješenja koja s velikom vjerojatnošću mogu pridonositi kvalitetnijem odgoju i obrazovanju. Zahvaljujući jednostavnom stilu pisanja njegovi su tekstovi čitateljima lako shvatljivi, pomalo intrigantni i uvijek potiču na promišljanje o potrebi mijenjanja postojećeg stanja sukladno ubrzanom društvenom, tehničko-tehnološkom, kulturološkom i svakom drugom razvoju.

Kao doktor pedagoških znanosti i sveučilišni profesor pokazao je zavidnu didaktičko-metodičku, stručnu i znanstvenu svježinu i originalnost. Svoj sintetički način razmišljanja o aktualnim pedagoškim pitanjima osnaživao je u sinergiji s drugim akterima, kritičnošću i znanstvenom odgovornošću. O svemu tome svjedoče njegove brojne bibliografske jedinice koje se ističu učestalom citiranošću u relevantnim domaćim i stranim časopisima i drugim djelima. On je prepoznatljiv i po tome što je otvarao i problematizirao ona stručno-pedagoška pitanja koja su mnogi njegovi suvremenici „vješto“ zaobilazili. Hrabrošću, upornošću, znanjem i inteligencijom svladavao je prepreku za preprekom do ostvarenja postavljenog cilja. U vrijeme moga ravnanja Zavodom za školstvo Republike Hrvatske (krajem 90-ih godina), Staničić je, zbog svojih izuzetnih sposobnosti u Odjelu za razvoj, imao odgovornu ulogu u koncipiranju i sadržajnom osmišljavanju temeljnih razvojnih dokumenata hrvatskoga školstva, kao što su npr. okvirni nastavni planovi i programi, mreža i programi stalnog stručnog usavršavanja, animiranje i osposobljavanje učitelja mentora i savjetnika, hodogrami provedbi i sl. koji su bitno utjecali na organizacijsko-programsko moderniziranje hrvatskog školstva kao i daljnji razvoj uloge i učinkovitosti Zavoda za školstvo.

Bio je vrstan planer, organizator i provoditelj različitih protokola, naročito vezanih za domaće i međunarodne stručno-znanstvene skupove, znanstvene projekte i dr. Zastupao je tezu da intenzivno stručno usavršavanje prosvjetnih djelatnika treba prethoditi mogućim reformskim promjenama u školskom sustavu. Smatrao je da samo profesionalno kompetentne osobe mogu uspješno provoditi promjene i tako unapređivati pedagošku praksu.

Staničić je puno uradio na promicanju i provođenju akcijskih istraživanja u iznalaženju optimalnih rješenja o različitim pedagoškim pitanjima. U njima predano, kritički i samokritički sudjeluju učenici, učitelji, roditelji, pripadnici pedagoško-razvojne djelatnosti i školskog menadžmenta.

Staničić kritički promišlja i raspravlja o razvojno-pedagoškoj djelatnosti i školskom menadžmentu s teleološkog, aksiološkog, filozofskog, antropološkog, organizacijsko-programskog, razvojno-humanističkog, koncepcijskog, prakseološkog i dr. stajališta. Svojim je angažmanom značajno pridonosio razvoju teorije i aktualne prakse upravljanja, rukovođenja i razvoja hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava. Osim upravno-administrativne, poseban je naglasak uvijek davao na potrebu razvijanja relativno zapostavljene pedagoške funkcije upravljanja i rukovođenja. Također veliku pozornost posvećuje školskom pedagogu kao refleksivnom praktičaru i pokretaču promjena.

Radovi Stjepana Staničića imaju teorijsku i aplikativnu vrijednost. Oni svjedoče o njemu kao humanisti, stručnjaku, znanstveniku, pedagoškom inovatoru i reformatoru, prosvjetnom lideru, savjetniku, mentoru i mislećem praktičaru i učitelju istraživaču. Uz to se sustavno zalagao za što bolji profesionalni i društveni status učitelja.

Njegovi su javni nastupi i objavljeni radovi namijenjeni vrlo širokom krugu korisnika koji se izravno ili neizravno susreću i bave pitanjima odgoja, obrazovanja i osposobljavanja mladih za život u neizvjesnoj budućnosti.

Izvrsnost, tematska aktualnost i sadržajna dosljednost konstante su koje krase Staničićev voluminozan stvaralački opus od oko 170 bibliografskih jedinica u vidu knjiga, udžbenika, stručnih, preglednih i izvornih znanstvenih radova u relevantnim časopisima te u vidu kritika, prikaza i dr. U stručnim i znanstvenim krugovima bio je cijenjen i poželjan kao recenzent, jer je osim uljudnosti, izuzetno savjesno, objektivno i stručno vrednovao kvalitetu i razinu recenziranih radova. Njegovi kritički osvrti i savjeti činili bi radove kvalitetnijim za objavljivanje.

Stjepan je pun ljudske topline, izravnosti i dobronamjernosti u komuniciranju, stvaralački nemiran, radoznao i posebice čovjek koji zna i hoće okupljati i poticati svoje suradnike na nove svrhovite aktivnosti. I u „slučajnim“ susretima s kolegom Stjepanom čovjek obogaćuje vlastite spoznaje ili bar razjašnjava moguće dvojbe koje u praktičara i znanstvenika nisu rijetkost. Uvijek je spreman za konstruktivnu raspravu i o najsloženijim stručnim pitanjima.

Isticao se i po tome što je s dovoljno znanja, umijeća i profesionalne hrabrosti znao ponekad „preoravati tvrde pedagoške ledine...“, odnosno otvarati ona pitanja koja se u odgojno-obrazovnoj praksi iz različitih razloga nerijetko potiskuju i zaobilaze. S obzirom na izraženu analitičnost, sintetičnost i anticipativnost u izvođenju zaključaka, njegove dosadašnje zamisli i projekcije ostat će još dugo aktualne, jer je mislio i stvarao, ne samo za danas, već i za budućnost. On je svojim vrijednim radom stekao legitimitet istaknutog suvremenog hrvatskog pedagoškog teoretičara i praktičara.

Siguran sam da u svoje ime i u ime mnogih kolegica i kolega mogu dragom kolegi i prijatelju Staničiću iskazati zahvalnost i poštovanje za sve što je do sada činio i dao za razvoj hrvatskog školstva a samim time i razvoj hrvatskoga društva. Znalački je popularizirao stručno-znanstvene spoznaje i tražio put njihove implementacije u pedagoškoj praksi svladavajući pritom različite prepreke ali stalno vjerujući u uspjeh. On je čovjek prepoznatljive osobnosti koji svakom prosvjetnom djelatniku može poslužiti kao uzor u pedagoškom profesionalnom djelovanju.

Na kraju, želim prijatelju Stjepanu Staničiću da svojim pedagoškim erosom i stručno-znanstvenom vitalnošću dalje oplemenjuje našu pedagošku zbilju. Ne sumnjam da će mu u tome, kao i do sada, dodatnu energiju podariti njegova cijenjena obitelj, a posebno njegove drage unučice i unučići: Mislav, Klas, Lucija i Stefan, koje je tako često s ljubavlju spominjao i koje jednostavno – obožava.

Dobro Ti zdravlje, dug život i sreću na svim poljima dragi prijatelju Stjepane!



Izv. prof. dr. sc. Mijo Cindrić, bio je učitelj, pedagog, savjetnik u Zavodu za školstvo, viši savjetnik u Ministarstvu prosvjete, pomoćnik ministra, ravnatelj Zavoda za školstvo, prodekan Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Autor je knjiga, zbornika i preko šezdeset stručnih i znanstvenih članaka. Znanstveni interes: učiteljska profesija, nastavni i školski kurikulum, strategije nastave i učenja... Sudjelovao je u realizaciji više znanstvenih projekata, vodio skupove i držao brojna predavanja na domaćoj i međunarodnoj razini. Bio je tajnik Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora. Dobitnik je Državne nagrade Ivana Filipovića.

Uvriježeno je mišljenje kako se ljudi s godinama mijenjaju. Meni se čini da s godinama čovjek samo postaje sličniji sebi. Sjajan primjer ove teze je Stjepan Staničić, čovjek kojeg poznajem trideset godina, a prijateljujem s njim dvadesetak. Već mi je tada bilo jasno kako je riječ o ozbiljnom, temeljitom, organiziranom i sustavnom stručnjaku, čovjeku gotovo bez taštine s vrlo realističnim osjećajem vlastite vrijednosti, sklonom suradnji koji nema ni jedne dogmatske koščice u svom radoznom i stalnom učenju sklonom duhu. Stipe će uskoro navršiti sedamdeset godina, a te njegove osobine postale su još dublje i zrelije poput vrhunskog crnog vina što, iako su svi sastojci od početka u boci, s vremenom sve više pokazuje raskoš svojih svojstava, višeslojnost i uglađenost, što i nenaviklom nepcu pružaju ugodu, a kod stručnih kušača izaziva ushit i zadovoljstvo.

Moj prijatelj Stipe i javna je osoba poznata kao prof. dr. sc. Stjepan Staničić, umirovljeni izvanredni profesor na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci, čovjek koji se cijelog radnog vijeka bavio upravljanjem obrazovnim sustavom i rukovođenjem školom svjestan kako o osposobljenosti i profesionalnosti prosvjetnih djelatnika, a osobito o ravnateljima i pedagozima, ovisi kvaliteta obrazovanja i uspješnost prenošenja kulture na novi naraštaj, koji će biti osposobljen na stara pitanja ponuditi nove odgovore, i tako osigurati bolju budućnost za nove naraštaje. Neki bi skeptik mogao reći: „Može li taj profesor znati nešto upotrebljivo kada je poznato da su takvi ljudi zatvoreni u sveučilišnim kulama bjelokosnim bez dodira s praksom i životom?“ Stipe zna, itekako zna, jer je prošao put kroz sustav kao malo tko u ovo doba.

Počeo je kao nastavnik matematike i fizike u osnovnoj školi u Krasnu na sjevernom Velebitu, bio je imenovan ravnateljem škole, a potom je diplomirao pedagogiju. Izabran je za savjetnika u Zavodu za školstvo (tj. Zavodu za prosvjetno-pedagošku službu) u Rijeci gdje je neko vrijeme vodio područnu jedinicu Zavoda. Magistrirao je pedagogiju i potom doktorirao na temu *Vodjenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* te je nastavio rad na fakultetu. Napisao je veliki broj stručnih i znanstvenih članaka, nekoliko knjiga, uključujući i utemeljiteljsko djelo *Menadžment u obrazovanju*. Često je predavao na skupovima ravnatelja i pedagoga, a njegov doprinos uređenju ravnateljske profesije prosvjetna politika tek treba iskoristiti.

Ova štura biografija u natuknicama zapravo ne govori mnogo o čovjeku, ništa ne otkriva što ga je ovih desetljeća pokretalo i motiviralo, niti nam objašnjava kako je izdržao baviti se temom protiv struje i nasuprot ciljevima svih dosadašnjih prosvjetnih politika uporno zahtijevajući i promičući stručnost gdje je politika tražila podobnost i poslušnost. Ispod fasade mirnog i flegmatičnog čovjeka zapravo ključa vulkan strasti i, ako hoćete, pedagoškog erosa. Kako inače objasniti njegovu duboku potrebu za stalnim upoznavanjem svjetskih dostignuća u obrazovnom menadžmentu te ustrajnim nastojanjem za njihovom primjenom u hrvatskoj školskoj praksi usprkos svima koji su škole i školstvo htjeli podvrgnuti osobnim ili partijskim interesima? Svaka njegova javno napisana ili izgovorena rečenica rezultat je temeljitog proučavanja goleme svjetske i škrte domaće literature. Iz proturječnih izvora on stalno uspijeva naći zajedničko, vrijedno i primjenjivo pa ne čudi što je njegovo ime na vrhu popisa autora svakome tko želi doktorirati iz područja obrazovnog menadžmenta, a njegove tekstove gotovo pobožno čitaju ravnatelji škola kada žele nadahnuće ili uputu za rješavanje praktičnih problema. Stipe je za naše prilike atipični predavač. Doduše, on odlazi samo na važne skupove, npr. na sjednicu nastavničkog vijeća u školu koja ga pozove, županijski aktiv ravnatelja ili pedagoga, povjerenstvo u ministarstvo prosvjete ili na kongres hrvatskih ravnatelja, ali zato se za svaki od njih priprema danima, usavršava strukturu, brusi svaku rečenicu, pažljivo crta PowerPoint prezentacije. Zatim izloži svoju temu mirno, staloženo, cjelovito i logično. Ako je na skupu bilo više predavača, ljudi osjete da je to bilo dobro izlaganje, ali nemaju odmah osjećaj koliko dobro. Ali čim se vrate u školu, čim shvate kako zapravo ne znaju što su uopće rekli tzv. „nadahnuti“ predavači, kozeri i vicmaheri u čijem je izlaganju publika vidljivo uživala i čije su jezične bravure i dosjetke prisutni prekidali aplauzom, oni se vrate Stipetovom izlaganju pa tu nađu informaciju i strukturu, praktični savjet i poticaj, određenje i objašnjenje, osjete kako im se obraća kolega koji je prošao isto što i oni, a i mnogo više, koji ne nudi recepte što ih i sam nije iskušao, a k tome sažima spoznaje iz svjetske znanosti i tako im omogućuje uvide do kojih sami ne bi imali kada doći, dok svakoga dana pokušavaju motivirati slabo plaćene kolege u zbornici, smirivati bahate roditelje i zaigrane učenike te moljakati sredstva za rad škole od mjesnih i državnih političara koji imaju sluha za javnu nabavu voznog parka, osiguranje prava i povlastica, ali postaju škrti kad treba uložiti malo sredstava u škole i djecu, u budućnost ovog naroda i zemlje.

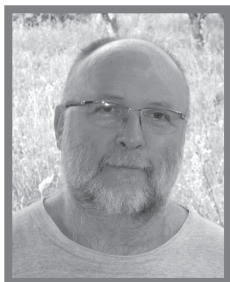
Stipe je desetljećima svjestan teškog položaja ravnatelja i nejasnog statusa pedagoga. On je odavno napisao i razradio sve što bi bilo dovoljno da ravnatelji postanu profesija, a ne pozicija ovisna o hirovima politike. On je riječju i djelom pokazao kako bi ravnatelji mogli pripremljeno preuzeti zadaće i ovlasti, suvereno ih izvršavati i dostojanstveno se povući kad dode vrijeme. U Stipetovim tekstovima i javnim nastupima osjećate njegovu strastvenu obranu ravnatelja kao moguće i potrebne profesije, podršku postojećim ravnateljima i vjeru u njih, razumijevanje za njihove teškoće i spremnost na sudjelovanje u svrhu poboljšanja njihove menadžerske stručnosti, voditeljske osposobljenosti, materijalnog statusa i društvenog ugleda. On im je suputnik i supatnik, stariji brat i iskusni kolega, uvijek na raspolaganju, ali nikad nametljiv.

Kad je riječ o Stipetovoj podršci pedagogu, sa sjetom se vraćam tridesetak godina u prošlost kad sam kao pedagog početnik zaposlen u Žminju i Kanfanaru u Istri prvi put došao u sjedište PPS-a u Rijeku na sastanak pedagoga i upoznao našeg savjetnika, čovjeka srednjih godina u odijelu i kravati, mirnog i dostojanstvenog, ali pristupačnog i jednostavnog, čije je već prvo izlaganje ulijevalo povjerenje i donosilo mir spoznaje da je

država sjajno organizirana, da prati i podržava nas pedagoge na svakom koraku, da nam je uvijek na raspolaganju, da ćemo bez teškoća dobiti stručni savjet i podršku u počecima karijere. Što sam ja tada, mlad, naivan i neiskusn, mogao znati da je taj savjetnik, taj Stjepan Staničić, iznimka, a ne pravilo? Tek sam kasnije naučio cijeniti njegovu temeljitost, razboritost i iskustvo, to sjajnije što je oko nas bio gušći mrak stvarne nezainteresiranosti države za školstvo što kao konstanta preskače granice stoljeća i društvenih uređenja. Koliko je Stipe bio vanserijski prosvjetni savjetnik pokazuje anegdota iz vremena kad sam već odavno napustio Istru, a on mi je već bio suradnik i glavni autor u Znamenu. Kolegica iz jedne škole rekla mi je: „Znaš one izvještaje na kraju školske godine što ih mi tako mukotrpno sastavljamo, a nitko ih ne čita? E vidiš, Staničić ih temeljito pročita i još nam pošalje povratnu obavijest i napomene!“ Stipe je sudjelovao u stvaranju zamisli razvojne pedagoške djelatnosti škole kojoj je ravnatelj na čelu, a pedagog je ključni čovjek razvojne pedagoške službe što u suradnji s ravnateljem i svima u školi postaje središte razvoja i napretka. Time je pedagogu kao stručnjaku za razvoj dao konačni smisao. Stjepan je uvijek sanjao kvalitetnu školu, u početku kao nastavnik-praktičar, a sada kao iskusni stručnjak i znanstvenik, to jače i strastvenije što je postajalo jasnije da naraštaji političara nisu voljni istinski reformirati zastarjeli i neučinkoviti obrazovni sustav, a građani nisu zbog toga spremni kazniti ih na izborima. Stipe je ostao rijetki pedagoški svjetionik u ovoj bari apatije i ravnodušnosti, jedan od malobrojnih zanesenjaka i idealista kakvih bi trebalo imati svako društvo s izgledima za bolju budućnost, jedan od teško „nalazivih“ vjernika u čovjeka kao biće razvoja i rasta te jedan od preostalih „uvjerenika“ u prosvjetne djelatnike kao ljude sa svetim pozivom prenošenja i promicanja čovječnosti.

Na koncu valja dodati kako je naš Stipe bogat čovjek. Na početku je posve nezasluženo (kao i svi mi ostali srećkovići) osvojio glavni zgoditak u lutriji života – svoju Macu koja mu je u svemu komplement, suputnik i drug, koja mu je pokazala što mu nedostaje u životu, a da to nije ni znao, i s kojom je u ovih pola stoljeća dijeljenja dobra i zla upoznao sebe i svijet zajedništva u kojem neupućeni mogu samo sanjati. Njegovo se bogatstvo udvostručilo kad su u njihov život ušle dvije prekrasne kćeri, a postalo je nemjerljivo kad su njemu i Maci darovale četvero unučadi. Mi koji imamo čast poznavati tu obitelj, koji se napajamo njihovom radošću, koji osjećamo da njihova sreća uvećava našu sreću, koji se nadahnjujemo skromnim, trezvenim i samozatajnim Stipetom što poput biblijskog patrijarha skrbi o svima potrebitima njegove stručnosti, predanosti i ljubavi, mi se ne možemo složiti da će on uskoro biti sedamdeset godina star.

Takvi ljudi su uvijek sedamdeset godina mladi!



Boris Drandić, dipl. pedagog, rodom iz Rovinja. Studij pedagogije završio na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Bio je školski pedagog u Kanfanaru i Žminju u Istri te Kemijskoj i geološkoj tehničkoj školi u Zagrebu. Od 1993. vlasnik je nakladničkog poduzeća „Znamen“. Autor i nakladnik Školskog priručnika za ravnatelje i stručne suradnike te Nastavničkog suputnika. Objavio je Pravno-pedagoški priručnik. Jedan je od osnivača i voditelja Škole za ravnatelje. Sretno oženjen Bibom. Samouki stolar i priučeni filozof, ljubitelj glazbe i dobre kapljice, osobito u dobrom društvu. Voli se šaliti, osobito na svoj račun.

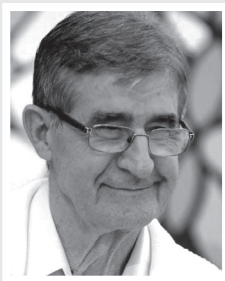
Napisati jednu stranicu teksta o dr. Stjepanu Staničiću doista je izazov. Bogat znanstveni i stručni opus, dugogodišnju suradnju i prijateljstvo reducirati na tu mjeru? Nema druge nego izdvojiti neki događaj iz naše uspješne suradnje, a koji dobro ilustrira jedno od bitnih obilježja Stjepanove osobnosti: smireno, promišljeno i odgovorno rješavanje problema uz stvarno uvažavanje sugovornika.

Bilo je to u proljeće davne 1982. godine. Stjepan je godinu dana prije toga došao u Zavod za školstvo u Rijeci pa je kao pedagog Zavoda u pravilu sudjelovao na sastancima Aktiva školskih pedagoga i psihologa osnovnih škola u Istri. Poznavali smo se tek nekoliko mjeseci, on kaže da je, kao od starijeg, učio od mene, ali kako pokazuje slijedeći primjer, učio sam i ja od njega. Slučaj je htio da se tom prilikom na sastanku pokušalo razgovarati o jednoj spornoj baletnoj predstavi (nazvanoj Peljepuga, što je premetaljka od Pepeljuga) namijenjenoj nižim razredima osnovne škole. Autori predstave očekivali su da će učenici nižih razreda osnovnih škola Pule i okolice doći po određenom rasporedu organizirano pogledati predstavu. Međutim, usred tog zbivanja počeo se javljati otpor jer se proširio glas o ozbiljnim nedostacima predstave (preglasna rock-glazba, neprimjerena koreografija, uzvici „dolje škola!“ itd.). Tome su pridonijela dva oprečna kritička osvrti u Glasu Istre, od kojih je jedan, onaj prilično nepovoljan, pripadao meni. Dio sudionika Aktiva pogledao je predstavu pa su sudjelovali u raspravi, ali autori predstave pozvali su i neke ljude koji su trebali stvaranjem buke ometati izlagače suprotne strane. U tom priličnom košmaru, premda nije gledao predstavu, riječ je uzeo Stjepan Staničić. Bio je nepoznat autorima predstave i odlučili su ga saslušati bez ometanja. Rekao je smireno tek nekoliko rečenica i uputio na osnovne pretpostavke uspješne rasprave: razmjena bitnih argumenata, uzajamno uvažavanje, ali i uvažavanje djeteta i njegovih razvojnih obilježja. Autori predstave i njihovi bučni pratioci bili su iznenađeni nastupom čovjeka kojeg nisu poznavali. Oskudijevajući u argumentaciji odustali su od razgovora. Ipak, to nije kraj priče.

Autori su, tvrdeći da je zabranjena, uspjeli dovesti do toga da predstava bude pozvana na Festival djeteta u Šibeniku. Da je zabranjena uvjerali su i pokojnog kritičara Dalibora Foretića, a on je zabranu locirao u SIZ odgoja i osnovnog obrazovanja, tamo gdje sam bio zaposlen, pružajući usluge školskog psihologa za 20 osnovnih škola. Odgovorio sam na Foretićeve kritiku u tjedniku „Danas“ i razvila se polemika koja je u tom tjedniku trajala 3-4 mjeseca.

Argumenti koje sam priopćio u toj polemici bili su razlog što sam naredne dvije godine pozvan sudjelovati u Studijskim razgovorima Festivala djeteta u Šibeniku, što sam u oba slučaja i prihvatio. Dapače, odnos djeteta i umjetnosti (p)ostao je jedan od mojih trajnih interesa. Među brojnim uvjetima pri stvaranju (predstava) za djecu, osim onih koje je u kratkoj diskusiji predložio Stjepan, dodao sam i neke svoje, a osobito da sloboda stvaranja ima svoje naličje u odgovornosti za posljedice koje ono što stvaramo ostavlja na djeci.

Razumije se da naše prijateljstvo i povremena suradnja traju i dalje.



Dževdet Hadžiselimović, psiholog. *Završava studij psihologije u Zagrebu. Radi u osnovnim školama bivše Općine Crikvenica, a potom na 20 osnovnih škola bivše Općine Pula. Područje stručnog i znanstvenog interesa: spremnost za školu, poremećaji čitanja, ocjenjivanje školskog uspjeha, uzroci i posljedice nasilja, medijska pismenost, klimatske promjene itd. Izrađuje psihologijske testove, provodi istraživanja, objavljuje knjige te brojne znanstvene i stručne radove. Tijekom rata, uz redovite poslove, koordinira skrb za izbjegle i prognane za područje Istre. Za svoj rad primio je niz priznanja, a 2015. nagradu „Ramiro Bujas“ za životno djelo.*

Teško se oteti dojmu da je kolega Staničić u sedamdesetim godinama života jer prema onome koliko radi moglo bi mu se pripisati znatno manje. Uostalom, tajna se krije u tome da čovjek ima onoliko godina koliko ih nosi u sebi. Tako naš kolega Staničić nosi svoje godine i ne prestaje i dalje pisati, nastupati i ugodno nas iznenađivati.

Zadivljujući je njegov put školovanja, stručnog i znanstvenog napredovanja do sveučilišne karijere. Na tom je putu usporedno obavljao niz aktivnosti (savjetovanja, stručni skupovi, predavanja, povjerenstva, predavač na doktorskim studijima i slično), a na brojnim točkama njegova djelovanja susretali smo se i kao svjedoci i kao sudjelatnici na sličnim poslovima.

Sjećam se neposrednijeg poznanstva s kolegom Stjepanom Staničićem na studiju pedagoga u Zagrebu, a zatim se naš stručni i prijateljski odnos produbio mojim mentorstvom prilikom izrade i njegove obrane magistarskog rada (Razvojna pedagoška djelatnost u školi), kojim se definitivno približio području koje mi je bilo blisko. To je odredilo naše daljnje prijateljevanje na skupovima, ali i u privatnim susretima. Posebno smo se razumijevali i nadopunjavali u području metodike rada školskog pedagoga i pedagoškog menadžmenta te načina vođenja i upravljanja u školi. Istodobno su zaredali i njegovi prinosi ovoj problematici u obliku objavljenih radova i niza predavanja na skupovima za pedagoge i ravnatelje. Svi su ti kontakti bili obostrano plodonosni u stručno znanstvenom pogledu kao i glede osobnog zadovoljstva i prijateljevanja prilikom svakog susreta.

Želja mi je, koliko mi dopušta vrijeme i zdravlje, i dalje prijateljevati s kolegom Staničićem, za kojeg vjerujem, da ga još uvijek nosi stvaralačka energija i radni zanos. U svakom pogledu želim mu nizanje daljnjih uspjeha u pisanju i predavanjima za prosvjetnu javnost i da ga pritom prati osobna sreća i zadovoljstvo.



Prof. dr. sc. Vladimir Jurić. Bio je nastavnik i pedagog u školi, a od 1974. profesor na Filozofskom fakultetu u Zagrebu iz Metodike, Školske pedagogije, Didaktike itd. Bio je direktor Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Autor je brojnih znanstvenih radova i više knjiga. Metodikom rada školskog pedagoga, prvim i jedinim takvim udžbenikom u ovom dijelu Europe, ostvario je stručno uporište profesiji pedagoga u školi. Voditelj je više projekata, ugledni mentor, cijenjeni izlagač na skupovima i glavni urednik Pedagoškog rada/Napretka. Osim nagrade „Ivan Filipović“, dobio je i brojne druge nagrade i priznanja za doprinos teoriji i praksi pedagogije.

R ekla bih da je najbolji pokazatelj kvalitetne i kolegijalne suradnje s profesorom Stjepanom Staničićem taj što intenzivno surađujemo i nekoliko godina nakon njegova službenog umirovljenja. Bila sam počašćena mogućnošću da sudjelujem u velikom projektu kojem je profesor Staničić na čelu od rujna 2015. godine: zajedno radimo u Ekspertnoj radnoj skupini za provođenje 5. cilja Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije: Unaprjeđivanje kvalitete školskog rukovođenja. Iako sam još tijekom zajedničkog rada na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci uočila iznimne profesionalne i ljudske kvalitete profesora Staničića, iskustvo u ovom velikom nacionalnom projektu višestruko je pojačalo moje ranije pozitivne dojmove.

Vrhunsko poznavanje problematike odgojno-obrazovnog i školskog menadžmenta, nekoliko desetljeća pomno građeno profesionalno iskustvo u odgojno-obrazovnom sustavu, istančan osjećaj za implikacije društvenih i političkih događanja u svakodnevnom životu školskih djelatnika te bogata publicistička djelatnost samo su neke od odlika kojima se može opisati profesionalna karijera profesora Staničića. Tome, međutim, valja pridodati još nešto: snažno povjerenje u dobrohotnost, čestitost i vrhunski profesionalizam profesora Staničića u suglasju iskazuju ljudi na najvišim pozicijama prosvjetne vlasti u odgojno-obrazovnom sustavu i stručnjaci koji operativno djeluju u svojim odgojno-obrazovnim ustanovama. Na sastancima na kojima valja donijeti neke ključne odluke prema profesionalizaciji školskih ravnatelja, nestrpljivo se čeka upravo mišljenje prof. Staničića. Studenti, učitelji, nastavnici, pedagozi i ravnatelji u mnogim odgojno-obrazovnim ustanovama diljem Hrvatske uvijek će rado istaknuti da su nekoć radili ili surađivali s njim.

Naš zajednički rad popraćen je nizom konzultacija, rasprava, promišljanja i dogovora koji su se odvijali na raznim mjestima i u raznim okruženjima. Najviše ću pamtili bezbrojna zajednička putovanja na relaciji Rijeka – Zagreb tijekom kojih nikad nije izostalo tema za zagovor. Na kraju mogu reći još nešto. Prvo, nadam se da će ovaj naš aktualni projekt doprinijeti ostvarenju dugogodišnjeg profesionalnog sna profesora Staničića, a to je

konačno ostvarenje profesionalizacije ravnateljske profesije u Hrvatskoj. Drugo, izrazito sam sretna i počašćena što sam imala i imam priliku surađivati s profesionalcem takvih iznimnih stručnih i ljudskih kvaliteta. Nadam se da će i godine koje dolaze pružiti još takvih prilika i suradnji. I na kraju, profesoru Staničiću želim još mnoštvo godina uživanja u njegovu ugodnom obiteljskom okruženju!

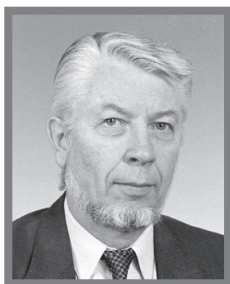


Izv. prof. dr. sc. Vesna Kovač radi na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Njezin znanstveni interes čine obrazovna politika i menadžment te didaktika. Vodi Katedru za didaktiku, a donedavno je vodila sveučilišni poslijediplomski doktorski studij pedagogije i Centar za obrazovanje nastavnika. Zamjenica je voditelja Ekspertne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije: Unaprijediti praksu rukovođenja. Članica je upravnog odbora Udruge „Universitas“, istraživačko-razvojne zajednice Educational Leadership and Management, međunarodnog udruženja Association for Teacher Education in Europe (ATEE) i dr.

Profesor Staničić atipičan je istraživač obrazovanja na našoj pedagoškoj sceni, ali ne zbog kvantitete svoje znanstvene i stručne produkcije, koja je velika, nego zbog njezinih neuobičajenih značajki. Ono što ga izdvaja njegovi su kriteriji prema kojima bira izvore znanja koje koristi pri elaboraciji problematike kojom se specijalistički bavi: menadžmentom u obrazovanju. Naime, on fenomene upravljanja i (ruko)vodenja školom nastoji ne samo opisati nego i objasniti, što njegovo djelo čini znanstvenim u užem smislu te riječi.

Kako eksplanatornost nije, inače, glavna karakteristika pedagogije, koja je prvenstveno deskriptivna i normativna disciplina, njegov rad važan je doprinos legitimiranju pedagogije kao znanosti („znanstvene pedagogije“ u Brezinkinom značenju te riječi). U tu svrhu Staničić se služi relevantnom svjetskom literaturom koja je nastala u okviru društvenih znanosti koje istražuju školu i upravljanje školom iz svojih specifičnih vidika. Iz toga proizlazi slijedeća karakteristika njegova djela: ono je interdisciplinarno. Realno, a ne deklaratorno, rad Staničića korespondira koncepciji na kojoj se temelji *Međunarodna enciklopedija obrazovanja* (Husèn i Postlethwaite, 1994.) da je obrazovanje polje multidisciplinskog istraživanja svih društvenih znanosti te koncepciji novijih radova o naravi teorije obrazovanja koji promoviraju stajalište da je teorija obrazovanja interdisciplinarna (Fejes i Salling Olesen, 2010.). Staničić razumije koncepte koje upotrebljava, što mu omogućuje da ih sintetizira na način koji predstavlja „dodanu vrijednost“ u tom području obrazovanja. Njegovi „proizvodi“ pokazuju put kojim pedagogija može postati „krovnom“ ili integrativnom znanošću o obrazovanju. Toliko o profesoru Staničiću kao istraživaču.

Bio sam u prilici surađivati s profesorom Staničićem na projektu *Ujednačavanje i podizanje kvalitete obveznog obrazovanja u RH* u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu, koji je korišten kao jedna od podloga za aktualnu reformu obrazovnog sustava. Što da kažem o njemu kao suradniku? I u tom pogledu Staničić je izniman. Ugodan, razuman, ne nadmeće se agresivnošću, s istančanim smislom za bit problema i s takvim razumijevanjem naše realnosti zbog kojeg nije uvijek optimističan. Ali ne posustaje, radišan po prirodi, dragocjeni teoretičar i praktičar kojega valja koristiti pri implementaciji *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* u Hrvatskoj u području profesionalizacije ravnateljstva, što je jedna od kritičnih točaka sustava. Želim mu da i dalje aktualizira svoje potencijale na svoju dobrobit i dobrobit našega obrazovanja.



Prof. dr. sc. Nikola Pastuović, psiholog i pedagog, prof. emeritus Sveučilišta u Zagrebu. Objavio je više od 160 stručnih i znanstvenih radova iz psihologije i pedagogije, od čega 11 knjiga. Osobiti znanstveni doprinos daje u području kvalitete života, obrazovanja odraslih i teorije obrazovnih sustava (edukologije). Vodio je brojne istraživačke projekte i državna povjerenstva. Tvorac je više strateških dokumenata i studija za reformu obrazovanja Republike Hrvatske. Bio je utemeljitelj i urednik znanstvenih časopisa i stručnih društava. Za svoj je rad primio brojna priznanja i nagrade.

.....

Izrazito mi je zadovoljstvo opisati moju suradnju s izv. prof. dr. sc. Stjepanom Staničićem, kojeg poznajem još od studentskih dana, gotovo 30 godina. Bio sam njegov student na Pedagoškom fakultetu u Rijeci, a kasnije se naša suradnja nastavila putem tadašnjeg Zavoda za školstvo, sve do danas kada se sretnemo kao kolege predavači i voditelji radionica za ravnateljice i ravnatelje škola iz cijele Hrvatske.

Kolegice i kolege koji su sa mnom studirali slažu se da nam je prof. Staničić, još kao studentima, uvijek pružao podršku, motivirao nas i poticao na promišljanje prakse i znanstvenu analizu. Svima nama, kasnije, kada smo se zaposlili u struci i bili puni entuzijazma uvijek je bio podrška i medijator u problemima kojih smo zbog kritičkog promišljanja i naprednih pedagoških ideja imali u tadašnjim uvjetima i društvenim odnosima. Otvarao nam je „vrata“ za koje smo mogli sami odabrati hoćemo li ih zatvoriti, proviriti kroz njih ili širom otvoriti. Uz mentorstvo, uvijek nam je preporučivao odlaske na edukacije koje su nam unaprijedile naš profesionalni rad i život.

Znao je i zna prepoznati što u pedagoškoj praksi i struci znači unapređenje rada. Njegove ideje i promišljanja danas postaju pedagoška stvarnost kroz kurikularnu reformu. I bez kurikularne reforme njegova praksa, koja je značajno unaprijedila naše stručne kompetencije, sastavni je dio prepoznatljivosti mnogih škola. Mnogi njegovi

znanstveni radovi i stručna promišljanja objavljena u tiskanim izdanjima uvijek nam služe kao priručnici za oblikovanje našega rada. Doprinos stručnoj, pedagoškoj, znanstvenoj i akademskoj zajednici izv. prof. dr. sc. Stjepana Staničića, kao i osobno razvoju svakoga od nas, izrazito je značajan hrvatskoj i široj pedagoškoj praksi.



Zoran Pavletić, dipl. pedagog, radio je kao pedagog u Osnovnoj školi „M. Martinolić“ na Malom Lošinj i Osnovnoj školi „Čavle“. Od 2000. godine ravnatelj je Osnovne škole „Hreljin“. Međunarodni je trener i certifikator u projektu „Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje“ te voditelj radionica za trenere u tom programu u Hrvatskoj, Sloveniji, BiH, Srbiji i Crnoj Gori. Voditelj je i trener i u programima „Medijacija“, „Zdravstveno obrazovanje“, „Komunikacijske vještine“. Držao je radionice diljem svijeta. Autor je i koautor 9 priručnika iz zdravstvenog odgoja, rješavanja konflikata, komunikacijskih vještina i dr.

.....

Ovaj tekst o Stjepanu povodom njegove obljetnice ne shvaćam kao sjećanje na njega, nego samo kao kratki osvrt i pogled na našu 30-godišnju suradnju. Iako smo se obojica udaljili korak od akademskih voda, i nekoliko smo godina u mirovini, svejedno smo i dalje u živim osobnim kontaktima u kojima uvijek ponovo otvaramo stručne i svakodnevne životne teme. Pritom imam dojam, kako na pređeni put, rad i karijeru, ponekad gledamo s trunom nostalgije, a povremeno sa zadovoljstvom.

Naše poznanstvo seže još u doba Jugoslavije. Ne sjećam se točno, ali čini mi se da smo se prvi put sreli na jednom od tadašnjih republičkih savjetovanja. Posve je logično da smo se upoznali i uspostavili suradnju jer smo se obojica bavili sličnim stručnim pitanjima: školskim savjetodavnim radom i radom školskog pedagoga. Nekoliko godina kasnije, kako je popuštalo centralizirano upravljanje u školstvu, obojica smo, svaki za sebe, počeli aktualizirati drugačije (suvremenije) načine vođenja i razvoja škola i odgojno-obrazovnog rada unutar njih.

Doktrina rada školskog pedagoga u Sloveniji i Hrvatskoj imaju iste korijene. Iz nje proizlazi kako je razvoj škole temeljna zadaća školskog pedagoga pa je posve logično da se školski pedagog bavi pitanjima vođenja škole, školske kulture, klime, vođenja nastavnika i nastavničkog vijeća. Tako smo obojica krenuli razvijati školski savjetodavni rad i školski menadžment. Početkom 90-tih godina prošlog stoljeća ta su se dva stručna područja počela usporedno ostvarivati na Filozofskom fakultetu u Ljubljani i u Rijeci. Tome je svakako pridonijelo naše poznanstvo i suradnja.

U Sloveniji, inače, imamo Školu za ravnatelje (Na Brdu kod Kranja) i Fakultet za menadžment (u Kopru), premda je vođenje u odgoju i obrazovanju, ili vođenje škole kao i vođenje učenika nekog razreda, tako poseban pedagoški fenomen. Njime se ne bi smjelo baviti bez uključivanja matične ustanove za proučavanje pedagoških pitanja, kao što je Odsjek za pedagogiju filozofskog fakulteta jer je razvoj teorije odgoja i obrazovanja središnja zadaća Odsjeka. Tako je sada u Ljubljani, a koliko mi je poznato i na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

Stjepana u Sloveniji dobro znamo, osobito na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Poznat je i u Zavodu za školstvo i u Školi za ravnatelje. Bio je uvaženi gost na stručnim skupovima i pedagoškim konferencijama. Njegovi nastupi i rasprave povezani s vođenjem škola i školskim menadžmentom, unosili su svježinu. Imao sam dojam kako je uvijek korak ispred nas. Njegove smo članke objavljivali u Sodobnoj pedagogici pa je nerijetko citiran u našoj literaturi s područja školskog menadžmenta, u čemu je Stjepan uvaženi stručnjak. „Razvojna pedagoška djelatnost u školi“ (1989.) i „Menadžment u obrazovanju“ (2006) iznimna su njegova stručna djela koja pobuđuju poštovanje prema autoru. Njegova studija o kompetencijama ravnatelja, koju je izložio na jednom od stručnih skupova u Sloveniji, postala je obvezna literatura na dodiplomskom studiju Odsjeka za pedagogiju filozofskog fakulteta u Ljubljani. Više je puta bio uključen kao vanjski ocjenjivač u postupcima habilitacija.

Često sam sa Stjepanom raspravljao o stručnim problemima koji su nas obojicu zaokupljali. Pritom su se pojavljivala brojna pitanja, ideje, asocijacije, uvidi – koje je bilo vrijedno zapisati. Prilike su se otvarale na godišnjim susretima i školama pedagoga, koje je u okviru HPKZ-a i u suradnji s prof. H. Vrgočem, pomagao organizirati. Bilo je susreta i u okviru Zveze pedagoških društava u Sloveniji, na skupovima koji su se održavali u Celovcu, Šibeniku i dr. U vezi studijskih programa posjetili smo zajedno Sveučilište u Celovcu (Klagenfurtu) i uspostavili kontakte s Odsjekom za pedagogiju u Bratislavi. U radovima se dopunjavamo, učimo jedan od drugoga. Većinu mojih tekstova koji su objavljeni u Hrvatskoj preveo je Stjepan, uključujući i monografiju Savjetodavni rad u vrtiću i školi (HPKZ, 2000). Ja sam također recenzirao neke njegove radove, a neke od njih preveo i na slovenski.

Stjepanova bibliografija rječito govori kako se ne radi o kabinetskom pedagogu. Iza njegovih tekstova stoji bogato osobno iskustvo rada u vođenju osnovne i srednje škole te Zavoda za školstvo. Vidljivo je kako uočava teoriju u praksi i praksu u teoriji te kako ih umije međusobno povezati. Ima bogatu riznicu stručnih pojmova, umije „sukati pero“, njegovo je pisanje jednostavno, stručno, privlačno i uvjerljivo pa su njegovi tekstovi razumljivi svim pripadnicima pedagoških profesija. To što radi, Stjepan radi s veseljem, posvećen je pedagoškom radu i istraživanju, a predano radi i onda kada je na odmoru.

Smatram kako je to razlog zbog kojeg su ga školske vlasti različitih boja pozivale na suradnju. Znam kako je za njih radio ekspertize, vodio stručne timove, pripremao podloge prema kojima su nastajali školski dokumenti. Licenciranje ravnatelja, čime se trenutačno bavi kao stručnim pitanjem, provlači se već kroz više vlada. Dobro je da se

nije pustio uvući u političke vode. Kaže se da čovjeku koji se jednom uključi u politiku ona postaje preokupacija, čovjek se nekako proda, izgubi slobodu mišljenja i pisanja u stručnom području.

Kada nekoga poznaješ tako dugo, kao što ja poznajem Stjepana, ne poznaješ samo njegov rad i njega kao stručnjaka, nego i njega kao čovjeka i prijatelja. Zajedno sa suprugama susretali smo se kod nas u Ljubljani, u Rijeci i na Učki – gdje se povremeno odmara. Tamo se vidi kako Stjepan nije samo intelektualno i stručno uspješan nego je vješt i u drugim područjima i zanimanjima.

U zadnje se vrijeme povremeno susrećemo pojačani našim suprugama. Zadnji nam je susret bio prošle jeseni na Sviščakima iznad Ilirske Bistrice, pod Sniježnikom. Analizirali smo neke zajedničke planove u stručnom području. Kao što je rečeno, isto kao 90-tih, i sada sa Stjepanom razmjenjujem dokumente, literaturu, informacije, često razgovaramo Skypeom. Nakon svih tih godina naše suradnje, zapravo je čudno kako nismo objavili zajednički rad. Posljednjih godinu dana radimo na tome. Vjerujem da će nam to i uspjeti



Prof. dr. sc. Metod Resman. *Bio je pedagog u školi, a od 1975. radi na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Od početka rada uključen je u projekte, istražuje i konceptualizira savjetodvni rad i ulogu školskog pedagoga. Bio je pozvani predavač na više sveučilišta u zemlji i inozemstvu. Utemeljio je i kolegij Menadžment u odgoju i obrazovanju. Njegovo znanstveno stvaralaštvo prelazi 250 bibliografskih jedinica. Bio je glavni urednik Sodobne pedagogike. Predavač je na Školama pedagoga HPKZ-a. Autor je poznate monografije Savjetodavni rad u vrtiću i školi, prevedene u Hrvatskoj.*

.....

Prof. Stjepana Staničić svestrani je pedagog prakse koji je postigao izvrsnost u nekoliko područja pedagogije. Čitatelji mogu posjetiti njegovu internetsku stranicu i pročitati: „Od učitelja u osnovnoj i nastavnika u srednjoj školi, pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi, prosvjetnog savjetnika i ravnatelja Zavoda za školstvo – do sveučilišnog profesora“ (www.stjepan-stanicic.from.hr, stranici pristupljeno 17. 04. 2016.). Stjepan Staničić praksu odgoja i obrazovanja naprosto je živio u više uloga: kao učitelj, školski pedagog, ravnatelj, prosvjetni savjetnik i sveučilišni profesor. Važna je i njegova uloga kao autora knjiga i brojnih stručnih i znanstvenih radova o raznim područjima pedagogije.

Pedagoški put Stjepana Staničića pratim još od vremena kada sam radio kao školski pedagog na njegovom rodnom otoku Rabu. Četrdeset godina suradnje i prijateljstva. Na studij pedagogije došao je iz prakse. Diplomirao je pedagogiju i nastavio djelovati u

praksi. Točno je trideset godina od objavljivanja programskog dokumenta „Razvojno-pedagoška djelatnost ...“ (1986). Stjepan Staničić dao je koristan prilog nastanku dokumenta koji je definirao sadržaj, cilj, zadatke i normativ rada stručnih suradnika. Taj je dokument usvojio tadašnji saziv Sabora. Znali smo da je stručnim suradnicima korisna i bibliografija radova. Nastavili smo suradnju i napisali *Bibliografiju radova o stručnim suradnicima* (1986).

Stjepan Staničić, pedagog prakse, odmah nakon diplomiranja ulazi u područje znanstvene pedagogije. Upisao je postdiplomski studij. Kao mentor predložio sam mu temu o stručnim suradnicima u školi. Tako je nastala njegova znanstvena monografija *Razvojno pedagoška služba u školi* (1989). Tih sam godina bio urednik časopisa *Propisi-praksa*. Iako to nije bio tipičan pedagoški časopis, objavili smo desetke radova o stručnim suradnicima. Staničić je bio vjeran suradnik o temama iz područja razvojno-pedagoške službe.

Na 2. kongresu pedagoga u Dubrovniku (1988) predstavio sam istraživanje o budućnosti školskih pedagoga. Predviđao sam i mogućnost kriznih razdoblja u djelovanju stručnih suradnika. Upravo se to dogodilo 90- tih godina, kada smo se najmanje nadali. Tih sam godina izvodio nastavu kolegija Metodika rada školskog pedagoga na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Pokušao sam suzbijati hajku na školske pedagoge. Staničić je dokazao hrabrost i dosljednost u obrani suvremenih pedagoških ideja u vrijeme prodora konzervativne svijesti u hrvatski školski sustav.

Stjepan Staničić postigao je znanstvenu izvrsnost u području razvojno-pedagoške službe. Napravio je iskorak i doktorirao tezom o pedagoškom menadžmentu. Knjiga *Menadžment u obrazovanju* Stjepana Staničića (2006) stoji na vidljivom mjestu u mojoj biblioteci. Kako i ne bi, to je naše prvo znanstveno relevantno djelo o pedagoškom menadžmentu. Stjepan Staničić svoju je svestranost pokazao i rezultatima u primjeni informatičke tehnologije u obrazovanju. Praksu odgoja i obrazovanja on nikada ne zaboravlja. To dokazuje i suradnjom s Borisom Drandićem i tvrtkom *Znamen* u pisanju *Školskog priručnika*. Nema sumnje, Stjepan Staničić nije kabinetski pedagog. On je svestrani pedagog koji nikada ne zaboravlja praksu odgoja. Praksa odgoja, izvrsnost i svestranost, eto, to su pojmovi pomoću kojih sam proteklih četrdeset godina doživljavao kolegu i prijatelja Stjepana Staničića.



Prof. dr. sc. Mile Silov, umirovljeni profesor. Bio je profesor u učiteljskoj školi i pedagog u osnovnoj školi te profesor na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Bio je dekan Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Područja znanstvenog interesa: spolni odgoj, škola i razvoj, pedagoški terminologija, odgoj za ljudska prava, teorija odgoja, povijest pedagoških ideja. Suradnik i voditelj više znanstvenih projekata u području odgoja i obrazovanja. Stručnjak za pitanja razvojno-pedagoške službe i školskog pedagoga. Autor više knjiga i iznad stotinu stručnih i znanstvenih radova. Piše i na temu: škola i antifašizam.

Svaki poziv i kontakt s Rijekom izazivaju u meni posebno ugodne osjećaje. Rado se sjetim poslijediplomskog i doktorskog studija od 1985. do 1991. godine. S posebnim se poštovanjem sjećam mojih profesora, među kojima osobito prof. dr. sc. Krešimira Bezića i prof. dr. sc. Vladimira Rosića o kojima sam imao čast pisati u povodu obilježavanja njihove 70. godišnjice života te spomenuti sve ono što su kao profesori i osobe učinili za studij i mene osobno.

Ove sam godine počašćen pozivom kolege i prijatelja izv. prof. dr. sc. Stjepana Staničića da se uključim u obilježavanje 70. godišnjice njegova života. Rado se prisjećam susreta i zajedničkoga rada u proteklih tridesetak godina, a povezala nas je pedagogija. Ona, znanost o odgoju, omogućila nam je posao prosvjetnog savjetnika, znanstvena istraživanja, pisanje reformskih dokumenata, sudjelovanje na znanstvenim i stručnim skupovima i pripadnost istim strukovnim udrugama.

Bili smo prosvjetni savjetnici u republičkom Zavodu za unapređivanje školstva – kolega Staničić u Rijeci, a ja u Bjelovaru. Dijelili smo zajedničke interese – unapređivanje odgoja i obrazovanja s posebnim osvrtnom na odgovarajući položaj i funkciju pedagoga u školi, odnosno razvojno-pedagoške službe. U tim je nastojanjima, teorijski i praktično, kolega Staničić prednjačio. Njegove su stavove s uvažavanjem prihvaćali stručni suradnici, pedagoška struka i sudionici na skupovima. Rezultati takvih nastojanja uvrstili su ga među vodeće stručnjake u posebno važnom pedagoškom području, a to je razvojna pedagoška djelatnost u školi. Posjetio sam Zavod za školstvo u Rijeci kada je kolega Staničić bio njegov voditelj i osvjedočio se u predanost pedagoškome radu.

Sudjelovali smo u znanstvenom istraživanju *Komparativna analiza hrvatskoga i europskog (svjetskog) školstva* koje se vodilo u Hrvatskom pedagoško-književnom zboru, a rezultat proučavanja bile su dvije knjige *Školstvo u svijetu* (1993.) i *Europska orijentacija hrvatskog školstva* (1995.). Taj je rad zahtijevao velik osobni angažman, a prije svega timski rad. Kolega Staničić pokazao je stručne i ljudske osobine: poznavanje predmeta koji proučava, znanstvenu širinu i metodologiju, tolerantnost, susretljivost i strpljivost.

S osobitim obzirom i zahvalnošću spominjem i danas rad kolege Staničića u Ministarstvu prosvjete i sporta (2000. – 2002.) u pripremanju koncepcije promjena odgojno-obrazovnog sustava. Bio je voditeljem dviju radnih skupina. Prva je skupina pripremila prijedlog promjena upravljanja i rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama, a druga prijedlog promjena razvojne pedagoške djelatnosti. Zadaće nisu bile nimalo lagane, baš naprotiv. Trebalo je osmisliti upravljanje i rukovođenje, kao i djelovanje stručnih suradnika u novom sustavu odgoja i obrazovanja u uvjetima decentralizacije upravljanja i financiranja, pluralizma u školstvu i demokratizacije obrazovanja te pokazati da hrvatsko školstvo uvažava europsku orijentaciju. Pod rukovodstvom kolege Stjepana radne su skupine uspješno obavile svoj posao, a ideje u reformskim dokumentima aktualne su i danas, nakon četrnaest godina.

Zajedničke smo interese ostvarivali dugogodišnjim radom u Hrvatskome pedagoško-književnom zboru, sudjelujući aktivno u časopisu *Napredak*, istraživanjima i znanstveno-stručnim skupovima posebno u radu *Škole pedagoga* i Sabora pedagoga. Učili smo, surađivali, predlagali inovacije i zalagali se za odgovarajući položaj stručnih suradnika

u školama. U svim tim, kao i mnogim drugim, aktivnostima kolega je Stjepan stručno, odmjereno s uvažavanjem suradnika obavljao svoje zadaće.

Osobito sam zadovoljan što sam mogao dijeliti mnoge radne trenutke s kolegom i prijateljem Stjepanom. Čestitam mu na svemu što je napravio na svom životnom putu, uz zahvalnost što smo to katkad zajedno činili. Želim Stjepanu da bude zdrav i inventivan te još mnogo uspješnih i radosnih dana.



Prof. dr. sc. Vladimir Strugar. *Učitelj, pedagog, ravnatelj osnovne škole, prosvjetni savjetnik, pročelnik županijskog ureda za prosvjetu, sveučilišni profesor, ministar prosvjete i sporta Republike Hrvatske. Autor više znanstvenih knjiga, brojnih stručnih i znanstvenih radova te organizator i voditelj mnogih stručnih i znanstvenih skupova. Urednik časopisa Bjelovarski učitelj. Uz potporu Prosvjetnog vijeća, bio je autor i voditelj projekta Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj (Projekt Izvorište, 2002.). Time je osigurao stručnu podlogu za cjelovitu reformu školstva u Hrvatskoj, uključujući i 10-godišnje obvezno obrazovanje. Dobitnik je Državne nagrade Ivan Filipović za životno djelo.*

Moja osobna i profesionalna suradnja s profesorom Staničićem započinje 2005. godine na dodiplomskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Rijeci. Profesor je tada bio nositelj kolegija Metodika rada školskog pedagoga i Školski menadžment, na 4. godini studija. Sa studentima profesor je uvijek imao poseban odnos, i to je nešto po čemu ga ne pamtim samo ja, kao njegov nekadašnji student, već brojne generacije njegovih učenika, studenata i kolega. Njegov pristup, način komunikacije, a posebno znanje iz područja koje je predavao odavalo je sliku iznimnog znanstvenika te vrsnog nastavnika, stručnjaka i metodičara.

Naša suradnja nastavlja se kroz moj doktorski studij na Sveučilištu u Zagrebu i kroz rad na zajedničkoj instituciji, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, odnosno Odsjeku za pedagogiju. Profesor je i u tom kontekstu ponovno pokazao svoju profesionalnu i znanstvenu širinu, međutim, uvijek na sebi svojstven način – blago, nenametljivo, primjereno trenutku i situaciji, a uvijek profesionalno i s maksimalnim poštovanjem prema svojim kolegama i studentima. Imao sam tu čast i zadovoljstvo da s profesorom surađujem i u znanstveno-istraživačkom radu. I kroz ovu suradnju ponovno sam potvrdio da je profesor Staničić zasigurno jedan od najvećih nacionalnih stručnjaka u području metodike i razvoja profesije (školskog) pedagoga.

Za kraj, valja istaknuti i jednu drukčiju perspektivu profesora. Naime, ono što sam još kao student uočio i ostalo mi je iznimno upečatljivo u percepciji profesora sve do danas,

odnosi se na njegov širi, ne isključivo profesionalni habitus. Profesor je oduvijek imao poseban način ophođenja, manire i bonton koji su odavali sliku pravoga gospodina. Osim onog profesionalnog, to je nešto što smo svi mogli i trebali učiti od profesora Staničića, ali i za to, s obzirom na profesorovu agilnost i vitalnost, još uvijek ima vremena. *Meglio tardi che mai*, reći će naš dragi profesor Staničić.



Dr. sc. Marko Turk, zaposlen je kao poslijedoktorand i znanstveni suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Diplomirao je pedagogiju i filozofiju na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a doktorirao na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu s temom iz područja visokoškolske pedagogije. Njegov znanstveni interes odnosi se na akademsku profesiju i visoko obrazovanje, pitanje kompetencija u obrazovanju te europsku dimenziju u obrazovanju. Član je projektnih timova te autor i koautor više znanstvenih studija. Član je Izvršnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“. Dobitnik je više nagrada i priznanja.

Prošlo je već 45 godina poznanstva, zajedničkog rada, suradnje i druženja s izv. prof. dr. Stjepanom Staničićem. Naš zajednički rad i suradnja odvijala se u dvije hrvatske obrazovne institucije: Hrvatskom pedagoško-književnom zboru i Zavodu za školstvo Republike Hrvatske.

HPKZ je jedna od najistaknutijih nacionalnih ustanova i najstarije pedagojsko društvo (utemeljeno 1871. godine), najmnogobrojnija i najaktivnija stručno-znanstvena udruga pedagoga i drugih pedagoških djelatnika RH, koja kontinuirano i uspješno djeluje sto četrdeset pet godina. HPKZ izdaje stručno-znanstveni časopis „Napredak“, najstariji pedagoški časopis u Hrvatskoj i u ovom dijelu Europe (bilježi 155 godina izlaza). Prof. Staničić u časopisu je objavio niz radova, a bio je i član uredništva Napretka.

HPKZ je organizirao dva kongresa pedagoga (Varaždin 1980. i Dubrovnik 1988.) i dva Sabora pedagoga Hrvatske (Opatija 1996. i Pula 2003.), a na svakom ovom skupu sudjelovalo je preko 500 pedagoga i pedagoških djelatnika. Dr. Staničić sudjelovao je svojim prilogima na kongresima i saborima pedagoga Hrvatske. Aktivno je pomagao u organizaciji Sabora pedagoga Hrvatske u Opatiji 1996. god. Nakon odluke Sabora u Opatiji da se izradi nova koncepcija djelatnosti stručnih suradnika i pedagoga, priredio je i predstavio stručne podloge za izradu koncepcije koja je izrađena 2001. godine u HPKZ-u (Staničić, Vrgoč, Jurić, Mušanović).

HPKZ je osnovao Školu pedagoga Hrvatske 1976. godine. Rad Škole održavao se svake godine u drugom mjestu Republike Hrvatske (održano je oko 40 Škola pedagoga). Sudionici Škole potječu iz cijele Hrvatske (manji broj sudionika iz inozemstva). Škola pedagoga suvremeni je oblik stalnog obrazovanja i sustavnog stručnog usavršavanja

pedagoških djelatnika. Za cijelo vrijeme trajanja Škola pedagoga, prof. Staničić bio je redoviti polaznik i predavač s dominantnim temama iz rada školskog pedagoga, a bio je i voditelj pedagoških radionica.

Prof. Staničić radio je na projektu Školstvo u svijetu, vodio je istraživanje povezano s školstvom u Italiji, a knjiga je objavljena u HPKZ-u 1993. godine. Rezultati istraživanja školstva u Italiji poslužili su kao stručna podloga za obrazovanje ravnatelja srednjih škola, osnivanje Škole za ravnatelje te pravno i stručno utemeljenje ravnateljskog ispita.

Prof. Staničić preveo je knjigu prof. dr. M. Resmana „Savjetodavni rad u vrtiću i školi“, koju je HPKZ objavio 2000. godine.

U mojem dvadesetogodišnjem mandatu predsjednika HPKZ-a, prof. Staničić bio je devet godina (od 1993. do 2002. godine) dopredsjednik HPKZ-a. Bilo mi je posebno zadovoljstvo i čast imati takvog zamjenika koji je bio odličan suradnik, radišan, povjerljiv i odgovoran. Dr. Staničić uživao je moje beskrajno povjerenje u preuzimanju rješavanja složenih, stručnih i odgovornih zadataka.

Druga institucija u kojoj smo zajedno radili i surađivali bio je Zavod za školstvo Republike Hrvatske koji je imao radne jedinice u Zagrebu, Rijeci, Osijeku, Splitu i Varaždinu. Kao direktor Zavoda za školstvo RH 1991. godine, imenovao sam prof. Stjepana Staničića voditeljem Zavoda za školstvo u Rijeci, koji je tu funkciju obnašao do 1995. godine. Bile su to ratne godine, izvanredne prilike, smještaj prognane djece i učenika, izrada ratnih programa, ustrojba nastave koja se održava na različite načine (redovna, skraćena, radijska i televizijska škola, konzultativna, dopisna i sl.), a prema okolnostima određenog područja, mjesta ili škole. Djelovanje savjetnika Zavoda u Rijeci, kao i njegovog voditelja prof. Staničića, za vrijeme Domovinskog rata bilo je primjerno, položili su svojevrсни ispit profesionalnosti, stručnosti i humanosti te osobito odanosti Hrvatskoj. Kao njihov direktor bio sam na to posebno ponosan.

Treće područje naše suradnje bilo je poslije 2000-te kada sam postao predsjednik Prosvjetnog vijeća Ministarstva prosvjete i športa, savjetodavnog tijela Ministra i okupio zavidan broj hrvatskih stručnjaka za pripremu dokumenta pod nazivom „*Koncepcija promjene obrazovnog sustava u RH*“. Među navedenim stručnjacima bio je i dr. Staničić. Dokument smo objavili 2002. godine.

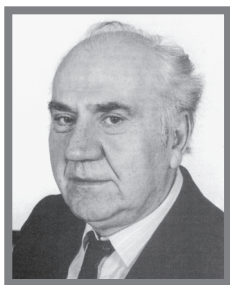
Za vrijeme ministra Strugara zajedno smo radili na promjeni sustava odgoja i obrazovanja RH, utvrđivanju stručne i znanstvene podloge za promjene u školstvu. Velik tim stručnjaka i znanstvenika koji sudjeluje u mnogim stručnim povjerenstvima izradio je okvirni nacionalni program promjene sustava odgoja i obrazovanja u RH i radio je na oblikovanju vizije razvoja školstva i pripreme za njezino usvajanje. Nakon javne rasprave „Osnove za ustroj školstva RH“ predstavljen je projekt „Izvorište“, koji je usvojio Sabor RH, a provedba je zastala zbog nedostatka financijskih sredstava za provedbu reforme.

Uoči ukinuća Zavoda za školstvo RH kao neovisne stručne ustanove (dolaskom Lj. Vokića na mjesto ministrice), u Rijeci je obilježeno 35 godina postojanja Zavoda i dodijeljena su priznanja zaposlenicima Zavoda za školstvo u Rijeci. Proslava je održana u prosincu 1995. godine u Ronjgima. Ovoj proslavi bio sam nazočan kao direktor Zavoda za školstvo RH i bio sam posebno ponosan na rad Riječkog zavoda, njegovih savjetnika i voditelja prof.

Staničića, čiji su rad i profesionalnost i tom prigodom došli do punog izražaja.

Kad odeš s nekog položaja, kad odeš u mirovinu i kad ostariš, napuste te neki tvoji „prijatelji“ (jednoj sam instituciji bio na čelu i uspješno je vodio 25 godina, a danas me iz nje nitko ne zove i ne pita jesam li živ i zdrav). Ali bolje je da takvi prijatelji nestanu i da ostanu samo oni pravi i iskreni. Kolega Staničić ostao je moj pravi i dobar prijatelj. Često se čujemo, razgovaramo o našem pedagoškom radu, u kojem smo zajedno sudjelovali preko 40 godina, razgovaramo o raznim stručnim temama i aktualnostima u školstvu.

Zato mojem dragom kolegi i prijatelju Stjepanu, uz čestitke za uspješan životni put i zahvalnost za zajedničko koračanje i suradnju u hrvatskom školstvu, želim još mnogo radosnih i mirnih dana, dobro zdravlje i dug život.



Prof. dr. sc. Hrvoje Vrgoč. *Učitelj, nastavnik, ravnatelj, tajnik Republičke zajednice, prosvjetni savjetnik, direktor Zavoda za školstvo RH, sveučilišni profesor. Objavio je 9 knjiga i stotine članaka. Urednik znanstvenih časopisa te brojnih publikacija, posebno Zavoda za školstvo i Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. Bio je tajnik, a u 7 mandata i predsjednik HPKZ-a. Organizirao je stručne skupove pedagoga najviše razine (kongrese, sabore, škole pedagoga itd.) Vodio je brojna stručna tijela i povjerenstva koja su stvarala prosvjetne dokumente od nacionalne važnosti. Dobitnik je brojnih nagrada i priznanja.*

.....

Čega se sjećam iz vremena provedenog u Zavodu za školstvo? Ljudi, boja, mirisa, ozračja...

Bilo je lijepo... Godina 1994. bila je važna u mojem profesionalnom životu. Desetogodišnji rad u dječjem vrtiću na poslovima stručnoga suradnika pedagoga rezultirao je mojim zapošljavanjem u Zavodu za školstvo. Iz tog razdoblja moram izdvojiti izvrsnu suradnju s ondašnjom savjetnicom gospodom Jarmilom Lakatoš. Često se prisjećam te divne žene, odgajateljice, koja je vrlo predano obavljala svoj posao, a kada je imala bilo kakvih nedoumica, napominjala je da će o tome razgovarati s kolegom Staničićem. Je li ga oslovljavala sa „šef“, ne mogu se sjetiti, ali pamtim kako je spominjala da s njim voli razgovarati jer u raspravi uvijek pronade rješenje.

Pamtim prvi dan dolaska i primanja na posao. Prvi službeni ponedjeljak, kolegij u Zavodu, bio je i dan primanja novih savjetnika. Adresa Trpimirova 6, velika i teška vrata. Živim, a tada sam i radila u Puli pa mi je adresa Zavoda i više nego odgovarala jer je u neposrednoj blizini autobusnoga kolodvora. U tu sam zgradu ulazila već nekoliko puta, ali ovaj put sve je bilo drukčije. Pripadala sam generaciji mladih savjetnika, možda i najmladih u Rijeci i Lijepoj Našoj. Hrabro sam zakoračila jer sam znala da me na katu očekuje toplo i drago lice kolegice Jarmile koja je odmah rekla: „U mojoj su sobi dva radna stola, onaj

drugi je Vaš", a na njemu je bio prekrasan buket cvijeća, buket dobrodošlice! Potom smo otišle u veliku dvoranu za sastanke u kojoj su bili i drugi savjetnici. Rukovali smo se, upoznali i sastanak je otvorio tadašnji ravnatelj Zavoda za školstvo u Rijeci prof. Stjepan Staničić. Pročitao je životopise nas novih savjetnika te nam poželio dobrodošlicu. Ostali su nam kolege svojim pljeskom dali podršku.

Sjećam se kave i radnih dogovora, a Stjepan je svojim umjerenim nastupom želio da se pamti naš dolazak i ekipiranost Zavoda. „Voli posao koji radi” pomislila sam. Nakon zajedničkoga sastanka, još smo neko vrijeme proveli u razgovoru o nekim posebnostima koje se odnose na Pulu jer, ako se dobro sjećam, u ugovoru o radu pisalo je: *samostalni izvršitelj sa sjedištem u Puli*. Bila sam samostalna, ali ne i prepuštena sama sebi. Kolega Stjepan uvažavao je sva naša nastojanja na unapređivanju rada u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja. Imao je uvijek vremena poslušati naše prijedloge. Profesionalno područje interesa kolege Stjepana bili su i ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova, ali ne i ravnatelji dječjih vrtića. No kada sam mu predložila da zajedno održimo predavanje i radionice za ravnatelje na državnome stručnom skupu u Dubrovniku, odmah je pristao. Bilo je to lijepo iskustvo za nas predškolce, a vjerujem i za njega.

Teških godina i silnih transformacija Zavoda ne želim se prisjećati, a mislim da ni Stjepan. Te je dane zaista trebalo izdržati! Jedna naša draga kolegica savjetnica opisala je te transformacije Zavoda za školstvo na sljedeći način: „Počela sam raditi kao zavodnica”, misleći na rad u Zavodu kao samostalnoj jedinici, „nastavila kao ministrica”, referirajući se na vrijeme kada su Zavod ukinuli i pripojili Ministarstvu, „a završila kao agentica”, odnosno radeći u Agenciji za odgoj i obrazovanje. Je li moglo biti drugačije? Sigurna sam da je.

I sada kada se prisjećam dolaska u Zavod ponovno postajem svjesna da ustanovu čine i obilježavaju ljudi. Stjepan je to zaista učinio.



Izv. prof. dr. sc. Lidija Vujčić. *Pedagoginja u vrtiću, viša savjetnica za predškolski odgoj, sveučilišna profesorica, pročelnica odsjeka, prodekanica za znanost i međunarodnu suradnju, dekanica Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Područje znanstvenog interesa: rani odgoj, kultura predškolske ustanove, razvoj i promjene u predškolskom odgoju. Autorica brojnih stručnih i znanstvenih radova, organizatorica i sudionica znanstvenih skupova, voditeljica više projekata na nacionalnoj razini, članica i voditeljica eksperimntalnih radnih skupina (za izradu nacionalnih standarda zanimanja, kvalifikacije, licenciranje i dr.). Dobitnica je više priznanja i nagrada za svoj rad.*

Zamoljen da napišem nekoliko rečenica o svome dugogodišnjem profesoru, suradniku, a danasve prijatelju prof. dr. sc. Stjepanu Staničiću (ili popularno Stipi, kako ga svi mi njegovi prijatelji i suradnici zovemo), o njegovu liku, a danasve njegovu djelu, bio sam prije svega počašćen, ali istovremeno i zabrinut. Hoću li ja to moći i znati s obzirom

na to da Stipin opus i djelo nadilaze granice naše domovine i da je njegov doprinos školskom menadžmentu i općenito radu na strukturiranju rada stručnih suradnika u školi toliki da čini osnovu u teorijskom obučavanju gotovo svih rukovodećih ljudi u odgojno-obrazovnom sustavu.

Stjepana Staničića poznajem jako dobro već dugi niz godina. Puno sam s njim surađivao i razgovarao. S njim me veže dugogodišnja suradnja, a napose prijateljstvo. Njegova teorijska znanja i praktična iskustva bili su početnica u mojem upravljanju školom. Ta suradnja proteže se još od mojih studentskih dana, potom razdoblja profesorova savjetodavnog rada u Zavodu za školstvo (danas Agenciji za odgoj i obrazovanje) pa sve do danas. Njegovi savjeti, znanje i iskustvo uvelike su pridonijeli mojem profesionalnom razvoju i stručnom profiliranju. Bit ću slobodan reći da upravo njemu najtoplije zahvaljujem na brojnim nesebičnim savjetima prilikom izrade magistarskog rada jer mi je njegova pomoć prilikom izrade istog bila neprocjenjiva.

Smatram da se može reći kako je prof. dr. sc. Stjepan Staničić jedan od najplodnijih profesora i autora literature o školskom menadžmentu i vodenju škole. Teorijska razina brojnih radova koje proizvodi pokreće čitav proces transformacije rukovođenja u školi. Malo je ljudi koji imaju moć aktivnog djelovanja na promjene ne samo sustava nego i nas samih, a upravo takvu moć imaju radovi Stjepana Staničića. Ako se vrednuje Staničićev doprinos razvoju suvremenog školskog menadžmenta, činjenica je da je on razvoj suvremenog vođenja škole zasigurno stavio u kontekst suvremene europske pa i svjetske prakse. Upravo je on i sve nas uputio na pravilan put ne samo planiranja nego i stvaranja suvremene organizacije rada škole.

Unatoč širokim stručnim stavovima i razmišljanjima te prijedlozima mnogih kvalitetnih rješenja oblikovanja i osposobljavanja rukovodećih ljudi odgojno-obrazovnih ustanova, držim da naša sredina nije bila dovoljno otvorena za prihvaćanje promjena koje je Staničić predlagao. Uzimajući u obzir njegov stručni i znanstveni opus, može se reći da je Stjepan Staničić jedan od arhitekata suvremenog školskog menadžmenta u Republici Hrvatskoj, ali i izvan njenih granica.

Danas kada je znanstvena produkcija brojnija nego ikada ranije, uvijek iznova i na najjednostavniji mogući način podsjeća na osnove našeg posla i rukovođenja u školi. Svojim radovima Staničić nas vodi prema idealu mogućeg i onom stupnju kvalitete rukovođenja u školi kojem svi mi težimo. Njegovi radovi upućuju na to da je rukovođenje školom jedan dinamičan proces stalnih mijena i usklađivanja sa suvremenim razvojem ne samo školskog menadžmenta nego i menadžmenta u cjelini.

Svi mi koji dobro poznajemo stvaralački opus Stjepana Staničića neizmjereno smo mu zahvalni za brojne radove, predavanja i objašnjenja suvremene prakse rukovođenja odgojno-obrazovnim procesom. Istražujući i proučavajući školski menadžment, Stjepan Staničić opisuje promjene u razvoju rada ne samo školskog menadžmenta nego i rada stručno- razvojne službe škole te bilježi brojne promjene i događaje koji su se zbivali tijekom razvoja stručno-razvojne djelatnosti u nas.

Stjepan Staničić dao je znakovit i golem doprinos istraživanju i poučavanju problematike rukovođenja u odgoju i obrazovanju. Pojava i razvoj suvremenog školskog

menadžmenta bila je osnova na kojoj je Staničić projektirao razvoj. Vjerujem da je naša ispolitizirana prosvjetna struka tijekom protekla dva desetljeća mogla više učiniti na primjeni njegovih spoznaja i time više doprinijeti razvoju školstva u našoj zemlji. U tu svrhu ostaju njegova djela iz kojih će ne samo učiti nego se i trajno usavršavati i razvijati mladi ljudi koji žele rukovoditi odgojem i obrazovanjem. U svom radu i djelovanju ostvario je golemu zadaću pomažući ravnateljima u osmišljavanju njihove uloge. Stjepan Staničić vrsni je teoretičar školskog menadžmenta, a njegov prosvjetarski senzibilitet i stručna zapažanja i danas mogu biti primjer svima koji se namjeravaju natjecati za rukovodeće funkcije u odgoju i obrazovanju.

Svoje dugogodišnje iskustvo Staničić je u praksi znalački i pedagoški prenio na brojne naraštaje studenata što dodatno upućuje na njegov golem doprinos proučavanju suvremene misli rukovođenja u odgoju i obrazovanju u koje je uložio golem trud i zalaganje te time neopisivo mnogo pridonio našem školstvu.

Dragi Stipe, čestitam ti veliku obljetnicu, želim ti još mnogo stvaralačkog zanosa i vjerujem da ćeš i u narednom periodu svoje znanje, ljubav i energiju ugraditi u boljitak hrvatskog školstva.



Mr. sc. Ivan Vukić, dipl. pedagog-prof. *Radio je kao školski pedagog. Ima status stručnog suradnika - savjetnika. Od 1991. ravnatelj je Osnovne škole „Srdoči“ u Rijeci. Član je povjerenstava za polaganje stručnih ispita. Ostvario je više studijskih boravaka u drugim državama. Dugo godina bio je voditelj Kolegija ravnatelja osnovnih škola grada Rijeke. U dva mandata biran je za voditelja Županijskog vijeća ravnatelja osnovnih škola Primorsko-goranske županije. Posebnu pozornost posvećuje kvaliteti međuljudskih odnosa. Škola koju vodi, kao i on osobno, imaju ugled i dobili su niz priznanja i nagrada za uspješan pedagoški rad.*

.....

Svaka je škola priča za sebe, o svakoj se mogu napisati knjige i ispjevati pjesme. Svaka škola ima posebno, vlastito ozračje koje stvaraju ljudi koji u njoj borave. Radim već trideset i pet godina u školi koja se odlikuje pozitivnim ozračjem, dobrim međusobnim odnosima i kvalitetnim radom. Stvaranju takvog ugleda doprinijela sam i ja u ulozi školske pedagoginje, ali i osoba koja je na moj profesionalni, pa i osobni razvoj, imala snažan utjecaj, osoba koju neizmjereno cijenim – profesor Stjepan Staničić.

U razdoblju od 1981. do 2003. godine profesor Staničić radio je u Zavodu za unapređivanje školstva u Rijeci na poslovima pedagoga Zavoda, prosvjetnog savjetnika za stručne suradnike, savjetnika za istraživanje i razvoj, savjetnika za ravnatelje u osnovnim i srednjim školama i voditelja Zavoda. To je ujedno i razdoblje u kojem sam i ja

profesionalno rasla, od prvih iskustava na radnom mjestu pedagoginje do napredovanja u svojoj struci. Imala sam sreću da su se naši profesionalni putevi sreli.

Suradnja i rad s profesorom Staničićem odvijala se na raznim područjima u različitim periodima. O toj suradnji i njezinim pozitivnim posljedicama na moj profesionalni razvoj mogla bih ispričati brojne priče i napisati ne samo jednu knjigu. Ne sjećam se točno kada i kojim smo se povodom prvi puta sreli, ali pamtim mnoge zajedničke događaje. Izdvojit ću one koje su meni najvažniji.

Započet ću s razdobljem tijekom kojeg sam bila voditeljica Aktiva stručnih suradnika Istarske županije za srednje škole. Moja kolegica i prijateljica Željka bila je voditeljica za osnovne škole, a profesor Staničić bio je naš savjetnik na Zavodu za školstvo. Željke nažalost više nema i tužna sam zbog toga, ali kada se prisjećam suradnje s profesorom iz tog razdoblja, moja sjećanja uvijek obuhvaćaju nas troje: kako dogovaramo što ćemo i kako raditi, radimo, analiziramo i promišljamo što je bilo dobro te na čemu još trebamo raditi. Aktivno je sudjelovao u radu našeg stručnog aktiva koji je brojio blizu 100 stručnih suradnika pedagoga, psihologa i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Informirao nas je o novim spoznajama na području pedagogijske i njoj srodnih znanosti te je bio poveznica pedagoške prakse i teorije. Održao je brojna izlaganja različitih tematika iz svih područja rada pedagoga. Profesor je bio naš voditelj i supervizor u pravom smislu te riječi. Polazio je uvijek sa stajališta podrške i osnaživanja pedagoga, učio nas da zajednički promišljamo i surađujemo u radu, pomagao nam da sagledavamo situacije i probleme s različitih aspekata, usmjeravao nas prema procesu samovrednovanja i transformacije vlastitoga rada. Isticao nam je važnu ulogu pedagoga u stvaranju pozitivnog školskog ozračja koje se temelji na povjerenju i uvažavanju, kolegijalnosti i suradnji te dobrim odnosima učenika, nastavnika, pedagoga, ravnatelja i roditelja.

Bio je pravi voditelj, imao je povjerenja u nas, surađivao je s nama, nesebično dijelio svoje znanje, pokazivao kako, njegovao optimizam, činio zajednički rad interesantnim te stvarao uvjete i pridonosio našem uspjehu. Ideju pedagoga kao refleksivnog praktičara i akcijskog istraživača prakticirali smo od samog početka suradnje s profesorom. Njegova smirenost, optimizam, ustrajnost u radu i zalaganje za profesiju pedagoga ulijevala je nama pedagozima određenu sigurnost, čak i onda kada je naša profesija doživljavala najveće krizne trenutke. Bilo je to devedesetih godina prošlog stoljeća kada je došlo do reorganizacije i ukidanja Zavoda za školstvo, reduciranja normativa i kriterija stručnosti za zapošljavanje pedagoga u školama, odnosno deprofesionalizacije rada pedagoga. Razdoblje je to u kojem se pokušavalo degradirati Pedagogiju kao znanost, a posebno zanimanje pedagoga i njegov status u školi. U trenutcima kada je dio pedagoga ostao bez posla ili se smanjila njihova norma, profesor je bio naša podrška i borio se za našu profesiju na različite načine, od pregovaranja s predstavnicima obrazovne politike, istupa u medijima te stručnim i znanstvenim radovima.

Tijekom dvadesetogodišnje suradnje profesor je ostavio značajan trag ne samo u pogledu kvalitete rada pedagoga, nego i ostalih stručnih suradnika, a time i u pogledu kvalitete rada škola u Istarskoj županiji.

Sjećanja koja slijede odnose se na mene osobno. Bila sam silno ponosna kada me profesor predložio za napredovanje u zvanje. Nećkala sam se obrazlažući da nemam vremena prikupljati gomilu dokumentacije, na što je on odgovorio: „Gledaj na to kao rezimiranje svog dosadašnjeg rada“. Napisao je Izvješće o mom radu, kao dio potrebne dokumentacije za napredovanje, koje i danas čuvam. Zahvalna sam mu na podršci od trenutka kad sam bila mlada pedagoginja pa do današnjega dana. Vjerovao je u mene kao stručnjaka i osobu te bio poticaj za mnoge profesionalne aktivnosti.

Kada je počeo raditi na Filozofskom fakultetu u Rijeci nastavila sam surađivati s profesorom Staničićem. Na njegov poziv, kao gost predavač, govorila sam studentima o ulozi pedagoga u životu i radu škole iz osobnog iskustva. Pružio mi je time priliku za rad na tada meni nepoznatom području, za rad sa studentima, budućim pedagozima, što mi se odmah jako svidjelo. Jednoga dana, nakon izlaganja i razgovora sa studentima, profesor mi je u razgovoru spomenuo natječaj za poslijediplomski magistarski studij i predložio mi da bih se trebala prijaviti. Bila sam pomalo neodlučna, ali me on vrlo brzo uspio uvjeriti. Opet sam mu zahvalna i na tome jer je to bilo pravo vrijeme za taj korak u mojoj profesionalnoj karijeri. Nakon toga uslijedio je moj magistarski i doktorski rad, u čemu je profesor ponovno odigrao važnu ulogu. Na poslijediplomskom magistarskom studiju bio je nositelj kolegija *Pedagog i nastava* te kolegija *Školski menadžment*, a njegova je nastava bila izrazito zanimljiva. Bio je član Povjerenstva za obranu mog magistarskog i dokorskog rada te se radovao mojim uspjesima.

Na prijedlog profesora radila sam kao njegova asistentica, a nakon njegova odlaska u mirovinu nastavila sam raditi sa studentima pedagogije na kolegijima koje je on vodio. To je bilo potpuno novo područje moga rada. Na početku sam se pomalo pribojavala, ali sam imala pravog učitelja koji je nesebično dijelio sa mnom svoja teorijska saznanja i praktična iskustva, poticao me u radu i u svakom mi trenutku spremno pomagao.

Zato hvala Vam, dragi profesore, u ime mnogih pedagoga i studenata na teorijskom i praktičnom doprinosu profesionalizaciji i promidžbi profesije pedagoga. Hvala Vam na Vašoj dobroti, optimizmu, povjerenju i spremnosti na suradnju. Hvala Vam i u moje osobno ime. Imala sam sreću što sam profesionalno i osobno rasla uz jednog takvog Učitelja.



Dr. sc. Slavica Žužić, pedagoginja u srednjoj školi u Pazinu. Završila je edukaciju iz realitetne terapije, teorije izbora i kvalitetnog menadžmenta, postcertifikatni praktikum iz realitetne terapije te edukaciju iz područja neverbalne komunikacije. Dugi niz godina bila je voditeljica stručnog vijeća stručnih suradnika Istarske županije. Promovirana je u zvanje stručnog suradnika savjetnika. Dobitnica je Ministrova priznanja za uspješan, kreativan i kvalitetan rad. Autorica je niza stručnih i znanstvenih radova te dvije knjige. Radi kao vanjska suradnica Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.

SUVRE

Suvremeni izazovi
u radu (školskog)
pedagoga

IC

u radu (školskog)

PEDAC

UMJESTO PREDGOVORA

1. **Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: *hommage* vlastitoj profesiji**

Stjepan Staničić

2. **Školski ravnatelj u Hrvatskoj: razvoj, stanje i budućnost**

Stjepan Staničić

PROFESIONALNI POGLED NA PROŠLE, SADAŠNJE I BUDUĆE IZAZOVE U RADU (ŠKOLSKOG) PEDAGOGA: HOMMAGE VLASTITOJ PROFESIJI

Stjepan Staničić

Profesija pedagoga u hrvatskoj školskoj praksi živi i djeluje nešto više od pola stoljeća. Počelo je spontano, zapošljavanjem prvog pedagoga u Osnovnoj školi „Ljubljanka“ u Zagrebu 1959. godine (Pedagog i psiholog u osnovnoj školi, 1971, str. 16). Time je, smatraju stručnjaci, započelo snažnije otvaranje našeg školstva utjecajima zapadnih obrazovnih sustava.¹ Uz to se, zapošljavanjem pedagoga, inicira svrhovitija podjela rada i profesionalizacija odgojno-obrazovnih uloga. U ovom kratkom pregledu izložit ćemo dosadašnji razvoj školskog pedagoga u Hrvatskoj, postojeće stanje i neke preporuke koje bi bilo korisno ostvariti u interesu daljnjeg razvoja i ugleda profesije.

Razvoj profesije

Razvoj profesije školskog pedagoga u ovom prilogu sagledavamo (1.1.) analizom karakterističnih obilježja pojedinih faza, (1.2.) pregledom shvaćanja njegove uloge i (1.3.) uvidom u legalizaciju ostvarivanja djelovanja u školskoj praksi (Staničić, 1989, str. 20. i dr.).

(1.1.) Prvu **fazu razvoja** - prvih desetak godina od uvođenja školskih pedagoga, odlikuju nastojanja koja se tiču **osmišljavanja i legalizacije** njihove uloge. Tako se početkom 1960-tih godina pojavljuju prvi stručni članci o svrsi i području rada školskih pedagoga (Peteh i Cotić, 1964; Korčmaroš, 1965; Viher, 1965), a *Zakon o osnovnoj školi* (1964.) obvezuje njihovo zapošljavanje i određuje područje rada. Objavljivanjem studije *Svetovalno delo in šola* (Pediček, 1967) te funkcionalnim definiranjem operativnog programa i organizacijskog modela rada krajem 1960-tih (*Orijentacioni program rada školskog pedagoga*, 1968), zaokružena je legalizacija.

¹ Jurić, V. Izlaganje na skupu pedagoga u Zagrebu, 1985.

Narednih 20-tak godina (orijentacijski od 1970-te do 1990-te godine) moguće je prepoznati kao razdoblje **afirmacije i stabilizacije** profesije školskog pedagoga. Naime, svijest o potrebi unapređivanja kvalitete obrazovanja, rezultirala je usklađenim djelovanjem nadležnih prosvjetno-političkih i stručnih tijela Republike Hrvatske na pružanju potpore obrazovanju i zapošljavanju pedagoga u školskoj praksi. Uslijedila je kvalitativna i kvantitativna ekspanzija. Konceptualizira se i operacionalizira rad, objavljena je *Metodika rada školskog pedagoga* (Jurić, 1977), slijedi naglo povećanje broja pedagoga u školskoj praksi. Stabilizaciji profesije u vremenu između 1980-te i 1990-te doprinose zakonima koji se odnose na obrazovni sustav kojima se škole obvezuju na ekipiranje pedagozima (*Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju*, 1980. i *Zakon o usmjerenom obrazovanju*, 1982.). Objavljena je cjelovita bibliografija radova školskih pedagoga i drugih stručnih suradnika (Silov i Staničić, 1986) te je ostvareno više empirijskih istraživanja (Giron, 1985; Silov, 1986; Rozmarić, 1986). U tom razdoblju Prosvjetni savjet Hrvatske usvojio je *Koncepciju razvojne pedagoške službe*, što je bio ključni događaj tog razdoblja, ali i jedan od najvažnijih u razvoju profesije (*Koncepcija razvojne pedagoške službe*, 1986).

Unatoč naporima Zavoda za školstvo i Hrvatskog pedagoško književnog zbora koji su bili usmjereni na dokazivanje važnosti školskih pedagoga², 1990-te godine obilježila je **deprofesionalizacija**. Tadašnja prosvjetna vlast znatno obezvrjeđuje stručni rad u školama. Zahvatima u pravnoj regulativi reducirani su normativi broja i kriteriji stručnosti za postavljanje stručnih suradnika u školama, omogućena je supstitucija pedagoga psihologom i obrnuto, čak i zapošljavanje na mjesto školskog pedagoga u srednjoj školi bilo kojeg profesora s pet godina staža u prosvjeti (*Pravilnik o stručnoj spremi*, 1996).

Nakon 2000-te ponovo raste svijest o potrebi jačanja internog stručnog pristupa analizi i unapređivanju odgojno-obrazovne prakse. Moglo bi se reći kako slijedi **reafirmacija** školskog pedagoga. Svjedoče o tome poticaji koji dolaze iz sfere prosvjetne politike i struke – od Prosvjetnog vijeća Hrvatske (2002.) do Sabora hrvatskih pedagoga (2003.). Osim inicijative Ministarstva prosvjete i sporta slijedom koje se škole znatnije ekipiraju školskim pedagozima, 2008. godine pedagoški standardi za osnovno i srednje školstvo podržavaju snažnije zapošljavanje svih stručnih suradnika, pa i pedagoga. Nažalost tzv. racionaliziranje u zapošljavanju po svemu se sudeći najdosljednije primjenjuje upravo u obrazovanju. Stoga je o reafirmaciji moguće govoriti imajući u vidu katastrofalne posljedice deprofesionalizacije 1990-tih, ali ne i imajući na umu što i koliko bi doista trebalo činiti kako bi se stručno-pedagoški rad pedagoga doveo na razinu s koje bi znatnije doprinosa unapređivanju kvalitete obrazovanja.

(1.2.) Analiza razvoja profesije školskog pedagoga pokazuje i kako su se nizala različita **shvaćanja njegove uloge** u odgojno-obrazovnoj praksi (Staničić, 2008). Ta se shvaćanja mogu prepoznati u zakonodavnim i drugim dokumentima prosvjetnih vlasti, kao i u radovima eksperata u ovom području.

² Zavod za školstvo Republike Hrvatske i Hrvatski pedagoško-književni zbor održali su početkom 1990-tih godina više stručnih skupova s namjerom afirmacije rada školskog pedagoga. O tome je raspravljano i na Saboru hrvatskih pedagoga 1996. god. u Opatiji.

Prvo dominantno shvaćanje uloge školskog pedagoga dugujemo Zakonu o osnovnoj školi iz 1964. god. Prema njegovim odredbama pedagog je **pomoćnik ravnatelja** za stručno-pedagoška pitanja. Takva je orijentacija prve pedagoge odvela u sferu uprave, rukovođenja i nadzora te ih vidno udaljila od stručno-pedagoškog rada. Stručnjaci su ubrzo uočili opasnosti koje prijete mladoj profesiji i počeli su skretati pozornost prosvjetnim vlastima tražeći otklon pedagoga od administracije prema struci. Pritom su isticali potrebu da se pedagog posveti unapređivanju **pedagoškog procesa** primjenom znanstvenih spoznaja (Viher, 1965; Bognar, 1972). Vodeći stručnjak i utemeljitelj profesije stručnih suradnika (savjetodavnih djelatnika u školi), slovenski pedagog F. Pediček, ključnu ulogu školskog pedagoga vidi u savjetodavnoj **pomoći učenicima** (Pediček, 1967). Takvo su stajalište podržali i neki drugi utjecajni autori (Mortensen i Schmuller, 1973; Rozmarić, 1985). Ugledni profesor Visoke industrijsko-pedagoške škole u Rijeci, V. Švajcer, školskog pedagoga vidi kako specijaliziranog stručnjaka za **pitanja nastave** i odgojnog rada (Švajcer, 1969). Naš vodeći stručnjak, autor *Metodike rada školskog pedagoga*, V. Jurić, pedagoga definira kao **stručnog suradnika** (Jurić, 1977; 2004). M. Silov, još jedan od naših vodećih stručnjaka, ističe **inovacijski i istraživački rad** pedagoga kao njegove temeljne profesionalne odrednice (Silov, 1987). Ipak, gotovo je 30-tak godina kako većina autora školskog pedagoga vidi kao stručnjaka za **razvoj škole i učenika** (Silov, 1987; Staničić, 1989; Resman, 1991; Staničić, Jurić, Mušanović, Vrgoč, 2002).

(1.3.) Pod **konceptijom** kao formom legalizacije uloge školskog pedagoga, mislimo na dokument u kojem su regulirane sve ključne pretpostavke djelovanja za ostvarivanje uloge u školskoj praksi. Osim osnovnih odrednica, kao što su svrha, cilj, zadaće, načela i funkcije, u njemu se okvirno opisuje područje rada, kvalifikacije nositelja, normativi za zapošljavanje, materijalne i stručne pretpostavke za rad i sl. Takav je dokument polazište za zakonodavno uređenje, a time i legalizaciju uloge pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Tijekom nešto više od pola stoljeća djelovanja i razvoja profesije školskog pedagoga, bilo je nekoliko dokumenata koji su svojim strukturnim sastavnicama nastojali odrediti položaj i ulogu pedagoga u životu i radu škole. Prosvjetne vlasti koje razumiju važnost internog razvoja za unapređivanje kvalitete obrazovanja, obično takve dokumente objavljuju u svojim službenim glasilima, a katkad i u formi podzakonskih akata.

Ako malo fleksibilnije tumačimo kriterije kojima trebaju udovoljiti takvi dokumenti, onda bismo u njih uključili (1) *Orijentacioni program rada školskog pedagoga*, koji je 1968. god. donio Prosvjetni savjet Hrvatske. Taj je program nekoliko godina kasnije dobio svoju konkretizaciju u knjizi (2) *Naša osnovna škola: Odgojno-obrazovna struktura* (1972.). Prvu cjelovitu koncepciju usvojio je Prosvjetni savjet Hrvatske 1986. god. pod nazivom (3) *Koncepcija razvojne pedagoške službe*. Osim osnovnih odrednica, u ovom su dokumentu za svaki podsustav utvrđeni profili stručnih suradnika, normativi i kriteriji za određivanje broja pedagoga i drugih stručnih suradnika te zadaci i područja njihova rada u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama. Jedan od prijedloga: (4) *Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja*,

izložen je 1992. god. na 17. školi pedagoga (Mušanović i sur., 1992). Za 21. školu pedagoga priredene su (5) stručne podloge za izradu nove koncepcije: *Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole* (Staničić, 1997). Najnoviji dokument koji ima sve elemente koncepcije objavljen je 2002. godine kao dio *Koncepcije promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*, poznatoj i kao projekt „Izvorište“ (Staničić i sur., 2002). Ta *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti* nastala je u okviru Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, a inicirana je još na Saboru hrvatskih pedagoga održanom u Opatiji 1996. godine.

Vidljivo je kako su se nizala nastojanja konceptualizacije uloge školskog pedagoga. Valja, međutim, uočiti da je prvi i zadnji cjeloviti pokušaj, koji je imao snagu zakonodavnog dokumenta, bila *Koncepcija razvojne pedagoške službe* koju je usvojio Prosvjetni savjet Hrvatske i objavio je 1986. god. Ta koncepcija danas nikog više ne obvezuje, a one nastale nakon nje nikada nisu legalizirane. Jasno je, dakle, da nemamo službeni važeći dokument koji bi školskim pedagogima trebao poslužiti kao stručna orijentacija.

Postojeće stanje profesije

Nakon osvrta na prošlost, otvaraju se pitanja o aktualnom stanju profesije: Gdje smo sada? Kako profesija pedagoga trenutačno stoji? Koje se slabosti pokazuju u njezinu djelovanju? Na ta je pitanja moguće odgovoriti uvidom u polje profesije. To je polje moguće sagledati analizom njegovih ključnih **sastavnica** (područja), kao što su: (1) utemeljenje profesije, (2) profesionalni identitet, (3) razvoj profesionalnog identiteta, (4) profesija na tržištu rada i (5) unapređivanje profesije (Staničić, 2015).

Uvid u osnovne sastavnice polja profesije pedagoga trebao bi dati odgovore na neka temeljna pitanja, a odgovori na ta pitanja trebali bi uputiti na slabosti profesije. Uvid u slabosti upućuje nas na to što valja raditi u budućnosti kako bi se osigurao razvoj i prosperitet profesije i njezinih pripadnika – školskih pedagoga.³

(2.1.) Analiza sastavnice koju čini **utemeljenje profesije** trebala bi odgovoriti na pitanje: *Kako je profesija nastala i tijekom vremena opstala?* Na to smo pitanje dijelom već odgovorili. Naime, izloženi razvoj profesije školskog pedagoga zapravo je analiza njezina utemeljenja. Ta nam analiza pokazuje da postoje problemi koji vidno slabe njezine temelje i stabilnost, a time i afirmaciju.

³ Uvid u sastavnice polja profesije temeljimo na (1) stručnoj i znanstvenoj literaturi koja se neposredno odnosi na rad pedagoga (istraživanja, monografije, zbornici, priručnici itd.); (2) dokumentima prosvjetnih tijela (Ministarstva, Zavoda za školstvo/AZOO); (3) zakonima i provedbenim propisima kojima je određeno funkcioniranje pedagoga u praksi (zakoni o predškolskom, osnovnom i srednjem školstvu, pravilnici, upute i sl.); (4) dokumentima i aktivnostima strukovnih udruga pedagoga (HPKZ-a, HPD-a); (5) programima visokog školstva (preddiplomski, diplomski, poslijediplomski); (6) programima rada pedagoga u odgojno-obrazovnim ustanovama. Tome pridodajemo istraživanja, radove i neposredno iskustvo autora ovog priloga koji je više od 20 godina bio savjetnik za školske pedagoge u Zavodu za školstvo u Rijeci.

Ne samo da je tijek razvoja profesije bio neujednačen nego su vidljiva neslaganja stručnjaka u vezi s time što je zapravo temeljna uloga školskog pedagoga. Ono što nas posebno brine činjenica je kako je sudbina profesije u više navrata „visjela o koncu“. Njezin je prosperitet povremeno bio ozbiljno ugrožen, a prosvjetna je politika svojom manifestacijom deprofesionalizacije 90-tih godina profesiju dramatično oslabila u njezinom integritetu i dostojanstvu. Nadalje, profesija nema legalizirane koncepcije svojega djelovanja. Pored toga, profesija u dovoljnoj mjeri ne razvija svoja teorijska polazišta, što slabi njezinu prepoznatljivost i monopol nad stručnim područjem. Zbog svega toga prosvjetnoj je vlasti olakšano djelovanje na njezinu štetu jer ne postoje organizirane snage unutar profesije koje su sposobne i voljne snažnijim stručnim i znanstvenim djelovanjem oduprijeti se političkom voluntarizmu.

(2.2.) Uvid u područje **profesionalnog identiteta** treba nam reći: *Tko su školski pedagozi, odnosno što ih čini profesionalcima?* Pod profesionalnim identitetom, naime, mislimo na skup značajki koje pedagoga čine posebnim (jedinstvenim stručnjakom) u odnosu na pripadnike drugih profesija, osobito u odnosu na pripadnike profesija s kojima zajedno ostvaruje misiju (i program) škole. Smatramo da su ključne odrednice profesionalnog identiteta pedagoga: (1) *orijentiranost u struci* koja se prepoznaje u jasnoći cilja, zadaća, funkcija, načela, područja i programa rada, kompetencijama za rad i sl.; (2) *instrumenti i dokumentacija*, tj. da pedagog u svom radu upotrebljava pouzdane instrumente i dokumentaciju te time argumentira svoj program i aktivnosti; (3) *suradnici*, tj. da ima stručne i motivirane suradnike koji sudjeluju u ostvarenju zajedničke misije i ciljeva odgojno-obrazovne ustanove; (4) *etičnost*, tj. da u radu uvažava i primjenjuje etička načela imajući u vidu dobrobit učenika i (5) *uvjeti*, tj. da ima osigurane stručne i materijalne pretpostavke za uspješno ostvarenje svoje uloge.

Analiza profesionalnog identiteta pedagoga nedvojbeno upućuje na to da i u ovom području ima stanovitih teškoća koje umanjuju doprinos pedagoga, ali i percepciju njegove profesionalnosti. Gledano kroz izložene odrednice, možemo zaključiti da jasnu profesionalnu orijentiranost ozbiljno narušava širina i nedosljedno sistematiziranje njegova područja rada. Pogled na instrumente koje, kao profesionalne alate primjenjuje u svom radu, otkriva nedostatke u izvedbi pedagoga. To svakako uzrokuje podozrenje prema njegovoj profesionalnoj uvjerljivosti. Nedovoljna prepoznatljivost pedagoga i u ovom području izlazi na vidjelo. Ona znatno umanjuje produktivnost njegove suradnje sa subjektima u školi i izvan nje. Materijalne pretpostavke za rad pedagoga u školskoj praksi, po svemu sudeći, postupno se poboljšavaju, ali stručne i dalje nisu zadovoljavajuće riješene.

(2.3.) Na profesionalni identitet pedagoga vezuje se pitanje **razvoja profesionalnog identiteta**, tj. pitanje *Kako pedagozi „grade“ (oblikuju, formiraju) sebe te kako postaju to što jesu?* Slično kao i druge profesije i školski pedagog svoj identitet ostvaruje (1) obrazovanjem prije preuzimanja radne uloge u pedagoškoj praksi tj. stjecanjem temeljnog (inicijalnog) obrazovanja u odgovarajućim visokoškolskim ustanovama, a (2)

nakon zapošljavanja – uključivanjem u rad odgojno-obrazovne ustanove – profesionalni razvoj nastavlja se raznim oblicima usavršavanja profesionalne osposobljenosti. Pitanje o tome kako pedagog postaje profesionalac može se konkretizirati pitanjem: Koliko su obrazovanje i profesionalni razvoj usklađeni s njegovom ulogom profesionalca?

Ako pod razvojem profesionalnog identiteta pedagoga mislimo na proces njegova formiranja kao profesionalca, lako je uočiti da se problemi (slabosti) nalaze već u ishodištu. Inicijalno obrazovanje, koje bi pedagozima trebalo osigurati spremno preuzimanje profesionalne uloge u praksi, nije primjereno. Možemo povjerovati pedagozima početnicima kako dolaskom u praksu najprije dožive šok, a potom im trebaju godine iskustva da bi ga smanjili na podnošljivu mjeru, tj. da bi im se digla magla s polja profesije i da bi jasnije vidjeli njezin horizont. Agencija za odgoj i obrazovanje koja ih, nakon zapošljavanja, „preuzima“ kao poluproizvod, nema kapacitet za nadogradnju zaostatka u profesionalizaciji i ne može im osigurati odgovarajuću savjetodavnu pomoć. Nadzorom i inspekcijskim pregledima samo im se podriva ionako slabašan stručni autoritet. Ne prati se niti se vrednuje rad pedagoga, a osobito ne u funkciji njihova razvoja.

(2.4.) Jedan od ključnih pokazatelja stanja profesije svakako je **pozicija na tržištu rada**. Stanje profesije na tržištu rada daje uvid u to koliko vrijedi profesija i odgovara na pitanje: *Koliko se njezini pripadnici uspješno „prodaju“ klijentima (korisnicima njihovih usluga)?* Uz poziciju pedagoga na tržištu rada vežu se brojna pitanja: (a) Gdje se sve zapošljavaju pedagozi, u kakvim ustanovama, kako su te ustanove ekipirane i koliko još ima prostora za zapošljavanje? (b) Kako se biraju kandidati (postupak) i postoje li jasni (kandidatima razvidni i poznati) kriteriji za zapošljavanje? (c) Kakvo je radno vrijeme i nagrađivanje – poticanje kvalitetnog rada? (d) Koliko se pedagozi na radnom mjestu bave poslovima svoje profesije, a koliko „pokrivaju“ druge zaposlenike (rade poslove ravnatelja, nastavnika itd.)? (e) Postavljaju li se pedagozima zahtjevi u skladu sa specifičnostima radnog mjesta, tj. zapošljava li se u skladu s potrebama ili se naprosto popunjava radno mjesto? (f) Kakvi su izgledi za dobivanje zaposlenja pedagoga u Hrvatskoj?⁴

Imajući u vidu situaciju na tržištu rada, možemo zaključiti da stanje za pedagoge, kao uostalom i za brojne druge profesije, trenutačno nije dobro. Čak i kada prema propisanim standardima odgojno-obrazovne ustanove imaju pravo na zapošljavanje pedagoga, nadležno ministarstvo to ne dopušta kršeći time vlastite standarde. Nadalje, pri zapošljavanju pedagoga ne primjenjuju se stručni kriteriji. Time se ne jamči zaposlenje najboljih, što izravno šteti ugledu profesije. Nije zabilježeno poticanje kvalitetnijeg rada isticanjem (i eventualno nagrađivanjem) pedagoga koji ostvaruju najveća postignuća. Mnogo se češće u javnosti ističu slabosti. Zaokupljanje pedagoga poslovima niže složenosti ili onima za koje nisu kvalificirani znatno im umanjuje doprinos na područjima njihove neposredne odgovornosti. To im svakako znatno slabi afirmaciju kao stručnjaka.

⁴ Više informacija o stanju na tržištu rada za pedagoge dostupno je na <http://llcg.dev.teched.hr/ALMIS-Dev/Occupation/Selected/2359117#tabs-1>. Preuzeto: 21. 08. 2016.

(2.5.) Petom ključnom sastavnicom polja profesije smatramo njezino unapređivanje. Pod **unapređivanjem profesije** pedagoga mislimo na sve što je u funkciji njezina optimalnog doprinosa radu i rezultatima u praksi. Analiza te sastavnice treba nam odgovoriti na pitanje: *Kako profesija skrbi za svoju budućnost i što čini da njezini pripadnici budu što kvalitetniji u ostvarivanju svoje uloge?* Svaka profesija koja potiče svoj razvoj, skrbi o produkciji novih znanja. U prvom redu to čini istraživanjima, specijalizacijama, poslijediplomskim obrazovanjem svojih članova, podržavanjem oglednih središta u kojima se pokazuju iskustva dobre prakse, objavljivanjem časopisa, druge literature i sl.

Uz najbolju volju, ne možemo reći da se na tome kod nas sustavno radi, iako postoje spontani doprinosi pojedinaca. Umijeće javnog i učestalog predstavljanja vrijednosti profesionalnih doprinosa danas je jedno od ključnih čimbenika afirmacije profesije. Za razliku od nekih bliskih profesija, pedagozi u ovom području pokazuju ozbiljan zaostatak. To je područje kojim se poboljšava prepoznatljivost, a upravo je ona jedna od najslabijih točaka profesije pedagoga. Marketing u školi, ali i bližem i širem okružju, pedagozima je prijeko potreban. Razvoj i unapređivanje kvalitete rada pedagoga, kao i razvoj profesije, nije problem samo pedagoga, to je pitanje cijelog sustava. A u sustavu postoje brojne ustanove kojima je jedno od područja rada pružanje raznih vrsta potpore pedagozima. One snose najveću odgovornost za slabosti u polju profesije. Njihov je doprinos bazi znanja upotrebljivoj u praksi pedagoga mali. Ne potiču istraživanja koja bi pružila pouzdanu sliku o problemima s kojima se u praksi susreću pedagozi. Ne razvijaju središta u kojima biiskusni pedagozi pokazivali svoje znanje i iskustvo prenosili mladim članovima. Nedovoljno rade na prepoznatljivosti profesije i osposobljavanju drugih za suradnju s članovima profesije. Očito se ne usude ozbiljnije kročiti u svakodnevicu profesije jer toj svakodnevici ne mogu znatnije doprinijeti pa radije ostaju izolirani, bave se trivijalnostima, šute o ozbiljnim problemima profesije i sl.

Preporuke za budućnost

Rezimirajući prethodno izloženo, možemo **zaključiti** da će pedagozi poboljšati svoj doprinos školskoj praksi i ugled svoje profesije, ako:

- Imaju čvrste temelje: jasna teorijska polazišta, legaliziranu koncepciju i primjerenu zakonodavnu regulaciju.
- Znaju tko su, tj.: (a) profesionalno su dobro orijentirani (imaju jasan cilj, definirano područje rada i odgovarajuće kompetencije), (b) raspolažu primjerenim instrumentima i dokumentima za svoj rad, (c) imaju vrijedne suradnike koji su stručni i spremni dati doprinos ostvarenju zajedničkog cilja, d) etično ostvaruju svoju ulogu imajući u vidu dobrobit učenika, e) osigurane stručne i materijalne pretpostavke da bi bili učinkovitiji u radu.

- Dolaze pripremljeni na radno mjesto jer: (a) je njihovo obrazovanje usklađeno s očekivanjima prakse, (b) profesionalnim razvojem stalno podižu razinu svojih kompetencija za suvereno ostvarivanje svoje uloge.
- Prepoznatljivi su na tržištu rada i cijenjeni kao profesionalci prijeko potrebni za interni razvoj i unapređivanje kvalitete odgoja i obrazovanja u školskoj praksi.
- Potiču svoj razvoj, tj. skrbe o produkciji novih znanja, istraživanjima, specijalizacijama, objavljivanjem literature, predstavljanjem i popularizacijom svojih doprinosa, a uz to imaju osiguranu potporu odgovarajućih ustanova u sustavu.

Analiza sastavnica profesije upućuje na brojne slabosti, ali i daje uvid u to što bi trebalo činiti da bi profesija dobila stabilnost i otpornost te pritom ostvarila ugled i postigla razvoj. Tim dobitcima profitirala bi i sama profesija, ali i učenici zbog kojih postoji i ona i sustav u kojem djeluje. Navest ćemo samo neke **preporuke** u funkciji afirmacije profesije pedagoga, kojima bi u budućnosti valjalo dati prioritet.

- Jedno je od ključnih područja na kojem treba raditi **prepoznatljivost profesije**. Nedovoljno izražen monopol na ekspertizu u svom stručnom području, profesiju čini ranjivom na aktere deprofesionalizacije. Vidjeli smo kako su oni povremeno vrlo produktivni, osobito u vremenima krize kada se destrukcije pravdaju racionalizacijama.
- Prijeko je potrebno pokrenuti teorijska i empirijska **istraživanja** da bi se prikupili argumenti za promjene u profiliranju profesije i područjima njezina djelovanja u školskoj praksi (kao, na primjer, Ledić, Staničić i Turk, 2013).
- Oscilacije u shvaćanjima uloge pedagoga, a osobito nepreciznosti i nedosljednosti u **sistematiziranju područja rada**, stvaraju dojam neosmišljenosti i neutemeljenosti profesije. To je, među ostalim, moguće prevladati i pristupom „dobar pedagog - dobra škola“ (Staničić, 2014).
- Treba aktualizirati i legalizirati **konceptiju** kojom će se definirati sva ključna pitanja profesije. Konceptija od prije 30 godina više ne obvezuje, a ona zadnja od prije 14 godina nikada nije smatrana obvezujućom.
- Krajnje je vrijeme da se **studijski programi** usklade s potrebnim kompetencijama, a stručno usavršavanje i savjetodavna pomoć optimiziraju. Valjalo bi prekinuti praksu da se na fakultetima programi kroje prema profilima već zaposlenih ljudi i početi zapošljavati znanstvenike i predavače u skladu s potrebama suvremenih i s praksom usklađenih programa. (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 116)
- Ne bi se smjele uvoditi **promjene** u školsku praksu, a da pedagozi ne budu prvi osposobljeni za njihovu primjenu. Aktualna praksa u kojoj školski pedagozi kao inicijatori promjena nisu dovoljno obaviješteni o svrsi i načinu uvođenja promjena destruktivna je za profesiju.

- **Sustav podrške** treba znatnije poboljšati. Obrazovne, istraživačke, savjetodavne i nadzorne ustanove te strukovne udruge trebale bi argumentirano odgovoriti na jednostavno pitanje: Koliko stvarno doprinosimo kvalitetnijem radu pedagoga u školskoj praksi?

Da se kojim slučajem kod nas potiče razvoj školstva (poticanjem razine kvalitete), poticao bi se i razvoj stručnjaka koji tom razvoju (kvaliteti) mogu doprinijeti. Unatoč činjenici kako (već dugo) vrijeme nije poticajno, boljom organizacijom i spremnošću na doprinos i samih pedagoga i ustanova koje skrbe za njihovo obrazovanje i profesionalni razvoj, mogao bi se znatno poboljšati razvoj i ugled profesije pedagoga u našem školstvu.

Literatura

1. Bognar, L. (1972). Za radikalnije rješavanje uloge pedagoga u osnovnom školstvu. *Pedagoški rad* (Zagreb), 27(63) (5-6):205-209.
2. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. *Narodne novine*, 63/2008.
3. Giron, M. (1985). Školski pedagog u funkciji inoviranja nastavnog rada. Magistarska radnja. Zagreb: Filozofski fakultet.
4. Jurić, V. (1977). Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
5. Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. (2002). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta - Prosvjetno vijeće.
6. Konceptija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja. (1986). *Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu* (Zagreb), (4):11-15.
7. Korčmaroš, M. (1965). O zadacima i radu školskog pedagoga. *Pedagoški rad* (Zagreb), 20(5-6):246-256.
8. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
9. Mortensen, D. i Schmuller, A. (1973). Pedagoško vođenje u savremenim školama. Sarajevo: Svjetlost.
10. Mušanović, M., Staničić, S., Lavrnja, I., Drandić, B. (1992). Konceptija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja. *Napredak*, 133(2), 189-194.
11. Naša osnovna škola: Odgojno-obrazovna struktura (1972). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.

12. Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva: Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske (H. Vrgoč, ur.) (2003). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
13. Orijentacioni program rada školskog pedagoga (1968.) Prosvjetni vjesnik (Zagreb), 21(2):16-17.
14. Pedagog i psiholog u osnovnoj školi: Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa. (1971). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
15. Pediček, F. (1967). Svetovalo delo in šola. Ljubljana: Cankarjeva založba.
16. Peteh, M. i Cotić, A. (1964). Pedagoško-psihološka služba u školi. Pedagoški rad (Zagreb), 19 (3-4):142-148.
17. Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjom školstvu. Narodne novine, 1/1996.
18. Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu. Narodne novine, 47/1996.
19. Resman, M. (1991). Razumevanje šolske svetovalne službe kot razvojno-inovativne službe. Sodobna pedagogika (Ljubljana), 7-8
20. Rozmarić, A. (1986). Ograničavajući faktori unapređivanja odgojno-obrazovnog rada stručno-pedagoške službe u osnovnoj školi. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
21. Rozmarlć, A. (1985). Razvoj stručno-pedagoške službe u osnovnoj školi u SR Hrvatskoj. Propisi-praksa (Zagreb), 16 (1-2):24-38
22. Silov, M. (1986). Humanizacija odnosa među spolovima - područje rada školskog pedagoga. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
23. Silov, M. (1987). Stručno-pedagoška služba i razvojna djelatnost. Život i škola (Osijek), 36 (1):19-29.
24. Silov, M. i Staničić, S. (1986). Stručni suradnici u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja - odabrana bibliografija. Zagreb: Zajednica osnovnih škola Hrvatske.
25. Staničić, S. (1989). Razvojno-pedagoška djelatnost u školi. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
26. Staničić, S. (1997). Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
27. Staničić, S. (2008). Pedeset godina školskog pedagoga u Hrvatskoj. U: Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2008./2009. Zagreb: Znamen. 176-190.
28. Staničić, S. (2014). Pedagog i uspješna škola – novi pogledi. U: Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2014./2015. Zagreb: Znamen. 192-203.

29. Staničić, S. (2015). Pogled na profesiju pedagoga odgojno-obrazovne ustanove. U: Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2015./2016. Zagreb: Znamen. 180-190.
30. Staničić, S., Jurić, V., Mušanović, M. i Vrgoč, H. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost. U: Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj (ur. V. Strugar). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta – Prosvjetno vijeće, 218-225.
31. Švajcer, V. (1969). Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola. Elaborat (umnoženo). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske
32. Viher, D. (1965). Funkcija pedagoga škole (okvirna koncepcija). Školski vjesnik (Split),15(5-6):36-40.
33. Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju. Narodne novine, 4/1980.
34. Zakon o osnovnoj školi. (1964). Narodne novine, 14/1974. (pročišćeni tekst)
35. Zakon o usmjerenom obrazovanju. Narodne novine, 20/1982.

ŠKOLSKI RAVNATELJ U HRVATSKOJ: RAZVOJ, STANJE I BUDUĆNOST

Stjepan Staničić

U ovom kratkom pregledu razvoja, stanja i budućnosti ravnatelja (i školskog menadžmenta kao stručnog područja) u Republici Hrvatskoj, namjera je utvrditi kako se rukovođenje školama ostvarivalo, što se danas na tom području događa te što se realno može očekivati u skoroj budućnosti. Pritom je obuhvaćeno vremensko razdoblje od 60-tih godina prošlog stoljeća do danas. Ono što se u tom razdoblju nije mijenjalo činjenica je da je rukovođenje školama cijelo to vrijeme bila funkcija. Međutim, postupno sazrijeva svijest da to u postojećim uvjetima nije dovoljno. Od ravnatelja se danas očekuje da u suradnji sa zaposlenicima, roditeljima, učenicima i širom zajednicom stvara i artikulira viziju, planove, politiku i postupke, kako bi pedagošku stvarnost svoje ustanove uspješno vodio na putu učinkovitog odgoja i obrazovanja. To je moguće kvalitetno činiti tek ako funkcija ravnatelja postane profesijom.

Razvojni put ravnatelja u Hrvatskoj

Analizu nešto više od 50 godina razvoja školskog menadžmenta u Hrvatskoj temeljimo na uvidu u: (1) zakone koji se odnose na obrazovni sustav kojima je regulirana uloga ravnatelja, (2) dokumente i aktivnosti odgovarajućih prosvjetnih tijela, (3) aktivnosti strukovnih udruga, (4) ključnu literaturu koja se bavila ravnateljima, (5) programe visokog školstva i (6) provedenim nacionalnim istraživanjima (Staničić, 2012).¹ Uvid u pola stoljeća uloge ravnatelja u Hrvatskoj logično je sagledati u dva karakteristična razdoblja: od 1960. do 1990. god. i od 1990. do danas.

Rukovođenje školom i uloga ravnatelja od početka 1960-tih do kraja 1980-tih.

Analiza situacije od početka 1960-tih uvjetovana je činjenicom kako se tih godina na razini savezne države odustaje od općevrijedećih prosvjetnih zakona i donose se rezolucije, a

¹ Tome valja pridodati osobno iskustvo i doprinose: bio sam ravnatelj u osnovnoj i srednjoj školi te Zavodu za školstvo u Rijeci, bio sam savjetnik za ravnatelje, održao sam desetke predavanja na stručnim skupovima ravnatelja, bio sam voditelj više državnih povjerenstava koja su izrađivala konceptualne dokumente iz područja školskog menadžmenta, napisao sam knjigu *Menadžment u obrazovanju* i više od 50-tak stručnih i znanstvenih članaka.

školstvo prelazi u nadležnosti republika. Od tog vremena možemo govoriti da je Hrvatska imala veću mogućnost utjecaja na rješenja u vlastitom školstvu, kao i u rukovođenju školom.

Tako je s pravnog stajališta vidljivo kako se već 1964. god. *Zakonom o osnovnoj školi*, reguliraju uloga, odgovornosti, uvjeti rada, postupak izbora i mandat ravnatelja (direktora). Ključna je uloga ravnatelja organizacija rada škole, predstavljanje škole u javnosti i održavanje nastave. Treba ispunjavati uvjete za nastavnika, 5 godina iskustva u nastavi, stručni ispit, istaknutost u društveno-političkom, pedagoškom i stručnom radu i organizacijske sposobnosti. Bira se na temelju natječaja na mandat od 4 godine s mogućnošću ponovnog izbora. Za pomoć u pedagoškim poslovima dobiva školskog pedagoga. Zakoni koji su slijedili i važili do početka 1980-tih godina, Zakon o gimnazijama (1965.) i Zakon o srednjem obrazovanju (1971.), nisu znatnije mijenjali zahtjeve u odnosu na ulogu i druge odrednice ravnatelja.

Imajući u vidu stručni aspekt, pojavila su se dva izvora koja su elaborirala dio tematike školskog menadžmenta. Počelo je (1) knjigom J. Malića: *Upravljanje i rukovođenje školom* (Malić, 1971). To je prva monografija koja se bavi pitanjima školskog menadžmenta u našem školstvu. U njoj autor razrađuje rukovodne funkcije ravnatelja i detaljno obrađuje dvije temeljne uloge ravnatelja: ravnatelja kao organizatora rada škole i ravnatelja kao pedagoškog rukovoditelja. U skladu s vremenom izloženi su zahtjevi u pogledu ličnosti ravnatelja (društveni, pedagoški, psihološki, moralni) te društvenog položaja, izbora i osposobljavanja. Drugi ključni izvor je (2) *Naša osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura* (1972.) Knjiga je nastala kao rezultat praćenja prethodnog nastavnog plana i programa u osnovnim školama u razdoblju od 1960./61. do 1969./70. šk. god. i njegove dorade koju je proveo Zavod za unapređivanje školstva. U VI. poglavlju knjige, naslovljenom Organizacija osnovne škole (str. 351.-370), nalazi se i potpoglavlje Direktor škole (str. 359-360). Nešto skromnije nego što je to učinjeno u knjizi *Osnovna škola: programatska struktura* (1958.), u ovom je izvoru istaknuta pravna odgovornost, vrlo uopćen opis uloge i navedeni su neki važniji poslovi.

Još početkom 1970-tih, započele su pripreme za reformu škole, koja je trajala od sredine 70-tih do sredine 80-tih. (Šuvar, 1977; Jergović, 1980). Zakonska regulativa iz tog vremena svjedoči o tome da školama rukovodi kolegijalni poslovodni organ koji čine nastavnici, stručni suradnici i drugi zaposlenici škole. Na čelu je tog tijela ravnatelj kao predsjednik, odnosno inokosni poslovodni organ (Zakon o odgoju i obrazovanju, 1980.; Zakon o usmjerenom obrazovanju, 1982.). Ove je promjene stručno elaborirao J. Malić u knjizi *Samoupravljanje u školi* (1985.), smatrajući da je u uvjetima povećane odgovornosti za rezultate rada škole potrebno uvesti kolektivno rukovođenje. Napušta se traženje nastavnika koji je „rođen“ za ravnatelja i sve se više okreće onima koji organizacijske i rukovodeće sposobnosti vide u delegiranju obveza i uključivanju većeg broja zaposlenih u donošenje odluka važnih za školu. Obrazlaže opravdanost napuštanja naziva direktor koji upućuje na „samovlast“ pojedinca, dok predsjednik upućuje na kolegijalno rukovođenje. Upućuje na znanstvena dostignuća u području upravljanja.

Vidljivo je da se krajem 80-tih godina rukovođenju školom i ulozi ravnatelja pristupa sustavnije, da se prepoznaje njezina važnost te se uočavaju ključne pretpostavke da bi ta uloga doprinijela ostvarenju ciljeva i zadaća škole. Afirmacija kolektivnog rukovođenja u

školi na tragu je današnjeg distribuiranog vođenja, a pozivanje na znanstvene spoznaje u području rukovođenja upućuje na potrebu osposobljavanja ravnatelja, koja je i danas aktualna, u sve složenijim uvjetima suvremenog obrazovanja.

Rukovođenje školom i ulogu ravnatelja u samostalnoj Hrvatskoj – od 1990. do danas. Početak 1990-tih godina obilježava oduševljenje za promjene koje bi hrvatsko školstvo što prije i spremnije integrirale u društvo razvijenih država. U vezi s rukovođenjem, prevladavalo je shvaćanje ravnatelja kao menadžera koji bi, po uzoru na tendencije u gospodarstvu (gdje su se odjednom masovno tražili dobri menadžeri) pokazao sposobnosti i vještine uspješnog poslovnog čovjeka koji će u školi stvarati dobre materijalne i stručne uvjete za rad.

Školsko zakonodavstvo s početka 90-tih vidno uvažava suvremene poglede na ulogu ravnatelja i podiže razinu zahtjeva njegove profesionalizacije. Tako se već *Zakonom o srednjem školstvu* (1992.) uvodi **ravnateljski ispit** kao uvjet za izbor na rukovodeću funkciju. Ubrzo zatim objavljuje se *Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova* (1993.) kojim su se propisivala znanja, postupak i način polaganja ispita.

Kvalitetno je razrađena potpora ravnateljima. Tako je 1993. god. osnovana i započela s radom **Škola za ravnatelje** kao organizirani oblik osposobljavanja i pripreme ravnatelja za ravnateljski ispit. Objavljena je knjiga **Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova** (1993.) koja je predstavljala temeljnu literaturu za školu za ravnatelje i polaganje ravnateljskog ispita. Knjiga je osim karakterističnim pedagoškim, didaktičkim i psihološkim sadržajima obilovala i prilogima iz područja suvremenog školskog menadžmenta.

Deprofesionalno djelovanje prosvjetne politike sredinom 1990-tih imalo je katastrofalne posljedice za školstvo, kao i za ravnatelje. Bez obrazloženja je 1994. **ukinuta Škola za ravnatelje**, a *Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu* (1995.) **ukinut je i ravnateljski ispit**. Tako je destruktivna prosvjetna politika spriječila put prema suvremenom europskom školskom menadžmentu.²

Unatoč očiglednom nemaru politike za kvalitetu školstva, a osobito za kvalitetu rukovođenja u školstvu, **prosvjetna struka** predano je i sustavno doprinosila razvoju školskog menadžmenta. Tako je 1995. počeo izlaziti *Školski priručnik* (izlazi 21. godinu zaredom), namijenjen u prvom redu ravnateljima, koji svake godine donosi po nekoliko tekstova iz područja obrazovnog menadžmenta. *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* – projekt „Izvorište“ (Strugar, 2002) predlaže promjene u području upravljanja i rukovođenja. Posebnost je ovog projekta u tome što je namjeravao obnoviti Školu za ravnatelje kao stručno znanstvenu potporu profesionalizaciji ravnatelja. Godine 2005. izraden je *Program osposobljavanja ravnatelja* koji je iste godine prihvaćen na Konferenciji ravnatelja osnovnih i srednjih škola.³ Objavljena je

² Prisjetimo sa da je upravo u trenutku gušenja inicijativa u Hrvatskoj slovenska vlada svojom odlukom od 1995. god. legalizirala rad *Šole za ravnatelje*, koja danas slovi kao jedno od najboljih organizacijskih i stručnih rješenja u području razvoja školskog menadžmenta.

³ Program je izradilo Povjerenstvo pod vodstvom dr. sc. Stjepana Staničića imenovano odlukom Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta od 15. travnja 2005.

knjiga *Menadžment u obrazovanju* (Staničić, 2006.), prva takva knjiga u ovom dijelu Europe. U njoj se izlaže teorija i praksa menadžmenta i vodstva u obrazovanju. Nastavno na spomenuti Program osposobljavanja, 2007. god. izrađen je *Izvedbeni program osposobljavanja*. Dvadesetak ravnatelja osnovnih i srednjih škola polazilo je dvogodišnji seminar u okviru Nizozemske škole za obrazovni menadžment (2007. – 2009.). Svoje su radove objavili u knjizi *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje* (2009.). Ostvareno je i više stručnih skupova na nacionalnoj i međunarodnoj razini o tematici školskog menadžmenta. Bazi znanja za ravnatelje valja još dodati: *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (Drandić, 2011), *Modele stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola* (Đaković, 2012), *Školski menadžment i liderstvo* (Burcar, 2013) i *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju* (Stojnović i Hitrec, 2014).

Na stručnom je planu, nakon 2005., započelo *uvođenje kolegija školskog menadžmenta* na visokoškolskim ustanovama – u okviru diplomskih i poslijediplomskih studija u obliku obveznih i izbornih programa. Učiteljski fakulteti uveli su školski menadžment kao obavezni kolegij, a neki fakulteti uveli su ga i na poslijediplomskom studiju.⁴ Razvoj kolegija školskog menadžmenta na poslijediplomskoj razini potaknuo je teorijska i empirijska istraživanja, objavljivanje radova i stjecanje magisterija i doktorata u ovom području.

Nakon 18 godina od donošenja Zakona o osnovnom školstvu 1990. i 16 godina nakon Zakona o srednjem školstvu 1992., donesen je *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.). Odredbom da za ravnatelja može biti imenovana osoba koja ima licenciju za rad (čl. 126.), ovaj zakon ponovo aktualizira pitanje profesionalnosti. To je važan nagovještaj za aktivnosti koje bi osigurale profesionalnost. Međutim, ništa se značajno na tom planu nije pokrenulo. Uslijedila je velika stanka inicijativa prosvjetne politike u rješavanju pitanja rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Od 2008. do 2013. god. nisu se, u okviru prosvjetne politike, tražila ni konceptualna ni operativna rješenja u vezi s ravnateljima. Aktivnosti su pokrenute početkom 2013. godine kada je u okviru rada na *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* osnovana Tematska radna skupina za upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama (Staničić, 2014). Time je počeo još jedan pokušaj stvaranja pretpostavki za profesionalizaciju ravnateljske uloge.⁵

Možemo **zaključiti** da nam analiza razvoja školskog menadžmenta i ravnateljske uloge u Hrvatskoj pokazuje dvije različite slike. Slika koja prikazuje aktivnosti prosvjetne **politike** u ovom području vidno oscilira. Ona je povremeno inicirala rješavanje ove tematike, ali je malo ili gotovo ništa radila na provedbi tih rješenja. Povremeno je i izravno sprečavala razvoj na tom području. Bila je najsklonija vidjeti ravnatelje kao poslušne izvršitelje svojih

⁴ Npr. Učiteljski fakultet u Rijeci uveo je akademske godine 2009./2010. god. Školski menadžment u program 5. godine učiteljskog studija. Učiteljski fakultet u Zagrebu akademske godine 2008./2009. uveo je u program poslijediplomskog doktorskog studija kolegij Upravljanje i rukovođenje, a kasnije i Upravljanje ljudskim potencijalima.

⁵ Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije donio je Hrvatski sabor 17. listopada 2014. godine, a objavljena je u Narodnim novinama broj 124/2014. od 24. listopada 2014. godine. Publicirana je pod naslovom Nove boje znanja (2015.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

direktiva. Trajno je držala niske standarde zahtjeva za njihova radna mjesta kako bi otvorila prostor za zapošljavanje svojih sljedbenika. Na drugoj strani vidimo posve drugu sliku koju je stvarala prosvjetna **struka** u ovom području. Ta je linija razvoja gotovo pravilna i u stalnom usponu. Produkcija znanja (teorijska i empirijska istraživanja, literatura itd.) i operativna rješenja (konceptije, programi, usavršavanje itd.) svjedoče o trajnom nastojanju da se uloga ravnatelja podigne na višu razinu kvalitete, da se zahtjevi za izbor u ravnateljsku ulogu i profesionalni razvoj usklade sa sve složenijim uvjetima u odgojno-obrazovnoj praksi. Međutim, unatoč evidentnim naporima, struka ne odlučuje, nego odlučuje politika. Zahvaljujući nespremnosti politike da stvarno doprinese kvaliteti obrazovanja, a kada bi bila dobro vođena toj bi kvaliteti mogla doprinijeti i više od 20% (Waters, Marzano i McNulty, 2003), mi se već gotovo dva desetljeća nalazimo na začelju među europskim državama.

Postojeće stanje ravnatelja u Hrvatskoj

Svaki pokušaj unapređivanja u nekom stručnom području počinje analizom postojećeg stanja i uočavanjem slabosti koje bi trebalo ukloniti. Takve su analize prethodile svim dosadašnjim pokušajima unapređivanja stanja u školskom menadžmentu, od kojih smo neke spomenuli u prethodnom tekstu. Zadnju analizu izradila je *Tematska radna skupina za upravljanje i rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama* tijekom svojega rada na pitanjima rukovođenja u okviru Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (Strategija, 2014).⁶

Poticaj za pristup analizi došao je s *Međunarodne konferencije ravnatelja osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova: „Status i položaj ravnatelja“* (Dubrovnik, 24. –26. 10. 2011.). Na njoj je, uz ostalo, predstavljena temeljita analiza razvoja i statusa ravnatelja u Hrvatskoj (Staničić, 2012). U zaključku te analize i zaključcima Konferencije istaknuto je kako buduće aktivnosti koje se odnose na ravnatelje treba ostvarivati imajući na umu temeljno načelo prema kojem ravnatelj na funkciju treba dolaziti spreman, svoju funkciju treba ostvarivati suvereno, a s nje odlaziti dostojanstveno (Školske novine, 37/2011).

Dolazak na funkciju, ostvarivanje uloge nakon preuzimanja funkcije i odlazak s funkcije tri su temeljne **sastavnice ravnateljske karijere** (Staničić, 2011). Izradi strategije rukovođenja u ustanovama predtercijarnog odgoja i obrazovanja i analizi postojećeg stanja pristupilo se sa stajališta ravnateljske karijere. Naime, karijera ravnatelja ima tri temeljne sastavnice, a svaka sastavnica ima više svojih odrednica.

(2.1.) Analiza postojećeg stanja, kada je riječ o **pripremljenosti ravnatelja** u Hrvatskoj za preuzimanje rukovodeće uloge pokazuje sljedeće:

⁶ Autor ovog priloga bio je voditelj Tematske radne skupine za upravljanje i rukovođenje, koja je odredila 5. cilj Strategije: Unaprijediti kvalitetu rukovođenja. On sada vodi Ekspertnu radnu skupinu koja stvara pretpostavke za provedbu 5 cilja strategije. Više informacija o 5. cilju Strategije dostupno je u: Nove boje znanja (2015.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. str. 88-92.

- Uloga ravnatelja, kao temeljna odrednica njegova optimalnog djelovanja, nije primjereno definirana.
- Ne postoje kompetencijski standardi.
- Ravnatelji se ne osposobljavaju za preuzimanje rukovodeće uloge.
- Ne postoji primjeren sustav za privlačenje zainteresiranih koji bi omogućio kvalitetnu selekciju.
- Licenca u predškolskim ustanovama nije propisana, dok je u osnovnim i srednjim školama te učeničkim domovima propisana, ali način stjecanja još nije reguliran.
- Nema odgovarajućih kriterija kojima bi se utvrdila pedagoška i poslovodna kompetentnost kandidata za ravnatelja.

Može se zaključiti da ni jedna bitna odrednica koja se odnosi na ravnateljev dolazak na funkciju nije odgovarajuće riješena i da ravnatelji u Hrvatskoj nespremni preuzimaju vođenje odgojno-obrazovnih ustanova.

(2.2.) Na temelju analize odrednica koje se odnose na ravnateljevo **ostvarivanje rukovodne funkcije** moguće je zaključiti da:

- Uvođenje ravnatelja početnika nije u cijelosti zadovoljavajuće.
- Sustav stručnog usavršavanja ravnatelja nije na primjerenoj kvantitativnoj i kvalitativnoj razini.
- Ravnatelji nemaju odgovarajuću stručno-savjetodavnu pomoć.
- Reizbor se provodi bez propisanih kriterija pa omogućuje političke manipulacije.
- Pitanje napredovanja ravnatelja u zvanju nije riješeno.
- Ne postoji vrednovanje ravnatelja prema jasnim i pouzdanim mjerilima.
- Ravnatelji svoj status smatraju neprimjerenim, ponajviše zbog nestabilnosti svoje pozicije koju ni najbolji rad ne može ukloniti.

Može se zaključiti da neke odrednice, koje se odnose na preuzimanje i ostvarivanje uloge, postoje na elementarnoj razini, dok većina ne postoji ni na toj razini.

(2.3.) Analiza odrednica koje se odnose na **odlazak s ravnateljske funkcije** upućuje na to da je dostojanstvenost odlaska s funkcije važan dio autoriteta i ugleda funkcije koji nije primjereno riješen. Dio se nadoknađuje radom udruga, zajednice i strukovnih društava koja, međutim, tijela upravljanja odgojno-obrazovnim sustavom ne percipiraju na odgovarajući način, unatoč tome što svojim radom znatno ublažavaju njegove propuste.

Može se zaključiti da postojeća praksa u vezi s odlaskom s ravnateljskog položaja svjedoči o zanemarivanju znanja, vještina i vrednota ljudskog potencijala upotrebljivog za dobrobit odgojno-obrazovnog sustava.

(2.4.) Velik utjecaj na ravnateljsku karijeru imaju odrednice koje upućuju na **političku i znanstvenu potporu** razvoju profesije. Analiza te potpore pokazuje sljedeće:

- Izvedeno je više teorijskih i empirijskih istraživanja, ali ona nisu znatnije utjecala na odluke prosvjetne politike u području rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama.
- Napisana je i prevedena odgovarajuća literatura, ali ona nije obavezujuća niti se njezino poznavanje smatra relevantnim za obavljanje ravnateljske uloge.
- Bilo je i pokušaja legalizacije obrazovanja ravnatelja uvođenjem Škole za ravnatelje i ravnateljskog ispita („Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita“), ali se nisu održali.

Može se zaključiti da se, izuzmu li se nastojanja ravnateljskih udruga, nedovoljno skrbi o razvoju ravnateljske profesije.

Imajući u vidu kontinuum između minimalnog i optimalnog postojanja odrednica uspješnosti rukovođenja, može se zaključiti da je većina odrednica na minimalnoj razini, tj. vrlo daleko od optimalnog, a nekih uopće nema. Sve u svemu, postojeće stanje u pogledu ravnateljeva dolaska na funkciju, ostvarivanja funkcije i odlaska s nje, upućuje na nezadovoljavajuća rješenja. Kako je o kvalitetnom rukovođenju moguće govoriti tek onda kada je većina odrednica na optimalnoj razini, jasno je da je stanje potrebno hitno mijenjati, i to ne samo u interesu ravnatelja, nego još više u interesu odgojno-obrazovnih ustanova, a posebno odgojnih i obrazovnih postignuća djece i učenika.

Još jedan **pokušaj promjene** uslijedio je kada je temeljem prethodne analize definiran **5. cilj** Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije: Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Za provedbu 5. cilja Strategije, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, imenovalo je u srpnju 2015. god. Ekspertnu radnu skupinu (ERS-a5).⁷ MZOS je dodijelilo i sredstva Sveučilištu u Zadru za projekt koji bi se trebao baviti pitanjima sličnim onima koje, bez sredstava, rješava Ekspertna radna skupina koju je imenovalo isto Ministarstvo.⁸

⁷ Ekspertna radna skupina za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije: Unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama (ERS-a5), imenovana je Odlukom MZOS-a: KLASA: 023-03/15-04/00002; URBROJ: 533-26-15-0005, od 17. srpnja 2015., a započela je radom 1. rujna 2016. god.

⁸ Detaljnije o projektu na: <http://www.ravnatelj-profesija.eu>, preuzeto: 30.08.2016.

Odlukom o imenovanju Ekspertna radna skupina je dobila tri zadaće:

1. Izraditi **standard zanimanja** ravnatelja.
2. Izraditi nacionalni **standard kvalifikacije** za ravnateljsku profesiju.
3. Razviti model uvođenja sustava (re)**licenciranja** za stjecanje i zadržavanje dopusnice za rad ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Tijekom nešto više od pola godine rada, Ekspertna radna skupina za rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama, slijedom metodologije HKO-a, izradila je i dostavila MZOS-u prijedloge standarda zanimanja ravnatelja i prijedlog standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju.⁹ Uz to je izradila i stručni okvir na temelju kojeg bi se provodilo licenciranje ravnatelja.¹⁰ Ti se dokumenti trenutačno doraduju u nekim detaljima i pripremaju za postupak usvajanja, registriranja i provedbe.

Prosvjetna struka, ovaj put Ekspertna radna skupina za provedbu 5. cilja Strategije, opet je ostvarila svoj dio posla, i to u znatno kraćem vremenu nego što bi to uspjelo u drugim državama. Međutim, odluka je ponovo na prosvjetnoj politici hoće li napokon učiniti korak naprijed ili će, kao i do sada, rješenja gomilati u svojim ormarima. Hoće li i dalje uspješnost nacionalnog školstva zadržavati ispod prosjeka svjetskog i posve na začelju europskog.

Unatoč nastojanjima struke, postojeće je stanje i dalje takvo da ravnatelji **na rukovodeću funkciju dolaze nespremni** (preuzimaju nejasno definiranu ulogu, ne stječu osposobljenost i bez odgovarajućih su kompetencija, ne postavljaju im se nikakvi zahtjevi u pogledu znanja potrebnih da bi uspješno djelovali, ne postoje stručni kriteriji po kojima se biraju pa gotovo svi ispunjavaju formalne zahtjeve). Nakon imenovanja i kad počnu ostvarivati svoju ulogu, **nemaju odgovarajuću potporu u radu** (osim nekoliko uvodnih seminara kojima stječu prve spoznaje o svojoj novoj ulozi, nemaju primjereno stručno usavršavanje, koje je uz to i neobvezujuće, zbog nedovoljne ekipiranosti nadležne im ustanove ne pružaju odgovarajuću stručno-savjetodavnu pomoć, ne prate se i ne vrednuju ostvarenja pa njihov dobar rad nije jamstvo da će preživjeti mandat, njihov reizbor je krajnje neizvjestan i lako mogu ostati bez posla ako ne budu ponovo izabrani). Kad odlaze s funkcije taj **odlazak nije nimalo dostojanstven** (ma koliko bili dobri u svom radu, nitko ih više ne pita za savjet ili im uvažava što su život posvetili tome da školu učine uzornom odgojnom i obrazovnom ustanovom, a još je manja mogućnost da će dobiti nagradu za rad). Naposljetku, poticaji da se školski menadžment kao njihovo stručno područje unaprijedi, uglavnom ne dolaze od nadležnih institucija. Entuzijazam u struci i dalje traje, ali **prosvjetna politika uporno paralizira** svaki pokušaj da se suvremene spoznaje primijene u praksi. Naravno, u tome ima snažnu potporu svojih navijača, onih ravnatelja i nekih njima nadređenih pojedinaca koji su na to odgovorno mjesto došli njezinom zaslugom. Ono što jeste činjenica, a rijetki su je svjesni ili je žele biti svjesni, to je da su ti isti protiv kvalitete nacionalnog školstva.

⁹ Prijedlozi dokumenata predani su MZOS-u 13. svibnja 2016. god.

¹⁰ Detaljni prikaz rada i rezultata Ekspertne radne skupine dostupan je u Staničić, S. (2016). Ravnatelj - od funkcije do profesije; te u Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2016/2017. Zagreb: Znamen. 164-176.

Što dalje?

Prethodna analiza pokazuje da je u Hrvatskoj, tijekom proteklih 25 godina, u području školskog menadžmenta i rada ravnatelja riješeno vrlo malo bitnih pitanja. Ono što je rješavano, nije primjereno riješeno pa možemo zaključiti da su sva ta brojna pitanja i dalje bez zadovoljavajućih odgovora te da je potrebno odlučnije krenuti u njihovo rješavanje – ne samo stvaranjem stručnih podloga nego i njihovom konkretizacijom u stvarnosti. Razumljivo, nije moguće sve odjedanput riješiti, ali je krajnje vrijeme da se počne rješavati, a najprije ono najvažnije.

Svi koji žele boljitak nacionalnog odgoja i obrazovanja, trebali bi uvažiti dokaze kako je taj boljitak neposredno povezan s kvalitetom (ruko)vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. U tom bi slučaju morali i unapređivanje kvalitete rukovođenja prihvatiti kao strateški cilj, čije je ostvarenje moguće jedino profesionalizacijom ravnatelja. Profesionalizacija je uvjetovana brojnim čimbenicima, od kojih su neki u njezinim temeljima.

Smatramo kako je za **budućnost ravnatelja u Hrvatskoj** od najveće važnosti: (1) redefiniranje uloge ravnatelja, (2) izrada standarda znanja, vještina i odgovornosti, (3) institucionalizacija obrazovanja budućih ravnatelja, (4) provedba licenciranja i (5) uspostavljanje mjerila kvalitete rada ravnatelja. Tim pitanjima treba posvetiti najveću pozornost jer je njima određena ne samo profesionalnost ravnatelja nego i kvaliteta odgoja i obrazovanja u cjelini. Razumljivo, pozornost treba posvetiti ne samo osmišljavanju tih pitanja nego i njihovoj provedbi.

Pod **redefiniranjem uloge** misli se na utvrđivanje svega onoga što se očekuje od ravnatelja suvremene, a osobito buduće škole. Mogli bismo reći da se uloga obično prikazuje plošno i odgovara na pitanje što treba raditi. Potpuniji i svrhovitiji prikaz uloge trebao bi, uz ostalo, utvrđivati granice u odnosu na druge uloge u školi, pokazivati dubinu u pojedinim područjima rada, određivati vrijeme, opseg, suradnju i sl. Svakako je potrebno „izbaviti“ ravnatelje iz zamke nedefinirane uloge u interesu učinkovitosti njihova rada. Obveze i odgovornosti ravnatelja treba definirati u skladu s iskustvima dobre prakse i promjenama u odgoju i obrazovanja koje se očekuju u budućnosti. Posebno se to odnosi na odgovornosti za kvalitetu odgoja, učenja i poučavanja, oblikovanje vizije, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, učenička postignuća, upravljanje ljudskim potencijalom i suradnju s okruženjem. Redefiniranje uloge ravnatelja omogućit će jasnije sagledavanje njegovih obveza i odgovornosti, racionalniju podjelu rada u odnosu na suradnike, izradu kompetencijskih standarda, pokretanje primjerenih obrazovnih programa za buduće ravnatelje, definiranje pokazatelja kvalitete, programe licenciranja i veću autonomiju u radu.

Osim jasno definirane uloge, svaka profesija treba imati **kompetencijske standarde** koji je kvalitativno i kvantitativno određuju. Pod standardima se podrazumijeva jasna, koncizna i dosljedna artikulacija zahtjeva za profesionalnim kompetencijama ravnatelja, kao znanjima i vještinama koji su im potrebni da bi učinkovito i kvalitetno ostvarivali zadatke koje njihova uloga uključuje (NOS Strategy 2010–2020, 2011). Njima se utvrđuju obvezujuća znanja, vještine i vrednote budućih ravnatelja. Na standardima se

temelji obrazovanje, osposobljavanje, licenciranje, (re)izbor, uvođenje, usavršavanje i vrednovanje ravnatelja. Standardima se povećava vjerodostojnost profesije, njezina važnost i ugled. Ako su zahtjevi standardizirani, poznati i dostupni, tada je moguće izvršiti provjeru u kojoj mjeri oni postoje. Zalaganje za standarde zalaganje je za kvalitetu, a time i za povjerenje prema profesiji. Oni bi trebali utjecati na izbor i imenovanje ravnatelja tako što će osigurati da se prednost daje boljima. Definiranjem opsega i granica područja koje standardi pokrivaju, sužava se prostor za manipulacije u izboru ravnatelja, a povećava doprinos profesionalizaciji uloge ravnatelja. Hrvatska nema kompetencijske standarde za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Potrebno ih je izraditi i legalizirati.

Kao što je ranije rečeno, Ekspertna radna skupina, koju je imenovao MZOS, izrađuje, uz ostalo, i standarde za ravnatelje (zanimanja i kvalifikacije). Izrada je u završnoj fazi. Predstoje neka manja usklađivanja s aktualiziranom metodologijom Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, a potom slijedi njihova registracija. Legalizacijom standarda napokon bismo dobili uporište za brojne aktivnosti unapređivanja kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama.

Obrazovanje i osposobljavanje ravnatelja potrebno je **institucionalizirati**. Kao i u drugim državama ono treba biti organizirano, legalizirano i treba se ostvarivati u odgovarajućim ustanovama. U Hrvatskoj ne postoji institucionalno obrazovanje budućih ravnatelja pa ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova nepripremljeni preuzimaju rukovodeću ulogu. Institucionalizaciju je moguće ostvariti: (a) na visokoškolskim ustanovama završavanjem odgovarajućih studija. Boljim se rješenjem smatra obrazovanje budućih ravnatelja u (b) okviru samostalne specijalizirane ustanove (npr. nacionalnog centra za osposobljavanje ravnatelja, škole za ravnatelje i sl.). Cjelokupnu tematiku obrazovanja i osposobljavanja budućih ravnatelja treba (c) urediti zakonom i provedbenim propisima. Programi obrazovanja trebaju biti usklađeni s kompetencijskim standardima te trajanjem, sadržajem i metodama jamčiti kvalitetnu osposobljenost za ravnateljsku ulogu. Osim toga, programe treba verificirati i legalizirati te je potrebno osigurati i druge pretpostavke za primjereno obrazovanje ravnatelja.

Ovo se pitanje rješava u okviru standarda kvalifikacije za ravnatelje koji izrađuje Ekspertna radna skupina koju je imenovao MZOS. U okviru prijedloga standarda koji je do sada izradila ERS-a5 učinjeno je sljedeće: (a) inventarizirani su i sistematizirani skupovi ishoda učenja, odnosno precizirana, znanja, vještine i odgovornosti ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova; (b) definirani su uvjeti za pristupanje stjecanju pojedinih skupova ishoda učenja, tj. uvjeti koje trebaju ispunjavati kandidati koji se žele uključiti u obrazovanje za ravnatelje; (c) utvrđeni su materijalni i kadrovski uvjeti potrebni za stjecanje skupova ishoda učenja, tj. precizirani su uvjeti koje trebaju ispunjavati ustanove koje nude programe za obrazovanje budućih ravnatelja; (d) određeni su postupci i primjeri vrednovanja ishoda učenja kandidata za ravnatelje. Međutim, navedeni je dokument potrebno ne samo legalizirati nego i osigurati njegovo dosljedno provođenje. Naime, brojne ustanove koje u Hrvatskoj nude obrazovanje za ravnatelje ne ispunjavaju uvjete i snažno su motivirane zaradom. Ako se omogućiti stjecanje kvalifikacije za ravnatelje neodgovarajućim programima i neprimjerenom izvedbom, bit će to velika šteta i za ravnatelje i za školstvo u cjelini.

Licenciranje kandidata za ravnatelje jedan je od načina kojim se jamči profesionalno djelovanje na rukovodećoj funkciji. Pod licencom se misli na javnu ispravu kojom se dokazuje potrebna razina profesionalne osposobljenosti. Takva licenca još nije u primjeni za ravnatelje u Hrvatskoj. Za ravnatelje predškolskih ustanova nije čak ni propisana. Zakonom je propisana za ravnatelje osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova, ali program, postupak i način stjecanja, izdavanja i obnavljanja licence još nije objavljen. Licenca predstavlja dokaz kvalificiranosti za preuzimanje ravnateljske funkcije, a treba se temeljiti na objektivnoj provjeri osposobljenosti prema kompetencijskim standardima. Prema tome, standardi su uvjet za pristup licenciranju (Staničić, 2016).

Da bi se provelo licenciranje ravnatelja potrebno je osmisliti model na kojem će se licenciranje temeljiti. Točnije, treba utvrditi ključna pitanja koja se tiču licenciranja, odnosno organizacijske, pravne i stručne pretpostavke. Te pretpostavke treba operacionalizirati. One se odnose na ulazak kandidata u postupak licenciranja, radna tijela za licenciranje, brojne postupke i dokumentaciju.

I pitanjima licenciranja trenutačno se bavi Ekspertna radna skupina za provedbu 5. cilja Strategije. Vrlo je izgledno da će ERS-a5 uskoro osmisliti postupak i pretpostavke za izvedbu licenciranja. Međutim, sve to nije dovoljno. Potrebna je odluka i potpora prosvjetne politike kako bi se taj postupak legalizirao odgovarajućim zakonodavnim dokumentima, a potom i na odgovarajući način počeo ostvarivati u praksi.

Vrednovanje ravnatelja peto je ključno područje koje je potrebno osmisliti i provesti u funkciji profesionalizacije. To je moguće izradom odgovarajućih mjerila kvalitete rada ravnatelja. Pod vrednovanjem ravnatelja mislimo na trajan proces uvida, procjenjivanja i ocjenjivanja u kojoj mjeri ravnatelj uspješno vodi svoju školu prema ostvarenju njezine misije, vizije, ciljeva, zadaća i programa. Vrednovanje predstavlja polazište za sve postupke poboljšanja profesionalnog razvoja, obnove licence, napredovanja u zvanju i reizbora. U Hrvatskoj ne postoji praćenje i vrednovanje ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova koje se temelji na jasnim i pouzdanim mjerilima, kao ni poznati i dostupni pokazatelji kvalitete. Povremeno se, ali nesustavno, stječe uvid u ostvarivanje zakonitosti rada škole, ali ne postoje jasni kriteriji prema kojima bi se moglo vrednovati djelovanje ravnatelja u tom području. Njegova pedagoška uloga vrlo se slabo, čak i zanemarivo, prati. Ne postoje instrumenti kojima bi se utvrđivala kvaliteta rada ravnatelja. Sve postupke vrednovanja rada ravnatelja treba temeljiti na mjerljivim i jasno interpretiranim pokazateljima.

Onima koji vrednuju, kao i onima koje se vrednuje, treba biti posve razvidno: (a) što se i zašto prati i vrednuje, (b) tko, kada i kako prati i vrednuje, (c) čemu služe spoznaje do kojih se došlo i (d) kakve su posljedice pojedinih ishoda praćenja i vrednovanja. Za potrebe praćenja i vrednovanja ravnatelja treba izraditi odgovarajući instrumentarij, odgovarajuće ustanove treba ekipirati savjetnicima za školski menadžment da bi se vrednovanje moglo optimalno ostvariti. Obilježja kvalitete rada ravnatelja potrebno je strukturirati, precizirati i legalizirati. Na ovom se području u Hrvatskoj radi malo, gotovo ništa, a to znači da ni ravnatelji ni sustav ne dobivaju povratnu informaciju o kvaliteti rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, a sustavu bez cilja svaki je put jednako dobar.

Veći dio navedenih ključnih aktivnosti u funkciji profesionalizacije ravnatelja u fazi je rješavanja. Na njima radi skupina ERS-a5 ostvarivanjem zadaća izrade standarda i licenciranja zbog kojih je imenovana, ali to nije sve i rad na tim pitanjima tek je u fazi osmišljavanja stručnih pretpostavki. S druge strane, s njihovom provedbom u praksi stanje je drukčije. Dosad se, kao što je i ranije navedeno, više puta radilo na tim pitanjima. Međutim, rad bi uvijek stao u trenutku kad bi došlo do konkretizacije i provedbe u praksi. Može se samo zaključiti da se s predloženim rješenjima svaki put stizalo do trenutka provođenja, ali tada bi se aktivnosti prekinule i zaustavile i čekalo bi se nekog tko će potencijalno poželjeti svoj politički probitak temeljiti na pokretanju novog ciklusa aktivnosti u ovom području.

Zaključak

U ovom smo prilogu predstavili razvojni put, postojeće stanje i moguću budućnost školskih ravnatelja i školskog menadžmenta u Hrvatskoj. Pregledom razvojnog puta obuhvatili smo razdoblje nešto više od pola stoljeća, a posebnu smo pozornost posvetili vremenu od stjecanja samostalnosti Republike Hrvatske.

Uvid u **prijeđeni put** svjedoči o tome da je prosvjetna struka već prije 40 godina počela upozoravati na potrebu uzimanja u obzir činjenice da je školski menadžment, i ravnatelj kao njegov ključni nositelj, važan čimbenik kvalitete obrazovanja te da je, s time u vidu, važno djelovati na planu profesionalizacije. Prosvjetna politika, međutim, samo je mijenjala neke detalje u rješenjima. Ni u jednom trenutku nije se željela odreći utjecaja na izbor, a pomno je izbjegavala postavljanje preciznijih stručnih kriterija. Početkom 90-tih godina u prvi plan ponovo su došle stručne inicijative. Kratko ih je vrijeme podržavala i prosvjetna politika. Tijekom novijeg razdoblja gledali smo dvije slike. Slika koja prikazuje aktivnosti prosvjetne politike u ovom području vidno oscilira. Ona je povremeno inicirala rješavanje ove tematike, ali je malo ili gotovo ništa radila na provedbi tih rješenja. Bila je najsklonija vidjeti ravnatelje kao poslušne izvršitelje svojih direktiva, a niskim je zahtjevima osiguravala prostor za zapošljavanje svojih sljedbenika. Na drugoj je strani prosvjetna struka stvarala bazu znanja i nudila operativna rješenja, nastojeći osvijestiti važnost ravnateljske uloge i potrebu njezina usklađivanja sa sve složenijim uvjetima u odgojno-obrazovnoj praksi.

Potragu za novim i boljim rješenjima potaknuo je rad na Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije. Bila je to još jedna prilika da se učini korak naprijed u području školskog menadžmenta i rada ravnatelja. Prilika da se maknemo iz pozicije kroničnog zaostajanja za rješenjima u razvijenim obrazovnim sustavima drugih država. Analiza, koja je trebala biti polazište za predlaganje promjena, a koju je u okviru rada na Strategiji napravila Tematska radna grupa za rukovođenje, pokazala je da je **postojeće stanje** zabrinjavajuće. Pristup koji se temeljio na uvidu u ravnateljsku karijeru pokazao je da ravnatelji na svoju funkciju dolaze nespremni, da u njezinu ostvarivanju nemaju

odgovarajuću potporu, da im je kvaliteta rada nije jamstvo da će nesmetano raditi te da su neovisno o svojem doprinosu nakon odlaska obezvrijeđeni. Što se tiče potpore razvoju stručnog područja, prosvjetna ga struka izdašno daje, a prosvjetna se politika otkriva kao kočnica provedbi dobrih rješenja u praksi. Ekspertna radna skupina koja je imenovana nakon što je Strategija usvojena da bi operacionalizirala njezin 5. strateški cilj koji se odnosi na rukovođenje, intenzivno radi na izradi standarda (zanimanja i kvalifikacije) i na oblikovanju modela licenciranja ravnatelja.

Za **budućnost** uloge ravnatelja i školskog menadžmenta općenito, od najveće su važnosti: (1) redefiniranje uloge ravnatelja, (2) izrada standarda znanja, vještina i odgovornosti, (3) institucionalizacija obrazovanja budućih ravnatelja, (4) provedba licenciranja i (5) vrednovanje rada ravnatelja koje se temelji na pouzdanim mjerilima kvalitete rada. Tim pitanjima treba posvetiti najveću pozornost jer je njima određena ne samo profesionalnost ravnatelja nego i kvaliteta odgoja i obrazovanja u cjelini. Naravno, pozornost treba posvetiti ne samo osmišljavanju tih pitanja nego i njihovoj provedbi. Svi koji žele boljitak nacionalnog odgoja i obrazovanja, trebali bi uvažiti dokaze da je taj boljitak neposredno povezan s kvalitetom (ruko)vodenja odgojno-obrazovnim ustanovama. U tom bi slučaju i unapređivanje kvalitete rukovođenja morali prihvatiti kao strateški cilj čije je ostvarenje moguće jedino profesionalizacijom ravnatelja.

I dalje je opravdano pitati se hoće li ravnateljska funkcija, po uzoru na rješenja u razvijenim državama, postati profesija ili će i dalje ostati funkcija na kojoj će politika uhljebljivati svoje istomišljenike i time nas, kao svojim doprinosom „razvoju“, i dalje stabilno držati na dnu ljestvice zemalja kulturnog svijeta, što se stalno potvrđuje međunarodnim mjerenjima. Ekspertna radna skupina, kao i brojna povjerenstva, tijekom proteklih 20 godina stvarala je pretpostavke da se u pogledu ravnatelja napokon maknemo sa zadnjih mjesta među europskim državama. Ostaje vidjeti hoće li se pitanja rukovođenja i prosvjetne politike napokon početi rješavati ili će se, kao i dosad, odgadati sljedećih 20 godina.

Literatura

1. Burcar, Ž. (2013). Školski menadžment i liderstvo. Split: Redak.
2. Drandić, B. (ur.) (1993). Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Zagreb: Znamen.
3. Drandić, B. (ur.) (2011.) Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb: Znamen.
4. Đaković, O. (2012). Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola. Zagreb: Grafička škola.
5. Jergović, M.(1980). Jedinstvo rada i obrazovanja: cilj odgojno-obrazovnog sistema. Zagreb: Školska knjiga.
6. Malić, J. (1971). Upravljanje i rukovođenje školom. Zagreb: Školska knjiga.
7. Malić, J. (1985). Samoupravljanje u školi. Zagreb: Školska knjiga.
8. NOS Strategy 2010 - 2020 (2011). UK Commission for Employment and Skills, Revised Strategy June 2011, preuzeto 10.01.2013. s <http://nos.ukces.org.uk/Guidance%20Documents/O611%20NOS%20Strategy%20Final%20Version%202%202011.pdf>
9. Pravilnik o polaganju ravnateljskog ispita za ravnatelje srednjih škola i učeničkih domova. Narodne novine, 22/1993.
10. priručnik 2011./2012. Zagreb: Znamen. 182- 183.
11. Program osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. (2005). Zagreb: MZOS.
12. Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje. (2009). Zagreb: Agencija za odgoja i obrazovanje.
13. Staničić, S. (2006). Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada.
14. Staničić, S. (2011). Ravnateljeva rukovodna karijera. U: Staničić, S. i Drandić, B. Školski
15. Staničić, S. (2012). Razvoj i status ravnatelja u Hrvatskoj 1945.-2012. U: Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2012./2013. Zagreb: Znamen. 174-184.
16. Staničić, S. (2014). Rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama u Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije. U: Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2014./2015. Zagreb: Znamen. 184-191.
17. Staničić, S. (2016). Ravnatelj - od funkcije do profesije. U Staničić, S. i Drandić, B. Školski priručnik 2016/2017. Zagreb: Znamen. 164-176.
18. Staničić, S. i Drandić, B. (ur.) (1995). Školski priručnik. Zagreb: Znamen. (Izlazi 21. godinu za redom)

19. Stojnović, I. S. i Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
20. *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (2014). Narodne novine, 124/2014.
21. Strugar, V. (ur.) (2002). *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj – projekt „Izvorište“*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta RH i Prosvjetno vijeće.
22. Šušar, S. (1977). *Škola i tvornica: u susret reformi odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Waters, T., Marzano, R. J. and McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Yearsof Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver: Midcontinent Research for Education and Learning.
24. Zaključci međunarodne konferencije ravnatelja osnovnih, srednjih škola i učeničkih domova na temu „Status i položaj ravnatelja“ (Dubrovnik, 24. - 26.10.2011.). Zagreb: Školske novine, br. 37/2011.
25. *Zakon o gimnazijama*. Narodne novine, 28/1965.
26. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o srednjem školstvu*. Narodne novine, 50/1995.
27. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/2008.
28. *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju*. Narodne novine, 4/1980.
29. *Zakon o osnovnoj školi*. Narodne novine, (1964.), 14/1974. (pročišćeni tekst)
30. *Zakon o srednjem obrazovanju*. Narodne novine, 30/1971.
31. *Zakon o srednjem školstvu*. Narodne novine, 19/1992.
32. *Zakon o usmjerenom obrazovanju*. Narodne novine, 20/1982.
33. *Zavod za unapređivanje nastave i općeg obrazovanja NR Hrvatske. (1958). Osnovna škola – programatska struktura*. Zagreb: Školske novine.
34. *Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske. (1972). Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

IZVORNI ZNANSTVENI RADOVİ

1. Školski pedagozi: nositelji (europskih) promjena u obrazovanju?

Ivana Miočić, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

Marko Turk, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

2. Budućnost razvojno-pedagoške službe u školi: nova kritička analiza

Mile Silov, Učiteljski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

3. Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga

Lidija Vujičić, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

Akvilina Čamber Tambolaš, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

4. Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga

Slavica Žužić, Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Hrvatska

Petra Markušić, Osnovna škola Petra Preradovića Pitomača, Hrvatska

ŠKOLSKI PEDAGOZI: NOSITELJI (EUROPSKIH) PROMJENA U OBRAZOVANJU?

Ivana Miočić

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: ivana.miocic@ffri.uniri.hr

Marko Turk

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: marko.turk@ffri.uniri.hr

SAŽETAK

Može li se obrazovni sustav u Hrvatskoj mijenjati i unaprjeđivati ako školski pedagozi, od kojih se očekuje da budu nositelji inovacija u školama, nisu dovoljno upoznati s ciljevima europskih i nacionalnih obrazovnih politika te ne percipiraju važnost svoje uloge nositelja promjena u školskom okruženju? Kvalitativno istraživanje čiji se rezultati prikazuju u radu dio su šireg istraživanja pristupa i izazova uvođenja europske dimenzije u obrazovanju u Hrvatskoj. Cilj je ovog dijela istraživanja ispitati i analizirati kako školski pedagozi percipiraju promjene na razini obrazovnog sustava i vlastite institucije te povezuju li ih s članstvom Hrvatske u Europskoj uniji. Istražuje se u kojoj su mjeri školski pedagozi upoznati s obrazovnom politikom, inicijativama i aktivnostima Europske unije, jesu li i na koji su način potrebe za promjenama u nacionalnom obrazovno-odgojnom sustavu povezane s hrvatskim pristupanjem Europskoj uniji te koja je specifična uloga školskog pedagoga u tom procesu uvođenja promjena. S obzirom na specifičan odabir istraživačke metode, dobiveni rezultati služe kao podloga za dublje sagledavanje i razumijevanje izazova s kojima se obrazovni sustav suočava ulaskom Hrvatske u Europsku uniju. U širem kontekstu istraživačke teme europske dimenzije u obrazovanju, ovi rezultati mogu poslužiti kao njezina nadopuna u nacionalnom i međunarodnom okruženju.

Ključne riječi: promjene u obrazovanju; školski pedagozi; Europska unija; europska dimenzija u obrazovanju.

EDUCATIONAL SPECIALISTS: THE AGENTS OF (EUROPEAN) CHANGES IN EDUCATION?

Ivana Miočić

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, Croatia, e: ivana.miocic@gmail.com

Marko Turk

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, Croatia, e: marko.turk@ffri.uniri.hr

ABSTRACT

Is it possible to change and improve the educational system in Croatia if educational specialists, who are expected to be the innovators in schools, are not sufficiently familiar with the objectives of the European and national educational policies and do not recognize the importance of their role as the agents of changes in schools? Qualitative research, whose results are presented in this paper, is a part of a wider research that examines the challenges and approach of introducing the European dimension in education in Croatia. The purpose of this paper is to examine and analyse how educational specialists view the changes on the levels of the educational system and their own institution, and do they relate them to the Croatian membership in the European Union. The paper examines the extent to which educational specialists are familiar with the educational policy, the initiatives and activities of the European Union, whether the need for changes in the national educational system is connected with the Croatian accession to the EU and in what way, and what the specific role of educational specialists in introducing the changes is. Given the specific choice of the research method, the obtained results serve as a foundation for a more in-depth analysis and understanding of the challenges facing the educational system ever since Croatia joined the EU. In the wider context of the research theme that involves the European dimension in education, these results can serve as its supplement in the national and international context.

Keywords: changes in education; educational specialists; European Union; the European dimension in education.

Uvod

Proces pristupanja i članstvo Hrvatske u Europskoj uniji¹ nacionalnom su obrazovno-odgojnom² sustavu donijeli brojne promjene, prilike, ali i izazove. Težnje da se obrazovanje približi europskim standardima uočavaju se već početkom 2000-ih kada započinje pretpristupna faza hrvatskog eurointegracijskog procesa, što je vidljivo kroz promjenu obrazovne politike i nastojanja da se izgradi novi sustav općeg, strukovnog, visokog obrazovanja te obrazovanja odraslih (Žiljak, 2013). Prije pristupanja Europskoj uniji, Hrvatska se obvezala da će svoje politike i zakonodavstvo u području obrazovanja, kulture, znanosti i istraživanja uskladiti s pravnom stečevinom Europske unije. To znači da je bilo potrebno uskladiti zakonodavni okvir s direktivama Vijeća Europske unije i načelima nediskriminacije u pristupu obrazovanju između hrvatskih državljana i državljana EU-a, osigurati potreban administrativni i financijski okvir za sudjelovanje u programima Zajednice te ojačati vlastite provedbene sposobnosti kroz suradnju s Europskom komisijom i drugim zemljama članicama (Vlada RH, 2006).

Međutim, mnogo veći izazovi s kojima se suočio hrvatski obrazovno-odgojni sustav ne odnose se na strogu zakonsku regulativu, nego na kontekstualno širu perspektivu Europske unije. Kao posljedica izazova u sustavu, među ostalim bilo je moguće postaviti sljedeća pitanja: posjeduju li hrvatski nastavnici i stručni suradnici potrebne kompetencije za rad s učenicima iz drugih zemalja; na koje načine obrazovati hrvatske učenike i pripremati ih da postanu aktivni europski građani; kako kroz školski sadržaj promicati ideju europskog identiteta i zajedništva; na koji način motivirati učenike da koriste prilike koje im članstvo u Uniji omogućuje. To su samo neka od aktualnih pitanja kojima se predstavnici obrazovne politike i stručne prakse u Hrvatskoj bave.

Na navedene se izazove na razini europskih obrazovnih politika pokušalo odgovoriti uvođenjem koncepta europske dimenzije u obrazovanju. Ovaj je koncept imao svoj razvojni put paralelno s razvojem obrazovnih politika Europske unije. Značajnom godinom za razvoj koncepta europske dimenzije u obrazovanju smatra se 1973. godina kada je objavljen dokument Europske komisije *Report „For Community Policy on Education“* autora Henrija Jannea u kojem stoji da „poučavanje treba imati europsku dimenziju gdje god je to moguće – u kontekstu geografije, povijesti, kulturnog, političkog i građanskog obrazovanja.“ (str. 52). Važnim se smatra i dokument *Resolution of the*

¹ U nastavku ovog rada, ovisno o sadržaju i jezičnim konstrukcijama, ekvivalentno će se upotrebljavati puni naziv *Europska unija* kao i njegova službena skraćena EU.

² U ovome radu umjesto učestale složenice *odgojno-obrazovni* i njezinih izvedenica, upotrebljavat će se složenica *obrazovno-odgojni*. Naime, Pastuović (1999) ističe da su složenice *odgojno-obrazovno* ili *odgojno-obrazovni proces* česte u uporabi laičke i pedagoške javnosti kojom se izražava povezanost procesa odgoja (u užem značenju) i obrazovanja. Redoslijed pojmova u pravilu označava njihov rang prema pretpostavljenoj važnosti ili učestalosti. To znači da u organiziranom, formalnom učenju, gledano u cjelini, obrazovanje prevladava nad odgojem što osobito dolazi do izražaja kad učitelj nastoji odgajati pomoću viših oblika učenja (učenjem pomoću uvida, a ne klasičnim i instrumentalnim uvjetovanjem). Valja istaknuti da *odgojno-obrazovne* ustanove, osim predškolskih, više obrazuju nego što odgajaju pa su u stvarnosti zapravo puno više *obrazovno-odgojne* (Pastuović, 1999, 48), drugim riječima „škola mnogo uspješnije obrazuje nego što odgoja, zato je njezin odgojni potencijal manji od obrazovnog“ (Pastuović, 1999, 48). U skladu s navedenim te u kontekstu sadržaja ove monografije – koncepta europske dimenzije u obrazovanju – složenica *obrazovno-odgojni* smatra se prikladnijom za uporabu.

Ministers of Education, meeting within the Council iz 1976. godine u kojem se predlaže niz aktivnosti kojima se nastoji promovirati europska dimenzija u obrazovanju. Naglašava se važnost studijskih posjeta i razmjena, razvoja servisa za informiranje i savjetovanje o mogućnostima mobilnosti za učenike i nastavnike, osposobljavanja nastavnika te važnost promicanja obrazovne aktivnosti s europskim sadržajem. Godine 1983. Vijeće ministara Europske unije izdaje dokument *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States Concerning the Promotion of an Awareness of Europe in Secondary Schools*, a 1988. godine objavljen je dokument *Resolution on the European dimension in education* u kojem se za implementaciju europske dimenzije ističe važnost školskog kurikulumu, nastavnih materijala i usavršavanja nastavnika kao nositelja implementacije. Nadalje, 1989. godine Vijeće Europe izdaje dokument *Report on the European Dimension of Education*, a 1991. godine Vijeće ministara Europske unije donosi dokument *Resolution on the European dimension of education: teaming and curriculum content* u kojima se koncept europske dimenzije smatra ključnim smjerom razvoja europskog obrazovanja. Valja spomenuti *Green Paper on the European Dimension of Education*, dokument Europske komisije iz 1993. u kojem se također ističe da je europska dimenzija osnova i smjer budućeg razvoja europskog obrazovanja i „pridodana vrijednost“ odgojno obrazovnim sadržajima.³

Europska dimenzija u obrazovanju svoje utemeljenje pronalazi u ideji da obrazovanje treba doprinositi osjećaju europskog zajedništva i znanja o Europskoj uniji i istovremeno poticati razvoj višejezičnosti, mobilnosti, aktivnog građanstva, europskog identiteta i vrijednosti (Turk i Ledić, 2014). U tom je kontekstu zadaća obrazovno-odgojnog sustava pružiti potporu svim građanima, a posebno mladima, u pripremi za život u europskom okruženju, budući da on za građane Hrvatske predstavlja njihovu svakodnevicu. Nažalost, čini se da u tom kontekstu obrazovno-odgojni sustav još nije u dovoljnoj mjeri preuzeo navedenu zadaću. To se može prepoznati i kroz činjenicu da je tema europske dimenzije u obrazovanju i dalje razmjerno rijetko zastupljena u nacionalnom visokoškolskom, znanstvenom i stručnom diskursu. Također, na sličan zaključak upućuju i rezultati recentnijih istraživanja (Ledić, Staničić i Turk, 2013; Turk i Ledić, 2014, 2015) ove teme u nacionalnom okruženju. Turk i Ledić (2015) u rezultatima istraživanja o upoznatosti školskih nastavnika u Republici Hrvatskoj s ciljevima i obrazovnim politikama Europske unije zaključuju da nastavnici smatraju da su promjene u obrazovno-odgojnom sustavu potrebne, ali ne smatraju nužnim povezivati ih s članstvom Hrvatske u EU-u niti usklađivati s europskim obrazovnim politikama. Također, u istom istraživanju nastavnici pokazuju razmjerno slabo poznavanje ciljeva okvira za europsku suradnju u području obrazovanja i osposobljavanja, kao i slabo poznavanje konkretnih aktivnosti koje EU čini u kontekstu poticanja razvoja obrazovanja svih zemalja članica. Slično tome, rezultati istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga (Ledić, Staničić i Turk, 2013; Turk i Ledić, 2014) upućuju na to da školski pedagozi kompetencije za implementaciju sadržaja europske dimenzije u obrazovanju smatraju najmanje važnima za svoj svakodnevni rad, kao i da visokoškolsko obrazovanje (studiji Pedagogije) te programi stručnog usavršavanja u Hrvatskoj ne doprinose razvoju

³ Više o povijesnom razvoju koncepta europske dimenzije u obrazovanju vidjeti u: Ledić, J. i Turk, M. (2012).

ove skupine kompetencija kod školskih pedagoga. Turk i Ledić (2014) stoga zaključuju da stjecanje navedenih kompetencija u budućnosti predstavlja profesionalni izazov za školske pedagoge u Hrvatskoj ako žele biti stvarni nositelji promjena i inovacija u svojem neposrednom radnom okruženju.

Predstavljeni rezultati istraživanja posebno zabrinjavaju s obzirom na to da se u hrvatskom obrazovno-odgojnom sustavu školski pedagog smatra najšire profiliranim stručnim suradnikom u interdisciplinarnom timu koji u školi (obrazovno-odgojnoj ustanovi) ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Školski pedagog sudjeluje u svim fazama odvijanja obrazovno-odgojnog procesa: planiranju, programiranju, provedbi, vrednovanju i unapređivanju. Prati, analizira i istražuje te predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika obrazovno-odgojne djelatnosti škole. Školski pedagog također organizira uvođenje inovacija i prati njihovo ostvarivanje te skrbi o stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika (Mušanović, Staničić, Lavrnja i Drandić, 1992; Drandić, 2011). U prijedlogu *Koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč, 2001) školskog pedagoga definira se kao osobu koja ima kompetenciju za profesionalni rad s mladima ili odraslim osobama na usvajanju novih znanja, vještina, vrijednosnih orijentacija i sustavnom razvijanju njihovih raznovrsnih sposobnosti. Ujedno ga se smatra stručnjakom koji upravlja društvenim, administrativnim i inovativnim poslovima, uvodi promjene u rad škole, usmjerava i potiče nastavnike u proaktivnom radu, priprema djecu i mlade za život u modernom društvu te ih potiče na aktivan angažman u zajednici. Očekuje se i da odgovara na izazove koje pred njega postavlja europska obrazovna politika te da spremno prihvaća i implementira njihove smjernice u rad svoje ustanove. Od školskog se pedagoga, između ostalog, očekuje da bude osposobljen za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju, da zagovara ideju građanskog društva te potiče nastavnike i učenike društvenoj odgovornosti (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

U tom je kontekstu i s obzirom na postavljena očekivanja suvremenog društvenog i političkog okruženja izrazito važno da se školski pedagozi redovito informiraju o najnovijim europskim i nacionalnim obrazovnim politikama, da redovito prate promjene na razini obrazovnog sustava i budu spremni implementirati ih u rad vlastitih obrazovno-odgojnih institucija, kao i da osvijeste važnost vlastite (profesionalne) uloge u tom procesu.

Metodologija istraživanja

Cilj je ovog dijela istraživanja ispitati i analizirati kako školski pedagozi percipiraju promjene na razini obrazovnog sustava i vlastite institucije te povezuju li ih s članstvom Hrvatske u Europskoj uniji. Istražuje se u kojoj su mjeri školski pedagozi upoznati s obrazovnom politikom, inicijativama i aktivnostima Europske unije, jesu li i na koji način potrebe za promjenama u nacionalnom sustavu odgoja i obrazovanja povezane s hrvatskim pristupanjem Europskoj uniji te koja je specifična uloga školskog pedagoga u

tom procesu uvođenja promjena na razini škole. Kvalitativno istraživanje, čiji se rezultati prikazuju u ovome radu, dio je šireg istraživanja o pristupima i izazovima uvođenja europske dimenzije u obrazovanju u Hrvatskoj⁴.

Empirijski podaci prikupljeni su primjenom standardiziranog intervjua uz odgovarajući protokol. U istraživanju su sudjelovala 42 sudionika istraživanja – školska pedagoga zaposlena u osnovnim i srednjim školama u osam županija u Republici Hrvatskoj. Prikupljeni su podaci snimani, transkribirani te analizirani metodom stalne usporedbe koja uključuje pretraživanje podataka u svrhu definiranja tema povezanih s postavljenim ciljem istraživanja (Merriam, 1998). Istraživanjem se ispituje i analizira, a zatim se u interpretaciji naglašavaju percepcije promjena na razini obrazovnog sustava i vlastite institucije, poznavanja obrazovnih politika te u tom kontekstu poimanja vlastite specifične uloge na razini škole. Ovakav istraživački pristup dominantno se temelji na konstruktivističkoj teorijskoj perspektivi prema kojoj ljudi subjektivno doživljavaju i interpretiraju stvarnost (Broido i Manning, 2002)⁵. Konstruktivistička teorijska perspektiva naglašava konstruiranu prirodu stvarnosti kao pregovarački sustav spoznaja u kojem ljudska bića (u ovom slučaju školski pedagozi) daju smisao svojim djelima (Potter, 1996.). Za potrebe istraživanja u kontekstu ovoga rada analizirat će se odgovori na sljedećih pet pitanja:

1. Smatrate li da su promjene u sustavu potrebne neovisno o ulasku Hrvatske u Europsku uniju? Molimo vas da argumentirate svoj stav. Ako smatrate da su promjene potrebne, u čemu bi se one trebale sastojati?;
2. Imate li kakvih spoznaja o obrazovnim politikama u Europskoj uniji? Koji su ciljevi europskih obrazovnih politika? Što Europska unija nastoji promovirati kroz sustav obrazovanja? Jesu li vam poznati mehanizmi kojima Europska unija nastoji provesti svoje ciljeve? Obrazložite odgovor.;
3. Je li vam poznato koje ciljeve proklamira nacionalna obrazovna politika? Jesu li vam poznati neki od dokumenata nacionalne obrazovne politike? Smatrate li da su ciljevi nacionalne obrazovne politike usklađeni s onima Europske unije? Obrazložite odgovor.;
4. Događaju li se posljednjih godina na vašem radnom mjestu (u vašoj školi) poticaji, promjene, aktivnosti i akcije koje povezujete s ulaskom Hrvatske u Europsku uniju? Ako ih primjećujete, navedite ih, odnosno opišite.;
5. Ako takve aktivnosti postoje, kako vidite svoju ulogu u njima? Jeste li aktivni, predvodite li, samo slijedite ili nastojite ostati po strani? Kakva god bila vaša pozicija, pokušajte objasniti svoje razloge za to.

⁴ Istraživanje je provedeno u okviru znanstveno-istraživačkog projekta *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*, broj 13.04.1.3.12, koji je financiralo Sveučilište u Rijeci.

⁵ Odluka da se ovo istraživanje temelji na predstavljenoj perspektivi donesena je i zbog mogućnosti dubljeg razumijevanja složenih društvenih fenomena, kakve istraživane promjene i predstavljaju. Taj se pristup oslanja na svakodnevno iskustvo sudionika koje služi kao instrument, odnosno mehanizam za razumijevanje značenja koje školski pedagozi pridaju svojim proživljenim iskustvima u raznim situacijama promjena, a koje su u ovom konkretnom slučaju povezane s njihovim pristupanjem Europskoj uniji i percepcijom vlastite uloge na razini škole.

Rezultati i rasprava

Analiza rezultata obuhvaća četiri tematske cjeline kojima se iz različitih perspektiva nastoji ostvariti definirani cilj istraživanja. U okviru prve cjeline obrađena su mišljenja školskih pedagoga o potrebi za promjenama u hrvatskom školstvu i uvjetovanosti takvih promjena s hrvatskim ulaskom u Europsku uniju. Druga cjelina prikazuje njihovu informiranost o europskim i nacionalnim obrazovnim politikama te percepciju međuovisnosti ovih dvaju političkih okruženja. Treća skupina pitanja dotiče se konkretnih promjena, aktivnosti, poticaja i akcija u školi koje su povezane s hrvatskim pristupanjem Europskoj uniji, dok se u četvrtoj cjelini propituje osobni doprinos i uloga pedagoga u promjenama koje se uvode. Svaka od ovih tematskih cjelina detaljnije je razrađena u analizi rezultata kojoj su priloženi i šifrirani isječci⁶ iz transkribiranih intervjua.

Iako su tijekom posljednjih desetljeća postojale brojne namjere da se hrvatski obrazovni sustav promijeni, modernizira i prilagodi aktualnostima u društvu⁷, do danas je izostala njegova korijenita i značajna (organizacijska i strukturna) promjena. Stoga je u kontekstu **prve tematske cjeline** cilj bio istražiti mišljenja pedagoga o tome jesu li i koje su promjene u hrvatskom obrazovno-odgojnom sustavu potrebne te jesu li one potrebne neovisno o ulasku Hrvatske u Europsku uniju.

Sudionici istraživanja u svojim su odgovorima dominantno upućivali prigovore hrvatskom obrazovnom sustavu, smatrajući ga zastarjelim i neusklađenim s napretkom društva i tehnologije. Prema mišljenjima pedagoga, promjene u sustavu prijeko su potrebne, međutim, neovisno o hrvatskom pristupanju EU-u: *Naš sustav toliko se sporo mijenja da je jednostavno stalno zastario.* (P12); *Mislim da su promjene potrebne, neovisno o tome je li Hrvatska članica Europske unije, zato što sam sustav traži određene promjene, odnosno traži nekakve promjene s obzirom na tehnološki razvitak, razvitak društva i sve promjene koje se u svijetu događaju.* (PO2); *Promjene su itekako dobrodošle neovisno o članstvu u EU-u. Hrvatska bi trebala kvalitetno oblikovati svoje obrazovanje i sustav te znati što želi postići i krenuti u tom smjeru. EU daje smjernice koje Hrvatska treba prilagoditi svojim uvjetima, a ne slijepo kopirati. Članstvo donosi mnogo dobrih stvari koje trebamo uzeti s dozom opreza i znati gdje ih postaviti i na koji način.* (P20). Ovakav istraživački nalaz, uspoređen s ranije navedenim rezultatima istraživanja (Turk i Ledić, 2015), upućuje na to da školski pedagozi, jednako kao i nastavnici u hrvatskim školama, smatraju da su promjene u obrazovno-odgojnom sustavu potrebne, ali neovisno o hrvatskom članstvu u EU-u. Takav podatak posebno zabrinjava jer upućuje na to da nastavnici i pedagozi u hrvatskim školama, kao glavni nositelji obrazovno-odgojne djelatnosti, ne percipiraju važnost usklađivanja promjena nacionalnih i europskih

⁶ Osobni podaci o sudionicima istraživanja (spol, dob, radno iskustvo, škola zaposlenja) povjerljivi su i poznati isključivo voditeljima istraživanja. Iskazi sudionika istraživanja stoga su šifrirani na način da je svakom sudioniku dodijeljena oznaka P (pedagog), a brojeva oznaka predstavlja redni broj iz baze podataka sudionika istraživanja.

⁷ Početkom 90-ih godina (od hrvatskog osamostaljenja) u katalozima znanja, uputama i novim programima mijenjaju se sadržaji koji se ne uklapaju u postsocijalistički sustav; 2005. godine uveden je novi Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (HNOS); 2010. godine uvodi se državna matura; 2011. godine uvodi se Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) (vidjeti više u: Žiljak, 2013), a 2015. godine započeo je rad na novoj Cjelovitoj kurikularnoj reformi (CKR).

obrazovnih politika, kao i na njihovu nemogućnost šireg, kontekstualnog sagledavanja promjena u svojem profesionalnom okruženju.

Osim nužnosti promjena, sudionici istraživanja iznijeli su i konkretne prijedloge promjena za koje smatraju da bi ih trebalo implementirati u škole. Prijedlozi su dominantno usmjereni na promjenu nastavnog plana i programa, sadržaja, metoda i načina poučavanja. Navedeno se uočava kao jedan od najvećih problema hrvatskog obrazovnog sustava koji se ne može rješavati tzv. „kozmetičkim“, nego se mora rješavati sustavnim i temeljitim promjenama. U odgovorima pedagoga primjećuje se snažna kritika u pogledu opsežnosti sadržaja te se ističe i nedostatak frontalnog načina poučavanja. Uočava se i želja pedagoga da sustav treba više biti usmjeren na učenika i njegove želje, potrebe, sklonosti i motivaciju u procesu učenja: *Smatram da su promjene potrebne, ali isto tako smatram da se ne mogu dogoditi preko noći. Potrebne bi bile promjene u samom sustavu, u planu i programu, u sadržajima, u načinu, metodama, u stilovima poučavanja, znači – sve!* (P08); *Mislim da bi prvo trebalo mijenjati Nastavni plan i program, i to uglavnom iz temelja. Počevši od previše nastavnog gradiva koje uopće nije ujednačeno s razvojnoum dobi djece, a da i ne spominjem kako pojedini predmeti nisu uopće u suglasju, tako da učenici uče nastavno gradivo bez kontinuiteta.* (P35); *Mi ne možemo stajati na metodama poučavanja od prije Komenskog, a naše su škole praktički na toj razini.* (P41); *Mislim da su promjene nužne i strukturno i sadržajno. Nastavni plan i program glomazan je i pretrpan, a organizacija rada nefunkcionalna. (...) Trebalo bi revidirati i obvezni i izborni dio nastavnih sadržaja u osnovnom obrazovanju u korist izbornih programa. Obvezna jezgra trebala bi biti manja. Učenici bi trebali imati više mogućnosti za biranje sadržaja prema osobnim afinitetima i sklonostima.* (P33); *Znači promjene bi trebale biti. S jedne strane, nastavnikovo osuvremenjivanje i približavanje učenicima na način da se radi radionički, da se iz učenika uzme ono najbolje, da ih se motivira, da osim informatičke pismenosti učenici imaju i informacijsku pismenost kako brzo doći do informacije, kako riješiti neki problem, kako brzo zaključivati. To su sad ta neka vremena, a da se prestane s učenjem činjenica i gomilanjem znanja, a na kraju da ne znaju nešto što im je potrebno za socijalnu inteligenciju i za život uopće.* (P22); *Hrvatska treba mijenjati svoje školstvo, a prvenstveno bi trebalo unaprijediti nastavne sadržaje, točnije, njihovo prezentiranje. Prečesto nailazimo na profesore koji još uvijek predaju ex katedra, što je učenicima trenutačno dosadno i na takav način ih teško možemo zainteresirati za učenje.* (P14).

Još jedna od uočenih potreba modernizacija je obrazovnog procesa koju pedagozi uglavnom povezuju s tehnološkim napretkom društva: *Tehnologija prebrzo ulazi u školski sustav, a učitelji i stručni suradnici se na sve moguće načine trude biti u korak s djecom.* (P35); *Potrebne su promjene. S jedne strane, učenici trebaju suvremene profesore koji će im biti bliži jer će se znati služiti nastavnim sredstvima koja su sad moderna. Nekad su nastavna sredstva bila samo zapisi na ploči, govor nastavnika i tekst, sadržaj, bitni pojmovi na grafofoliji, a sad su nastavna sredstva stvarno drukčija. S jedne strane, mladi su u prednosti što se tiče nove tehnologije, a s druge strane, profesori malo zaostaju.* (P38).

Na razini srednjoškolskog obrazovanja, posebice su istaknute potrebe za promjenama u strukovnom obrazovanju koje su sažete u sljedećim prijedlozima sudionika istraživanja: omogućiti olakšanu vertikalnu i horizontalnu prohodnost učenika; prilagoditi državnu maturu strukovnim školama; ulagati u strukovno obrazovanje i njegov stručni kadar; uskladiti srednjoškolske programe sa zahtjevima tržišta rada i, naposljetku, pripremiti učenike za tržište rada. Ističe se i potreba većeg razumijevanja i suradnje između fakulteta i srednjih škola. Iako pedagozi uočavaju da se stanje u strukovnom obrazovanju suočava s brojnim izazovima, valja istaknuti da Europska unija ulaže znatne napore u njegov razvoj u namjeri jačanja tržišta rada i gospodarstva⁸. Ipak, na nacionalnoj razini nije uočen znatan napredak u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju, što je prepoznato i u novoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) gdje stoji da većina programa strukovnog obrazovanja tijekom posljednjih dvaju desetljeća nije doživjela znatnije promjene, a trenutačno važeći programi ne odražavaju razvoj tehnologija i trendova u struci te nisu nužno odraz potreba tržišta rada i gospodarstva. Stoga ne čudi da srednje strukovne škole pedagozi percipiraju kao manje vrijedne u odnosu na gimnazije, što se uočava i u njihovim iskazima: *Što se tiče srednjih škola i izbora srednjih škola, godinama se zna da, primjerice, strukovne škole ne funkcioniraju kako treba i da u njima djeca ne dobivaju više kvalitetno obrazovanje zbog nestručno popunjenih kadrova i zbog toga što se u strukovne škole ne ulaže dovoljno jer se sve, i novac i ostalo, posvećuje gimnazijama. Bez obzira na ulazak u Europsku uniju, to treba promijeniti.* (P07).

Posebna skupina promjena koje pedagozi priželjkiju odnosi se na nastavnike i stručne suradnike. Problemi koji su otkriveni odnose se na podizanje kvalitete stručnog usavršavanja, ali i manjkavosti u inicijalnom obrazovanju nastavnika i stručnih suradnika: *Nažalost, naši studenti koji imaju prosjek od 5,00, kada dođu s fakulteta raditi, ništa ne znaju raditi i moraju iznova ići učiti. Što je apsurdnije, mi nakon toga imamo stručni ispit za koji se opet ti isti studenti koji su završili fakultet ni pred godinu dana, moraju ponovno učiti iste stvari koje su već na fakultetu mogli naučiti.* (P26).

U odgovorima pedagoga uglavnom prevladavaju kritike postojećeg stanja i mišljenja da su promjene nužne, no uočavaju se i pojedina suprotna stajališta. Pedagozi ističu prednosti hrvatskog obrazovnog sustava koje treba zadržati i mišljenje da ne treba nametati promjene koje se uvode kao posljedica hrvatskog pristupanja Uniji: *Pa mislim da su potrebne ako na njima Europska unija bude inzistirala. Mislim da je obrazovni sustav hrvatske dobar, uz sitne korekcije. (...) Promjene su potrebne, ali ne u toliko širokom spektru koliko mislimo jer ja ipak smatram da je hrvatski obrazovni sustav dobar.* (P30); *Pitanje je o kojim se promjenama radi, što se zapravo njima želi postići. Ako se radi o promjenama nabolje, neka se provedu, ali ne nasilu gurati, kao što se, nažalost, gura ovih zadnjih dvije godine. (..) Dakle, ne, država ne smije nametati nego predlagati i osluškivati svoju bazu.* (P04).

⁸ Povećan interes za razvojem strukovnog obrazovanja kao ključnog elementa za napredak tržišta i gospodarstva uočava se kroz dokumente tzv. Kopenhaškog procesa - Kopenhašku deklaraciju (2002) na temu unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju; Maastričku izjavu (2004) o budućim prioritetima unapređivanja europske suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju; Izjavu iz Helsinkija (2006), Izjavu iz Bordeauxa (2008) i Izjavu iz Bruges (2010) o pojačanoj europskoj suradnji u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju te Zaključke iz Rige (2015) o novom skupu srednjoročnih rezultata koji se trebaju postići u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje 2015. – 2020. Važan doprinos strukovnom obrazovanju daju i dokumenti Europskog kvalifikacijskog okvira (EQF) i Europskog sustava kreditnih bodova za strukovno obrazovanje i osposobljavanje (ECVET), a posebno se naglašava kroz Strateški okvir za obrazovanje i osposobljavanje do 2020. (ET 2020).

Od pojedinih prijedloga nužnih promjena, izdvaja se želja pedagoga za decentralizacijom školstva, smanjenjem jaza između teoretičara i praktičara te prilagodbom sustava svoj djeci, poboljšanjem uvjeta rada s darovitim učenicima i učenicima s teškoćama te produljenjem obveznog obrazovanja po uzoru na razvijene europske zemlje.

Druga tematska cjelina obuhvaća analizu pitanja kojima se nastoji istražiti kako pedagozi procjenjuju vlastito poznavanje europskih i nacionalnih obrazovnih politika. Pitanjima ove tematske cjeline ispitalo se koliko sudionici istraživanja poznaju obrazovne politike Europske unije, što Europska unija nastoji promovirati kroz sustav obrazovanja te s pomoću kojih mehanizama. Također, željelo se utvrditi kako školski pedagozi procjenjuju vlastito poznavanje ciljeva i dokumenata te usklađenosti nacionalne i europske obrazovne politike.

Temeljem rezultata istraživanja može se utvrditi da sudionici istraživanja razmjerno slabo poznaju europske obrazovne politike. Štoviše, pedagozi često smatraju da nisu dovoljno upoznati s europskim obrazovnim ciljevima i mehanizmima njihova provođenja. Također, procjenjuju da nisu dovoljno informirani za argumentiranu raspravu o tim temama, što i potvrđuju u svojim odgovorima: *Nemam spoznaja o obrazovnim politikama o Europskoj uniji niti mi je poznato koji su njezini ciljevi.* (P41); *Pa, iskreno, nemam pojma. Ja sam imala taj predmet i sramota me što ne znam, ali eto..* (PO6); *Spoznaje su mi skromne pogotovo jer se radi o politikama. Mislim da mi koji radimo u školi nemamo baš puno prostora ni vremena baviti se obrazovnim politikama na način na koji sugerira ovo pitanje. A još manje znam koji su ciljevi europskih obrazovnih politika, to je pitanje vlade pojedinih europskih zemalja, a ja se time ne bavim.* (P10); *Moram priznati da nisam previše informiran o tome niti sam o tome čitao u medijima, a nisam ni bio na skupovima na kojima se o takvim stvarima pričalo. Na onima kojima jesam bio, to se baš i nije spominjalo.* (P11). Promatrano iz futurološke perspektive razvoja profesije pedagoga u budućnosti, dobiveni rezultati ne ohrabruju, s obzirom na to da ne upućuju na percepciju pedagoga kao obrazovno-odgojnih stručnjaka od kojih se očekuje da budu upoznati s aktualnim promjenama obrazovnih politika te da aktivno sudjeluju u procesu širenja informacija koje su potrebne za kvalitetan rad školskog kolektiva.

Slabu informiranost i manjak motivacije percipiraju sudionici istraživanja koji nastoje objasniti i opravdati takvu situaciju. Percepcija je pedagoga da njihova slaba informiranost, osim nedostatka samoinicijativnosti u pronalaženju informacija, dijelom ovisi i o manjkavosti programa stručnog osposobljavanja koji su im namijenjeni. U analizi ovih odgovora, zanimljivo je skrenuti pozornost na tzv. „javni glas“ koji sudionici istraživanja ponekad koriste, a kojim ne izražavaju jasno svoje osobno mišljenje i iskustvo, već govore u ime šire (većinske) javnosti koju predstavljaju: *Općenito gledajući, ne samo mi, stručni suradnici – pedagozi, nego i učitelji po školama, trebali bismo o tome više znati, trebali bismo o tome dobivati više informacija i mislim da nam kao prosvjetnim radnicima koji rade s učenicima takve edukacije doista manjka.* (...) *Nije baš da nam se ništa ne nudi, ali to je više stavljeno na volju svakom djelatniku ponaosob, znači, ako žele, mogu naći podatke o tome.* (P7); *Uskraćeni smo za nekakve konkretnije informacije, na primjer, u pogledu literature. Imamo malo manju knjižnicu, imamo malo manja financijska sredstva,*

sve teže se može doći do nekakvih materijala gdje je uvijek upitan onaj financijski dio, tj. može li nam to škola omogućiti ili ne. (P8); Ne, o obrazovnim politikama nemamo nikakvih informacija. Informacije uglavnom dobijem usmenim razgovorima i poznanstvima, ali službeno mi ništa nismo dobili. (P39). Važno je istaknuti da unatoč tome što su pedagozi jasno izrazili nisku razinu informiranosti i nepoznavanje obrazovnih politika EU-a, pokušaji odgovora na ovo pitanje nisu izostali. U tom se kontekstu često koriste izrazima poput: „mislim da se to odnosi na...“, „pretpostavljam da je to...“, „pretpostavljam da se pod time misli na...“, „možda to podrazumijeva...“. Drugim riječima, uočena je i njihova verbalna nesigurnost u raspravi o ovoj temi. Razlog zaziranja od „europskih tema“ također se može očitovati u činjenici da je Europska unija složena organizacija i brojna su nastojanja europskih institucija da složenost politike i funkcioniranja EU-a približe svim građanima pa se i na tom tragu može protumačiti otpor pedagoga od tema koje imaju predznak „europskog“.

Daljnjom analizom rezultata istraživanja uočavaju se tri najučestalije teme (odgovora) koje sudionici istraživanja definiraju kao ciljeve europske obrazovne politike. Pedagozi ističu da Europska unija kroz obrazovanje nastoji promovirati različite *vrijednosti* – poštovanje različitosti, jednakost, ravnopravnost, socijalnu koheziju, toleranciju, multikulturalnost, demokraciju, aktivno građanstvo, ljudska prava, kršćanske vrijednosti i slično. Nadalje, u odgovorima je uočen naglasak na *cjeloživotnom obrazovanju* kao bitnoj odrednici europske obrazovne politike, a često se uz cjeloživotno obrazovanje/učenje vežu i pojmovi kompetencija potrebnih za tržište rada. Također, u odgovorima pedagoga primjećuje se mišljenje da EU kroz obrazovanje nastoji promovirati *mobilnost (pokretljivost)* te *razmjenu*, i to ne samo ljudi (učenika, nastavnika, studenata i radnika) nego i iskustava i znanja. Važno je naglasiti da se različite teme često isprepliću u odgovorima istih sudionika istraživanja, odnosno da su pojedini sudionici dali opširna i sveobuhvatna objašnjenja, dok su se neki dotakli samo pojedinih ciljeva za koje smatraju da ih EU promovira u obrazovanju: *Poznato mi je da Europska unija teži razvoju pojedinca, razvoju društva, a time i razvoju gospodarstva u namjeri stvaranja konkurentnog i dinamičnog tržišta koje počiva na znanju. Ciljevi obrazovnih politika bili bi tolerancija, osjetljivost, jačanje ljudskih prava, aktivno građanstvo, društvena kohezija i slično.* (P13); *Mislim da Europska unija želi omogućiti bolju pokretljivost ljudi u tim zemljama. (...) Znači, osigurati nekakvu pokretljivost, bolju suradnju, evo možda u tom smislu, da je to ono što Europa želi, što Europska unija želi. Razmjena studenata, profesora, učitelja, nastavnika. I još samo želim dodati naglasak na cjeloživotnom učenju. Mislim da je to dosta bitno i da se to nekako provlači već sada. Sve se naglašnije o tome priča i u našem obrazovanju, tj. o tome koliko je to zapravo jako važno i da je to isto jedna stavka koju Europska unija želi promovirati.* (P22); *Poznato mi je da se promoviraju mobilnost, jednakost, novi načini poučavanja, upotreba digitalne tehnologije, novi pristup znanju i učenju, čak se radi na poticanju odraslih da pristupe učenju. Obrazovne politike nastoje promovirati nove vrijednosti koje počivaju na obrazovanju i znanju. Upoznata sam s projektima stručnog usavršavanja, razmjene učenika i profesora, učenja putem suradnje.* (P20).

Treba istaknuti i pojedine odgovore sudionika istraživanja koji se odnose na ciljeve obrazovne politike EU-a. To su, primjerice, usklađivanje obrazovnih sustava europskih zemalja, usklađivanje nastavnih planova i programa, podizanje kvalitete strukovnog obrazovanja i zapošljavanja, rješavanje problema djece s posebnim potrebama, novi načini poučavanja, korištenje tehnologija, informatizacija, učenje jezika, građanski i zdravstveni odgoj, održivi razvoj, povećanje postotka visokoobrazovanih, projekti i programi.

U odgovorima nije primijećeno da školski pedagozi jednoznačno prepoznaju ciljeve i mehanizme obrazovne politike EU-a. Njihova se promišljanja o ovoj temi uglavnom svode na asocijacije, odnosno više ili manje utemeljene pretpostavke koje su povezane s navedenom temom. Dobiveni rezultati u ovoj tematskoj cjelini podudaraju se i s nalazima istraživanja koje se bavilo ispitivanjem važnosti kompetencija potrebnih za rad školskih pedagoga. Rezultati su pokazali da hrvatski školski pedagozi kao najmanje važne procjenjuju upravo kompetencije povezane sa znanjima o Europskoj uniji, primjerice: *poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela EU-a; poznavanje postupaka prijave na programe EU-a te poznavanje europskih trendova u obrazovanju* (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

Kada je riječ o poznavanju nacionalne obrazovne politike, analiza upućuje na bolju informiranosti pedagoga o toj temi. Takav je rezultat i očekivan s obzirom na to da je riječ o okruženju u kojem svakodnevno djeluju i da se kroz svoj rad neminovno susreću s odlukama koje se donose na razini nacionalne obrazovne politike. Sudionici istraživanja izražavaju poznavanje dokumenata nacionalne obrazovne politike, pri čemu su najbolje upoznati s Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Uočavaju se i navodi koji upućuju na poznavanje Strategije znanosti, obrazovanja i tehnologije, Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, pedagoškog standarda, zakona i pravilnika.

Razlozi nepoznavanja dokumenata nacionalne obrazovne politike prepoznati su u sljedećim navodima, gdje se ponovo uočava nedostatak vremena i motivacije za bavljenje nacionalnom obrazovnom politikom, kao što je uočeno i u prethodno analiziranom kontekstu poznavanja europskih obrazovnih politika: *Dostupni su nam dokumenti, ali iskreno moram reći, nisam ih pročitala. Kad sam krenula s čitanjem onda mi se to učinilo kao jedna velika frazeologija i prilično zamorno štivo u kojem nisam stekla nikakav poticaj za nastavak čitanja, tako da sam odustala.* (P39); *U praktičnom radu pedagozi nemaju vremena baviti se pamfletima.* (P26).

Kada je riječ o usklađenosti ciljeva nacionalne i europske obrazovne politike, sudionici istraživanja uglavnom smatraju da su ciljevi ovih dviju obrazovnih politika usklađeni. Prilikom argumentacije svojih odgovora, pedagozi često upotrebljavaju izraze poput „mislim da su usklađeni“, „mislim da trebaju biti usklađeni“, „vjerujem da jesu usklađeni“, „pretpostavljam da su ciljevi slični“, „vjerojatno deklarativno jesu usklađeni“, „neke stvari jesu, neke nisu usklađene“, što upućuje na stupanj nesigurnosti u razumijevanju ove teme. Međutim, uočeni su i odgovori sudionika istraživanja koji izražavaju suprotan stav, ističući da ciljevi ovih dviju politika nisu usklađeni te da taj proces za Hrvatsku tek slijedi: *Pretpostavka je da su se svi ti naši zakoni morali uskladiti, ne znam koliko je bilo tih poglavlja i područja, ali vjerujem da je to usklađeno, tako da evo.. Mislim da su usklađeni.*

(PO5); *Milim da ciljevi nacionalne obrazovne politike još nisu usklađeni s onima Europske unije. Oni su tek u počecima. Mogu reći i zašto je to tako. Zbog toga što se stalno mijenjaju ministri mijenja se i sadržaj koji se želi provući jer oporbene stranke uvijek rade jedna protiv druge, neovisno o sadržaju, a to je glupo. Ne možemo svake četiri godine mijenjati vrijednosti i programe.* (P41).

Treba istaknuti da se Republika Hrvatska još 2006. godine, u fazi pristupnih pregovora, obvezala da će politike i aktivnosti u području obrazovanja, osposobljavanja, mladih i kulture uskladiti s pravnom stečevinom EU-a te da će dijeliti ciljeve, smjernice i prioritete EU-a u ovim područjima (Vlada HR, 2006). Obrazovni ciljevi Europske unije jasno su istaknuti njezinim osnovnim pravnim okvirima gdje je navedeno da „Unija doprinosi razvoju kvalitetnog obrazovanja poticanjem suradnje među državama članicama te, ako je to potrebno, podupiranjem i dopunjavanjem njihovih aktivnosti, pri čemu u potpunosti poštuje odgovornost država članica za nastavni sadržaj i ustroj obrazovnih sustava te njihovu kulturnu i jezičnu raznolikost“ (Ugovor o funkcioniranju Europske unije, glava XII., čl. 165.). Konkretnije, obrazovni ciljevi Unije usmjereni su na razvoj europske dimenzije u obrazovanju, promicanje mobilnosti studenata i nastavnika poticanjem suradnje između obrazovnih ustanova; razvoj razmjene informacija i iskustava u vezi s pitanjima koja su zajednička obrazovnim sustavima država članica i poticanje razvoja obrazovanja na daljinu. U odgovorima školskih pedagoga ne uočava se konkretno poznavanje i razumijevanje pravnih okvira i nadležnosti Europske unije i pojedinih zemalja članica u području obrazovanja. Kada sudionici istraživanja govore o usklađivanju ciljeva nacionalne i europske obrazovne politike, oni zapravo govore o težnji da nacionalni obrazovni sustav prati razvoj europskih obrazovnih trendova (cjeloživotnog učenja, modernizacije obrazovanja, zajedničkih vrijednosti, doprinosa razvoju gospodarstva i tržišta i sl.).

Prethodna tematska cjelina poslužila je kao uvid u to kako školski pedagozi percipiraju promjene u nacionalnoj i europskoj obrazovnoj politici, dok se u sljedećoj, **trećoj tematskoj cjelini**, istražilo događaju li se nove promjene u obrazovno-odgojnoj praksi, odnosno školama. Analiza ove tematske cjeline obuhvaća prikaz promjena, poticaja, aktivnosti i akcija koje pedagozi percipiraju u svom radnom okruženju tijekom posljednjih godina, a koje su povezane s hrvatskim ulaskom u Europsku uniju.

Sudionici istraživanja uočavaju promjene u svojem neposrednom radnom okruženju, iako u svojim odgovorima rijetko eksplicitno naglašavaju da su te promjene povezane s pristupanjem Hrvatske Europskoj uniji, nego su uglavnom usredotočeni na opisivanje uočenih promjena. Najznačajniju promjenu koju pedagozi primjećuju predstavljaju „*različiti projekti*“ koji se u posljednje vrijeme pojačano provode u školama. Najčešće se spominju projekti koje financira Europska unija te druge slične aktivnosti kojima se nastoji potaknuti mobilnost učenika i nastavnika te razmjena i suradnja među školama na nacionalnoj i europskoj razini: *Itekako se događaju promjene, posebno one koje se tiču suradnje s drugim školama, projektima i programima razmjene. Sada je sve to na novoj razini, gdje je ključ uspjeha poznavanje engleskog jezika i aktivno usavršavanje. Sudjelujemo u mnogim projektima, javili smo se na puno natječaja, sami radimo na vlastitim projektima. (...) EU nam je pomogla da svoje djelovanje proširimo i upoznamo se*

s dobrim praksama izvana. (P20); Naravno da je bilo promjena. Povećala se komunikacija s ostalim školama, i to ne samo školama u Hrvatskoj nego i s nekim školama istog ranga u zemljama Europske unije. Uveli smo različite radionice raznih tematika kako bismo pomogli učenicima da se lakše prilagode svom daljnjem obrazovanju kad napuste naše škole, ali i da bolje konkuriraju na tržištu rada. (P14).

Upravljanje projektima svakako se može smatrati novim iskorakom u svakodnevnoj djelatnosti hrvatskih škola. To se prvenstveno odnosi na nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje od kojih se očekuje da posjeduju potrebne kompetencije za uspješnu pripremu, vođenje i vrednovanje obrazovnih projekata. Tri su elementa koja se percipiraju kao otežavajuće okolnosti u provođenju projekata u školama: 1) manjak kompetencija, znanja i iskustva potrebnog za prijavu na projekte EU-a, 2) ulaganje dodatnog vremena i truda u okvire ionako širokog spektra poslova pedagoga te 3) nedostatak intrinzične, ali i ekstrinzične (novčane) motivacije za uvođenje promjena u školsko okruženje. U tom kontekstu sudionici istraživanja ističu: *Od djelatnika škole, prvenstveno ravnatelja, traži se da izvuku novac iz europskih fondova da bi se u školama nešto moglo napraviti. Pritom se zaboravlja da škole nisu ekipirane za takav način rada. (...) Djelatnicima škole to uopće nije honorirano ni plaćeno i zato to moraju raditi unutar radnog vremena ili poslije radnog vremena, zalagati se za nešto za što nisu plaćeni. (...) Ja bih možda potrošio par mjeseci da napravim nekakav projekt koji mora biti u slovo točan da bih uopće prošao u tim neakvim natjecajima. Znači, morao bih se truditi, raditi nešto, a pitanje je bi li to imalo ikakve koristi i onda je najbolje u takve se stvari ne pačat. Ja to ne mogu. I nemam kad. (P28); Uključenost u dodatni projekt posao je koji se vodi sedam dana u tjednu i bitno je da imate podršku obitelji i kolega. Time dolazimo i do osobnih znanja i kompetencija. Neki profesori mogu uložiti svoje slobodno vrijeme i motivirani su za dodatni rad, ali ne znaju engleski jezik. (P20); Svaki projekt iziskuje jako, jako puno slobodnog vremena, a uz sve druge radne obveze to je meni gotovo nemoguća misija. Svako malo čujemo da nismo aktivni i ne uzimamo novac iz fondova EU-a. Međutim, mislim da je i tu potrebna neka financijska motivacija. Ako toliko radim, pa moram na neki način biti i nagrađena. U ovom sustavu mogu biti nagrađena jedino novčano. Motivacija mi normalno pada. (..) Na kraju ispada da mi sve više volontiramo. (P39).*

Osim onih koji percipiraju promjene u svojem neposrednom okruženju, valja istaknuti i sudionike istraživanja koji ističu da na svom radnom mjestu ne primjećuju promjene povezane s ulaskom u EU: *Tijekom posljednjih godina na svom radnom mjestu primjećujem doista puno promjena i sve više posla, to je činjenica, ali ne mogu reći da to povezujem s ulaskom Hrvatske u Europsku uniju. (...) Sve promjene koje se događaju, mislim da bi se trebale događati i inače. Ne vidim koje su to aktivnosti koje su mi se umnožile ulaskom Hrvatske u Europsku uniju. (P7); Pa povezano s Europskom unijom, ne toliko. Otkako je Hrvatska ušla u Europsku uniju nije se tu nešto značajno promijenilo. Nije to toliko vidljivo. Nije tako naglašeno. Već nešto što postoji, postoji otprije. (P22).*

Od ostalih promjena i aktivnosti, pedagozi spominju povećanu primjenu novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, osuvremenjivanje nastave, promjene u radu s djecom s poteškoćama, nove obrazovne programe (poput zdravstvenog i građanskog odgoja) te različite preventivne programe i aktivnost.

U posljednjoj, **četvrtoj tematskoj cjelini**, istražilo se kako sudionici istraživanja percipiraju svoju ulogu u procesu uvođenja novih promjena u škole – smatraju li se primarno aktivnim nositeljima, odnosno predvodnicima promjena, jesu li u ulozi onih koji takve aktivnosti slijede/prate, ali ih ne iniciraju, ili u tom procesu nastoje ostati po strani.

Školski se pedagozi dominantno percipiraju kao sljedbenici promjena. Ne smatraju se inovatorima i poticateljima na promjene niti ih sabotiraju, nego ih najčešće slijede, prate, podržavaju, nadziru te se uključuju u nove aktivnosti koje se u školi provode: *Pa mi ovdje u školi imamo gradaciju odgovornosti i kompetencija. Ja, znate, slijedim sve to. Slijedim jer su uglavnom nastavnici nositelji. (...) Pedagog, samo to slijedi, nadzire i registrira. Evo to, drugo ništa.* (P4); *Pa navedene projekte pratim samo kao posrednik, ali nastojim koliko god mogu uključiti se i informirati o događanjima u tim projektima. Projekte predvode profesori koji su organizatori ili menadžeri koji su se već specijalizirali za projekte EU-a* (P23); *Naravno, ako postoje neke promjene, ako se neke promjene događaju, ja sam uključena u njih. Možda ih više ne predvodim, ali se ne držim postrani. Hajmo reći da ih pratim, da poznajem i znam što se događa u školi. Nekako na toj razini, za sada.* (P22). U odnosu na skupinu „sljedbenika“ promjena, uočavaju se i iskazi koji upućuju na percepciju uloge školskih pedagoga kao aktivnih nositelja promjena u školskom okruženju. U iskazima pedagoga koji sebe percipiraju kao aktivne nositelje promjena, zamjećuje se njihova motiviranost i predanost poslu te nastojanje da doprinesu poboljšanju sustava: *„Aktivna sam u svojoj odgojno-obrazovnoj organizaciji. Trudim se savjetovati i unositi promjene te unapređivati odgojno-obrazovnu praksu. Svoja iskustva motivacijski prenosim putem županijskih stručnih vijeća različitih nastavnih područja.“* (P33); *„Smatram da ja svojim primjerom trebam dati do znanja da su aktivnosti škole vrijedna stvar i da potiču poboljšanja i napredak. Moram reći za sebe da sam aktivna, ali pokušavam i druge aktivirati i potaknuti na sudjelovanje.“* (P20); *„Aktivna sam s obzirom na to da su stručni suradnici uglavnom ili poticatelji ili organizatori u cijeloj toj priči. Konkretno, ja sam bila jedna od organizatorica tih projekata, i u samoj provedbi tih projekata, ali i u pisanju projekata, tako da sebe vidim kao aktivnog sudionika.“* (P25). Upravo takva razmišljanja i stavovi važni su za promjenu s tradicionalnog na suvremeni način rada u školama te su u skladu s definicijom uloge stručnih suradnika u školama kao tvoraca inovacijskog okruženja i onih koji se zalažu za otkrivanje načina za prevladavanje inertnosti okruženja u kojem djeluju (Jurić i sur., 2001).

Dio sudionika istraživanja ipak ističe da nisu aktivni, odnosno da se u uvođenju promjena i novih aktivnosti drže po strani. Takve je sudionike istraživanja moguće podvesti pod zajednički nazivnik inertnih pedagoga jer ih karakterizira prihvaćanje postojećeg stanja i ustrajanje na starom i uhodanom načinu rada bez promišljanja o mogućem drukčijem, boljem i suvremenijem pristupu (Jurić i sur., 2001). Ovu je skupinu sudionika istraživanja moguće analizirati i u kontekstu Rogersove (1962) podjele spremnosti prihvaćanja promjena u društvu⁹. U tom bi se kontekstu pedagoge koji na taj način percipiraju svoju ulogu u procesu uvođenja novih promjena u škole moglo

⁹ Prema podjeli spremnosti prihvaćanja promjena u društvu postoji pet glavnih skupina – inovatori, rani usvajači/prvi korisnici, rana većina, kasna većina i kolebljivci, odnosno konzervativci (Rogers, 1962). Više o odrednicama svake od skupina u: Rogers (1962).

nazvati kolebljivcima. Drugim riječima, osobama koje su izrazito oprezne i skeptične u svom pristupu novim idejama i promjenama i koji će, ako uopće prihvate nove ideje, zasigurno biti zadnji koji će to učiniti. Ipak, treba nastojati razumjeti koji su razlozi zbog kojih pedagozi odlučuju ostati neaktivni i nespremni za uvođenje promjena. Navodi sudionika istraživanja upućuju na to da ti razlozi dijelom ovise o radnom okruženju, ali i o osobinama ličnosti pedagoga: *lako dolaze obavijesti, pozivi, programi za razne natječaje, mogućnosti i događanja na europskoj razini, oni prolaze nezapaženo i uglavnom se ne sudjeluje u njima. Odgojno-obrazovni radnici većinom ih doživljavaju kao dodatno opterećenje kojim se ne žele baviti ako to nije obvezno. Iako većina njih deklarativno želi promjene i shvaća da moramo uhvatiti korak s naprednijim sustavima, inertni su u osobnom angažmanu. Još nije dovoljno osviještena spoznaja da svaka promjena počinje osobnom odlukom, to jest introspektivno.* (P33); *Nameću mi se neke stvari koje ja ne želim. Nastojimo ući u projekte zbog novčanih poticaja i kako bi se unaprijedilo djelovanje škole. Ali ne vidim svoju posebnu ulogu u tome.* (P31).

Neovisno o tome percipiraju li se aktivnim poticateljima promjena ili onima koji ih (samo) podržavaju, mnogi sudionici istraživanja ističu važnost uloge ravnatelja u procesu podjele odgovornosti za aktivnosti u radnom okruženju. Pedagozi najčešće ističu da je odnos pedagoga i ravnatelja suradnički i partnerski, međutim, u pojedinim iskazima pedagozi ipak naglašavaju veću važnost uloge ravnatelja u procesu donošenja odluka u odnosu na ostale djelatnike škole: *„Ravnateljica je pokretač svega, ona je baza svega.“* (P20); *„Svaka aktivnost ovisi o volji i podršci ravnatelja.“* (P13); *„U aktivnostima pomažem koliko mi dopuštaju stručni voditelji škola.“* (P35); *„Školski suradnici i dalje su produžena ruka ravnatelju.“* (P1).

Osim u odnosima unutar školskog kolektiva gdje se uočava organizacijska hijerarhija, iz iskaza pojedinih sudionika istraživanja uočava se da je spremnost na promjenu uvjetovana dobnim razlikama i radnim iskustvom. Moguće je uočiti da su mladu spremniji na promjene u odnosu na starije, iako pritom treba napomenuti da se radi o općem mišljenju, a ne samoprocjeni mladih pedagoga: *Ja nastojim slijediti, potičem koliko mogu i nastojim utjecati na neke ljude. Činjenica je da mladi učitelji koji su nam došli imaju tu potrebu da što više steknu ta znanja. Na neki način to njima otvara mogućnost i za oblik rada ovdje i za stjecanje znanja i mogućnost usavršavanja u nekim drugim zemljama.* (P3); *Ima puno projekata i učitelji se sami za to javljaju. Puno je mladih učitelja (86./87. godišnje) koji su se vjerojatno puno više s tim susretali tijekom svog školovanja, tako da to primjenjuju u svom poslu i idu na razmjene.* (P41).

Izazove s kojima se školski pedagozi susreću prilikom pokušaja uvođenja inovacija u škole moguće je sažeti kao: nedostatak vlastite inicijative i motivacije za unaprjeđenjem postojećeg stanja; nedostatak vanjskih poticaja (novčanih, kadrovskih) za ostvarenje inovacija; potreba ulaganja dodatnog vremena i zalaganja za nove (neobavezne) aktivnosti; otpor spram uvođenja nametnutih promjena. Ipak, valja uzeti u obzir činjenicu da se mišljenja pedagoga u okviru ove tematske cjeline posebno razilaze te da postoje mnogi primjeri dobre prakse, odnosno aktivnog i motiviranog uvođenja promjena u školsko okruženje. Također, valja istaknuti da se za (ne)uspješno uvođenje promjena, izrazito važnom pokazala uloga školskih ravnateljâ. Osim što obavljaju svoju zadaću

upravljanja i vođenja škole u smjeru ostvarivanja zadanih ciljeva, ravnatelji mogu uvelike utjecati na stvaranje poticajnog radnog okruženja i na taj način stimulirati djelatnike da budu aktivni nositelji promjena.

Zaključak

Istraživanje čiji se rezultati prikazuju u ovome radu imalo je za cilj ispitati i analizirati kako školski pedagozi u Republici Hrvatskoj percipiraju promjene na razini obrazovnog sustava i vlastite institucije te povezuju li ih s članstvom Hrvatske u EU-u, u kojoj su mjeri upoznati s obrazovnom politikom, inicijativama i aktivnostima EU-a, jesu li i na koji su način potrebe za promjenama u nacionalnom obrazovno-odgojnom sustavu povezane s hrvatskim pristupanjem EU-u te koja je specifična uloga školskog pedagoga u tom procesu uvođenja promjena.

Analizirani i interpretirani rezultati provedenog istraživanja sažeto su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Glavni istraživački nalazi

Tematska cjelina	Glavni istraživački nalazi
Potreba za promjenama i uvjetovanost promjena hrvatskim ulaskom u EU	• promjene u obrazovanju nužne su i neovisne o hrvatskom članstvu u EU-u • promjene trebaju biti sustavne i temeljite • posebice je potrebno mijenjati nastavni plan i program, sadržaje, metode i načine poučavanja
Informiranost o europskim i nacionalnim obrazovnim politikama te percepcija međuovisnosti ovih dvaju političkih okruženja	• slabo poznavanje i niska razina informiranosti o europskim obrazovnim politikama • bolje poznavanje nacionalne obrazovne politike i ključnih dokumenata • percepcija potrebe da nacionalni obrazovni sustav prati razvoj europskih obrazovnih trendova
Konkretno promjene u školi koje su povezane s hrvatskim pristupanjem EU-u	• pojačano provođenje projekata u školama koje financira EU • mobilnost učenika i nastavnika
Osobni doprinos i uloga pedagoga u promjenama koje se uvode u škole	• školski pedagozi primarno u ulozi sljedbenika, a ne nositelja promjena

Rezultati istraživanja pokazali su da školski pedagozi uvođenje promjena u hrvatske osnovne i srednje škole smatraju nužnim i prijeko potrebnim. Mišljenje je pedagoga da su najnužnije promjene potrebne u nastavnom planu i programu, sadržajima, metodama i načinima poučavanja. Sudionici istraživanja upućuju i na nužnu modernizaciju obrazovnog sustava, kao i na potrebne revizije u području strukovnog obrazovanja. Smatraju da su promjene u sustavu neophodne te da proces uvođenja promjena ne bi trebao biti povezan s hrvatskim članstvom u Europskoj uniji. Rezultati istraživanja upućuju na to da pedagozi razmjerno slabo poznaju europske obrazovne politike te smatraju da nisu dovoljno upoznati s europskim obrazovnim ciljevima i mehanizmima njihova provođenja. Također procjenjuju da nisu dovoljno informirani za argumentiranu raspravu o ovim temama. Analizom dobivenih rezultata uočeno je da su sudionici istraživanja ipak dijelom upoznati s europskim obrazovnim politikama s obzirom na to da kao njihove najvažnije ciljeve ističu (europske) vrijednosti, cjeloživotno obrazovanje te mobilnost i razmjene. Međutim, nije primijećeno da jednoznačno prepoznaju ciljeve i mehanizme obrazovne politike EU-a, nego se njihovo (ne)poznavanje ove teme uglavnom svodi na asocijacije ili manje utemeljene pretpostavke koje povezuju s navedenom temom. S druge pak strane, što je i očekivano, kada je riječ o poznavanju nacionalne obrazovne politike, analiza upućuje na bolju informiranosti pedagoga o ovoj temi. Ipak, ono što se pokazalo kao vrlo indikativan rezultat istraživanja, percepcija je njihove vlastite uloge u procesu promjena. Naime, školski se pedagozi dominantno percipiraju kao sljedbenici promjena, ne smatraju se inovatorima i poticateljima, nego promjene najčešće slijede, prate i podržavaju. Takav je rezultat posebno zabrinjavajući s obzirom na to da se školske pedagoge smatra tvorcima inovacijskog okruženja i onima koji se zalažu za prevladavanje inertnosti te poticateljima razvoja u obrazovno-odgojnom okruženju. U tom kontekstu ovakav istraživački nalaz može poslužiti kao važan pokazatelj tvorcima nacionalnih obrazovnih politika, ali i nositeljima programa inicijalnog obrazovanja pedagoga, u reviziji njihovih politika i (studijskih) programa.

Iako temeljem dobivenih rezultata, s obzirom na prirodu istraživačkog pristupa, nije moguće generalizirati zaključke, iskazi pedagoga, kao empirijski materijal, važan su izvor informacija koji omogućuje dubinsko sagledavanje i razumijevanje istraživnog problema. U tom kontekstu, dobiveni rezultati predstavljaju podlogu za poimanje i razumijevanje izazova s kojima se obrazovni sustav suočava ulaskom Hrvatske u Europsku uniju, dok u okvirima šire teme europske dimenzije u obrazovanju mogu poslužiti kao njezina nadopuna u nacionalnom i međunarodnom istraživačkom okruženju.

Literatura

1. Broido E. M. i Manning K. (2002). Philosophical foundations and current theoretical perspectives in qualitative research. *Journal of College Student Development*, 43: 434-45.
2. Commission of the European Communities (1993). Green Paper on the European Dimension of Education, COM (93) 457 final.
3. Council of Europe (1983). Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning the promotion of an awareness of Europe in secondary schools. Strasbourg: Council of Europe, Committee of Ministers.
4. Council of Europe (1989). Recommendation on the European Dimension of Education. Brussels: Council of Europe.
5. Council of Europe (1991). Resolution on the European dimension of education: teaming and curriculum content. Adopted during the 17th session of the Standing Conference of Ministers of Education of the CoE, Vienna.
6. Council of the European Union (1976). Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council comprising an action programme in the field of education. *Official Journal of the European Communities*, C38, 1-5.
7. Council of the European Union (1988). Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education. *Official Journal of the European Communities*, C177, 5-7.
8. Drandić, B. (ur.) (2011). *Pravno-pedagoški priručnik: za osnovne i srednje škole*. Zagreb: Znamen.
9. Janne, H. (1974). For a Community policy on education. *Western European Education*, 6(1), 50-66.
10. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće.
11. Ledić, J. i Turk, M. (2012). Izazovi europske dimenzije u obrazovanju: pristupi i implementacija u nacionalnom kontekstu. U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.): *Pedagogija i kultura*, str. 260-271. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
12. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
13. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
14. Mušanović, M., Staničić, S., Lavrnja, I. i Drandić, B. (1992). Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja. *Napredak*, 133(2): 189-194.
15. Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

16. Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. U: Richardson, J. T. E. (ur.) *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, str. 125 – 140. Leichester: British Psychological Society.
17. Pročišćene verzije Ugovora o Europskoj uniji i Ugovora o funkcioniranju Europske unije. Službeni list Europske unije, C 202, svezak 59, 7. lipnja 2016.
18. Rogers, C. R. (1962). The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 32(4): 416-429.
19. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Narodne novine, 124/2014.
20. Turk, M. i Ledić, J. (2014). The competences for implementation of the European dimension in education: a challenge for (school) pedagogues in Croatia?. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (ur.) *IAIE Zagreb 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*. Conference proceedings, str. 193 – 206. Zagreb: Interculture - Intercultural Center.
21. Turk, M. i Ledić, J. (2015). Croatian School Teachers' Familiarity With The European Dimension In Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (2146-7242) Special Issue for INTE 2015.
22. Vlada RH (2006). Pregovaračko stajalište Republike Hrvatske za Međuvladinu konferenciju o pristupanju Republike Hrvatske Europskoj uniji za poglavlje 26. „Obrazovanje i kultura“. Dostupno na: www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/pregovori/4/26.pdf, pristupljeno 10. lipnja 2016.
23. Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1): 7-23.

BUDUĆNOST RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U ŠKOLI: NOVA KRITIČKA ANALIZA

Mile Silov

Učiteljski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska, e: mile.silov@ufzg.hr

SAŽETAK

Škola je poseban organon društva koji sadrži petnaest podsustava i dvanaest temeljnih funkcija (Silov, 2003). Razvojno-pedagoška djelatnost poseban je podsustav škole, ali i „zajednički nazivnik“ za sve ostale podsustave škole. Ideja razvoja temeljna je ideja kojom se opravdava smisao postojanja razvojno-pedagoške djelatnosti (područja), razvojno-pedagoške službe (tima) i stručnih suradnika (specijaliziranih stručnjaka za razvoj). Školski pedagog jedan je od stručnih suradnika koji djeluje na programima razvoja u okviru razvojno-pedagoške službe. Pojava novih (specijaliziranih) stručnih suradnika značajno utječe na status školskog pedagoga u školi i razvojno-pedagoškoj službi. Na važnost predviđanja budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi upozorili smo na II. kongresu pedagoga Hrvatske (Silov, 1988). Istraživanje smo provodili u četiri školske godine (od 1984./1985. – 1987./88.) na uzorku od 125 studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Naše je istraživanje imalo obilježje empirijskog neeksperimentalnog istraživanja s pomoću esej-testa. U ovome radu izvodimo novu kritičku analizu mišljenja i stavova o istraživanju budućnosti razvojno-pedagoške službe iz 1988. godine. Ponovno kritički valoriziramo bitna pitanja koja su važna za sadašnjost i budućnost razvojno-pedagoške službe u školi. Pitanja koja je autor postavio prije skoro tri desetljeća aktualna su i danas. Stručno mišljenje i stavove o autorovim predviđanjima budućnosti razvojno-pedagoške službe iz 1988. godine predstavili su i dva eksperta za navedena pitanja: Vladimir Jurić i Stjepan Staničić. Eksperti su odgovorili na pitanja koja je postavio autor u strukturiranom znanstvenom intervjuu. Istraživanje budućnosti razvojno-pedagoške službe ima obilježja kvalitativne metodologije.

Ključne riječi: budućnost; škola; razvojno-pedagoška služba; školski pedagog.

THE FUTURE OF THE COUNSELLING SERVICE IN SCHOOLS: A NEW CRITICAL ANALYSIS

Mile Silov

Faculty of Teacher Education in Zagreb, University of Zagreb, Croatia, e: mile.silov@ufzg.hr

ABSTRACT

The school is a distinctive organon of society consisting of fifteen subsystems and twelve basic functions (Silov, 2003). The school's counselling activity is a distinct subsystem of schools, but also a common denominator for all other subsystems. The idea of development is the basic idea that justifies the existence of the counselling activity (area), counselling team, and members of the school's professional team (professionals in the field of development). A school counsellor (pedagogue) is a member of the school's professional team who works on the programmes of development within the school's counselling service. The emergence of the new (specialized) members of the school's professional team significantly influences the status of school counsellors (pedagogues) in schools and counselling services. The importance of anticipating the future of counselling services in schools was pointed out at the 2nd Croatian congress of pedagogues (Silov, 1988). The research was conducted over a period of four years (from 1984/1985 to 1987/88) on a sample of 125 pedagogy students at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. Our research can be categorised as the empirical, non-experimental research using an essay-test. In this paper, we present a new critical analysis of the opinions and attitudes relating to the previously conducted research on the future of the counselling service from 1988. We critically evaluate those issues that are significant for the present and future of the counselling service in schools. The questions posed by the author almost three decades ago, are still current in the present day. Two experts in the field, Vladimir Jurić and Stjepan Staničić, provided their professional opinions and attitudes about the author's anticipation of the future of the counselling service from 1988. The experts answered the questions in the form of a structured interview. The research on the future of the counselling service belongs to the domain of qualitative methodology.

Keywords: future; school; counselling service; school counsellor (pedagogue).

Razvojno-pedagoška služba, gdje je budućnost?

Škola je podsustav društva, a razvojno-pedagoška služba podsustav škole. Raspravu o budućnosti razvojno-pedagoške službe smatramo korisnom pod uvjetom da potaknemo bitna pitanja, na primjer, smisao postojanja i djelovanja stručnih suradnika, njihovih kompetencija, temeljnih načela i metodologije djelovanja. Pitanjem budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi u razdoblju od četrdeset godina, a posebno školskog pedagoga, bavili smo se 1988. godine (Silov, 1988). U ovome radu ponovno se vraćamo istoj temi tako da uz pomoć dva vodeća pedagoga – eksperta za pitanja razvojno-pedagoške službe (V. Jurić i S. Staničić) kritički valoriziramo naša predviđanja (Silov, 1988, str. 179-182). Pitanja i prijedlozi koje smo istaknuli prije dvadeset i osam godina aktualna su i danas. Dakako, novo vrijeme stvara nove izazove za razvojno-pedagošku službu i školskog pedagoga.

Ishodište za pojavu stručnih suradnika u školi, koji se još nazivaju i obrazovni specijalisti i školski savjetodavni djelatnici, pronalazimo u II. industrijskoj revoluciji sredinom 19. stoljeća, kada je pod utjecajem znanosti i uočavanjem važnosti ljudskog faktora (*human capital*) u podizanju produktivnosti poslovanja, kapitalist – poduzetnik počeo zapošljavati stručnjake (psihotehničare) koji nisu bili radnici u materijalnoj proizvodnji. Podjela rada u materijalnoj proizvodnji postala je uzor i za podizanje učinkovitosti odgoja, obrazovanja i izobrazbe u školi. F. Parsons otvorio je prvo savjetovalište za izbor zanimanja u Bostonu 1908. godine, kao prethodnicu suvremene profesionalne orijentacije. Isti je autor također napisao knjigu pod nazivom Izbor zanimanja (*Vocational Guidance*). Škole u Bostonu počele su zapošljavati prve psihologe. Slično je bilo i u Hrvatskoj, ali uz kašnjenje od četrdeset i četiri godine (44)! Prvi školski pedagog u Hrvatskoj bio je Edo Vajnaht, poznati učitelj, metodičar i pedagog. Nije slučajno da su prvi stručni suradnici u Hrvatskoj počeli djelovati u razdoblju rasprava o reformi školskog sustava.

Na razini teorijske rasprave o smislu postojanja i djelovanja stručnih suradnika u školi slijedimo definiciju: to su specijalizirani stručnjaci za razvoj, istraživanje i inovacije. Djelovanje na programima razvoja škole kao ustanove i učenika kao ličnosti, kao *sui generis* u definiciji razvojno-pedagoške službe u školi (slo. *školsko svetovalno delo*), naglašava i Resman (1999). Razvojna je djelatnost područje, a razvojno-pedagoška služba čini tim u kojem stručni suradnici osmišljavaju i ostvaruju svoje razvojne programe. Ako je glavni smjer razvoja suvremenog doba stvaranje inovativnog društva, onda je opravdano za očekivati i da specijalizirani stručnjaci u školi, stručni suradnici preuzmu odgovornost za to da škola postane važna poluga u inovacijama, istraživanju i razvoju. Upravo takav smjer razlikuje, ili bi trebao razlikovati, naše razvojno-pedagoške službe i stručne suradnike od pretežito psihologijski usmjerenih školskih savjetodavnih službi u nekim državama (usporediti: Froelich, 1958, Hornstein i dr., 1977. i Keat, 1978). Hechler (2012) je uočio teškoće razlikovanja pedagoškog i drugih vrsta savjetovanja. Vjeruje da je osmislio savjetovanje u pedagoškoj paradigmi. Ovaj pedagog i psihoterapeut za djecu i mlade bit pedagoškog savjetovanja pronalazi u pedagoškim vrlinama koje su „usko povezane s predodžbom pedagoškog takta, pedagoškog odnosa i pedagoške etike“ (Hechler, 2012, str. 96). Razvidna je razlika između djelovanja naših školskih pedagoga i pedagoškog

savjetovanja prema Hechleru (2012). U definiranju smisla postojanja i djelovanja razvojno-pedagoških službi u školi, razlikovali smo (Silov, 1988) dvije tendencije, dva pristupa: prvi, funkcionalističko-specijalistički i drugi, integracijski pristup. Prvi pristup ili shvaćanje „ide prema radikalnoj specijalizaciji“ (Silov, 1988, str. 180) i „razmrvljenom radu“ u školi. Drugi pristup ili shvaćanje, integrativni pristup, smjera prema razumnom dogovaranju kako ekipirati razvojno-pedagoške službe. Ovo drugo shvaćanje polazi od realnog stanja: postoje stručni suradnici – profesionalci i njihovi suradnici, nazovimo ih stručni suradnici koji su to po funkciji u određenom vremenu i za određene zadatke (organizatori nastave, učitelji, ravnatelji, vanjski suradnici i dr.)

Prema filozofu obrazovanja Liessmannu (2008) budućnost je vizija o vremenu. Suvremeno je društvo opterećeno strahom našeg vremena, a to je da ćemo „prekasno doći“, što bi trebalo značiti da ne smijemo propustiti one koji su brži od nas. Liessmann izvodi pesimističan zaključak da nas takav strah udaljava od života u sadašnjosti i čini nas nesretnima. Ipak, čovjek je „biće vremena i *homo visualis* jer je opterećen prostorom – vremenom“ (Vrcelj i Mušanović, 2001, str. 205). Zato je čovjekova „potreba istraživanja budućnosti (i nepoznatog)“ „kontinuirana odrednica ljudske egzistencije“ (Vrcelj i Mušanović, 2001, str. 205). Istraživanje budućnosti odgoja, obrazovanja, izobrazbe, škole i učiteljske profesije predmet je pedagogijske futurologije.

Budućnost škole uvijek je aktualna tema (Maleš i Mužić, 1991; Jurčević-Lozančić i Opić, 2011). Rasprave o budućnosti odgoja, obrazovanja i škole bile su posebno aktualne na pragu 21. stoljeća (Pivac, Šoljan i Vrgoč, 1988). Na Drugom kongresu pedagoga u Dubrovniku (Silov, 1988) predstavili smo naše predviđanje budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi s posebnim osvrtom na budućnost stručnog suradnika – školskog pedagoga.

Razvojno-pedagoška služba u školi ima svoju budućnost. Opravdanost uvođenja u škole specijaliziranih stručnjaka za razvoj, istraživanje i inovacije (drugi mogući naziv: školski savjetodavni rad) može se dokazivati s pomoću više teorija. Autori koji raspravljaju o razvojno-pedagoškoj službi najčešće upotrebljavaju teoriju kompetencija. Riječki pedagozi proveli su uspješno empirijsko istraživanje o kompetencijama školskih pedagoga (Staničić, 2005; Ledić, Staničić i Turk, 2014). Istraživači su sistematizirali i objasnili područja kompetencija školskih pedagoga: osobne, stručne, socijalne, razvojne i akcijske kompetencije. Osim teorije kompetencija u istraživanju uloge i zadataka razvojno-pedagoške službe, od osobite je važnosti teorija profesije, teorija smisla i organizacijska teorija. Navedene teorije motivirale su nas da smisao postojanja i djelovanja stručnih suradnika u školi pronađemo u području razvoja, istraživanja i inovacija. Povratak socijalno-političke doktrine konzervativizma devedesetih godina izazov su za razvojno-pedagošku službu u školi. Naime, ako konzervativizam promiče konzervativnu svijest, protivljenje promjenama i (re)tradicionalizaciju društva, kako će specijalizirani stručnjaci u školi, stručni suradnici, djelovati u smjeru inovativnog društva i inovativne škole?

Metodologija istraživanja

Prikazat ćemo sažetak istraživanja iz 1988. godine i istraživanja provedenog 2016. godine. Odredili smo problem, cilj i zadatke, hipotezu te instrumente i postupke obrade podataka istraživanja iz 1988. godine. Problem prvog istraživanja predstavljali su „mišljenja i stavove studenata četiri generacije (akademska godina 1984./85. – 1987./88., op. M. S.) studenata pedagogije o perspektivi razvojno-pedagoške službe u osnovnoj i srednjoj školi u idućih četrdeset godina“ (Silov, 1988, str. 181). Studenti pedagogije izražavali su svoje mišljenje i stavove o budućnosti razvojno-pedagoške službe odabirom jedne od četiri (4) tvrdnje koje je formulirao autor istraživanja (prilog 1.). Uzorak istraživanja bio je hotimično odabran: ukupno 125 studenata pedagogije, od čega tri generacije studenata treće godine (prve tri akademske godine) i jedna generacija studenata četvrte godine (zadnja godina istraživanja). Odabrali smo esej-test kao instrument istraživanja: „Kako zamišljam budućnost razvojno-pedagoške službe u osnovnoj i srednjoj školi u idućih četrdeset godina?“ (Silov, 1988, str. 191). Istraživanje iz 1988. godine imalo je obilježje empirijskog neeksperimentalnog istraživanja. U analizi odgovora ispitanika upotrijebili smo metodu analize sadržaja. U tu svrhu izradili smo posebnu matricu. Dvadeset i osam godina nakon prvog istraživanja o budućnosti razvojno-pedagoške službe možemo izdvojiti mišljenje, odnosno stav koji je aktualan i danas, a napisala ga je studentica Ketii S. (Silov, 1988, str. 182): potrebni su „specijalizirani stručnjaci koji posjeduju i opće psiho-pedagoško znanje“ i „međusobno tijesno surađuju“. Ako se ostvari taj preduvjet, tada i specijalizirani stručni suradnici odgajnika neće promatrati „fragmentarno, dio po dio“ (Silov, 1988, str. 182). Izveli smo kvalitativnu analizu i zaključna razmatranja nakon istraživanja iz 1988. godine. Opširnije u zaključku ovog rada.

U sljedećim odjeljcima prikazat ćemo metodologiju istraživanja iz 2016. godine.

Problem istraživanja. Za problem istraživanja iz 2016. godine odredili smo ekspertno kritičko mišljenje i stavove o razvojno-pedagoškoj službi poznatih pedagoga, Vladimira Jurića i Stjepana Staničića, koji ispunjavaju zahtjevne kriterije potrebne za status eksperta o pitanjima razvojno-pedagoške djelatnosti u školi i posebno školskih pedagoga (prilog 2.). Predmet vrednovanja eksperata bilo je stručno mišljenje i stavovi voditelja istraživanja iz 1988. (Silov, 1988) o budućnosti razvojno-pedagoške službe, a posebno školskog pedagoga. Važnost naznačenog problema istraživanja:

- a) upoznati ekspertno mišljenje i stavove poznatih pedagoga o rezultatima empirijskog istraživanja iz 1988. godine (Silov, 1988);
- b) izvesti (samo)kritiku mišljenja i stavova o budućnosti razvojno-pedagoške službe, posebno školskog pedagoga nakon dvadeset i osam godina (Silov, 1988) i
- c) nepostojanje slična istraživanja u domaćoj i inozemnoj stručnoj literaturi.

Hipoteza. Potvrđuju li pedagozi – eksperti ili odbacuju stručno mišljenje i stavove (tvrdnje) voditelja empirijskog istraživanja (Silov, 1988) o budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi, a posebno školskog pedagoga?

Instrumenti i obrada podataka. Za potrebe istraživanja zadane teme, a to je, dakle, budućnost razvojno-pedagoške službe i školskog pedagoga, s pomoću ekspertnog kritičkog mišljenja, izradili smo strukturiran znanstveni intervju (prilog 2.). Znanstveni intervju možemo primijeniti kao istraživačku metodu (Breakwell, 2001; Milas, 2005; Žentil Barić, 2016) u svrhu prikupljanja informacija koje su značajne za problem istraživanja, dakako, na način da vodimo brigu o zadacima istraživanja. Zato smo u istraživanju o budućnosti razvojno-pedagoške službe izabrali upravo znanstveni intervju. Empirijsko neeksperimentalno istraživanje iz 1988. godine (Silov, 1988) predviđalo je budućnost razvojno-pedagoške službe u razdoblju od četrdeset godina (1988. – 2028). Smatrali smo korisnim da vodeći pedagozi – eksperti, V. Jurić i S. Staničić, svojim ekspertnim mišljenjem i stavovima valoriziraju stručno mišljenje i stavove voditelja istraživanja iz 1988. godine (Silov, 1988) i voditelja znanstvenog intervjua iz 2016. godine. Voditelj znanstvenog intervjua također ispunjava kriterije za eksperta o razvojno-pedagoškoj službi (prilog 2.). Tako su u znanstvenom intervjuu sudjelovala tri eksperta za pitanja razvojno-pedagoških službi: voditelj intervjua (M. Silov) i sugovornici (V. Jurić i S. Staničić). Odgovori eksperata imaju obilježja znanstvene ekspertize o temi intervjua. Obradu podataka iz odgovora dva eksperta razmatrali smo metodom analize sadržaja i komparativnom metodom; uspoređivanjem mišljenja i stavova voditelja intervjua s dva eksperta. Naše istraživanje budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi ima temeljna obilježja kvalitativne metodologije.

Rezultati istraživanja

1. PITANJE

Koji je osnovni smisao postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe u školi? V. Jurić smisao postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe vidi u školi „u nastojanju da se cjelokupno djelovanje u školi uskladi s pedagojskim aparatom“. Ekspert misli na „osluškivanje suvremenih i opće prihvatljivih pedagojskih trendova kod nas i u svijetu“. S. Staničić vidi dva karakteristična pristupa u definiranju smisla postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe i pedagoga u proteklih pet desetljeća. Prvi pristup je „zagovarala i nastojala afirmirati prosvjetna birokracija“, što se prepoznaje u zalaganju „za administrativno-nadzornu ulogu“. Drugi pristup dolazio je iz profesije i znanosti, što znači da su „smisao službe i školskih pedagoga“ vidjeli u „kvalificiranom praćenju i analizi pedagoškog procesa u školama te slijedom primjerenih metodoloških postupaka, njegovo inoviranje i razvoj“. Voditelj intervjua i autor istraživanja iz 1988.

godine i dalje zagovara smisao postojanja i djelovanja stručnih suradnika u paradigmi „razvoj, istraživanje i inovacije“. Slažemo se s tvrdnjom o drukčijem shvaćanju smisla postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe između nositelja obrazovne politike, s jedne strane, te znanosti i profesije, s druge strane. Voditelj intervjuja ne vidi značajnije razlike između eksperta i voditelja.

2. PITANJE

Kako eksperti vrednuju povijesni put koji je razvojno-pedagoška služba prošla u hrvatskim školama? Prema V. Juriću povijesni put razvojno-pedagoške službe u školama moguće je „pratiti s više polazišta“. Školski pedagog i „razvojna djelatnost u školama“ nisu se „mogli othrvati“ utjecaju opće i posebne obrazovne politike koje su u svim „dosadašnjim periodima“ bile „nametnute školskoj praksi“.

S. Staničić konstatira „neujednačen razvoj i više kritičkih razdoblja u kojima je profesija pedagoga bila ozbiljno ugrožena!“ Ističe razdoblje 90-ih godina kada je došlo do deprofesionalizacije uloge školskog pedagoga. Od 2000. godine, S. Staničić i dalje vidi „reafirmaciju razvojne pedagoške djelatnosti i profesije pedagoga“. On navodi uzroke neujednačena razvitka i pojave kriznih razdoblja u djelovanju razvojno-pedagoške službe i školskog pedagoga: „nesustavnost u osmišljavanju i konceptualizaciji uloge školskog pedagoga, nedovoljna stručna potpora, nekompetentno upravljanje, neprimjerena profesionalizacija i prenamaglašena birokratizacija“. Voditelj intervjuja slaže se sa ekspertnim mišljenjem i stavovima eksperata, posebno u dijelu gdje naglašavaju teškoće u radu razvojno-pedagoške službe izazvane voluntarizmom obrazovne politike. Tu možemo naglasiti i stalno ugrožavanje autonomije škole, a time i stručnih suradnika. Danas se pojavljuju novi oblici i metode ograničavanja djelovanja škole i stručnih suradnika.

3. PITANJE

3.1. pitanje

U okviru 3. pitanja voditelj je postavio niz pitanja u vezi s tvrdnjama voditelja istraživanja iz 1988. godine (Silov, 1988) o budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi i školskog pedagoga (prilog 2.). Prva tvrdnja odnosi se na shvaćanje autora (Silov, 1988) da je ideja razvoja temeljna ideja kojom je moguće objasniti smisao postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe u školi.

V. Jurić uočava da je ideja razvoja „eksplicitno istaknuta u sintagmi *razvojna pedagoška djelatnost*“. Međutim, pravo je pitanje koliko je ta ideja „samo istaknuti objekt, a koliko se održava u djelovanju pedagoga“. V. Jurić izražava pesimizam u odnosu na shvaćanje pedagoga kao produžene ruke ravnatelja škole, što ograničava autonomiju djelovanja pedagoga. On spominje ugrožavanje autonomije škole i pedagoga: „Na školu, a posebno na pedagoga, snažno nasrću udruge građana čiji se programi ostvaruju u školama, često remeteći njezin smisleni i unutarnji život“.

S. Staničić slaže se s autorom istraživanja (Silov, 1988) da je „ideja razvoja temeljno uporište pri određivanju smisla razvojne pedagoške djelatnosti i profesije školskog pedagoga“, što se u praksi prepoznaje „u optimalnom ostvarenju ciljeva i zadaća škole“. Prema S. Staničiću razvoj „znači pozitivnu promjenu: potpunije, bolje, savršenije“. On zagovara strategiju orijentiranu na školu, kao strategiju promjena kojom je moguće konkretizirati „razvojno pedagošku djelatnost u školi, kao i ulogu školskog pedagoga“. Voditelj intervjua konstatira da ne postoji razlika između dva eksperta i voditelja intervjua u pogledu tvrdnje da je „ideja razvoja temeljna ideja kojom je moguće objasniti smisao postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe u školi“.

3.2. pitanje

Mogu li stručni suradnici u školi „postati jedno od ishodišta tehnokratskog mišljenja u odgoju i obrazovanju“ (prilog 2.)? Prema V. Juriću, tehnokracija „u školama je dosad“, a to se neće skoro mijenjati, „dominantnost koja dolazi odozgor“. Postoji prohodnost „prema dolje, ali ne i obratno“, što se „duboko usaduje u svijest pedagoga koji iz toga ne mogu naći izlaz“. V. Jurić konstatira: „Proces demokratizacije obrazovanja i odlučivanja slijedit će isti proces u društvenom okruženju“.

S. Staničić smatra da stručni suradnici mogu postati ishodište tehnokratskog mišljenja u odgoju i obrazovanju. On za razvojno-pedagošku službu pronalazi i mogućnosti za prevladavanje opasnosti od tehnokratskog mišljenja: a) definirati stručne suradnike kao stručnjake za razvoj, istraživanje i inovacije; b) zapošljavanjem „šire profiliranih stručnjaka“ (stručnih suradnika, op. M. S.) i c) „afirmiranjem interdisciplinarnog pristupa i timskog rada“.

3.3. pitanje

Ovo se pitanje odnosilo na tvrdnju voditelja istraživanja (Silov, 1988) o ideji umjerene specijalizacije u radu stručnih suradnika. V. Jurić smatra da „ova ideja i nije tako loša, ali se teško ostvaruje“, jer „umjerena specijalizacija započinje na radnom mjestu pedagoga“. On se pita „koliko su oni uopće svjesni tog stremljenja“? Korisno je da se o ideji umjerene specijalizacije, odnosno ravnoteže između svestranosti i specijalizacije raspravlja „još tijekom studija“.

S. Staničić polazi od složenosti odgojnih i obrazovnih fenomena u školi. Zato je, smatra on, „nemoguće osposobiti stručnjaka koji bi svojim znanjem i umijećem bio u stanju kvalificirano odgovoriti na sve stručne izazove u školi“. Zato se u školi stvaraju timovi stručnjaka koji „interdisciplinarnim pristupom i timskim radom zajednički rješavaju probleme školske svakodnevice“. On zagovara „prepoznatljivu dominaciju pojedinih stručnjaka u specifičnom području“ i, u određenoj mjeri, „poznavanje stručnog područja drugih stručnih suradnika“. S. Staničić izvodi logičan zaključak o potrebi ravnoteže između svestranosti i specijalizacije u radu stručnih suradnika. Voditelj intervjua ne pronalazi značajnije razlike između njega i dva eksperta o ideji umjerene specijalizacije u radu razvojno-pedagoške službe.

3.4. pitanje

Eksperti su imali mogućnost izraziti svoje stručno mišljenje i stavove o tvrdnjama autora (Silov, 1988, str. 180) o dvije suprotstavljene tendencije u definiranju smisla postojanja i djelovanja stručnih suradnika u školi, tj. radikalnoj specijalizaciji i tendenciji nazvanoj integrativni pristup. Razvidno je da naši pedagozi – eksperti, V. Jurić i S. Staničić slijede drugu tendenciju, integrativni pristup, koja je prihvatljiva i stručnim suradnicima – školskim pedagogima. Opširnije o specijalizaciji stručnih suradnika u školi, a posebno školskih pedagoga možemo pročitati u odgovorima eksperata na pitanje koje slijedi.

3.5. pitanje

Ako je na djelu specijalizacija stručnih suradnika, gdje je budućnost školskih pedagoga? Voditelj istraživanja iz 1988. (Silov, 1988) ponudio je nekoliko mogućnosti (prilog 2.): školski pedagog = pomoćnik ravnatelja škole, školski pedagog = „univerzalni metodičar“ (djelovanja na području nastave i izvannastavnih aktivnosti) i pedagog = stručnjak za istraživanje, inovacije i razvoj (pretežito za nastavu i izvannastavne aktivnosti). V. Jurić smatra da „ovako shvaćena specijalizacija nema nikakvog smisla“. On ne vidi potrebu isticanja takvih podjela. V. Jurić ističe ulogu ravnatelja škole u određivanju područja rada školskog pedagoga: „Snažan utjecaj ravnatelja škole isključuje gotovo sva područja djelovanja pedagoga (u većini škola) koja nisu implicitno u području upravljanja i organizacije rada škole“. Na kraju odgovora na ovo pitanje V. Jurić konstatira da će školi „uvijek trebati stručna osoba koja se može uhvatiti u koštac sa svim izazovima, bez obzira na to u kojoj će mjeri sama moći obavljati zadatke ili u kojoj će mjeri tražiti pomoć ostalih stručnih osoba“. Razvidno je da V. Jurić slijedi viziju i misiju školskog pedagoga koju je definirao sintagmom „specijalist opće prakse“ (Jurić, 1977).

S. Staničić polazi od stvarnosti u našim školama: školskih pedagoga i dalje je brojčano više od ostalih stručnih suradnika zajedno. To je opravdano zbog toga što je pedagog najširi obrazovni profil u razvojno-pedagoškoj službi. S. Staničić konstatira da je širina „ujedno i slabost“. Zbog širine „pedagog gubi na prepoznatljivosti, a povećava se njegovo uključivanje u poslove za koje nije stručan“. I ne smo to, školski pedagog „postaje prikladan za zamjenu gotovo svih drugih prosvjetnih profesija u školi“. S. Staničić se odlučio za rangiranje predloženih područja rada koja bi mogla postati tipična za školskog pedagoga. Pedagog bi „trebao prije svega biti stručnjak za istraživanje, inovacije i razvoj“ (na području nastave i izvannastavnih aktivnosti i „drugim područjima važnim za razvoj i postignuća škole, a tek iznimno i pomoćnik ravnatelja“). Konstatiramo razlike u odgovorima eksperata i voditelja intervjua o mogućoj specijalizaciji školskih pedagoga.

3.6. pitanje

Koja suvremena znanja i vještine trebaju usvojiti školski pedagozi? Ovo pitanje nije posebno razmatrano u istraživanju iz 1988. godine (Silov, 1988). Oba eksperta, V. Jurić i S. Staničić, objašnjavaju suvremena znanja i vještine školskog pedagoga s motrišta teorije kompetencija. V. Jurić posebno ističe istraživanja S. Staničića koji je „najbliže sažimanju

i grupiranju kompetencija“ školskih pedagoga. Kod većine ostalih autora imamo „samo nabranje potrebnog i mogućeg“. V. Jurić na prvo mjesto ističe „osobnost pedagoga kao kriterij kojim se upravlja u radu, neovisno o tome koliko je naučio ili razvio svoje vještine tijekom studija i poslije njega“. Zatim su, prema V. Juriću, važne stručne, komunikacijske, menadžerske kompetencije, te „kompetencije učenja, samorazvoja i izbora strategija usavršavanja“.

S. Staničić u odgovoru na ovo pitanje navodi empirijska istraživanja kompetencija školskih pedagoga koja je vodio samostalno (Staničić, 2005) i u suradnji s drugim istraživačima (Ledić, Staničić i Turk, 2013). On je opširno razradio temeljne kompetencije školskih pedagoga: osobne, stručne, socijalne, razvojne i akcijske. Prema empirijskom istraživanju Ledić, Staničića i Turka (2013) „najvažnijim se pokazuju znanja i umijeća pedagoga koja mu omogućuju: provođenje savjetodavnog rada s učenicima, izrazitu vještinu komuniciranja i empatičnost, znanja i vještine planiranja i programiranja rada škole, poznavanje i rukovanje pedagoškom dokumentacijom te umijeća potrebna za uspješnu suradnju s roditeljima“. Dakle, postoji velika suglasnost između dva eksperta u pogledu važnosti teorije kompetencija u određivanju uloge i zadataka školskih pedagoga. Voditelj intervjua ne zanemaruje teoriju kompetencija, ali smatra da je od posebne važnosti definirati smisao postojanja razvojno-pedagoške djelatnosti u školi, a posebno školskog pedagoga, raspraviti pitanje parcijalizacije i specijalizacije znanja u školi i odrediti primarno područje djelovanja školskih pedagoga. Tek nakon navedenih fundamentalnih pitanja slijedi definiranje kompetencija školskih pedagoga i ostalih stručnih suradnika. Dakle, u odgovoru na pitanje 3.6. postoje sličnosti i manje metodološke razlike između mišljenja eksperta i voditelja intervjua o tome kako pristupiti suvremenim znanjima i vještinama koje trebaju usvojiti školski pedagozi.

3.7. pitanje

Dva eksperta, V. Jurić i S. Staničić, nisu odgovorili na pitanje „što autor (Silov, 1988) nije predvidio u svojem istraživanju“ o „budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi“ u „razdoblju od dvadeset i osam (28) godina“? Voditelj istraživanja iz 1988. godine i voditelj znanstvenog intervjua, M. Silov, nastoji biti samokritičan. Prvo, nije predvidio promjenu društveno-političkog sustava 90-ih godina prošlog stoljeća, što se djelomično odražava i na upotrebu pojedinih termina u znanstvenom radu (Silov, 1988). Konkretnije, nije predvidio utjecaj konzervativizma, kao socijalno-političke doktrine, što može dovesti do drukčijeg pogleda na shvaćanje stručnih suradnika kao specijaliziranih stručnjaka za razvoj, istraživanje i inovacije. Dakako, nismo predvidjeli da će resorno ministarstvo početkom devedesetih godina usvojiti mizernu odluku kojom su školski pedagozi proglašeni voditeljima smjena u školi! Sva ostala predviđanja u istraživanju iz 1988. godine, nakon dvadeset i osam godina, pokazuju visok stupanj točnosti. Još nije u potpunosti ostvarena tvrdnja A (prilog 1.), ali smo se bez obzira na brojne teškoće približili ostvarenju cilja, odnosno trenutku kada će razvojno-pedagoška „služba pronaći svoj identitet“, imati više članova i djelovati „timski prema načelima interdisciplinarnosti“.

3.8. pitanje

V. Jurić i S. Staničić dali su opširne odgovore na pitanje o konkretnim prijedlozima za promicanje učinkovitosti i „kvalitete rada razvojno-pedagoške službe i posebno školskog pedagoga“. Prvi ekspert, V. Jurić, na prvo mjesto ističe oslobađanje razvojne djelatnosti od „tutorstva i omogućiti im autonomno donošenje odluka“. On tutorstvo nad razvojno-pedagoškom službom vidi u birokratsko tehnološkom nadzoru koji „nisu u funkciji razvoja, naprotiv, oni ograničavaju i često sprječavaju promjene koje se mogu nazvati razvojem“. V. Jurić navodi drugi prijedlog: „uskладiti programe studija i prilagoditi ih“ potrebama škole. On je prije četrdeset godina utemeljio kolegij Metodika rada školskog pedagoga na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Glupost je, izjavljuje V. Jurić, da se spomenuti kolegij više ne održava „u Zagrebu gdje je isti utemeljen, dok je u ostalim sveučilišnim jedinicama zastupljen“. Treći prijedlog V. Jurića zamjena je „klišēja rada u školi kreativnim pristupom“ u radu (projekti, inoviranje, osluškivanje i uključivanje inicijativa iz školskog okruženja). Prema V. Juriću u našim razvojno-pedagoškim službama postoji kritična masa „stručnjaka koje treba uvažavati“. Iz ove konstatacije on izvodi peti prijedlog: „uspostaviti snažniju ulazno vertikalnu komunikaciju“.

S. Staničić je svoje prijedloge za podizanje kvalitete razvojno-pedagoške službe prije svega usmjerio na školskog pedagoga. Smatra da bi „promicanju kvalitete, poboljšanju doprinosa i afirmaciji profesije“ školskog pedagoga znatno pridonijeli slijedeći prijedlozi. U prvom prijedlogu navodi: kada bi školski pedagozi „imali čvrste temelje“, dakle „jasna teorijska polazišta“, u javnosti prihvaćenu koncepciju rada „i primjerenu zakonodavnu regulaciju djelovanja u školi“. U drugom prijedlogu navodi: kada bi školski pedagozi „imali nedvojbeno profesionalni identitet“. S. Staničić očito misli na bitne značajke svake profesije (razvijenost teorije i metodologije koje čine temelje za profesionalno djelovanje; monopol nad stručnom ekspertizom, prepoznatljivost profesije u javnosti, organiziranost profesije i postojanje profesionalne etike). Voditelj intervjua, M. Silov slaže se da profesija školskog pedagoga ima teškoće u odnosu na navedene značajke profesije i profesionalnog djelovanja. U trećem prijedlogu S. Staničić navodi: školski pedagozi bit će učinkovitiji pod uvjetom da „na svoje radno mjesto“ nastupe „dobro pripremljeni“, a tijekom rada imaju „odgovarajuću stručno-savjetodavnu potporu“. S. Staničić taj prijedlog konkretizira: a) dodiplomske programe u studiju pedagoga treba „uskладiti s kompetencijama“ koje su „im potrebne za uspješno djelovanje u praksi“ i b) cjeloživotno obrazovanje školskog pedagoga nakon zapošljavanja treba „biti učestalije i primjerenije potrebama, a savjetodavna pomoć neprestano dostupna“.

Konstatiramo da su naši eksperti za pitanja razvojno-pedagoške službe u školi u odgovorima na sva pitanja iz znanstvenog intervjua pokazali izvrsnost kao bitno obilježje ekspertnog mišljenja. Kritičke primjedbe za stvarnost razvojno-pedagoške službe, a posebno školskog pedagoga te konkretni prijedlozi koje su ponudili u odgovorima na pitanje 3.7., teorijski su utemeljeni, a mogu se i praktično ostvariti. Voditelju intervjua ostaje da i on iznese dva prijedloga za promicanje kvalitete rada razvojno-pedagoške službe, a to su (1) usvajanje nove koncepcije razvojno-pedagoške službe kao programskog dokumenta koji će biti obvezujući za škole i članove te službe te (2) uvođenje prakse za studente pedagogije već od druge godine preddiplomskog studija u trajanju od mjesec

dana, prakse u trajanju od dva mjeseca tijekom prve godine diplomskog studija te prakse u trajanju od godinu dana tijekom druge godine diplomskog studija (ako je studij prema modelu: 3+2). Dakle, zadnja godina diplomskog studija treba se organizirati po modelu konzultativno-mentorske nastave. Predlažemo organizatorima studija pedagogije da također pokrenu posebne specijalističke studije iz područja školske pedagogije.

3.9. pitanje

Eksperti su imali mogućnost samostalno izdvojiti i odgovoriti na jedno pitanje koje je važno u raspravi o budućnosti razvojne pedagoške službe. Tu je mogućnost iskoristio S. Staničić i prvo je pitanje koje postavlja: „Kakva je uloga školskog pedagoga u uvjetima profesionalizacije ravnatelja?“ Prema dokumentu „Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije“ (2014), kao važna odrednica profesionalizacije ravnatelja škola naglašavanje je „ravnatelja kao pedagoškog voditelja, čija se odgovornost sve više veže za kvalitetu nastave i učenička postignuća“. Prema S. Staničiću u takvoj situaciji prijeako je „potrebno redefinirati ulogu pedagoga kao stručnjaka za unapređivanje nastave i razjasniti njihovu komplementarnost u znanju i djelovanju s budućim ravnateljima“. Drugo je pitanje koje S. Staničić postavlja: „Kako doprinos pedagoga neposrednije i intenzivnije povezati s uspjehom škole i učeničkim postignućima?“ On objašnjava odgovor na svoje pitanje: „U dosadašnjim konceptualizacijama uloge i sistematizacijama područja rada, pedagoga se uglavnom povezivalo sa subjektima odgojno-obrazovnog procesa (učenike, nastavnike, roditelje...) ili procesima (planiranje, izvođenje, analiziranje, usavršavanje...)“. Iako ovakvi „pristupi imaju opravdanja i čvrsto utemeljenu tradiciju“, suvremeni trenutak ide „u smjeru veće operativnosti i izravnijeg povezivanja pedagoga“ s obilježjima škole u obliku paradigme „dobar pedagog – dobra škola“. S. Staničić izvodi važan zaključak: „Pedagog je inicijator i koordinatorski razvoj škole“, a „pedagoški razvoj škole put je do uspješne škole“. Dakle, uspješnost subjekata života škole (ravnatelja, učitelja, stručnih suradnika i dr.) treba „gledati i vrednovati kroz“ njihov „doprinos optimalizaciji karakteristika uspješne škole i učeničkim postignućima“. Voditelj znanstvenog intervjua slaže se s tvrdnjom „dobar pedagog – dobra škola“. Ipak, ono što ga posebno zabrinjava ugrožavanje je ideje razvoja, istraživanja i inovacija prodorom konzervativizma i pojavom novih oblika i metoda sužavanja autonomije škole, a time i stručnih suradnika u školi.

Konstatiramo da se nije u potpunosti potvrdila hipoteza voditelja istraživanja (s pomoću znanstvenog intervjua, prilog 2., 2016) o budućnosti razvojno-pedagoške službe, a posebno školskog pedagoga. Eksperti, V. Jurić i S. Staničić problematizirali su ekspertno mišljenje i stavove voditelja istraživanja iz 1988. godine (Silov, 1988), odnosno, potvrdili su većinu stavova, neke su osporili i svojim odgovorima problematiku istraživanja svestrano su analizirali i ponudili praktične odgovore kao smjernice za uspješniji rad stručnih suradnika u školi, posebno školskih pedagoga. Voditelj znanstvenog intervjua svoje je ekspertno mišljenje i stavove o budućnosti razvojno-pedagoške službe usporedio s onima eksperata. Postignuta je suglasnost, ali ne u potpunosti. Metoda znanstvenog intervjua pokazala se primjerenom u istraživanju zadane teme: s pomoću kritičkog

stručnog mišljenja vrednovati teorijska shvaćanja, prijedloge i stavove u empirijskom istraživanju o budućnosti razvojno-pedagoške službe i školskog pedagoga iz 1988. godine (Silov, 1988).

Voditelj znanstvenog intervjua uvjeren je da će teorijski utemeljeno ekspertno mišljenje i stavovi V. Jurića i S. Staničića, predstavljeni u odgovorima na pitanja u znanstvenom intervjui o budućnosti razvojno-pedagoške službe, a posebno školskog pedagoga, utjecati na buđenje novih rasprava o smislu postojanja i djelovanja, kompetencijama i metodologiji specijaliziranih stručnjaka u školi koji djeluju na području razvojno-pedagoške djelatnosti. Prijedlozi koje su eksperti ponudili mogu imati i praktičnu važnost u postupku stvaranja dokumenata o stručnim suradnicima, u organizaciji života škole, studija pedagogije i prakse školskih pedagoga.

Zaključak

Što je potrebno učiniti da se unaprijedi rad razvojno-pedagoške službe? Prvo ćemo navesti konkretne prijedloge koje smo iznijeli 1988. godine (Silov, 1988, str. 182), a zatim izvesti kritičku analizu spomenutih prijedloga s motrišta 2016. godine.

- a) „Dosljedno poštivati stavove iz“ „Konceptije razvojno-pedagoške službe...“ (1986);
- b) „decentralizirati i demokratizirati znanstveno-istraživački i stručni rad tako da ta djelatnost postane sastavni dio i program rada razvojno-pedagoških službi, a ne samo „udaljenih“ instituta i zavoda“;
- c) „preciznije samoupravno-normativno reguliranje uloge i zadataka (statusa) razvojno-pedagoške službe na razini republike“, predškolskih ustanova i škola;
- d) „podruštvljavanje razvojno-pedagoške djelatnosti, što podrazumijeva da na programima te vrste odgojno-obrazovnog rada sudjeluju i ostali subjekti, posebno nastavnici“;
- e) „definiranje i praktično promišljanje razvojno-pedagoške djelatnosti kao samostalnog podsustava škole i „zajedničkog nazivnika“ ostalim podsustavima“;
- f) „suprotstavljanje tendencijama radikalnog specijaliziranja stručnih suradnika“ i
- g) „dogovaranje zajedničke strategije u planiranju, ostvarenju i valoriziranju aktivnosti kojima je cilj unapređivanje rada razvojno-pedagoške službe“ (Silov, 1988, str. 182).

Prijedlozi napisani prije dvadeset i osam godina aktualni su i u 2016. Što se tiče prijedloga (a), u razdoblju od 1986. do danas objavljeno je nekoliko programskih dokumenata, koncepcija razvojno-pedagoške službe. Najpoznatija je „Konceptija razvojne pedagoške službe...“ iz 1986. godine. Nije se ostvarilo dosljedno praćenje niti jednog dokumenta – koncepcije razvojno-pedagoške službe. Potrebno je pristupiti izradi

nove koncepcije razvojno-pedagoške službe u školi, kao programskog dokumenta koji će definirati smisao postojanja i djelovanja stručnih suradnika, načela, njihove kompetencije, metodologiju i kadrovski normativ. Etički kodeks stručnih suradnika može biti poseban dokument ili sastavni dio koncepcije. Što se tiče prijedloga (b), ni taj prijedlog iz 1988. godine nije ostvaren na prihvatljiv način. Naime, u našim školama ima vrlo uspješnih stručnih suradnika (magistara i doktora znanosti) koji mogu provoditi i ona istraživanja koja se provode u institutima, zavodima i na fakultetima. Kada je riječ o prijedlogu (c), uloga i zadaci stručnih suradnika mogu se najbolje odrediti programskim dokumentom koji smo nazvali „konceptija razvojno-pedagoške službe“ (prijedlog (a)). U vezi s prijedlogom (d), od 1988. godine do danas postigli smo višu razinu kvalitete obrazovanja naših učitelja u osnovnim i srednjim školama. Nešto se sporije to ostvaruje u obrazovanju ravnatelja. Dakle, danas su veće mogućnosti za sudjelovanje učitelja i ravnatelja (načelo suradnje) u dijelovima programa razvojno-pedagoške službe. Što se tiče prijedloga (e), prema strukturalnom modelu škole (Silov, 2003), koji sadrži petnaest podsustava i dvanaest funkcija, razvojna djelatnost razmjerno je samostalan podsustav, ali i temelj („zajednički nazivnik“) za ostale podsustave (nastavu, izvannastavne aktivnosti, školski menadžment i dr.). U odnosu na prijedlog (e) iz 1988. godine, postigli smo napredak. Kada je riječ o prijedlogu (f), u našim školama nema radikalnog specijaliziranja u radu razvojno-pedagoške službe. Ono što predstavlja novost porast je defektoloških kadrova (defektolog, logoped, socijalni pedagog). To se dogodilo pod utjecajem volontarizma građanskih udruga, matičnih fakulteta i pritisaka medija. Procjenjujemo da je postignut napredak u odnosu na prijedlog (g): dogovaranje u svrhu promicanja kvalitete rada razvojno-pedagoške službe.

Novo vrijeme donosi nove izazove za stručne suradnike u školi. Prvi izazov već smo spomenuli, a to je snažan prodor konzervativizma, kao socijalno-političke doktrine, što pred stručne suradnike, specijalizirane stručnjake za razvoj, istraživanje i inovacije postavlja nova pitanja i zahtjeva nove odgovore. Izazov za stručne suradnike u našim školama predstavljaju i novi oblici i metode sužavanja autonomije škole i subjekata u njoj, kult standardizacije i kvantifikacije postignuća učenika, učitelja i škole u formi dvojbenih postupaka vanjskog vrednovanja. Nema sumnje, potrebno je sustavno istraživati temeljna pitanja razvojno-pedagoške službe i školskog pedagoga kao važnog stručnog suradnika u toj službi.

Literatura

1. Breakwell, Glynis M. (2001). Vještine vođenja intervjua. Jastrebarsko: Naklada slap
2. Froelich, C. P. (1958). Guidance Services in Schools, second Edition. New York: Mc Graw-Hill Book Company
3. Hechler, O. (2012). Pedagoško savjetovanje: teorija i praksa odgojnog sredstva. Zagreb: Erudita
4. Hornstein, W. i dr. (1977). Beratung in der Erziehung. Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag
5. Jurčević-Lozančić, A. i Opić, S. (urednici) (2011). Škola, odgoj i učenje za budućnost, Zbornik radova s 5. međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima. Zagreb: Učiteljski fakultet
6. Jurić, V. (1977). Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
7. Keat, R. (1978). Fundamentals of Child Counselling. Boston: Houghton Mifflin
8. Konceptija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja. Zagreb: Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu, 1986., br. 4, str. 11-15
9. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka: Filozofski fakultet
10. Liessmann, P. K. (2008). Budućnost dolazi! O sekulariziranim očekivanjima spasenja i razočarenjima u vezi s tim. Eseji. Zagreb: Alinea
11. Maleš, D. i Mužić, V. (1991). Budućnost škole – uvijek aktualna tema. Napredak (Zagreb), 135 (1): 32-41
12. Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap
13. Pivac, J.; Šoljan, N.N. i Vrgoč, H. (ur.) (1988). Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. Zagreb: Pedagoško-književni zbor
14. Resman, M. (et al): (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
15. Silov, M. (1988). Predviđanje perspektive razvojno-pedagoške službe u školi, U Pivac, J., Šoljan, N. N. i Vrgoč, H. (ur.). Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća, (str. 179-182), Zagreb: Pedagoško-književni zbor
16. Silov, M. (2003). Pedagogija: knjiga koja uvodi u znanosti o odgoju one koji su na početku odgojiteljske ili učiteljske profesije. V. Gorica: Persona
17. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskog pedagoga. Pedagogijska istraživanja (Zagreb), 2 (1): 35-47
18. Žentil Barić, Ž. (2016). Primjena intervjua kao istraživačke metode u knjižničarstvu. Sveučilište u Zadru – Odjel za informacijske znanosti. Preuzeto, 05. 07. 2016. //zir.nsk.hr.

Prilozi

PRILOG 1. BUDUĆNOST RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE (4 TVRDNJE)

Tvrdnja A

I dalje će postojati razvojno-pedagoška služba, ali će se razlikovati u odnosu na današnje stanje razvojno-pedagoške službe. Ta će služba pronaći svoj identitet. Imat će više članova – stručnih suradnika koji će se specijalizirati za određena područja. Oni će djelovati timski prema načelima interdisciplinarnosti.

Tvrdnja B

I dalje će postojati razvojno-pedagoška služba, ali se neće bitnije razlikovati u odnosu na današnju programsko-organizacijsku varijantu i praksu djelovanja. Dakle, današnje stanje razvojno-pedagoške službe bit će isto ili vrlo slično i za četrdeset godina.

Tvrdnja C

Predviđam ukidanje razvojno-pedagoške službe ili takve organizacijsko-programske promjene u koncepciji i praksi djelovanja stručnih suradnika i da se današnji „izgled“ razvojno-pedagoške službe neće moći prepoznati za četrdeset godina.

Tvrdnja D

Ne mogu predvidjeti perspektivu razvojno-pedagoške službe u osnovnoj i srednjoj školi. Zaista ne znam što će biti sa stručnim suradnicima za četrdeset godina.

PRILOG 2. BUDUĆNOST RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U ŠKOLI (ZNANSTVENI INTERVJU)

U intervjuu sudjeluju: dr. sc. Mile Silov (pitanja) i
dr. sc. Vladimir Jurić i dr. sc. Stjepan Staničić (odgovori)

Osnovni cilj ovoga znanstvenog intervjua kritičko je promišljanje budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi, posebno školskog pedagoga s pomoću ekspertnog mišljenja. Ispunjavate postavljeni kriterij u izboru stručnjaka za raspravu o razvojno-pedagoškoj službi u školi: (a) imate iskustvo u radu na poziciji školskog pedagoga u školi; (b) diplomirali ste studij pedagogije na sveučilištu; (c) postigli ste znanstveni stupanj doktora pedagoških znanosti; (d) objavili ste minimalno deset (10) znanstvenih i stručnih radova na temu razvojno-pedagoška služba u školi (1 knjiga = 5 znanstvenih radova).

1. Koji je osnovni smisao postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe u školi?
2. Kako vrednujete povijesni put koji je razvojno-pedagoška služba prošla u školama u Hrvatskoj?
3. Slijedi niz pitanja u kojima se očekuje Vaše ekspertno mišljenje o tvrdnjama koje je autor (M. Silov, 1988) iznio o budućnosti razvojno-pedagoške službe u Hrvatskoj u znanstvenom radu „Predviđanje perspektive razvojno-pedagoške službe u školama...“ (Silov, 1988). Autorova predviđanja budućnosti razvojno-pedagoške službe obuhvaćala su razdoblje od četrdeset (40) godina (1988.-2028). Prošlo je dvadeset i osam (28) godina.
 - 3.1 Komentirajte tvrdnju autora (Silov, 1988, prepričano): „Ideja razvoja temeljna je ideja kojom je moguće objasniti smisao postojanja i djelovanja razvojno-pedagoške službe u školi“.
 - 3.2 Komentirajte tvrdnju autora (Silov, 1988, str. 180): „Stručni suradnici mogu postati jedno od ishodišta tehnokratskog mišljenja u odgoju i obrazovanju“.
 - 3.3 Komentirajte i ovu tvrdnju autora (Silov, 1988, str. 180): „Idealno je da stručni suradnici ostvare ideju umjerene specijalizacije, dakle ravnotežu između svestranosti i specijalizacije“.
 - 3.4 Izrazite svoje ekspertno mišljenje i stav o tvrdnjama autora (Silov, 1988, str. 180) o dvije (2) suprotstavljene tendencije u određivanju smisla postojanja i djelovanja stručnih suradnika u školi: tendenciji prema radikalnoj specijalizaciji i tendenciji nazvanoj integrativni pristup.

- 3.5 Ako je na djelu specijalizacija stručnih suradnika, gdje je budućnost školskih pedagoga? Autor je predviđao tri (3) područja u okviru programa rada razvojno-pedagoške službe u školi koja bi mogla biti „rezervirana“ za školskog pedagoga: a) pomoćnik ravnatelja škole; b) djelovanje na području nastave i izvannastavnih aktivnosti („univerzalni metodičar“) i c) stručnjak za istraživanja, inovacije i razvoj (pretežito za nastavu i izvannastavne aktivnosti).
- 3.6 Koja suvremena znanja i vještine trebaju usvojiti školski pedagozi (oni koji obavljaju taj posao i oni koji će raditi na mjestu školskog pedagoga)?
- 3.7 Što autor (Silov, 1988) nije predvidio u svojim razmišljanjima o budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi u proteklom razdoblju od dvadeset i osam (28) godina?
- 3.8 Navedite najmanje pet (5) konkretnih prijedloga koji bi prema Vašem ekspertnom mišljenju i stavu bili učinkoviti u promicanju kvalitete rada razvojno-pedagoške službe, a posebno školskog pedagoga.
- 3.9 Vjerujemo da postoji još pitanja koja autor nije postavio, a koja Vi možda smatrate važnima u raspravi o budućnosti razvojno-pedagoške službe u školi. Izdvojite jedno (1) takvo pitanje i na njega odgovorite.

Zahvaljujemo Vam na odgovorima!

PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA – IZAZOV ZA PEDAGOGA

Lidija Vujičić

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: lidija.vujicic@uniri.hr

Akvilina Čamber Tambolaš

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: akvilinact@uniri.hr

Sažetak

Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove. Kao što se od odgajatelja očekuje, stvaranje poticajnog okruženja u kojem djeca uče djelovanjem i sudjelovanjem, tako i stručni suradnici trebaju stvarati poticajno okruženje među odgajateljima u kojem će i oni većim dijelom učiti djelovanjem, sudjelovanjem i razmišljanjem o svojoj praksi.

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na rezultate odgajateljske procjene trenutačnih odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja dobivene *Skalom stanja kulture vrtića* te na rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima dobivene *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja*.

Na temelju dobivenih podataka napravljen je uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, posebno odgajatelja i stručnih suradnika, čime se otvara prostor za promišljanje o kvalitetnim strategijama rada stručnoga suradnika pedagoga u namjeri poticanja i podržavanja profesionalnoga razvoja odgajatelja.

Ključne riječi: kultura odgojno-obrazovne ustanove; odgajatelj; odnosi; pedagog; profesionalni razvoj.

THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS – A CHALLENGE FOR PEDAGOGUES

Lidija Vujičić

Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia, e: lidija.vujcic@uniri.hr

Akvilina Čamber Tambolaš

Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia, e: akvilinact@uniri.hr

Abstract

The professional development of educators is necessary for the improvement of the quality of the educational process; that is, the culture of the educational institution. In the same way that educators are expected to create a stimulating environment in which children learn by doing and participating, the members of the preschool's professional team should be expected to create a stimulating environment among educators, in which they will learn through doing, participating, and reflecting upon their practice.

For the purposes and extent of this work, we will focus on the results of the educators' evaluation of the current relationships among the employees of the preschool education institutions obtained through the *Scale of the State of the Kindergarten Culture*. Furthermore, we intend to highlight the results regarding the educators' attitudes toward their profession and cooperation with the members of the preschool's professional team acquired through the *Scale of the Educator's Educational Paradigm*.

On the basis of the acquired data, an insight into the nature and quality of the relationships among the participants of the educational process was obtained, especially among the educators and members of the preschool's professional team. This provided an opportunity to reflect upon the quality strategies regarding the work of pedagogues, with the aim of encouraging and supporting the educators' professional development.

Keywords: culture of the educational institution; educator; pedagogue; relationships; professional development

Uvod

Tijekom nekoliko posljednjih desetljeća teorijska se i konceptualna videnja profesionalnoga razvoja mijenjaju. Naglasak se prebacio s poučavanja (kao skupa vještina i kompetencija) na učenje samih učitelja (Sparks, 2002, Stoll, Earl i Fink, 2003 prema Collinson, Kozina, Kate Lin, Ling, Matheson, Newcombe i Zogla, 2009; Kimonen i Nevalainen, 2005; Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Društvo je već napravilo intelektualnu i konceptijsku promjenu, kao i brojne tvrtke i gospodarstva (Dixon, 1999, Schwandt i Marquardt, 2000 prema Collinson i sur., 2009), dok obrazovanje polako prihvaća nove promjene u razmišljanju i počinje uvoditi promjene koje potiču učitelje, stručne suradnike i ravnatelje na suradnju kako bi unaprijedili poučavanje i učenje (Townsend, 2011). Od odgojno-obrazovnih ustanova očekuje se da uvide inovacije kako bi uspješno popratile promjene oko sebe (Preskill i Torres, 1999, Kikoski i Kikoski, 2004 prema Kimonen i Nevalainen, 2005). Međutim, samoobnova se ne može dalje oslanjati na učenje prvog reda, odnosno *single-loop learning* (mijenjanje ponašanja članova, a ne njihova razmišljanja), nego pojedinci u organizacijama moraju početi primjenjivati učenje drugog reda, odnosno *double-loop learning* (promjene u razmišljanjima i uvjerenjima s namjerom promjene ponašanja) (Argyris i Schon, 1978, 1996 prema Kimonen i Nevalainen, 2005; Collinson i sur., 2009).

Na sličan način raspravlja i Fullan (2007) koji naglašava da postoje duboki teorijski i evolucijski razlozi za vjerovanje da će društvo biti snažnije ako obrazovanje ljudima omogućiti da zajedno uče i rade na postizanju viših ciljeva koji će biti prihvatljivi za individualno i kolektivno dobro. Pritom ističe učenje koje ohrabruje različitost, ne homogenost, uključuje različite vrste inteligencija i različite stilove učenja. Naglašava da teorijsku spoznaju treba provjeriti u praksi i ponovo integrirati u okruženje u jednoj zajednici koja uči. Drugim riječima, funkcija ili smisao učenja postaje „činiti prave stvari u okruženju u kojem radimo“ (Fullan, 2007, str. 302). Kad više ljudi počne raditi prave stvari u svome okruženju, uronjeni u promjene svoga konteksta, navodi Fullan, dolazi do stvaranja, gradnje kapaciteta za promjene kojim se mnogi konteksti doista počinju mijenjati. Pokušaji uvođenja obrazovnih reformi već su doživjeli brojne neuspjehe diljem svijeta. Ti će se neuspjesi i ponavljati sve do trenutka dok se napokon ne „odlučimo baviti pitanjima svrhe i značenja obrazovanja“ (Stoll, Fink, 2000, str. 22). Peterson i Deal (2002, str. 6) zaključuju da je danas upravo oblikovanje kulture daleko važnije od kurikuluma, standarda, procjena, pa i odgovornosti za promjene: „Temeljne reforme ulažu napor u pokušaju da sadržaj, poučavanje i procjenjivanje priključe kao važne parametre u procjenjivanju uspješnosti neke reforme, ali bez kulture koja ih podržava i vrijednosti tih strukturalnih promjena, reforme su osudene na neuspjeh“. Drugim riječima, želimo naglasiti da vladine reforme samo površinski mogu mijenjati stanje u odgojno-obrazovnim ustanovama, ne prodirući pritom dublje u njihovo tkivo. Razloge tomu pronalazimo u premalo posvećenoj pozornosti socijalnoj organizaciji i kontekstu u kojima se promjene uvode te kulturi odgojno-obrazovnih ustanova (vidi Vujičić, Kanjić i Čamber Tambolaš, 2015). To ujedno uključuje nužne promjene odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istovremeno i uloge učitelja. Bruner (2000, str. 95) posebno naglašava

i upozorava ne samo na „(...) preobrazbu škole kao kulture učenja nego i preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi.“ Raspravlja se o nužnim promjenama odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istovremeno i uloge učitelja (Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Fleming i Kleinhenz (2007) zaključuju da se škole neće poboljšati dok učitelji kolektivno ne počnu istraživati nove koncepcije poučavanja, propitivati o učinkovitoj praksi i međusobno se aktivno podržavati u profesionalnome rastu. Za razliku od dosadašnjeg *front end* (površinskoga) profesionalnog učenja, koje se temelji na sudjelovanju na tečajevima (radionicama, konferencijama), isti autori (prema Hawleyu i Valliju, 1999) raspravljaju o *back end* (dubinskome) profesionalnom učenju koje zahtijeva i omogućuje učiteljima „podršku da testiraju nove pristupe učenju u svojim vlastitim razredima“ (Fullan, 1982 prema Fleming i Kleinhenz, 2007, str.13) čime „škola i učitelji preuzimaju individualnu i kolektivnu odgovornost za „količinu“ onoga što su učenici naučili“ (Masters, 2005 prema Fleming i Kleinhenz, 2007, str.14). To postaje glavna značajka (Fleming i Kleinhenz, 2007; Bruner, 2000) po kojoj će se razlikovati škole koje imaju kulturu rezultata i one koje je nemaju, a naglašavaju i kako uspjeh učenika postaje fenomen koji je u izravnome odnosu s onim što škole i učitelji rade.

Zbog toga pitanje redefiniranja obrazovanja učitelja postaje nužno jer „dolazi do sve veće, sve dublje i sve ozbiljnije neusklađenosti između, s jedne strane, naših rascjepkanih i razdvojenih znanja, posloženih u pretince i, s druge strane, realiteta ili problema koji su svakim danom sve više i više polidisciplinarni, transverzalni, multidimenzionalni, transnacionalni, planetarni i globalni“ (Morin, 2002, str. 41-42). U istraživanjima o obrazovanju učitelja 80-tih godina dominirala je usmjerenost na stjecanje znanja i prenošenje znanja te misao da je potrebno specijalizirano znanje za rad u nastavi (Ball & Bass, 1999; Shulman, 1986 prema Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Ovaj naglasak na znanje zasjenio je važnost drugih aspekata nastave, uključujući potrebu za upravljanjem nastavnim aktivnostima, kao i stvaranjem jedne razredne zajednice. Isti autori navode da se naš pogled na nastavu tijekom prošloga desetljeća razvijao od naglaska na karakteristike nastavnika prema usmjeravanju na njegova ponašanja kao donositelja odluka i refleksivnoga praktičara. Nastavljaju mišlju da obrazovanje učitelja treba odmaknuti od kurikulumu usmjerenoga na ono što učitelj treba znati prema kurikulumu koji daje osnovne smjernice u kojem se znanje, vještine i profesionalni identitet razvijaju u procesu učenja u praksi (Grossman, Hammerness i McDonald, 2009; Kimonen i Nevalainen, 2005). Radi se o izravnim istraživanjima odgojno-obrazovne prakse, primjerice, akcijskim istraživanjima, koja su u našim institucijama ranoga i predškolskoga odgoja pokazala (Miljak, 2015; Slunjski, 2015; Vujičić, 2016) da organizacijom poticajnoga, raznolikog i kvalitetnog okruženja u ustanovi i odgojnoj skupini odgajateljima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa stvaramo uvjete da bolje vide i čuju svako dijete.

Važnost profesionalnoga razvoja Šagud (2011, str. 271) očituje se u stavu da je „sudjelovanje svakoga odgajatelja u procesu cjeloživotnoga profesionalnog obrazovanja njegova obaveza i odgovornost, a ne mogući izbor ambicioznih pojedinaca“. Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove te je zato „uloga ustanove osigurati ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih i u kojemu se mogu zadovoljiti potrebe

učenja odraslih. Kao što odgajatelji trebaju stvarati poticajno okruženje u kojem djeca uče djelovanjem i sudjelovanjem te samostalno ispravljaju pogreške, tako i članovi stručnoga tima trebaju stvarati poticajno okruženje za odgajatelje u kojem će i oni većim dijelom učiti djelovanjem, sudjelovanjem i razmišljanjem o svojoj praksi, upozoravajući ih na pogreške, ali i potičući na to da ih samostalno uvide i isprave“ (Vujičić, 2007, str. 97).

Zbog toga profesionalni razvoj odgajatelja nije samo individualni proces napredovanja, nego je to i proces koji mijenja kulturu ustanove u kojoj svi sudjeluju, a ona bi trebala biti otvorena i uključivati sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa (Vujičić, 2012). Vidljivo je da mijenjanje ustanove i njezino unapređenje zahtijeva veliku količinu interakcija među sudionicima kako bi se stvorio kapacitet za stvaranje promjene. Rinaldi (1994, str. 55) smatra da u Reggio pristupu „kvalitetan profesionalni razvoj nije nešto što se poduzima svako toliko, reflektirajući samo tude riječi. Umjesto toga, ono je ključan i svakodnevni aspekt našega posla, našega osobnog i profesionalnoga identiteta. Profesionalni se razvoj vidi, prije svega, kao promjena, kao reprodukcija (obnova) te kao neizostavno vozilo kojim će se jačati kvaliteta naše interakcije s djecom i nama samima“. Miljak (2009) ističe kako se odnos teorije i prakse neće značajnije promijeniti ako praktičari ne postanu istraživači svoje odgojno-obrazovne prakse. Istraživanje odgojno-obrazovne prakse važno je jer je praksa živi organizam koji se neprekidno mijenja, u kojemu se stvaraju interakcije među djecom, kao i one s odgajateljem. On ne može na isti način primjenjivati stečena znanja u svakoj odgojno-obrazovnoj skupini ili za određeni proces učenja. Znanja je potrebno preispitati u praksi te na temelju dobivenih rezultata stvarati nova. „Istraživanja praktičara integralni su dio njegova profesionalnog razvoja (Schon, 1983), a koncentriraju se na proces promjena, razvoja i napretka odgojno-obrazovne prakse“ (prema Šagud 2011, str. 274). U tome preokretu praktičari mogu imati važnu ulogu u razvoju i nastajanju teorije ili, kako to autorica Rinaldi naziva, „svi smo mi teorijski praktičari“ (Rinaldi 2006, str. 74). Fullan (2007) praktičare naziva „teoretičarima u akciji“ koji moraju biti sposobni prevesti teorijske koncepte u konkretnu akciju (praksu) jer u suprotnom teorija nema velik značaj (za praksu). Ona ostaje sama sebi svrhom. Rješenja moraju biti teorijska i praktična. Dok je teorija generalizirano konceptualno znanje, praktična teorija perceptualno je znanje, osobno relevantno i blisko povezano s datim kontekstom. To je znanje koje se razvija kroz iskustvo u praksi i koje nam omogućuje da razumijemo prirodu i kompleksnost situacija koje nisu unaprijed poznate (Pavlović Breneselović, 2015). Kvalitetno istraživanje i mijenjanje kulture ustanove moguće je jedino iznutra, i to upotrebom resursa, znanja i prakse pojedinaca koji su izravno povezani s kulturom te ustanove. Razlog tome je taj što odgajatelji i stručni tim mogu odrediti što je aktualni problem u njihovoj konkretnoj praksi te što je potrebno istraživati. Takvim načinom Fleming i Kleinhenz (2007) suprotstavljaju se razvijanju privatnih „naprtnjača“ (kratkoročnih strategija za rješavanje trenutačnih problema u praksi bez ikakve prilike za konstruktivnu raspravu s povratnom informacijom kolega ili bez nje) kojima se stvara „kutija za jaja“ gdje se svaki učitelj zatvara u svoju „čeliju“ (razred) braneći se tako od „invazije na svoju privatnost“ (Lortie 1975, prema Fleming i Kleinhenz 2007, str. 9). Takva kultura škole ne pomaže poboljšanju ishoda učenja učenika niti pogoduje razvoju zadovoljstva učitelja i kvalitetne učiteljske prakse. Škola se neće poboljšati dok učitelji kolektivno ne započnu s istraživanjem i propitivanjem

novih koncepcija poučavanja o učinkovitoj praksi i ne počnu se međusobno aktivno podržavati u profesionalnome rastu.

Ključ je promjene u odgajateljima koji su spremni na neprekidni rast i razvoj, istraživanje i učenje, kao i na umrežavanje i dijeljenje znanja s ostalima radi postizanja kvalitetne prakse. Uspostavljanjem dijaloga među odgajateljima moguće je postići razmjenu i stvaranje zajedničkoga znanja. Dijalog predstavlja proces stvaranja zajedničkoga razumijevanja unutar grupe, što dovodi do stvaranja zajedničkog značenja i učenja (Schein, 2011). Uspostavljanje dijaloga nije jednostavno i zahtijeva od odgajatelja da zajednički stvaraju znanje o neposrednoj praksi. Zajedničkim raspravama i sustavnim promišljanjem o svojoj praksi odgajatelji su u mogućnosti mijenjati svoja razmišljanja i stvarati put prema organizaciji koja uči. Stoga je mogućnost refleksije i kritičkoga promišljanja prakse važan smjer profesionalnoga učenja odgajatelja i široko područje za razvijanje kvalitetnih strategija pedagoga iz njegova područja i polja djelovanja. Od pedagoga se očekuje da skrbi za cjelokupni razvoj kulture odgojno-obrazovne ustanove i to na neki način predstavlja suvremeni pogled karakterističan za razvojnu pedagošku djelatnost u hrvatskome školstvu (Ledić, Staničić, Turk, 2013).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi povezanost različitih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove s obrazovnom paradigmom odgajatelja te identificirati one dimenzije kulture ustanove koje podržavaju profesionalni razvoj odgajatelja. U skladu s postavljenim ciljem, formulirani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Utvrditi povezanost dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove (prostorno-materijalnog okruženja, vremenske konfiguracije, odgojno-obrazovnog rada, odnosa u ustanovi) s obrazovnom paradigmom odgajatelja, odnosno njihovim stavovima o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa, i to u 8 dimenzija: slika o djetetu, shvaćanje znanja, shvaćanje procesa učenja, shvaćanja cilja kurikulumu, način tvorbe kurikulumu, odgojno-obrazovne strategije, socijalna formacija, percepcija odgajateljske/ učiteljske profesije.

2. Utvrditi povezanost dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove (prostorno-materijalnog okruženja, vremenske konfiguracije, odgojno-obrazovnog rada, odnosa u ustanovi) s učestalošću provođenja suvremenih oblika profesionalnog usavršavanja odgajatelja (istraživanje osobne prakse, razvoj refleksivnih vještina, umrežavanje ustanova).

Za prikupljanje podataka korišten je *Upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove* izraden za potrebe znanstveno-istraživačkoga projekta *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja* Sveučilišta u Rijeci (broj potpore: 13.10.2.2.01). Upitnik se sastoji od triju skala: 1. *Skala stanja kulture vrtića*, 2. *Skala profesionalnog razvoja* i 3. *Skala obrazovne paradigme odgajatelja*.

Istraživanje je provedeno tijekom rujna 2015. godine na slučajnom uzorku od N=238 odgajatelja s područja grada Rijeke (58%) te područja grada Zagreba (42%). Istraživanje je provedeno metodom ankete pri čemu je odgajateljima bila zajamčena anonimnost. Moguće ograničenje istraživanja u vezi s uzorkom moglo bi biti u činjenici da su istraživanjem obuhvaćeni odgajatelji iz dvaju velikih gradova u Republici Hrvatskoj – Rijeke i Zagreba. Budući da su u velikim gradovima prisutna veća financijska izdvajanja lokalne samouprave za područje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, veća dostupnost različitih oblika stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, veće mogućnosti umrežavanja vrtića kao platforme za razmjenu profesionalnih iskustava, znanja i ideja, moguće je očekivati i da je kvaliteta odgojno-obrazovne prakse u tim ustanovama veća, što se može odraziti na veće zadovoljstvo odgajatelja odnosima u ustanovama ranoga odgoja. Zbog toga bi bilo zanimljivo vidjeti kako odnose u ustanovi procjenjuju odgajatelji u manjim gradskim ili ruralnim sredinama.

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na rezultate odgajateljske procjene trenutačnih odnosa ljudi u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu ustanovama ranoga odgoja) dobivenih *Skalom stanja kulture vrtića* te na rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima dobivenih *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja*. Na temelju tih podataka dobit ćemo svojevrsan uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa, posebno odgajatelja i stručnih suradnika, čime se otvara prostor za promišljanje kvalitetnih strategija pedagoga u namjeri poticanja i podržavanja profesionalnoga razvoja odgajatelja.

Rezultati i rasprava

Ukupan uzorak čini 98,1% odgajateljica te 1,7% odgajatelja. Prosječna je dob ispitanika 42 godine u rasponu od 23 do 62 godine. Najveći postotak ispitanih odgajatelja ima završenu višu školu, stručni ili preddiplomski studij, i to 65,1 % ispitanika, završeni fakultet (diplomski studij) ima njih 27,7%, dok najmanji postotak ispitanika ima završenu srednju školu (5,0 %). (Tablica 1.)

Tablica 1. Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %)

Mjesto stanovanja		Dob *	42
Rijeka	58	Min. –Maks.	23-62
Zagreb	42	Razina obrazovanja	
Spol		Srednja škola	5,0
Ženski	98,1	Viša škola, stručni ili preddiplomski studij	65,1
Muški	1,7	Fakultet (diplomski studij)	27,7

* Za kategoriju dobi prikazana je aritmetička sredina te minimalna i maksimalna vrijednost godina.

U vezi s pitanjem poželjne razine obrazovanja odgajatelja, 55,9% ispitanika smatra da je to fakultet, 40,3% njih smatra da je to viša škola, a svega 0,8% smatra da je dovoljna srednja škola. Slika 1. prikazuje usporedbu postojeće razine obrazovanja ispitanih odgajatelja i njihova stava o poželjnoj razini obrazovanja odgajatelja gdje je vidljivo neslaganje između trenutne i poželjne razine obrazovanja odgajatelja. Naime, najveći postotak ispitanika ima završenu višu školu (65,1% ispitanika), ali najveći postotak ispitanika, njih 55,9%, procjenjuje da bi odgajatelj trebao imati diplomsku razinu obrazovanja (fakultet). Valja napomenuti da je 2012. godine sveučilišno diplomsko obrazovanje odgajatelja završila prva generacija na prostorima Republike Hrvatske, a to zasigurno utječe na dobivenu sliku podataka (vidi Tatalović Vorkapić, Vujičić i Boneta, 2015).



Slika 1. Postojeća i poželjna razina obrazovanja ispitanih odgajatelja (u %)

Odgajateljska procjena trenutnih odnosa ljudi u ustanovama ranog odgoja.

Skalom stanja kulture vrtića nastojali smo ispitati trenutačno stanje u ustanovi ranoga odgoja u šest različitih dimenzija, a u ovome radu usmjerit ćemo se na rezultate trenutačnoga stanja odnosa ljudi u ustanovi kao jedne od dimenzija kulture ustanove. Ispitanicima je ponudena petostupanjska skala Likertovog tipa na kojoj su trebali procijeniti stupanj u kojemu se navedene tvrdnje odnose na odgojno-obrazovnu praksu vrtića u kojemu rade (1 – uopće se ne odnosi, 2 – uglavnom se ne odnosi, 3 – niti se odnosi niti se ne odnosi, 4 – uglavnom se odnosi, 5 – u potpunosti se odnosi). Deskriptivni podaci prikazani su u Tablici 2., pri čemu veće priklanjanje svim navedenim tvrdnjama, osim posljednjoj, svjedoči o praksi uspostavljanja i održavanja kvalitetnih, uvažavajućih i recipročnih odnosa svojstvenih pozitivnoj kulturi vrtića (Peterson, 2002 prema Vujičić, 2011). Radi jednostavnije interpretacije deskriptivnih pokazatelja, u svim su tvrdnjama spojeni modaliteti odgovora, i to: uopće se ne odnosi i uglavnom se ne odnosi te modaliteti odgovora uglavnom se odnosi i u potpunosti se odnosi.

Kao najprisutnije odlike odnosa u ustanovi, ispitani su odgajatelji naveli uvijek dostupnu podršku i pomoć ravnatelja ($M=4,32$; $sd=0,897$), pomoć kolegica u radu i rješavanju problema ($M=3,99$; $sd=0,755$) te poticanje i ohrabivanje odgajatelja u iskušavanju novih ideja i odgojno-obrazovnih strategija u radu ($M=3,97$; $sd=0,879$). Za sve tri navedene tvrdnje oko 3/4 ispitanika (1. tvrdnja: 84,9%, 2. tvrdnja: 76,1%, 3. tvrdnja: 73,5%) izjasnilo se da se uglavnom ili potpuno odnose na praksu njihova vrtića.

Za temu ovoga rada posebno je važan podatak da su ispitani odgajatelji izrazito pozitivno procijenili svoj odnos sa stručnim suradnicima u pogledu pitanja njihove spremnosti za pružanje stručne podrške i pomoći odgajateljima u radu (tvrdnja pod rednim brojem 4, $M=3,89$; $sd=0,906$) te njihova odnosa prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima, a ne svojim podređenima koje treba učiti kako raditi s djecom (tvrdnja pod rednim brojem 6., $M=3,79$; $sd=0,951$). Međutim, valja primijetiti da je u objema spomenutim tvrdnjama gotovo četvrtina ispitanih odgajatelja (4. tvrdnja: 23,1 % i 6. tvrdnja: 23,5%) zauzela suzdržani stav koji se očituje u njihovoj procjeni da se navedeno niti odnosi niti ne odnosi na praksu dječjeg vrtića u kojemu rade.

Kao daljnje pozitivne odlike odnosa u ustanovama ranoga odgoja, ispitanici procjenjuju demokratsko donošenje odluka na temelju stručne argumentacije (tvrdnja pod rednim brojem 5., $M=3,85$; $sd=0,802$) te međusobnu podršku i poštovanje u kolektivu (tvrdnja pod rednim brojem 7., $M=3,78$; $sd=0,858$), pri čemu se za 5. tvrdnju 72,7% ispitanika izjasnilo da se uglavnom ili potpuno odnosi na praksu dječjeg vrtića, a za 7. tvrdnju su se 69,3% ispitanika izjasnila da se uglavnom ili potpuno odnosi na praksu dječjeg vrtića. Ipak, petina se ispitanika za obje tvrdnje (5. tvrdnja: 21,4% ispitanika, 7. tvrdnja: 21% ispitanika) izjasnila da se niti odnose niti ne odnose na trenutačno stanje u odnosima ljudi u njihovoj ustanovi.

Tablica 2. Procjena odgajatelja o odnosima u ustanovi ranoga odgoja (u %)

Odnosi u ustanovi ranoga odgoja		Uopće se ne odnosi	Uglavnom se ne odnosi	Niti se odnosi niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	bo	M	sd
1.	Odgajatelji mogu u svakome trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	1,3	4,2	8,8	32,4	52,5	0,8	4,32	0,897
2.	Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme...).	0,4	1,7	21,0	51,3	24,8	0,8	3,99	0,755
3.	Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe.	0	7,1	17,6	44,1	29,4	1,7	3,97	0,879

4.	Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	1,7	4,6	23,1	44,1	26,1	0,4	3,89	0,906
5.	Odluke donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	0,8	4,6	21,4	54,2	18,5	0,4	3,85	0,802
6.	Stručni se suradnici prema nama odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao naši nadređeni koji nas kontroliraju i uče kako raditi s djecom.	2,9	5,5	23,5	45,4	22,3	0,4	3,79	0,951
7.	U našem se kolektivu međusobno podržavamo i cijenimo.	0,8	8,0	21,0	52,1	17,2	0,8	3,78	0,858
8.	Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao svoju.	1,3	4,6	31,9	46,6	14,7	0,8	3,69	0,825
9.	Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i ostvarimo zajedno.	0,8	10,9	30,7	41,6	16,0	0	3,61	0,911
10.	Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegov.	1,3	12,2	38,7	39,1	7,6	1,3	3,40	0,848
11.	U našem kolektivu ne postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	5,9	16,0	38,2	20,6	17,6	1,7	3,29	1,119
12.	Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	3,8	16,8	35,7	38,7	3,4	1,7	3,21	0,901
13.	U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	17,2	24,8	28,2	20,2	5,0	4,6	2,70	1,148

Posjedovanje jasne vizije dječjeg vrtića koju svi odgajatelji doživljavaju kao svoju (tvrdnja pod rednim brojem 8.) uglavnom se ili potpuno odnosi na praksu vrtića (61,3% ispitanika), dok se timsko ostvarenje aktivnosti i projekata (tvrdnja pod rednim brojem 9.) odvija u vrtićima (57,6% ispitanika). Gotovo trećina ispitanih odgajatelja za obje je tvrdnje (8. tvrdnja: 31,9% ispitanika, 9. tvrdnja: 30,7% ispitanika) procijenila da se opisani obrasci međuljudskih odnosa niti odnose niti ne odnose na praksu dječjeg vrtića u kojemu rade.

Podaci pokazuju veliku raspršenost odgovora na tvrdnjama o poštovanju različitih mišljenja u kolektivu (tvrdnja pod rednim brojem 10) te postojanju suprotstavljenih „klanova“ (tvrdnja pod rednim brojem 11). Manje od polovice odgajatelja (46,7%) izjavilo je da se tuđe mišljenje u kolektivu poštuje, čak i ako se razlikuje od drugih mišljenja. Suprotno od toga procjenjuje njih 13,5%, a više od trećine ispitanih odgajatelja, njih 38,7%, ne može procijeniti odnosi li se navedena tvrdnja na praksu dječjeg vrtića u kojemu rade. Da u kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“, procjenjuje petina ispitanih odgajatelja (21,9%), dok je više od trećine njih (38,2%) suzdržano u procjeni.

Velika raspršenost odgovora vidljiva je i u tvrdnjama o umijeću davanja i primanja konstruktivne kritike (tvrdnja pod rednim brojem 12.) te manjku komunikacije u odgajateljskom kolektivu (tvrdnja pod rednim brojem 13.). Petina ispitanika (20,6%) procjenjuje da odgajatelji s kojima rade ne znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku bez ljutnje i povrijeđenosti, njih 42,1 % procjenjuje da članovi njihova kolektiva to znaju činiti na primjeren način, dok više od trećine ispitanika (35,7%) ne može procijeniti. Čak četvrtina ispitanika (25,2%) procjenjuje da u njihovu kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima, 28,2% ispitanika ne može procijeniti, a 42% ispitanika međusobnu komunikaciju u kolektivu smatra zadovoljavajućom. U podacima dobivenim za opisanu tvrdnju o manjku komunikacije u kolektivu primjećujemo da je najveći postotak ispitanika bez odgovora (4,6%) u odnosu na sve ostale tvrdnje kojima su ispitani međuljudski odnosi u ustanovama ranoga odgoja.

Iz izloženih deskriptivnih podataka proizlazi da su poštovanje i prihvaćanje različitih mišljenja, davanje i primanje konstruktivne kritike te međusobna komunikacija u kolektivu ona područja međuljudskih odnosa u ustanovama ranoga odgoja u kojima treba uložiti dodatne napore u namjeri unapređenja njihove kvalitete. Kulturi otvorenoga dijaloga (Miljak 2009) treba dati posebnu pozornost jer je rasprava tijekom procesa zajedničkog učenja temeljni pokretač mijenjanja vlastitih uvjerenja o odgojno-obrazovnoj praksi u kojoj drugi, slažući se i ne slažući se s nama, postaju izvor kognitivnoga konflikta kao okidača za preispitivanje i modificiranje već postojećih teorija o odgoju i obrazovanju. Prema tome, suradnja u kojoj se svi sudionici rasprave slažu nikako nije i ne može biti prirodna jer je nemoguće da o nekom problemu svi imamo isto mišljenje.

Kako bismo ispitali postojanje razlike između odgajatelja u procjeni odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja s obzirom na mjesto u kojemu žive i rade (Rijeka i Zagreb), proveli smo t-test za nezavisne uzorke na svim česticama *Skale stanja kulture vrtića* koje se odnose na procjenu međuljudskih odnosa. Spomenute čestice procjene odnosa u ustanovi predstavljaju zavisne varijable, dok je mjesto stanovanja nezavisna varijabla prema kojoj se razlikuju dvije skupine ispitanika.

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovoj procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje stručne podrške i pomoći odgajateljima u radu ($t(228,731) = -2,922$, $p < 0,01$), pri čemu zagrebački odgajatelji ($M = 4,08$; $sd = 0,804$) spremnost stručnih suradnika za pružanje profesionalne podrške odgajateljima procjenjuju višom od riječkih odgajatelja ($M = 3,75$; $sd = 0,952$). Indeks veličine efekta¹ ($\eta^2 = 0,025$) upućuje na to da se svega 2,5% varijance procjene

¹ Veličina efekta: 0,09 mali; 0,14 srednji; 0,22 veliki (Petz, Kolesarić i Ivanec, 2012)

ispitanika o spremnosti stručnih suradnika za pružanje pomoći može povezati s mjestom rada i stanovanja odgajatelja-ispitanika.

Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovoj procjeni podrške koja se pruža odgajateljima u iskušavanju novih ideja i odgojno-obrazovnih strategija ($t(230,435) = -4,453$, $p < 0,01$), pri čemu odgajatelji iz Zagreba tu podršku procjenjuju većom ($M = 4,25$; $sd = 0,733$) od odgajatelja iz Rijeke ($M = 3,77$; $sd = 0,922$). Indeks veličine efekta ($\eta^2 = 0,079$) upućuje na to da se svega 7,9% varijance procjene podrške odgajateljima u iskušavanju novih ideja u radu može povezati s mjestom rada i stanovanja odgajatelja-ispitanika.

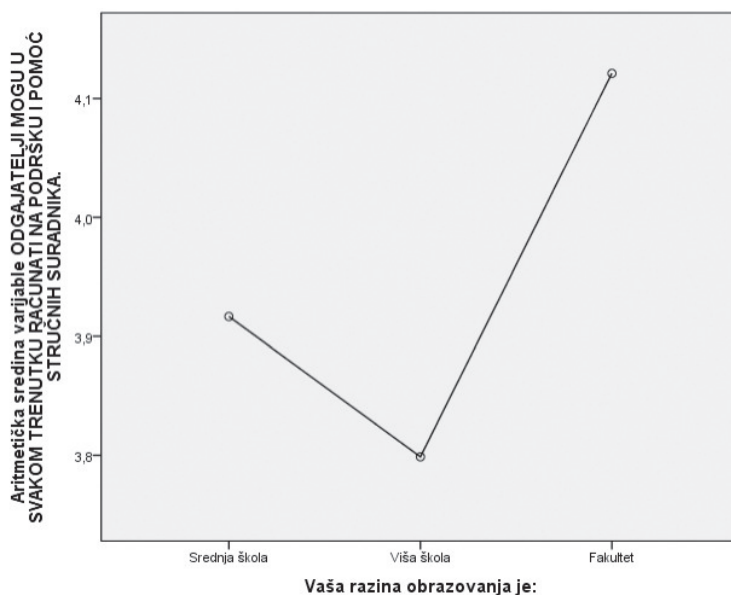
Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovoj procjeni spremnosti ravnatelja za pružanje stručne podrške i pomoći odgajateljima ($t(234) = -3,969$, $p < 0,01$), pri čemu odgajatelji iz Zagreba prisutnost podrške ravnatelja procjenjuju većom ($M = 4,58$; $sd = 0,755$) od odgajatelja iz Rijeke ($M = 4,13$; $sd = 0,946$). Indeks veličine efekta ($\eta^2 = 0,063$) upućuje na to da se svega 6,3% varijance procjene ispitnika o spremnosti ravnatelja za pružanje podrške može povezati s mjestom rada i stanovanja odgajatelja-ispitanika.

Jedno od objašnjenja navedenih rezultata možemo pronaći u činjenici da je Dječji vrtić *Rijeka*, kao javna ustanova ranoga odgoja koja je osnovni nositelj *Programa javnih potreba u predškolskome odgoju i obrazovanju te skrbi o djeci rane i predškolske dobi* na području grada Rijeke, „mamut“ ustanova (Miljak, 1996) koja u svom sastavu ima 5 centara predškolskoga odgoja, odnosno 31 podcentar predškolskoga odgoja u kojima je tijekom pedagoške godine 2015./2016. u 171 odgojnu skupinu bilo upisano ukupno 3335 djece. U Dječjem vrtiću *Rijeka* zaposlen je ukupno 481 djelatnik, od čega je 339 odgajatelja, 19 stručnih suradnika i 18 administrativno-računovodstvenih djelatnika, a na čelu takve velike ustanove samo je jedan ravnatelj.² Sasvim je jasno da u opisanim okolnostima protok informacija, učestalost i kvaliteta komunikacije odgajatelja i ravnatelja te odgajatelja i stručnih suradnika, bez obzira na sav trud i nastojanja, ne može biti na zavidnoj razini, pa je to mogući razlog zbog kojega su odgajatelji iz Rijeke razinu podrške i pomoći ravnatelja te stručnih suradnika procijenili nižom od odgajatelja iz Zagreba. Unatoč utvrđenim statistički značajnim razlikama između odgajatelja u Rijeci i Zagrebu u njihovim procjenama spremnosti stručnih suradnika i ravnatelja za pružanje stručne pomoći odgajateljima, kao i razine podrške odgajateljima za inoviranje odgojno-obrazovne prakse, dobivena mala veličina efekta na svim trima spomenutim varijablama upućuje na to da se mala proporcija varijance procjene međuljudskih odnosa u ustanovi može pripisati mjestu stanovanja odgajatelja-ispitanika.

Kako bismo ispitali postojanje razlike između odgajatelja različite razine obrazovanja (1 – srednja škola, 2 – viša škola, 3 – fakultet) u procjeni odnosa ljudi u ustanovama ranoga odgoja, proveli smo jednosmjernu analizu varijance za nezavisne skupine rezultata na svim česticama međuljudskih odnosa u *Skali stanja kulture vrtića*. Spomenute čestice procjene odnosa u ustanovi predstavljaju zavisne varijable, dok je razina obrazovanja nezavisna varijabla (faktor) prema kojoj se razlikuju tri skupine ispitnika.

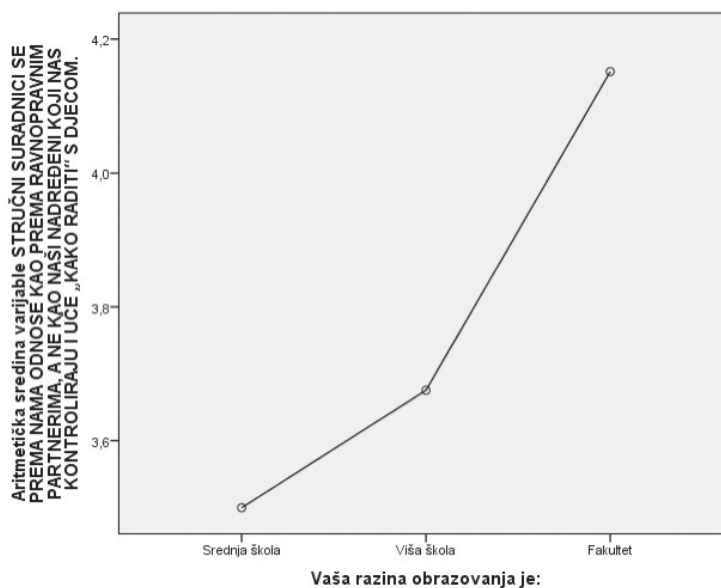
² Prema podacima za pedagošku godinu 2015./2016. koje je dostavila ravnateljica DV-a *Rijeka* Davorka Guštin.

Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja različite razine obrazovanja u procjeni međuljudskih odnosa, i to u samo dvjema od ukupno trinaest tvrdnji, od kojih se obje odnose na odgajateljsku percepciju njihova odnosa sa stručnim suradnicima. Naime, utvrđeno je da se skupine odgajatelja s obzirom na postignutu razinu obrazovanja statistički značajno razlikuju u svojoj procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje stručne pomoći odgajateljima u radu ($F(2,229)=3,082$; $p<0,05$) i da je stupanj povezanosti ($\eta^2=0,026$) između razine obrazovanja odgajatelja i procjene spremnosti stručnih suradnika za pružanje pomoći malen, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 2,6% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama spremnosti stručnih suradnika za pružanje pomoći između odgajatelja sa završenom višom školom (stručni ili preddiplomski studij) i odgajatelja sa završenim fakultetom (diplomski studij), pri čemu odgajatelji sa završenim fakultetom spremnost stručnih suradnika za pružanje stručne podrške odgajateljima procjenjuju većom ($M_3=4,12$; $sd_3=0,869$) od odgajatelja sa završenom višom školom ($M_2=3,80$; $sd_2=0,881$), što je vidljivo na grafu 1. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje stručne pomoći.



Graf 1. Razlika između odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom u procjeni spremnosti stručnih suradnika za pružanje profesionalne podrške i pomoći odgajateljima

Nadalje, utvrđena je statistički značajna razlika između odgajatelja različite razine obrazovanja u njihovoj procjeni načina na koji se stručni suradnici odnose prema njima kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao svojim podređenima koje treba učiti kako raditi ($F(2,229)=7,035$; $p<0,01$). Malen je stupanj povezanosti ($\eta^2=0,058$) između razine obrazovanja odgajatelja i njihove procjene odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 5,8% varijance njihove procjene na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim procjenama odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima između odgajatelja sa završenom višom školom i odgajatelja sa završenim fakultetom (graf 2.), pri čemu odgajatelji sa završenim fakultetom ($M_3=4,15$; $sd_3=0,846$) u većoj mjeri procjenjuju da se stručni suradnici prema njima odnose kao prema ravnopravnim partnerima u radu u odnosu na odgajatelje sa završenom višom školom ($M_2=3,68$; $sd_2=0,914$). Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovoj procjeni odnosa stručnih suradnika prema odgajateljima.



Graf 2. Razlika između odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom u procjeni odnosa stručnih suradnika prema njima kao ravnopravnim partnerima

U promišljanjima mogućih objašnjenja dobivenih rezultata analize varijance koji su pokazali da više obrazovani odgajatelji pozitivnije procjenjuju svoj odnos sa stručnim suradnicima, možemo krenuti od suvremenoga shvaćanja uloge odgajatelja kao profesionalca koji aktivno osluškuje dječje misli i osjećaje, promatra i dokumentira njihove aktivnosti, uočava njihove mogućnosti, pronalazi odgovarajuće postupke koji će pripomoći njihovom razvoju, nasuprot praćenju gotovih metodičkih naputaka u svrhu postizanja programskih ciljeva (Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta 2012). U tom kontekstu govorimo o istraživanju kao nužnoj aktivnosti ostvarivanja kvalitetnije odgojne prakse. Pritom odgajatelj ima profesionalnu obvezu neprekidnoga istraživanja vlastite prakse i propitivanja svojih odnosa s djecom u odgojno-obrazovnome procesu. Kolegiji na diplomskim studijima ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj kao što su Metodologija kvantitativnih istraživanja, Metodologija kvalitativnih istraživanja, Akcijska istraživanja³, Metodologija istraživanja u ranome odgoju i obrazovanju⁴ odgajateljima omogućuju razvoj kompetencija potrebnih za osmišljavanje i provedbu istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi, znanstveno promišljanje i kritički odnos prema pedagoškoj praksi. Navedeni kolegiji osposobljavaju odgajatelje za demonstraciju više razine znanja i razumijevanja te za provođenje istraživanja u funkciji izravnoga unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse. Možda su upravo istraživačko-refleksivne kompetencije odgajatelja, ojačane tijekom obrazovanja na diplomskoj razini, razlog zbog kojeg ih stručni suradnici doživljavaju ravnopravnim partnerima u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovama ranoga odgoja zbog kojeg visokoobrazovani odgajatelji i stručni suradnici ostvaruju kvalitetne, uzajamno podržavajuće odnose. To je vjerojatno rezultiralo i pozitivnijim procjenama visokoobrazovnih odgajatelja, u odnosu na odgajatelje niže razine obrazovanja, o spremnosti stručnih suradnika za pružanje profesionalne pomoći.

Stavovi odgajatelja o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima. Osim ispitivanja trenutačnoga stanja u ustanovama ranoga odgoja u različitim dimenzijama kulture ustanove, *Skalom obrazovne paradigme odgajatelja* nastojali smo ispitati stavove odgajatelja o različitim aspektima odgojno-obrazovnoga procesa. U ovome radu iznosimo rezultate odgajateljskih stavova o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima čiji su deskriptivni pokazatelji prikazani u tablici 3. Ispitanici su na petostupanjskoj skali Likertovog tipa trebali procijeniti svoj stupanj slaganja s ponudjenim tvrdnjama (*1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem*). Radi jednostavnije interpretacije deskriptivnih podataka spojeni su neki modaliteti odgovora, i to: *uopće se ne slažem i ne slažem se* te modaliteti odgovora *slažem se i u potpunosti se slažem*.

Veće slaganje s prvih šest čestica u tablici 3. svjedoči o suvremenoj percepciji odgajatelja o vlastitoj profesiji gdje se posebno ističe stav ispitanika da se dobrim odgajateljem ne postaje s puno godina radnog iskustva, već promišljanjem vlastite prakse ($M=4,45$; $sd=0,685$), kao i stav da je zajedničko istraživanje prakse odgajatelja, stručnih

³ Studijski program diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Rijeci: http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/Diplomski_RPOO_program_proieni_tekst.pdf

⁴ Studijski program diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Zagrebu: <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Diplomski-sveu%C4%8Dili%C5%A1ni-studij-ranoga-i-pred%C5%A1kolskoga-odgoja-i-obrazovanja.pdf>

suradnika i znanstvenika temelj za unapređenje prakse ($M=4,38$; $sd=0,665$). Ova razina procjene tvrdnje ide u prilog činjenici da su odgajatelji osvjешteni o važnosti suradnje sa stručnim suradnicima i znanstvenicima kao temelja za provođenje kontinuiranih (akcijskih) istraživanja u namjeri unaprjeđivanja odgojne prakse vlastite ustanove, ali i stvaranja (gradbenih) teorija koje bi se mogle primijeniti i u drugim ustanovama.

Tablica 3. Stavovi odgajatelja o vlastitoj profesiji (u %)

Percepcija odgajateljske profesije	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Ne slažem se	U potpunosti se slažem	bo	M	sd
1. Dobar odgajatelj ne postaje onaj koji ima puno godina radnoga iskustva, već onaj koji promišlja i reflektira vlastitu praksu.	0,0	0,4	9,7	34,0	55,0	0,8	4,45	0,685
2. Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je za razumijevanje, mijenjanje i unapređivanje prakse.	0,0	0,8	7,6	43,3	47,1	1,3	4,38	0,665
3. Profesionalni razvoj trebao bi rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja nego u njegovu znanju.	0,4	5,5	29,0	42,9	20,2	2,1	3,79	0,849
4. Odgajatelji bi trebali imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje (magistar rpo-a) kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi...).	11,8	17,2	36,6	17,6	13,9	2,9	3,05	1,191
5. Smeta mi kada me oslovljavaju s „teta“ umjesto s „odgajatelj/ica“.	25,2	16,8	23,5	17,6	14,3	2,5	2,78	1,391
6. Samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitoga stila učenja i poučavanja djece.	17,6	24,4	33,2	14,7	7,6	2,5	2,69	1,161
7. Oblici stručnoga usavršavanja, seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi.	4,2	8,4	43,7	32,4	10,1	1,3	3,36	0,93

S tvrdnjom da bi profesionalni razvoj trebao rezultirati većim promjenama u uvjerenjima odgajatelja nego u njegovu znanju slaže se 63,1% ispitanika, dok se gotovo trećina ispitanika (29,0%) niti slaže niti ne slaže. Međutim, podaci pokazuju veliku raspršenost odgovora na tvrdnji da bi odgajatelji trebali imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje. Naime, trećina ispitanika (31,5%) priklanja se važnosti petogodišnjega fakultetskog obrazovanja odgajatelja, trećina njih (36,6%) nema o tome određen stav, dok se trećina njih (29%) s tim ne slaže. Velika raspršenost u stavovima ispitanih odgajatelja prisutna je i u vezi s (ne)stručnim nazivljem kojim ih se oslovljava. Trećinu ispitanika (31,9%) smeta oslovljavanje s „teta“ umjesto s „odgajatelj ili odgajateljica“, dok četvrtina njih (23,5%) nema o tome konkretan stav. Najveći postotak ispitanika (42%) izjasnio se da im ne smeta naziv „teta“, što je (pre)velik postotak uzme li se u obzir činjenica da bi odgajatelji trebali biti primarni promotori vlastite profesije i njezine važnosti u širem društvu, a korištenje stručnoga umjesto kolokvijalnoga nazivlja profesije jedan je u nizu koraka koje je potrebno poduzeti u svrhu pospješivanja procesa profesionalizacije odgajateljskog zanimanja. Sa stavom da samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja slaže se 22,3% ispitanika, njih 33,2 % se niti slaže niti ne slaže, dok se 42% ispitanika ne slaže s takvim stavom.

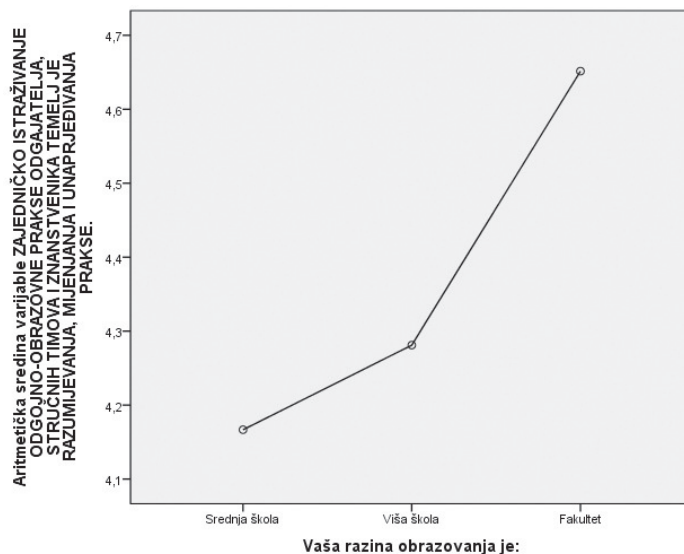
Veće priklanjanje zadnjoj tvrdnji u tablici 3. Upućuje na tradicionalne stavove odgajatelja prema vlastitoj profesiji. Iz izloženih je podataka vidljivo da 42,5% ispitanika još uvijek smatra da im oblici stručnih usavršavanja poput seminara i predavanja daju konkretne odgovore na probleme iz prakse, dok se njih 43,7 % niti slaže niti ne slaže s takvom tvrdnjom. Tek je 12,6% ispitanika iskazalo svoje neslaganje s navedenom tvrdnjom, što je izrazito mali postotak uzme li se u obzir činjenica da je odgojno-obrazovna praksa svakoga vrsta jedinstvena, neponovljiva i nepredvidljiva pa zbog toga ne može postojati jedinstven recept za rješavanje problema u praksi, već je potrebno o njoj promišljati i istraživati u namjeri poboljšanja njezine kvalitete.

Kako bismo ispitali postoji li razlika između odgajatelja različite razine obrazovanja (1 – srednja škola, 2 – viša škola, 3 – fakultet) u njihovim stavovima o vlastitoj profesiji kao sastavnom dijelu njihove obrazovne paradigme, proveli smo jednosmjernu analizu varijance za nezavisne skupine rezultata na svim česticama stavova o vlastitoj profesiji u *Skali obrazovne paradigme odgajatelja*. Stavovi odgajatelja o vlastitoj profesiji predstavljaju zavisne varijable, dok je razina obrazovanja nezavisna varijabla (faktor) prema kojoj se razlikuju tri skupine ispitanika.

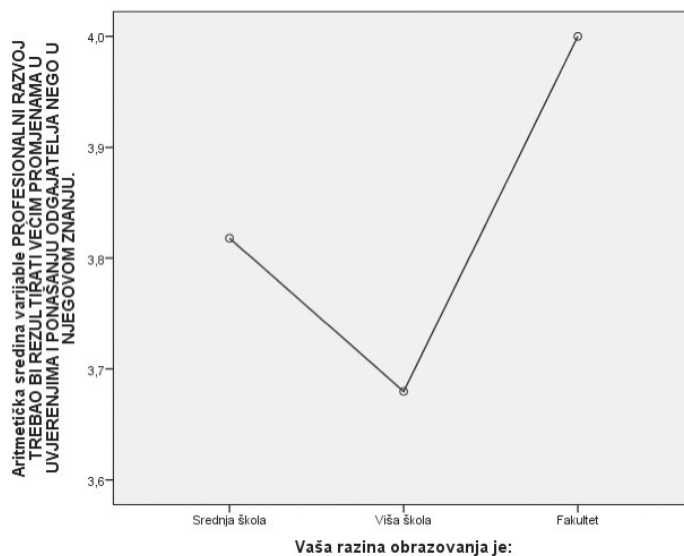
Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između odgajatelja različite razine obrazovanja u njihovim stavovima o odgajateljskoj profesiji, i to u dvjema od ukupno sedam tvrdnji, od kojih se jedna odnosi na odgajateljske stavove o važnosti suradnje sa stručnim suradnicima, a druga na suvremeno shvaćanje profesionalnoga razvoja odgajatelja. Naime, utvrđeno je da se skupine odgajatelja s obzirom na postignutu razinu obrazovanja statistički značajno razlikuju u stavu da je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih suradnika i znanstvenika temelj za razumijevanje, mijenjanje i unaprjeđivanje prakse ($F(2,228)=8,242$; $p<0,01$). Malen je stupanj povezanosti

($\eta^2=0,067$) između razine obrazovanja odgajatelja i njihova stava o važnosti zajedničkog istraživanja i unaprjeđivanja odgojne prakse, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 6,7% varijance njihova stava na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnim odgovorima o važnosti zajedničkog istraživanja odgojne prakse između odgajatelja sa završenom višom školom (stručni ili preddiplomski studij) i odgajatelja sa završenim fakultetom (diplomski studij), pri čemu zajedničko istraživanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao temelj za mijenjanje i unaprjeđivanje prakse odgajatelji sa završenim fakultetom procjenjuju važnijim ($M_3=4,65$; $sd_3=0,595$) od odgajatelja sa završenom višom školom ($M_2=4,28$; $sd_2=0,654$), što je prikazano na grafu 3. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovu stavu o zajedničkome istraživanju kao temelju za mijenjanje i poboljšanje kvalitete odgojne prakse.

Utvrđena je statistički značajna razlika između odgajatelja različite razine obrazovanja u stavu da bi profesionalni razvoj trebao rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja, a ne samo pomacima u znanju ($F(2,226)=3,340$; $p<0,05$). Malen je stupanj povezanosti ($\eta^2=0,029$) između razine obrazovanja odgajatelja i njihova stava o svrsi profesionalnoga razvoja odgajatelja, pri čemu stupanj obrazovanja odgajatelja može objasniti 2,9% varijance njihova stava na navedenoj varijabli. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha-pogreške) utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između odgajatelja sa završenom višom školom i odgajatelja sa završenim fakultetom u njihovim stavovima o svrsi profesionalnoga razvoja (graf 4.), pri čemu se odgajatelji sa završenim fakultetom ($M_3=4,00$; $sd_3=0,968$) u većoj mjeri od odgajatelja sa završenom višom školom ($M_2=3,68$; $sd_2=0,775$) priklanjaju tvrdnji da bi profesionalni razvoj odgajatelja trebao rezultirati ne samo pomacima u znanju nego i promjenama u njihovim uvjerenjima i djelovanju. Između ostalih skupina odgajatelja različite razine obrazovanja nema statistički značajne razlike u njihovom stavu o svrsi profesionalnoga razvoja.



Graf 3. Razlika u stavovima odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom o važnosti zajedničkoga istraživanja odgajatelja, stručnih suradnika i znanstvenika kao temelja za unaprjeđivanje odgojne prakse



Graf 4. Razlika u stavovima odgajatelja sa završenom višom školom i završenim fakultetom o svrsi profesionalnog razvoja odgajatelja

Na tragu već iznesenog objašnjenja dobivenih rezultata analize varijance o pozitivnijim procjenama svoga odnosa sa stručnim suradnicima kod odgajatelja više razine obrazovanja (diplomski studij) u odnosu na niže obrazovane odgajatelje, možemo se poslužiti sličnom argumentacijom. Naime, kolegiji na diplomskome studiju ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja usmjereni su na razvoj visoke razine istraživačkih kompetencija i refleksivnih umijeća pojedinca, ali i na osvještavanje važnosti profesionalnoga razvoja koji se ne smije svoditi na povremene, parcelizirane oblike stručnih usavršavanja koji imaju samo informacijski karakter, već mora sadržavati transformacijski potencijal, a to znači da treba voditi promjenama u uvjerenjima, stavovima i vrijednostima odgajatelja. Tako shvaćen profesionalni razvoj prvenstveno se treba temeljiti na neprekidnome istraživanju vlastite prakse kao pretpostavci za njezino razumijevanje i mijenjanje te unaprjeđivanje vlastitih profesionalnih kompetencija svojstvenih odgajatelju refleksivnome praktičaru. Rezultat istraživanja koji pokazuje da su odgajatelji sa završenim fakultetskim obrazovanjem dali veću važnost zajedničkom istraživanju odgojne prakse i promjenama uvjerenja i ponašanja odgajatelja kao svrhe profesionalnoga razvoja, moguće je barem djelomično pripisati stečenim znanjima i kompetencijama te promijenjenom sklopu uvjerenja, stavova i vrijednosti tijekom diplomskoga studija (vidi Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2015).

Zaključak

Iz izloženih rezultata istraživanja proizlazi da ispitani odgajatelji kao najkvalitetnije segmente odnosa u ustanovama ranog odgoja procjenjuju suradnju s ravnateljem, stručnim suradnicima i ostalim kolegama, ravnopravnost u međusobnim odnosima, međusobnu podršku, pomoć i ohrabrivanje u inoviranju odgojno-obrazovne prakse te timsko ostvarenje aktivnosti. Dodajmo da odnose s ravnateljem i stručnim suradnicima pozitivnije procjenjuju odgajatelji iz Zagreba u odnosu na odgajatelje iz Rijeke, kao i odgajatelji sa završenim fakultetom (diplomskim studijem) u odnosu na one sa završenom višom školom (stručni ili sveučilišni preddiplomski studij). S druge strane, poštovanje i prihvaćanje različitih mišljenja, razvoj umijeća demokratskog raspravljanja, davanja i primanja konstruktivne kritike te međusobna komunikacija u kolektivu pokazali su se onim segmentima međuljudskih odnosa u ustanovama ranoga odgoja u koje treba uložiti dodatne napore u svrhu podizanja njihove kvalitete.

U pogledu stavova o vlastitoj profesiji, rezultati istraživanja pokazuju da odgajatelji prepoznaju važnost kontinuiranih (akcijskih) istraživanja u suradnji sa stručnim suradnicima i znanstvenicima kao temelja za unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse, kao i važnost profesionalnog razvoja odgajatelja koji će rezultirati ne samo višom razinom znanja nego i promjenama u uvjerenjima, stavovima i ponašanju pojedinca. Analiza varijance pokazala je da postoji razlika u navedenim stavovima između odgajatelja s obzirom na razinu obrazovanja, pri čemu veću važnost izravnom istraživanju prakse i transformacijskom karakteru profesionalnog razvoja pridaju odgajatelji sa završenim

fakultetom u odnosu na one sa završenom višom školom. Međutim, iz iskazanih stavova o vlastitoj profesiji vidljivo je da odgajatelji ne pridaju dovoljno važnosti upotrebi službenog nazivlja profesije (odgajatelj, a ne „teta“) što može upućivati na nedovoljno razumijevanje procesa profesionalizacije odgajateljskog zanimanja te važnosti i dobrobiti koje sa sobom nose regulirane profesije.

Na kraju dodajmo da su opisane statistički značajne razlike između odgajatelja s obzirom na mjesto stanovanja i razinu obrazovanja u njihovim procjenama odnosa u ustanovi i stavovima o vlastitoj profesiji utvrđene na malom broju čestica uključenih u statističku analizu i da je dobivena veličina efekta na tim česticama mala, što navodi na zaključak da se mali omjer varijance procjene međuljudskih odnosa u ustanovi i stavova o vlastitoj profesiji može pripisati mjestu stanovanja i razini obrazovanja odgajatelja-ispitanika.

Nastojali smo pokazati da istraživanje i razumijevanje kulture odgojno-obrazovne ustanove može dati svojevrsan uvid u vrstu i kvalitetu odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa, posebno odgajatelja i pedagoga, i doprinijeti kvalitativnom iskoraku u suvremenom viđenju odgajateljske profesije u ranom i predškolskom odgoju.

Literatura

1. Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Thousand Oaks. SAGE Publications
2. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
3. Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
4. Dječji vrtić Rijeka. Preuzeto, 1.7.2016. s <http://rivrtici.hr/>
5. Fleming, J., Kleinhenz, E. (2007). *Towards a Moving School*. Camberwell: Australian Council for Educational Research
6. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4 th edition. New York and London: Teachers College Columbia University
7. Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289. Preuzeto, 23. ožujka 2012. s <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>
8. Kimonen, E., Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623–635. Preuzeto, 03. travnja 2012. s www.elsevier.com/locate/tate
9. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
10. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona
11. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: Spektr Media
12. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja. Model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor
13. Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju budućnosti*. Zagreb: Educa
14. Opis programa – Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Zagrebu. Preuzeto, 25.06.2016. s <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Diplomski-sveu%C4%8Dili%C5%A1ni-studij-ranoga-i-pred%C5%A1kolskoga-odgoja-i-obrazovanja.pdf>
15. Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa dekom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
16. Peterson, K. (2002), Positive or negative? *Journal of Staff Development*, Vo. 23, No. 3. www.nsd.org/library/publications/jsd/peterson233.cfm (27.07.2008)

17. Peterson, K., Deal, T. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Josey-Bass
18. Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika: osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap
19. Portal HKO. Preuzeto, 27.06.2016. s <http://www.hkoportal.hr/#sektor/2110/>
20. Rinaldi, C. (1994). *Staff Development in Reggio Emilia*, U Katz, L., Cesarone, B. (ur.). *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Preuzeto, 14.02.2016. s <http://eric.ed.gov/?id=ED375986>
21. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia - Listening, Researching&Learning*. London: Routledge
22. Schein, E. H. (2011). O dijalogu, kulturi i organizacijskom učenju. Preuzeto. 24.10.2014. s <http://www.quantum21.net/slike/src/2011/11/O1/1320175419-odijalogukulturiorgucenju>
23. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira: Kvalitetni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element.
24. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa
25. Studijski program Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje – Učiteljski fakultet u Rijeci. Preuzeto, 25.06.2016. s http://www.ufri.uniri.hr/files/studiji/Diplomski_RPOO_program__proieni_tekst.pdf
26. Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*, (str. 267-291), Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju
27. Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L., Boneta, Ž. (2015). Contemporary challenges and preschool teachers' education in Croatia: The evaluation of new study program Early and Preschool Care and Education at Faculty of Teacher Education in Rijeka, U Ribiero, F.M., Politis, Y., Čulum, B. (ur.). *New Voices in Higher Education Research and Scholarship*, (str. 292-309), Hershey: IGI global
28. Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(2), 121-137. Preuzeto, 28.03.2012. s <http://dx.doi.org/10.1080/O2607476.2011.558263>
29. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra ladertina*, 2 (2), 91-106.
30. Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića, U Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*, (str. 209-236), Zagreb: FF Zagreb, Zavod za pedagogiju

31. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i(u)istraživanje(istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U Ljubetić, M., i Mendeš, B. (ur). Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene, (str. 166-180), Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o.
32. Vujičić, L. i suradnici (2016). Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva
33. Vujičić, L., Kanjić, S., Čamber Tambolaš, A. (2015). The Culture of Educational Institutions: Developing a New paradigm, U Grušovnik, T. (ur). Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive, (str. 9-24), Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta
34. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja, U Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (Ur). Suvremeni tokovi u ranom odgoju, (str. 345-363), Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
35. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2015). Redefiniranje obrazovanja odgajatelja: analiza iskustava studiranja prve generacije sveučilišnog diplomskog studija na Učiteljskom fakultetu u Rijeci/Redefining the education of preschool teacher: analysis of faculty experience of the first generation of university graduate study. U Hicela, I., Mendeš, B. (ur). Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja-izazov za promjene/Competencies of Modern Teachers and Educators-Challenge for Change, (str. 151-161), Split: Filozofski fakultet

PERCEPCIJA PROFESIONALNOG STATUSA I UGLEDA PEDAGOGA

Slavica Žužić

Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Hrvatska, e: szuzic@gssjd.hr

Petra Markušić

Osnovna škola Petra Preradovića Pitomača, Hrvatska, e: petra.markusic@gmail.com

Sažetak

Današnje društvo postavlja sve veće zahtjeve školi, nastavnicima i pedagozima. Stoga se u školi treba kontinuirano raditi na unapređivanju odgojno-obrazovnog rada. Pedagozi kao najšire profilirani stručni suradnici u mnogome doprinose unapređivanju i kvaliteti rada u školi. Iako je profesija pedagoga našla svoje mjesto u školi, još se uvijek traga za prepoznatljivošću, profesionalnim statusom i ugledom profesije u društvu. Zbog postojanja nedefiniranih uvjerenja društva o profesionalnom djelovanju i ugledu pedagoga, temeljni aspekt ovoga rada usmjeren je na ispitivanje percepcija srednjoškolaca o profesionalnom statusu i ugledu pedagoga ispitivanjem poznavanja profesije, područja rada, kompetencijskog profila pedagoga te procjenjivanje ugleda profesije pedagoga u društvu. Uzorak istraživanja činili su učenici završnih razreda odabranih srednjih škola na području grada Rijeke, a istraživanje je provedeno primjenom posebno izrađenog anketnog upitnika. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici prepoznaju odrednice profesije pedagoga, razlikuju je u odnosu na druge profesije te je smatraju potrebnom unutar društvenih okvira i u školskom kontekstu. Prepoznatljivosti profesije pedagoga u školi i društvu doprinijelo bi, prema rezultatima istraživanja, njihovo veće uključivanje u rad s učenicima, predstavljanje vlastitog rada, češće provođenje radionica na različite teme te aktivno uključivanje u nastavni proces. Ovim se radom nastoji potaknuti na promišljanje o važnosti i načinima promoviranja profesije pedagoga.

Ključne riječi: pedagog; profesija; učenici srednje škole; profesionalni status; prepoznatljivost profesije pedagoga u društvu.

THE PERCEPTION OF THE PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL STATUS AND REPUTATION

Slavica Žužić

Gymnasium and Vocational School Juraj Dobrila in Pazin, Croatia, e: szuzic@gssjd.hr

Petra Markušić

Primary School Petar Preradović Pitomača, Croatia, e: petra.markusic@gmail.com

Abstract

Today's society imposes increasing requirements to schools, teachers and pedagogues in general. Therefore, schools must continuously work on improving their educational practice. As the members of the school's professional team with the widest scope of activities, pedagogues contribute substantially to improving the quality of work in schools. Even though the profession of pedagogue is recognised as important in schools, it continues to strive for recognition, professional status, and reputation in society. Due to the undefined perception of the pedagogues' professional activities and reputation within society,, this work focuses on examining the secondary school pupils' perception of the pedagogues' professional status and reputation through analysing the knowledge about the profession, its areas of work, the pedagogue's competence profile, and the assessment of the profession's reputation in society. The research sample consisted of the final year pupils from selected secondary schools in the city of Rijeka, where the research was conducted by use of a specially designed questionnaire. The research results show that students recognise the determinants of the profession of pedagogue, differentiate it from other professions, and recognise its necessity within the social framework and the school context. According to the research results, the factors that would contribute to the recognition of pedagogues in schools and society are the pedagogues' greater involvement in working with pupils, the presentation of their work, a more frequent involvement in workshops on different topics, and active involvement in the teaching process. This paper aims to stimulate the consideration of the importance and manner of promoting the profession of pedagogue.

Keywords: pedagogue, profession, secondary school pupils, professional status, recognition of the pedagogue's profession in society

Uvod

Današnje društvo karakteriziraju brze znanstveno-tehnološke promjene, globalizacija i težnja za razvojem društva znanja. Te se promjene odražavaju na život svakog pojedinca, njihove potrebe, shvaćanja, stavove i okruženja unutar kojih se razvijaju. Intenzivni razvoj pojedinaca događa se u školi, stoga je jedna od zadaća suvremene škole odgovoriti na potrebe društva, prilagodavajući se novim zahtjevima i mijenjajući svoje djelovanje. Škola je odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se, kao njezini prepoznatljivi djelatnici, ističu ravnatelj, učitelji i stručni suradnici. U definiranju navedenih profesija, percepcije ljudi nisu ujednačene. Ravnatelj se uglavnom povezuje s rukovođenjem i upravljanjem školom, učitelji se određuju kao prenosioci znanja, dok stručni suradnici imaju nedefinirano profesionalno djelovanje. „Stručni su suradnici uvedeni u našu školsku praksu prije nego je teorijski i praktično osmišljena njihova uloga. To je rezultiralo brojnim dilemama i nesporazumima u vezi s njihovim angažiranjem u školi. Razlog je tome, među ostalim, nedostatak empirijskih istraživanja koja bi pružila uvid u stvarno stanje i čiji bi se rezultati suprotstavili paušalnim ocjenama o doprinosu stručnih suradnika unapređivanju odgojno-obrazovnog rada“ (Staničić, 1989, str. 129).

Pedagozi su najzastupljeniji profil stručnih suradnika u našim školama. Oni sudjeluju u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa – od planiranja i programiranja do vrednovanja postignutih rezultata – prilikom čega ostvaruju suradnju sa svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. U sistematiziranju područja rada pedagoga autori primjenjuju različite pristupe. Međutim, jedna od najtemeljitijih razrada područja rada pedagoga nalazi se u *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti* iz 2001. godine u kojoj se navodi pet temeljnih područja: priprema za ostvarenje plana i programa odgojno-obrazovne ustanove, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, informacijska i dokumentacijska djelatnost.

Razvijenost svake profesije, pa tako i profesije pedagoga, određuje se u odnosu na pet temeljnih odrednica: 1) razvijenost teorija i tehnologija, 2) pravo na stručnu ekspertizu, 3) prepoznatljivost profesije u društvu, 4) organiziranost profesije, 5) profesionalna etika (Šporer, 1990, Rosić, 2011, Cindrić, 1995, Ledić, Staničić, Turk, 2013). Postavlja se pitanje koliko je profesija pedagoga razvijena prema navedenim odrednicama.

Profesija pedagoga temelji se na razvijenom sustavu pedagoških i njima srodnih znanosti u sklopu kojih postoji širok opus stručne i znanstvene literature, stoga možemo konstatirati da je stanje u tom pogledu zadovoljavajuće. Međutim, u odnosu na razvijenost tehnologija, tj. poznavanje i primjenu odgovarajućih instrumenata potrebnih za kvalitetno ostvarivanje uloge pedagoga, ne možemo biti zadovoljni. Naime, u pedagoškoj praksi prisutan je svojevrсни deficit instrumenata za rad pedagoga: „...nedostaje osnovni ‘alat’ koji bi ga učinio vjerodostojnim profesionalcem za pedagošku razvojno-savjetodavnu djelatnost u odgojnoj i obrazovnoj ustanovi“ (Ledić i sur., 2013, str. 27).

Stručna ekspertiza profesionalca u okviru određene profesije proizlazi iz teorijske osmišljenosti i praktične osposobljenosti za primjenu teorijskih spoznaja. Država

propisuje monopol koji profesija ima nad određenim stručnim područjem. U skladu s važećim propisima poslove pedagoga može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće struke i ima pedagoške kompetencije.¹ Međutim, prema nekadašnjoj zakonskoj regulativi² dopuštena je mogućnost zapošljavanja nastavnika na radna mjesta pedagoga, što je višestruko utjecalo na narušavanje monopola nad profesijom.

Prepoznatljivost profesije u društvu prepoznaje se i vrednuje pa je jasnoća njezine prepoznatljivosti vrlo važna. Povezana je s dužinom trajanja profesije pa je učiteljska profesija prepoznatljivija od profesije pedagoga koji se kod nas u odgojno-obrazovnim ustanovama pojavljuju tek pedesetih godina prošlog stoljeća. Prepoznatljivost profesije pedagoga u društvu još je uvijek niska pa je to područje na kojemu mi pedagozi trebamo puno raditi.

Organiziranost, kao odrednica profesije pedagoga, očituje se na temelju nekoliko kriterija: „stupanj organiziranosti institucija za profesionalno obrazovanje, tipovi organizacija u kojima se profesije najčešće zapošljavaju, organiziranost profesionalnih udruženja“ (Šporer, 1990, str. 28). Institucije za profesionalno obrazovanje pedagoga kvantitativno nadmašuju stvarne potrebe za kadrovima na tržištu rada, a njihova se organiziranost može okarakterizirati zadovoljavajućom. Međutim, institucije u kojima se pedagozi zapošljavaju, a radi se najčešće o odgojno-obrazovnim institucijama, nemaju adekvatan status i ugled u društvu, a pedagozi dijele sudbinu svih odgojno-obrazovnih radnika. U odnosu na organiziranost i utjecaj profesionalnih udruga pedagoga, također ne možemo biti zadovoljni. U tom se području može daleko više učiniti u pogledu statusa i ugleda profesije.

Profesionalna etika podrazumijeva skup normi, pravila, načela i vrijednosti kojih se pripadnici profesije trebaju pridržavati. Odrednice etičkog ponašanja unutar profesije sadržane su u *Etičkom kodeksu pedagoga*.³ Norme etičkog kodeksa pedagoga odnose se na reguliranje odnosa između kolega unutar profesije i reguliranje odnosa između pedagoga i njegovih klijenata (djece, učenika, roditelja). Temeljem praktičnih i teorijskih saznanja možemo reći da je po pitanju profesionalne etike pedagoga stanje u postojećoj pedagoškoj praksi zadovoljavajuće.

Analizirajući razvijenost profesije pedagoga na temelju njezinih temeljnih odrednica, možemo zaključiti da najviše rada na unapređenju zahtijeva izrada instrumentarija za rad pedagoga, ostvarivanje profesionalnosti pravom na stručnu ekspertizu te prepoznatljivost profesije u društvu. S posebnim osvrtom na odrednicu prepoznatljivosti profesije pedagoga u društvu, što je u središtu pozornosti ovoga rada, postavlja se pitanje znamo li na koji je način profesija pedagoga prepoznatljiva u društvu. Prepoznaje li se svrsishodnost pedagoške struke?

¹ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, 152/2014, čl. 105.

² Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu. Narodne novine 1/1996.

³ Etički kodeks pedagoga pisani je dokument izrađen u HPKZ-u, a razmatran i usvojen 2003. godine na 4. Saboru pedagoga Hrvatske.

Da bi pedagog mogao utjecati na druge, on mora stvoriti vlastitu prepoznatljivost. Njegov rad treba biti prepoznatljiv u školi u kojoj radi, ali i šire. Prema istraživanju Pavlović Breneselović (2013) koje je provedeno u Beogradu na uzorku od 240 ispitanika (djece iz pripremnih predškolskih grupa i/ili prvog razreda, srednjoškolca, studenata elektrotehničkog i pravnog fakulteta te slučajnih prolaznika starijih od 35 godina), utvrđeno je da gotovo polovica ispitanika ne prepoznaje specifičnost profesije pedagoga u odnosu na druge profesije koje se bave odgojem i obrazovanjem djece, da ih miješa s drugim profesijama ili ne zna tko je pedagog. Ispitanici pedagoga povezuju s učiteljem i odgajateljem (više od jedne petine ispitanika), pri čemu je vidljiva nediferenciranost u odnosu na druge profesije koje se bave odgojem i obrazovanjem. Više od desetina ispitanika daje odgovore prema kojima se da zaključiti da ne znaju tko je pedagog (*pedagog je dobar čovjek, pedagog je neka djevojka, to je muškarac, motorista, pedagog je plinsko gorivo*), dok oko 7% navodi drugu profesiju (*to je doktor, logoped, medicinska sestra, doktor za oči, to je na neki način psiholog za djecu*). Isti postotak ispitanika ne zna tko je pedagog, odnosno nikad nisu čuli za njega. Vrgoč (2000) naglašava kako se položaj pedagoga ne poboljšava zbog toga što ne postoji njihova osmišljena organiziranost u borbi za svoja prava i podizanje društvenog i stručnog ugleda. Navedene implikacije daju dodatan poticaj za istraživanje položaja pedagoga.

Ovim radom nastoji se dati uvid u percepcije naših učenika o profesiji pedagoga i pronaći odgovor na pitanje je li naša struka prepoznata ili još uvijek tragamo za identitetom. Mjera u kojoj učenici poznaju profesiju (u odnosu na druge profesije) i područja rada kojima se pedagog bavi, ispitivanje kompetencija koje bi pedagog trebao posjedovati i ugleda koji pedagoška profesija ima, vrijedni su pokazatelji (obogaćene ili osiromašene) slike pedagoga u našem društvu.

Metodologija istraživanja

Profesija pedagoga daje nemjerljiv doprinos odgojno-obrazovnom sustavu. Unatoč tome, i dalje se traga za prepoznatljivošću pedagoške struke, svrsishodnošću djelovanja i ugledom u društvu. Ugled pedagoga stoga postaje nesrazmjeran značaju i odgovornosti koju profesija pedagoga sa sobom nosi. „U određenju ugleda svake profesije značajno je i presudno kakva je slika te profesije u društvu“ (Jukić, Reić-Ercegovac, 2008, str.74). Društvo pred pedagoge postavlja višestruke zahtjeve, međutim, istovremeno se postavlja pitanje dostatnosti ulaganja u njihov profesionalni razvoj. Za stvarnu profesionalizaciju pedagoga neophodno je stvoriti uvjete koji će producirati ugled kakav zaslužuju. Predmet je ovog istraživanja utvrditi percepcije srednjoškolskih učenika o profesionalnom statusu i ugledu pedagoga ispitivanjem poznavanja profesije, područja rada, kompetencijskog profila pedagoga te procijeniti ugled pedagoške profesije u društvu.

Cilj istraživanja bio je ispitati i utvrditi percepcije učenika završnih razreda odabranih srednjih škola na području grada Rijeke o profesionalnom statusu i ugledu pedagoga,

s obzirom na procjenu poznavanja profesije, područja rada, kompetencijskog profila školskog pedagoga te društvenog statusa pedagoga.

U skladu s utvrđenim predmetom i ciljem istraživanja postavili smo sljedeće zadatke istraživanja:

- 1) Zadatci koji se odnose na procjenu poznavanja profesije: ispitati procjene učenika o poznavanju profesije pedagoga i ispitati razlike u procjeni učenika u odnosu na pedagošku mjeru.
- 2) Zadatci koji se odnose na procjenu područja rada: ispitati procjenu poznavanja područja rada pedagoga; ispitati procjene učenika o poželjnim aktivnostima kojima bi se pedagog trebao baviti u svom radu.
- 3) Zadatci koji se odnose na procjenu kompetencijskog profila: ispitati procjene učenika srednjih škola o znanjima, vještinama i kompetencijama koje bi pedagog trebao posjedovati.
- 4) Zadatci koji se odnose na procjenu društvenog statusa: ispitati procjene učenika o trenutačnoj slici pedagoga u društvu i ustanoviti razlike u procjenama o potrebi profesije pedagoga s obzirom na spol, uspjeh, vrstu škole i pedagošku mjeru.

S obzirom na to da učenici koji imaju izrečenu pedagošku mjeru u većoj mjeri surađuju s pedagogom, u odnosu na učenike kojima nije izrečena, moguće je predvidjeti da će ti učenici pokazati bolje poznavanje profesije pedagoga, ali i imati pozitivniji stav o potrebi profesije pedagoga. Prema istraživanju Margaret i Nyandema (2003) u kojem je sudjelovalo 250 učenika iz 12 srednjih škola u Keniji, utvrđeno je da učenici profesiju pedagoga u svojim školama ne procjenjuju potrebnom, u odnosu na učenice. Takav rezultat potvrđen je i u školama koje pohađaju učenici, u odnosu na škole koje pohađaju učenice. Budući da su pedagozi u svom radu primarno usmjereni na pomoć učenicima i njihove odgojno-obrazovne potrebe te češće surađuju s onima koji imaju poteškoće u savladavanju nastavnog gradiva, pretpostavlja se da će učenici slabijeg školskog postignuća potrebu profesije pedagoga procijeniti potrebnijom. Također, s obzirom na to da takvih oblika suradnje ima najviše u trogodišnjim strukovnim školama, moguće je predvidjeti da će učenici koji pohađaju te škole profesiju pedagoga procijeniti potrebnijom u odnosu na učenike drugih škola.

Shodno navedenom, određene su sljedeće hipoteze:

- H-1 Procjene učenika o poznavanju profesije pedagoga statistički se značajno razlikuju prema izrečenoj pedagoškoj mjeri.
- H-2 Procjene učenika o potrebi profesije pedagoga statistički se značajno razlikuju prema spolu.
- H-3 Procjene učenika o potrebi profesije pedagoga statistički se značajno razlikuju s obzirom na opći uspjeh učenika.

H-4 Procjene učenika o potrebi profesije pedagoga statistički se značajno razlikuju s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju.

H-5 Procjene učenika o potrebi profesije pedagoga statistički se značajno razlikuju prema izrečenoj pedagoškoj mjeri.

U istraživanju su korištene sljedeće nezavisne varijable povezane s percepcijom profesionalnog statusa i ugleda pedagoga: spol (ženski, muški); opći uspjeh (uspjeh učenika prethodnog razreda – odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan, ponavljao/la razred); vrsta srednje škole koju su učenici pohađali (gimnazija, trogodišnja strukovna, četverogodišnja strukovna, petogodišnja strukovna); pedagoška mjera (opomena, ukor, opomena pred isključenje). U istraživanju se kao zavisne varijable pojavljuju procjene učenika o poznavanju profesije, području rada, potrebnim kompetencijama i društvenom statusu pedagoga.

Namjeran i prigodan uzorak ovog istraživanja čine učenici završnih razreda odabranih srednjih škola na području grada Rijeke. Kako bi se ostvarila zastupljenost svih vrsta srednjih škola, u istraživanju je sudjelovala po jedna škola gimnazijskog, petogodišnjeg strukovnog, četverogodišnjeg strukovnog i trogodišnjeg strukovnog usmjerenja. Odabran je po jedan razredni odjel iz svake od njih, osim u slučaju trogodišnje strukovne škole gdje je zbog malog broja učenika anketiranje provedeno u svim usmjerenjima završnih razreda. Istraživanjem su prikupljeni podatci od ukupno 96 učenika, međutim, dva su anketna upitnika nevažeća, stoga je konačan broj ispitanika $f=94$ učenika. S obzirom na varijablu spola, 51,1% čine učenici, 48,9% učenice, a dva ispitanika nisu dala odgovor na ovo pitanje. Najviše učenika ima vrlo dobar opći uspjeh (43,5%), zatim slijede učenici s odličnim (31,5%), pa učenici s dobrim općim uspjehom (23,9%), dok je jedan ispitanik (1,1%) ponavljao/la razred. U istraživanju je sudjelovalo najviše učenika iz trogodišnje strukovne škole (29,8%), potom slijede učenici iz četverogodišnje strukovne škole (26,6%) i petogodišnje strukovne škole (22,3%), dok je najmanje učenika iz gimnazije (21,3%). Da imaju izrečenu pedagošku mjeru, navelo je 37,2% učenika, dok njih 62,8% nije imalo izrečenu pedagošku mjeru.

U istraživanju je upotrijebljena kvantitativna metoda, a instrument za prikupljanje podataka bio je anketni upitnik sa pet skupina pitanja. Prva skupina pitanja odnosi se na opće podatke o ispitaniku/ici, druga na procjenu poznavanja profesije pedagoga, treća na procjenu poznavanja područja rada pedagoga, četvrta se odnosi na procjenu kompetencijskog profila pedagoga, a peta na procjenu društvenog statusa pedagoga.

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 29. travnja do 13. svibnja 2015. godine.

Prikupljeni podatci obrađeni su s pomoću programa za statističku analizu i obradu podataka – IBM SPSS Statistics. U analizi prikupljenih podataka korištena je deskriptivna statistika za utvrđivanje omjera dobivenih odgovora za pojedinu varijablu te ANOVA i T-test za nezavisne uzorke za utvrđivanje valjanosti navedenih hipoteza.

Rezultati istraživanja i rasprava

Rezultati istraživanja prikazani su u skladu s definiranim istraživačkim zadacima. Prikazat će se rezultati analize poznavanja profesije pedagoga, područja rada, kompetencijskog profila pedagoga i društvenog statusa (ugleda) pedagoga.

U području **poznavanja profesije pedagoga**, od učenika se zahtijevalo definiranje njihovog poimanja pedagoga i područja njegova djelovanja, procjena istinitosti tvrdnji u vezi s poznavanjem profesije te najčešćih razloga zbog kojih učenici suraduju s pedagogom.

Prvo pitanje u anketnom upitniku pitanje je otvorenog tipa, pri čemu se od učenika tražilo da prema vlastitom mišljenju definiraju tko je pedagog i što on radi.

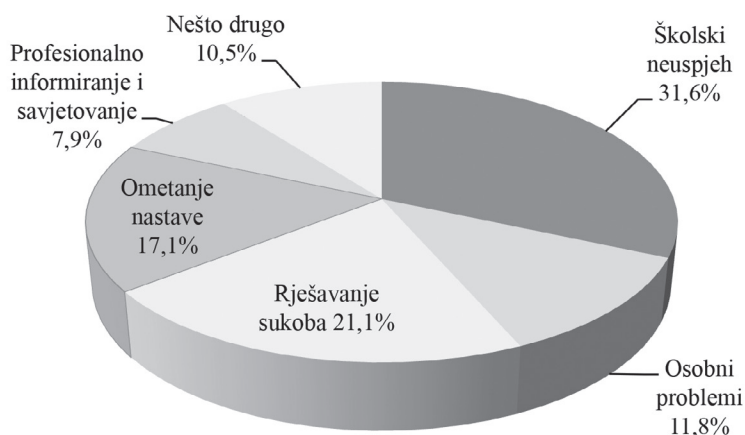
Analizom učeničkih odgovora, utvrđeno je da 15 učenika nije dalo odgovor na ovo pitanje. Ostali odgovori učenika kategorizirani su u skupine odgovora. Najviše ispitanika profesiju pedagoga povezano je s učenicima, stoga je većina odgovora ($f=41$) svrstana u skupinu „Rad s učenicima“. Potom slijedi skupina odgovora „Uočavanje problema i njihovo rješavanje“ ($f=40$). Sljedeća je kategorija odgovora, unutar koje su ispitanici dali najviše odgovora, „Stručna osoba u odgojno-obrazovnoj ustanovi“, dok su neki učenici profesiju pedagoga povezali s ostvarivanjem suradnje s ostalim subjektima odgojno-obrazovnog procesa ($f=5$). Unutar posljednje skupine odgovora, kategorizirani su raznoliki odgovori učenika koji se nisu mogli svrstati u prethodno navedene skupine. Shodno tome, srednjoškolci navode kako pedagog „radi u uredu“, „obavlja pozive“, „iznosi plan događanja u školi“, „vrši pedagoške mjere“, „pomaže da se stvari dovedu u red“, „može biti profesor pedagogije“ te kako je „njegova uloga značajna u školi“. Kao što dobiveni rezultati pokazuju, određenja pedagoga koja daju učenici usmjerena su na učenike i pomoć u rješavanju njihovih problema. U povezanosti s navedenim, u istraživanju srednjoškolaca o njihovoj percepciji, stavovima i osobnom iskustvu sa školskim savjetnicima, koje su proveli Owens, Tiffany, Stewart i Bryant (2011), većina učenika navodi da djelomično razumije svrhu i ulogu školskog savjetnika, da su školski savjetnici jako zauzeti, da neki učenici dobivaju više podrške od školskih savjetnika te da im pomažu oko osobnih problema i pitanja u vezi s njihovom karijerom. Većina učenika navodi pozitivne odnose sa svojim školskim savjetnicima i vjerovanje da i njihovi savjetnici imaju pozitivno mišljenje o njima.

Nadalje, učenici su poznavanje profesije pedagoga procjenjivali prema istinitosti ponuđenih tvrdnji. Većina učenika iskazala je zadovoljavajuće poznavanje profesije pedagoga. Njih 94,4% ($f=85$) potvrdno je odgovorilo na pitanje o različitosti radnih mjesta na kojima pedagog može biti zaposlen, 5,6% ($f=5$) ne slaže se s tvrdnjom da je „pedagog osoba koja može biti zaposlena u školi, vrtiću, zatvoru, učeničkom domu, domu za nezbrinutu djecu, udruzi“, a 4 ispitanika nisu odgovorila na ovo pitanje. Nadalje, 75% ($f=69$) učenika prepoznalo je da su pedagog i psiholog različite profesije, dok njih 25% ($f=23$) smatra da je pedagog drugi naziv za psihologa. Svoje mišljenje nisu iskazala 2 ispitanika. Na tvrdnju da posao pedagoga može obavljati učitelj, 60,9% ($f=56$) učenika iskazalo je negativan stav prema navedenoj tvrdnji, njih 38% ($f=35$) složilo se s tvrdnjom, a 2 učenika nisu dala odgovor na ovo pitanje.

Kao što dobiveni podatci pokazuju, velik postotak učenika ne povezuje pedagoga isključivo sa školskim ustanovama, nego prepoznaju njegovu djelatnost u širem spektru institucija. Međutim, iako je veći broj ispitanika opovrgnuo tvrdnju da je pedagog drugi naziv za psihologa i da posao pedagoga može obavljati učitelj, nisu zanemarivi odgovori ispitanika koji potvrđuju navedene tvrdnje. Razlog ove nediferenciranosti profesije pedagoga u odnosu na druge (prosvjetne) profesije valja tražiti u promišljanju o adekvatnosti stručne ekspertize. U posljednja dva desetljeća savjetnici (*school counselors*) postigli su profesionalni status, ali njihovim korisnicima i dalje su nejasne razlike u poslovima između različitih vrsta profesionalnih savjetnika (King, 2006 prema Firmin, Wantz, Firmin, Johnson 2012). Kao što je u uvodnom dijelu objašnjeno, pravo na stručnu ekspertizu u određenom stručnom području dijeli profesiju od drugih profesija. Također, zbog nekadašnjeg zakonodavnog dopuštenja da se na mjesta pedagoga zapošljavaju nastavnici, monopol pedagoške struke postao je upitan, a s obzirom na navedene odgovore učenika, takve okolnosti ostavile su dugotrajan štetan utjecaj na profesiju pedagoga.

Kako bi utvrdili postoji li statistički značajna razlika u procjeni o poznavanju profesije pedagoga između učenika kojima je izrečena pedagoška mjera i onih kojima nije, proveden je T-test za nezavisne uzorke. Rezultati upućuju na nepostojanje statistički značajne razlike u odgovorima ove dvije kategorije ispitanika u pogledu tvrdnji: „Pedagog je osoba koja može biti zaposlena u školi, vrtiću, zatvoru, učeničkom domu, domu za nezbrinutu djecu, udruzi“ ($t=-0,790$, $df=88$, $p=0,432$), „Pedagog je drugi naziv za psihologa“ ($t=0,368$, $df=90$, $p=0,714$) te „Posao pedagoga može obavljati učitelj“ ($t=-0,449$, $df=90$, $p=0,655$). Navedeni podatci opovrgavaju hipotezu H-1, odnosno učenici koji imaju izrečenu pedagošku mjeru ne razlikuju se u procjeni poznavanja profesije pedagoga od onih kojima pedagoška mjera nije izrečena.

Unutar područja anketnog upitnika kojim se ispitalo poznavanje profesije pedagoga, učenici su navodili najčešći razlog zbog kojeg odlaze pedagogu. Ukupno je bilo ponudeno pet razloga između kojih su učenici morali odabrati jedan odgovor: razgovor o školskom neuspjehu, razgovor o osobnim problemima, rješavanje sukoba, ometanje nastave, profesionalno informiranje i savjetovanje. Osim navedenih razloga, učenicima je bilo ponudeno i da samostalno napišu nešto drugo, ako smatraju da neki od razloga prethodno nije naveden. Distribucija rezultata za navedeno pitanje prikazana je u grafu 1.



Graf 1. Razlozi odlaska pedagogu

Od ponuđenih odgovora, najveći broj ispitanika kao najčešći razlog odlaska pedagogu navodi razgovor o školskom neuspjehu (31,6%, $f=24$). Potom slijede odgovori: „zbog rješavanja sukoba“ (21,1%, $f=16$), „zbog ometanja nastave“ (17,1%, $f=13$) te „zbog razgovora o osobnim problemima“ (11,8%, $f=9$). Najmanja frekvencija odgovora vidljiva je u tvrdnji „zbog profesionalnog informiranja i savjetovanja“, pri čemu je tek njih 7,9% ($f=6$) odabralo ovaj razlog. Odgovor „nešto drugo“ zaokružilo je 8 ispitanika, a njihovi su odgovori raznoliki. Neki od ispitanika usmjeravaju se na sve navedeno („Svaki problem, nedoumica osobne ili profesionalne prirode koji remeti svakidašnji uspjeh, odnosno svakidašnje funkcioniranje“; „Sve od navedenog“; „Kombinacija svega navedenog, ali najviše zbog škole jer su i pedagozi obični ljudi i tračeri pa bi samo ludak povjeravao nešto o sebi“). Ostalih pet učenika dalo je odgovore poput: „Zbog nekih problema koje izaziva“; „Da bi pojedinci uopće imali posla“; „Zbog pitanja postoji li život nakon smrti“; „Ovisi što treba“; „Zbog opravdavanja sati“.

Vidljivo je da učenici kao najčešći razlog odlaska pedagogu većinom navode školski neuspjeh, rješavanje sukoba i ometanje nastave. Poznato je da većina ljudi pedagoga povezuju s osobom kome učenici idu na razgovor jer su „zločesti i neposlušni“. Takvo poimanje pedagoga prevladava i među današnjim generacijama učenika, zbog čega postoji pretpostavka da se pedagozi u školama više bave poslovima discipliniranja učenika, u odnosu na poslove savjetovanja o osobnim problemima i profesionalnog savjetovanja. Razmišljanja učenika u ovom su kontekstu opravdana jer su i sami možda pedagogu najčešće bili upućeni zbog nekakvih problema (ili su vidjeli da je netko drugi upućen), dok istovremeno pedagoga u manjoj mjeri procjenjuju kao nekoga kome se

moгу povjeriti i samoinicijativno (a ne kad ih netko pošalje ili se već dogodi problem) otići na savjetovanje da bi dobili stručnu pomoć. To potvrđuju Firmin i sur. (2012) koji navode da, općenito govoreći, 79% učenika savjetnike smatra potrebnim i spremni su plaćati njihove usluge. Međutim, na osobnoj razini svega 13 – 20% njih iskazuje da su spremni obratiti se savjetniku u vezi sa svojim problemima.

U segmentu **poznavanja područja rada pedagoga** učenici su vlastite percepcije o profesionalnom statusu pedagoga trebali procjenjivati prema aspektu područja rada pedagoga. Sukladno navedenom, učenicima su bila ponudena područja rada pedagoga, pri čemu se zahtijevalo da izdvoje tri posla za koja misle da bi pedagog trebao najviše obavljati. Ukupno je bilo ponudeno osam područja rada. Prema odgovorima ispitanika, najviše njih (83,7%, $f=77$) opredijelilo se za odgovor *savjetovati one kojima je to potrebno u školi*. Potom slijede odgovori 46,7% ($f=43$) ispitanika koji smatraju da bi pedagog najviše trebao *razvijati i unapređivati svoj rad i rad ostalih nastavnika* te 37% ($f=34$) učenika koji su zaokružili odgovor *pratiti i vrednovati rad u školi*. Nadalje, 32,6% ($f=30$) učenika opredijelilo se za odgovore *uvoditi promjene u školski rad i raditi s roditeljima*, dok je njih 31,5% ($f=29$) zaokružilo odgovor *provoditi istraživanja*. Među posljednjim odabranim odgovorima nalaze se poslovi pedagoga koji se odnose na davanje informacija u vezi sa školom i ispunjavanjem dokumentacije za školu (18,5%, $f=17$) te planiranjem svega što će se dogodati u školi (6,5%, $f=6$).⁴

Kao tri najčešća područja rada kojima bi se pedagog trebao baviti, prema odgovorima učenika, izdvojeno je savjetovanje, razvijanje i unapređivanje vlastitog rada i rada ostalih nastavnika te praćenje i vrednovanje rada u školi. Možemo reći da učenici imaju vrlo dobru percepciju u promišljanju o aktivnostima koje bi školski pedagog trebao obavljati. Naime, njihove procjene naglašavaju temeljnu djelatnost pedagoga, a to je unapređivanje odgojno-obrazovnog rada – savjetovanjem, unapređivanjem vlastitog rada i rada odgojno-obrazovnih djelatnika te praćenjem i vrednovanjem rada. Prema njihovim odgovorima rad pedagoga ima interaktivni karakter, što u potpunosti potiskuje administrativne poslove i stavlja ih među posljednje poslove koje su učenici odabirali. U toj su skupini odgovora i provođenje istraživanja koje učenici ne procjenjuju visoko, zbog čega postoji pretpostavka da pedagozi u njihovim školama ne provode istraživanja, odnosno učenici u njima nisu sudjelovali. Ipak, uloga pedagoga kao akcijskog istraživača i refleksivnog praktičara sve se više ističe (Žužić, 2012). Unapređenje odgojno-obrazovnog rada proces je koji od pedagoga zahtijeva da bude kritički prijatelj i da svojim stručnim znanjem pomaže napretku odgojno-obrazovnog rada. Nadalje, zanimljiv je podatak da učenici na posljednje mjesto stavljaju planiranje svega što će se dogodati u školi, iako pedagozi u potpunosti sudjeluju u ovom procesu. Osim što sudjeluju u izradi godišnjeg plana i programa škole i svog vlastitog plana i programa, pedagog vodi i usmjerava ostale odgojno-obrazovne djelatnike u izradi njihovih planova. Njegova je uloga u tome neophodna.

⁴ Budući da su učenici mogli zaokružiti više odgovora, broj njihovih odgovora veći je od ukupnog broja ispitanika.

U vezi s procjenom poznavanja područja rada pedagoga, učenicima su bile ponudene tvrdnje čiju su istinitost učenici morali potvrditi ili opovrgnuti, u skladu s osobnim mišljenjem. Svoje odgovore procjenjivali su prema sljedećim tvrdnjama: „Uloga je pedagoga stvarati okruženje u kojem će se svi zaposlenici međusobno slagati“, „Pedagog pomaže nastavniku poboljšati odgojno-obrazovni rad“, „Pedagog mi ne može pomoći u rješavanju problema“, „Uloga je pedagoga voditi pedagošku dokumentaciju“, „Pedagog ne surađuje s ravnateljem u rješavanju školskih problema“. Uzimajući u obzir pozitivno navedene tvrdnje, veliki broj učenika iskazalo je svoje slaganje s njima. Najviše ispitanika (82%, $f=88,2$) slaže se da je uloga pedagoga voditi pedagošku dokumentaciju, 11,8% ($f=11$) ispitanika ne slaže s navedenom tvrdnjom, a 1 ispitanik nije odgovorio na navedeno pitanje. Potom slijede odgovori 88% ($f=81$) učenika koji su potvrdili tvrdnju da pedagog pomaže nastavniku poboljšati odgojno-obrazovni rad, njih 12% ($f=11$) iskazalo je negativan stav prema navedenoj tvrdnji, a 2 ispitanika nisu odgovorila na navedeno pitanje. Nadalje, 79,3% ($f=73$) ispitanika iskazalo je pozitivan stav prema tvrdnji da je uloga pedagoga stvarati okruženje u kojem će se svi zaposlenici međusobno slagati, 20,7% ($f=19$) njih nije se složilo s navedenom tvrdnjom, a 2 učenika nisu odgovorila na to pitanje. Negativno navedene tvrdnje glasile su: „Pedagog mi ne može pomoći u rješavanju problema“ i „Pedagog ne surađuje s ravnateljem u rješavanju problema“. Prema dobivenim rezultatima, uočeno je da se 82,6% ($f=76$) ispitanika ne slaže s tvrdnjom da im pedagog ne može pomoći u rješavanju njihovih problema, 17,4% ($f=16$) učenika složilo se s navedenom tvrdnjom, a 2 ispitanika nisu odgovorila na navedeno pitanje. Na tvrdnju da pedagog ne surađuje s ravnateljem u rješavanju školskih problema, 79,6% ($f=74$) učenika izrazilo je neslaganje, dok se njih 20,4% ($f=19$) složilo s navedenom tvrdnjom. Jedan ispitanik nije iskazao svoj stav o navedenoj tvrdnji.

Kao što dobiveni rezultati pokazuju, učenici prepoznaju ulogu pedagoga u odnosu na odgojno-obrazovno ozračje, učenike, nastavnike, ravnatelje i vođenje pedagoške dokumentacije. Kada bismo rangirali odgovore, onda bi vođenje pedagoške dokumentacije zauzelo prvo mjesto, a potom bi uslijedilo pomaganje nastavniku u odgojno-obrazovnom radu, pomaganje učenicima u rješavanju problema te suradnja s ravnateljem. Na posljednjem mjestu uloga je pedagoga u stvaranju okruženja u kojem će se svi zaposlenici međusobno slagati. Ipak, razlike u odgovorima vrlo su male, stoga možemo govoriti o visokim procjenama svih navedenih tvrdnji.

Kompetencijski profil pedagoga ispitanici su procjenjivali na ljestvici od 1 do 5, pri čemu je 1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *ne slažem se*, 3 – *neodlučan/a sam*, 4 – *slažem se*, 5 – *potpuno se slažem*. U kontekstu kompetencija koje bi pedagozi trebali posjedovati, najveći broj učenika složilo se s tvrdnjom da bi pedagog trebao *savjetovati druge u radu* ($M=4,86$). Zatim slijede odgovori ispitanika koji smatraju da bi pedagog trebao biti *komunikativan i pristupačan* ($M=4,71$), *otvoren prema nastavnicima i učenicima* ($M=4,61$), *biti osoba od povjerenja* ($M=4,52$), *biti iskren i dosljedan u radu* ($M=4,49$), *uvažavati mišljenja i ideje drugih* ($M=4,43$) te *sudjelovati u rješavanju konflikata* ($M=4,27$). Nadalje, slijede kompetencije pedagoga usmjerene na *poznavanje zakona i školske dokumentacije* ($M=4,26$), *stvaranje poticajnog radnog okruženja* ($M=4,05$), *sudjelovanje u organiziranju odgojno-obrazovnog rada* ($M=4,04$), *poznavanje barem jednog stranog*

jezika (M=3,95), uvođenje nečeg novog u školski rad (M=3,94), poznavanje praćenja rada nastavnika (M=3,85), planiranje i programiranje rada škole (M=3,78), sudjelovanje u radu s roditeljima (M=3,70) te korištenje informatičke tehnologije (M=3,69). Kao posljednje dvije kompetencije koje bi prema njihovom mišljenju pedagog trebao posjedovati, srednjoškolci navode ostvarivanje suradnje sa zajednicom izvan škole (M=3,49) te sudjelovanje u vođenju školskih projekata i projekata koji se tiču Europske unije (M=3,41).

Coogan i Waack (2007) navode da su u školskim savjetodavnim programima značajne tri domene: obrazovna, osobna/društvena i razvojna. U vezi s navedenim, Staničić (2001), Ledić i sur. (2013) definiraju kategorizaciju kompetencija na osobne, stručne, socijalne, razvojne i akcijske kompetencije te kompetencije koje se odnose na europsku dimenziju u obrazovanju. Za učenike je važno da pedagog savjetuje one kojima je to potrebno, da bude komunikativan, pristupačan, otvoren, iskren i dosljedan, osoba od povjerenja, uvažava mišljenje i ideje drugih, uvodi nešto novo, sudjeluje u rješavanju konflikata, prati rad nastavnika, dok su u najmanjoj mjeri navodili da bi pedagozi trebali ostvariti suradnju sa zajednicom izvan škole i sudjelovati u vođenju školskih projekata i projekata koji se tiču Europske unije. Navedeno upućuje na nedovoljnu osviještenost učenika u pogledu kompetencija europske dimenzije u obrazovanju. Rezultati istraživanja Ledić i sur. (2013) upućuju na važnost europske dimenzije u obrazovanju i pretpostavljaju da se od pedagoga očekuje poznavanje europskih trendova u obrazovanju, struktura i način funkcioniranja ključnih tijela Europske unije te da pedagog treba biti upoznat s postupcima prijave na različite programe koji se nude u Europskoj uniji. „Europska dimenzija je zanimljiv, izazovan i istraživački obrazovni projekt kojem još nedostaju definitivni obrasci djelovanja. To je otvoren projekt, u čijem je oblikovanju i realizaciji škola najvažnije mjesto, ali isto tako su značajne institucije izvan školstva“ (Zidarić, 1996, str. 178). Danas europska dimenzija u obrazovanju predstavlja značajnu fazu europskog obrazovanja, stoga je neophodna uloga školstva da se isticanjem njezine važnosti, osmišljavanjem aktivnosti koje će pridonijeti njezinoj afirmaciji te istraživačkim procesima uključi u njezin cjelokupan razvoj.

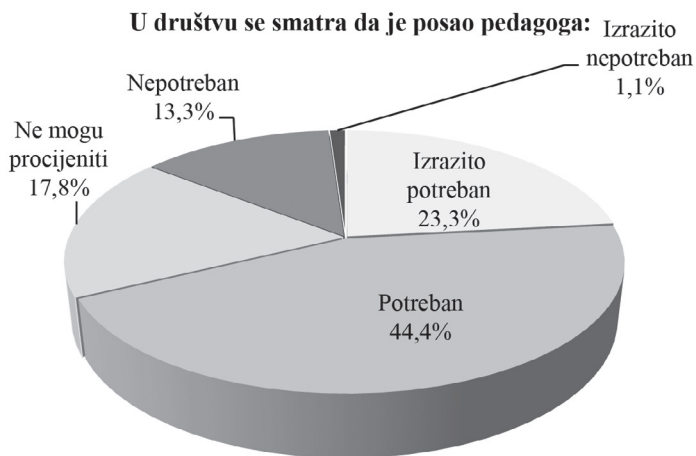
Skupina pitanja koja se odnosi na procjenu **društvenog statusa, odnosno ugleda pedagoga**, sadržajno je usmjerena na procjenu položaja pojedinih zanimanja u našem društvu, potrebu pedagoške profesije iz perspektive društva, ispitivanje izvora koji su učenicima pružili informacije o profesiji pedagoga, procjenu važnosti poslova pojedinih osoba u školi, ispitivanje stavova učenika o potrebi pedagoga u školama te poznavanju profesije izvan školskih okvira.

U pitanjima u okviru kojih su učenici iskazivali vlastite percepcije o položaju određenih zanimanja u našem društvu, bilo je ponuđeno sedam zanimanja: liječnik, političar, pedagog, policajac, trgovac, inženjer i odvjetnik. Od učenika se tražilo da rangiraju zanimanja s obzirom na položaj u društvu – od najboljeg do najlošijeg. S obzirom na dobivene odgovore srednjoškolaca, najbolji položaj u našem društvu imaju političari (f=155), potom liječnici (f=186), odvjetnici (f=223) i inženjeri (f=272). Posljednja su tri rangirana zanimanja policajac (f=329), pedagog (f=353) i trgovac (f=408). Najbolji, odnosno najlošiji položaj koji se ispitivao u ovom zadatku, odnosi se na društveni položaj koji je u uskoj vezi sa socijalnim statusom. Kao što je vidljivo (što je zapravo i očekivano), političar i liječnik profesije su koje prema mišljenju učenika imaju najbolji položaj u našem

društvu. Slične rezultate dobila je i Lučić (2007) u svojem istraživanju u kojem je 97% studenata predškolskog odgoja i razredne nastave na prvo mjesto vrijednosne ljestvice stavilo liječničko zanimanje. Profesija pedagoga se, nakon inženjera i policajca, našla tek na petom mjestu. Razlog ovakvoj podjeli može se opravdati situacijom koja je prisutna u našem društvu. Pedagoška struka još se ne cijeni u mjeri u kojoj bi se trebala cijeliti, iako su stručni suradnici pedagozi nositelji razvojno-pedagoške djelatnosti škole, pri čemu se rad u školi shvaća kao cjelina unutar koje se stručno-razvojno djelovanje ostvaruje u smjeru promjena u kvaliteti u korist učenika (Šnidarić, 2009). Primjerice, Finska je zemlja u kojoj su prosvjetna zanimanja među najbolje plaćenim zanimanjima u društvu. Njihov se posao ocijenjuje izrazito važnim i zbog toga bi njihova skala položaja zanimanja zasigurno bila drugačije raspodijeljena, a pedagoška struka bila bi pri samom vrhu odabranih zanimanja (Sahlberg, 2012).

Društvo određuje društveni položaj i socijalni status zanimanja (pa tako i profesije pedagoga), što su odrednice koje bitno utječu na njegovu motiviranost za stalno stručno usavršavanje, što je uvjet za ostvarenje društveno definirana cilja odgoja. Zadaća je društva stoga osigurati uvjete za ostvarivanje tih odrednica jer bez primjereno osposobljenih i motiviranih pedagoga, čiji se rad pravedno vrednuje, ne može se kvalitetno razvijati ni odvijati odgojno-obrazovna djelatnost (Lučić, 2007).

U nastavku slijedi pitanje kojim su se ispitivale procjene učenika o tome koliko se profesija, odnosno posao pedagoga smatra potrebnim u društvu. Učenici su mogli zaokružiti samo jedan odgovor, a svoje procjene mogli su iskazati u rasponu od pet stupnjeva – *izrazito potreban, potreban, ne mogu procijeniti, nepotreban, izrazito nepotreban*.



Graf 2. Potreba profesije pedagoga u društvu

Iz grafa 2. vidljivo je da najveći broj ispitanika (44,4%, $f=40$) smatra kako je profesija pedagoga u društvu potrebna, a odmah zatim slijede odgovori 23,3% ($f=21$) učenika koji se slažu s činjenicom da je profesija pedagoga izrazito potrebna. Za stupanj ne mogu procijeniti izjasnilo se 17,8% ($f=16$) ispitanika. Najmanji postotak ispitanika smatra da se profesija pedagoga u društvu smatra nepotrebnom (13,3%, $f=12$) i izrazito nepotrebnom (1,1%, $f=1$). Na ovo pitanje svoj odgovor nisu dala 4 ispitanika. Kao što dobiveni rezultati pokazuju, srednjoškolci koji su sudjelovali u ovom istraživanju imaju pozitivan stav o potrebi profesije pedagoga, s obzirom na društvenu perspektivu.

T-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima učenika na navedenu tvrdnju s obzirom na spol ($t=1,272$, $df=88$, $p=0,207$), odnosno ne postoji razlika u procjenama o potrebi profesije u društvu između učenika i učenica. Također, istim je testom utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika na navedenu tvrdnju s obzirom na izrečenu pedagošku mjeru ($t=0,039$, $df=88$, $p=0,969$), odnosno ne postoji razlika u procjenama o potrebi profesije u društvu između učenika koji imaju izrečenu pedagošku mjeru i onih kojima nije izrečena.

Da bi se ispitala statistička značajnost u odgovorima ispitanika u vezi s potrebom profesije pedagoga u društvu s obzirom na vrstu škole, proveden je ANOVA test za nezavisne uzorke. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima srednjoškolaca s obzirom na vrstu škole koju pohađaju ($F=4,263$, $df=3$, $p=0,007$). Statistička značajnost vidljiva je u odgovorima gimnazijalaca u odnosu na učenike trogodišnjih ($p=0,008$) i četverogodišnjih strukovnih škola ($p=0,030$). Točnije, učenici koji pohađaju gimnaziju skloniji su odgovoru „ne mogu procijeniti“ ($N=20$, $M=2,9$, $SD=0,968$), dok se učenici trogodišnjih ($N=25$, $M=1,96$, $SD=0,935$) i četverogodišnjih strukovnih škola ($N=25$, $M=2,08$, $SD=1,077$) u većoj mjeri opredjeljuju za odgovor da se u društvu smatra da je profesija pedagoga potrebna. Uzimajući u obzir varijablu uspjeha ispitanika, ANOVA testom za nezavisne uzorke utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika ($f=0,223$, $df=3$, $p=0,880$) u odgovorima ispitanika. Shodno tome, procjene učenika o potrebi profesije pedagoga u društvu statistički se značajno ne razlikuju s obzirom na njihov uspjeh.

Na pitanje o tome bi li susjedi ili rodbina ispitanika znali tko je pedagog, kada bi im postavili to pitanje, najviše učenika (58%, $f=51$) slaže se s navedenom tvrdnjom, a potom slijede odgovori 27,3% ($f=24$) učenika koji su na ovo pitanje zaokružili odgovor „ne znam“. Najmanji postotak (14,8%, $f=13$) ispitanika iskazalo je da njihova rodbina ili susjedi ne bi znali odgovor na pitanje tko je pedagog, dok šest učenika nije dalo odgovor na ovo pitanje. Iako prevladava postotak učenika koji su potvrdno odgovorili na ovo pitanje, taj je postotak u odnosu na cjelokupni uzorak ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje tek nešto viši od pola, što je dokaz da ispitanici nisu sigurni, odnosno da je upitno koliko njihova uža okolina zna o tome tko su pedagozi i što oni rade. U ovom kontekstu mogli bismo govoriti o važnosti kompetencije koja se odnosi na europsku dimenziju u obrazovanju – ostvarivanje suradnje sa zajednicom izvan škole. Iako se prema prethodnim rezultatima vidi da učenici tu kompetenciju ne smatraju kompetencijom koju bi pedagog nužno trebao posjedovati (što govori i o njezinoj važnosti u očima srednjoškolaca), kad bi se ostvarivao kontakt pedagoga i zajednice, to bi se posredno odrazilo i na informiranost o školi,

učenicima, njezinim djelatnicima i onome što svaki od njih radi da bi pridonio napretku odgojno-obrazovnog rada. Leclercq (1999 prema Angeles, 2003) ističe pozitivne strane integracije europske dimenzije u obrazovanju, što bi pogodovalo otvaranju i obogaćivanju informacija, stvaranju građanskog, socijalnog i kulturnog prostora u kojem bi prevladalo znanje i uvažavanje drugih te stvaranju osjećaja pripadnosti većoj zajednici. Shodno tome, učestalija interakcija s okolinom mogla bi utjecati na uvažavanje rada pedagoga i njegovu prepoznatljivost u društvu – bitne odrednice njegove profesije i profesionalnosti.

U ovom dijelu anketnog upitnika, ispitivali su se izvori iz kojih su učenici doznali tko je pedagog i što on radi. Ukupno je bilo ponudeno pet izvora – novine, internet, TV, škola te roditelji. Na kraju je ispitanicima ponuđena opcija da napišu nešto drugo ako to nije obuhvaćeno prethodnim navodima. Najveći broj ispitanika (78,8%, $f=63$) izjasnilo se da su o tome tko je pedagog i što on radi doznali iz škole. Wantz i Firmin (2011) naglašavaju da učenici savjetnike (*school counselors*) pozitivno percipiraju i da su na njihove percepcije najviše utjecali usmena predaja, opća znanja, škola i obrazovanje, prijatelji i knjige. Drugi je izvor, koji je dobio najviše odgovora ispitanika, *od roditelja*, što je potvrdilo 11,3% ($f=9$). Za *internet* se opredijelilo 3,8% ($f=3$) učenika, jedan ispitanik (1,3%) zaokružio je *TV* kao izvor iz kojeg je doznao o tome tko je pedagog i što on radi. Nitko od ispitanika nije se opredijelio za *novine*, a 4 ispitanika (5%) zaokružilo je odgovor *nešto drugo*. Interpretiramo li odgovore učenika, najveći broj njih s profesijom pedagoga upoznali su se u školi. S obzirom na to da je u ovom istraživanju uvjet bio da škole imaju pedagoga koji je zaposlen kao stručni suradnik, dobiveni su odgovori zapravo i očekivani. Sljedeći izvor kojoj su učenici dali najviše odgovora bili su roditelji. Navedeno se može povezati sa suradnjom pedagoga i roditelja, o čijim se utjecajima razgovara unutar obitelji. Suradnjom roditelja i škole, učenici posredno dobivaju informacije koje su povezane sa školskim okruženjem, pa tako i o djelatnicima koji se bave odgojno-obrazovnom djelatnošću. „Suradnja obitelji i škole u svim se zemljama naglašava kao društvena i pedagoška neizbježnost i konačno se došlo do spoznaje da su učenik i dijete jedna te ista osoba koja se razvija i u školi i u obitelji te zbog toga i suradnja roditelja i škole mora biti dvosmjerna“ (Rosić i Zloković, 2003, prema Lukaš, Gazibara, 2010, str. 214).

Uzimajući u obzir odgovore koji se odnose na medijske izvore kao potencijalne izvore informacija o pedagogima i područjima njihova rada (a u svrhu profesionalne prepoznatljivosti), vidljive su vrlo male učestalosti odgovora (ili nikakve u slučaju *novina*). Analizom članaka u kojima su se spominjali nastavnici u 2006. godini, Buljan-Flander, Hrpka i Kolega (2009) ističu da je znatno više članaka pisano u negativnom kontekstu nego u pozitivnom, što posljedično utječe i na (nepovoljnu) sliku njihove profesije. S obzirom na naše istraživanje, moglo bi se govoriti o nedostatku informacija koje bi obogatile sliku o pedagogima, njihovoj djelatnosti, profesionalnom statusu i ugledu. Današnje generacije u svakodnevnom funkcioniranju i komunikaciji zahvaća „internetski sindrom“ koji pruža mnogobrojne, raznovrsne i lako dostupne informacije. Postavlja se stoga pitanje postoji li dovoljan kvantitativan postotak informacija koje bi prezentirale profesiju pedagoga, a istodobno bile vjerodostojne i dosljedne. Piše li se dovoljno o ulozi i potrebi pedagoga unutar odgojno-obrazovnih institucija? Budući da su mediji sredstvo informiranosti, može li se njima posredno utjecati na prepoznatljivost profesije u društvu?

U istraživanju Firmin i sur. (2012) učenici navode tri glavna čimbenika koja su utjecala na stvaranje njihova mišljenja o učinkovitosti profesionalnih savjetnika: mediji (radio, novine, televizije i filmova), osobno iskustvo i usmena predaja. U ovom kontekstu, daljnja istraživanja mogla bi se usmjeriti na analizu izvora informiranosti o profesiji pedagoga (s naglaskom na medije) i tako doprinijeti afirmaciji pedagoške struke i u tom pogledu.

Osim navedenog, anketnim upitnikom ispitivalo se kako učenici percipiraju važnost pojedinih poslova u školi. U sklopu ovog pitanja bilo je ponudeno šest zanimanja (knjižničar, ravnatelj, nastavnik, pedagog, domar, tajnik), a od učenika se tražilo da rangiraju zanimanja od najpotrebnijeg do najmanje potrebnog. S obzirom na dobivene odgovore ispitanika, najvažniji i najpotrebniji posao u školi posao je ravnatelja ($f=146$), potom nastavnika ($f=149$) i pedagoga ($f=229$). Nakon njih slijede poslovi tajnika ($f=304$), knjižničara ($f=353$) te domara ($f=373$).

Posljednja dva pitanja u području procjene društvenog statusa, odnosno ugleda pedagoga, uključivala su tvrdnje: „Da nema pedagoga u školi koju polazim, nikad ne bi znao/la tko je pedagog“, „Mislim da pedagozi u školama i nisu toliko potrebni“. Učenici su svoje odgovore procijenili potvrđivanjem ili opovrgavanjem navedenih tvrdnji.

Prema dobivenim rezultatima, 79,8% ($f=71$) ispitanika nije se složilo s činjenicom da ne bi znali tko je pedagog da ga nema u školi koju polaze. Na isto pitanje njih 20,2% ($f=18$) dalo je potvrđan odgovor, a 5 učenika nije odgovorilo na navedeno pitanje. Uzimajući u obzir odgovore učenika, veliki postotak njih smatra da bi znali tko je pedagog i kad ga ne bi bilo u školi koju polaze. Istodobno, najveći postotak učenika na prethodno je pitanje o izvorima informiranosti navelo da je upravo škola institucija koja im pruža informacije o profesiji pedagoga, dok su ostali navedeni izvori zastupljeni u značajno manjem postotku. Navedeni podatci upućuju na svojevrsnu dilemu i pitanje na koji bi se način učenici mogli dodatno informirati o pedagoškoj profesiji i njihovoj važnosti u kontekstu odgoja i obrazovanja, kada se tijekom svog obrazovanja ne bi susreli sa stručnim suradnicima pedagozima. U vezi s potrebom pedagoga u školama, 77,8% ($f=70$) učenika opovrgnulo je tezu da pedagozi u školama i nisu toliko potrebni, njih 22,2% ($f=20$) iskazalo je mišljenje da pedagozi nisu potrebni u školama, dok 4 ispitanika nisu dala svoj odgovor na navedeno pitanje. Provedbom T-testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima srednjoškolaca na tvrdnju „Mislim da pedagozi u školama i nisu toliko potrebni“, s obzirom na spol ($t=-1,409$, $df=88$, $p=0,162$) i pedagošku mjeru ($t=-0,995$, $df=88$, $p=0,323$). Provedbom ANOVA testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u procjeni srednjoškolaca o potrebi pedagoga u školama s obzirom na vrstu škole ($f=1,996$, $df=3$, $p=0,121$). Iako nije pronađena statistička značajnost, detaljnijom analizom utvrđeno je da učenici petogodišnje strukovne škole, u odnosu na druge škole, iskazuju pozitivnije mišljenje o potrebi pedagoga u školama. Uzimajući u obzir uspjeh učenika, hi-kvadrat testom također je utvrđeno da nema statistički značajne razlike ($r=0,172$, $df=3$) u procjenama učenika o potrebi pedagoga u školama. Zbog nepostojanja statistički značajne razlike s obzirom na spol ispitanika, njihov uspjeh i pedagošku mjeru u odgovorima na tvrdnje: „U društvu se smatra da je profesija pedagoga: izrazito potrebna, potrebna, ne mogu procijeniti, nepotrebna, izrazito nepotrebna“ i „Mislim da pedagozi u školama i nisu toliko potrebni“, hipoteze

H-2, H-3 i H-5 opovrgnute su. Budući da je, s obzirom na vrstu škole, utvrđena statistički značajna razlika u procjenama učenika o potrebi pedagoga s društvene perspektive, dok u odgovorima o potrebi pedagoga u školama statistička značajnost nije utvrđena, hipoteza H-4 djelomično je potvrđena.

Posljednje pitanje u anketnom upitniku bilo je pitanje otvorenog tipa kojim se od učenika zahtijevalo da daju vlastito mišljenje o tome što bi pedagog trebao činiti da bi učenici znali tko je on i što on radi. Na navedeno pitanje svoj odgovor nije dalo ukupno 25 učenika. Najviše ispitanika dalo je odgovore ($f=32$) koji se mogu svrstati u kategoriju koja podrazumijeva „veće uključivanje u rad s učenicima“. Sljedeća kategorija unutar koje su učenici ponudili najviše odgovora ($f=21$) odnosi se na „predstavljanje“, a potom slijede odgovori ispitanika ($f=9$) koji se odnose na sudjelovanje na nastavi te „pomoć u rješavanju problema“ ($f=8$). Neki od ispitanika složili su se da bi pedagog trebao provoditi više radionica u svrhu promoviranja vlastite profesije ($f=6$). Osim navedenih kategorija, neki učenici dali su odgovore ($f=4$) koji bi se mogli kategorizirati kao oni koji se odnose na unapređivanje rada škole.

Zaključci i preporuke

Škola danas djeluje u složenijim društvenim uvjetima koji sve više otežavaju ostvarivanje odgojnih i obrazovnih zadaća. U uvjetima brzih društvenih promjena koje utječu na dinamiku obitelji i društva u cjelini, pedagog je prosvjetni djelatnik koji svojim mnogobrojnim kompetencijama nastoji unaprijediti odgojno-obrazovnu djelatnost, pomoći učenicima u razvoju ličnosti, stavova, vještina i vrijednosti te ostvariti što kvalitetniju suradnju s roditeljima i ostalim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Njegova je uloga u svim navedenim procesima neizostavna i izrazito značajna. Provedeno istraživanje, kojim se detaljnije ispitivala prepoznatljivost profesije pedagoga u društvu, prikazuje stavove srednjoškolaca o profesionalnom statusu i ugledu pedagoga ispitivanjem procjena poznavanja profesije, područja rada, kompetencija pedagoga i njihovog društvenog statusa.

Rezultati istraživanja pokazuju da su učenici upoznati s profesijom pedagoga, odnosno u svojim (samo)procjenama prepoznaju da je to stručna osoba povezana sa sustavom odgoja i obrazovanja, usmjerena na potrebe učenika. Također prepoznaju spektar ustanova u kojima pedagog može biti zaposlen te diferenciranost profesije pedagoga u odnosu na profesiju psihologa i učitelja. U kontekstu procjena o područjima rada pedagoga, učenici kao tri najčešća posla pedagoga izdvajaju savjetodavni rad s onima kojima je to potrebno u školi, unapređivanje osobnog rada i rada nastavnika te praćenje i vrednovanje rada u školi. Odgovori ispitanika povezani s procjenom kompetencija koje bi pedagog trebao posjedovati, upućuju na najvišu procjenu osobnih kompetencija. U rangiranju položaja zanimanja, profesija pedagoga smještena je na pretposljednje mjesto (nakon političara, liječnika, odvjetnika i inženjera), što dovodi u pitanje društveni status

pedagoga i cijenjenost njihove profesije. Ipak, ispitanici su svojim odgovorima potvrdili da je perspektiva društva, što se potrebe pedagoga tiče, pozitivna, odnosno da se u društvu smatra da je profesija pedagoga potrebna. Na pitanje o tome bi li njihova uža okolina (susjedi, rodbina) znali tko je pedagog i što on radi, kada bi ih pitali, nešto više od polovine ispitanika potvrdno je odgovorilo na navedeno pitanje, dok ostali nisu sigurni ili smatraju da ne bi znali odgovor na postavljeno pitanje. Kao izvor informiranosti o profesiji pedagoga, učenici u velikoj mjeri navode školu, potom roditelje, dok su mediji zauzeli posljednja mjesta s obzirom na učestalost odabira (internet, TV, novine). Nadalje, u zadatku u kojem se od učenika zahtijevalo da rangiraju poslove pojedinih osoba u školi od najvažnijeg do najmanje važnog i potrebnog, dobiveni podatci pokazuju da je najvažniji posao ravnatelja, potom nastavnika, pedagoga, tajnika, knjižničara i, naposljetku, domara. Na pitanje o tome bi li učenici znali tko je pedagog i što on radi, kad ga ne bi bilo u školi koju pohađaju, učenici daju potvrđan odgovor. Također, potvrđne stavove iskazuju u odgovoru na tvrdnju o potrebi pedagoga u školama.

U kontekstu preporuka za buduća istraživanja, bilo bi korisno provesti istraživanja na većoj populaciji učenika (na nacionalnoj razini). Također, s obzirom na to da su učenici uključeni u sustav odgoja i obrazovanja, što znatno utječe na njihova saznanja o profesiji pedagoga, vrijedilo bi provesti istraživanja koja bi se sadržajno usmjerila na utvrđivanje pedagoške profesije i područja njihova rada, ali obuhvaćala širu javnost (uzimajući u obzir veći raspon dobnih granica). Osim toga, od osobite bi važnosti bilo ispitati studente pedagogije o percepciji profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. S obzirom na to da se ne može očekivati da društvo promijeni sliku koju ima o profesiji pedagoga ako tome sami pedagozi ne doprinesu svojim profesionalnim radom, potrebno je već tijekom studija posvećivati više pozornosti osvještavanju studenata o važnosti i potrebi njihovih budućih zanimanja. U svrhu razvoja profesije pedagoga, potrebno je dodatno potaknuti teorijska i empirijska istraživanja, analizirati iskustva drugih država te prezentirati provedene radove široj javnosti.

Ovaj rad može se upotrijebiti kao svojevrсна samoprocjena pedagoga koji su zaposleni u školama. Oni bi mogli promišljati o vlastitim postupcima koji bi pridonijeli promoviranju struke na razini odgojno-obrazovne ustanove u kojoj su zaposleni, ali i šire. Na taj bi se na način pridonijelo podizanju ugleda izrazito vrijedne profesije pedagoga.

Literatura

1. Angeles, M., M. (2003). The European Dimension of Education. U: M. I. Gomez-Chacon, *European Identity, Individual, Group and Society*. Bilbao: University of Deusto, 89-98. Preuzeto 17. svibnja 2015. s https://mudri.uniri.hr/file.php/1721/2012_Temeljni_docs/Aktivnost_7/Clanci/Gomez_European_identity_2003.pdf
2. Buljan-Flander, G., Hrpka, H., Kolega, M. (2009). Slika nastavnika u dnevnim novinama. *Odgojne znanosti* 11 2 (18) 129-137.
3. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb: Persona.
4. Coogan, T., Waack, D. L. (2007). Students' Reported Contact With and Perception of the Role of High School Counselors: An Examination of the ASCA Role Standard Domains, University of Buffalo, SUNY
5. Firmin, M. V., Wantz, R. A., Firmin, R. L., Johnson, C. B. (2012). Sources by Which Students Perceive Professional Counselors' Effectiveness. *The Professional Counselor* 2 1, 33-42.
6. Jukić, T., Reić-Ercegovac, I. (2008). Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata. *Metodički obzori* 3 (2) 73-82.
7. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojno-pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog)*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i školstva. Prosvjetno vijeće.
8. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
9. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti* 9 (1) 135-150.
10. Lukaš, M., Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola* 56 (24) 210-229.
11. Margaret, M. K., Nyandema, M. T. (2003). Students And Teachers Perception Of Guidance And Counselling Services In Secondary Schools And Its Effects On Academic Performance, Kenyatta University Preuzeto 2. travnja 2015. s http://www.academia.edu/5376483/STUDENTS_AND_TEACHERS_PERCEPTION_OF_GUIDANCE_AND_COUNSELLING_SERVICES_IN_SECONDARY_SCHOOLS_AND_ITS_EFFECTS_ON_ACADEMIC_PERFORMANCE_ELDORET_MUNICIPALITY_KENYA
12. Owens D., Stewart T. A., Bryant R. M. (2011). Urban African American High School Female Adolescents' Perceptions, Attitudes, and Experiences with Professional School Counselors: A Pilot Study. *GSCA Journal*.
13. Pavlović Breneselović, D. (2013). *Čemu služi pedagog. Priča u tri slike*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

14. Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu. Narodne novine1/1996.
15. Sahlberg, P. (2012). Lekcije iz Finske. Zagreb: Školska knjiga.
16. Staničić, S. (1989). Razvojno-pedagoška djelatnost u školi. Zagreb: JUMENA.
17. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. Napredak 142 (39) 279- 295.
18. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. Napredak 150 (2) 190-208.
19. Šporer, Ž. (1990). Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
20. Vrgoč, H. (2000). Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
21. Wantz, R. A., Firmin, M. (2011). Perceptions of Professional Counselors: Survey of College Student Views. The Professional Counselor 11 71–81.
22. Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine, 152/2014.
23. Zidarić, V. (1996). Europska dimenzija u obrazovanju – njezin nastanak, razvitak i aktualno stanje, Društvena istraživanja. 1 (21) 161-181.
24. Žužić, S. (2012). Pedagoška supervizija. Pazin: Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin.

PREGLEDNI ZNANSTVENI RADOVI

1. Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja: prema izradi kompetencijskog standarda ravnatelja škola u Republici Hrvatskoj

Klara Fegeš, Gimnazija Josipa Slavenskog Čakovec, Hrvatska

Vesna Kovač, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

2. Demistifikacija razvoja ljudskih potencijala u obrazovanju – hrvatska perspektiva

Kornelija Mrnjaus, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

Bojana Vignjević, Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska

3. Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje

Maja Vračar, Zubotehnička škola, Beograd, Srbija

Aleksanda Maksimović, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac, Srbija

4. Komunikacijska kompetentnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga

Sladana Zuković, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija

Senka Slijepčević, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija

PROFESIONALIZACIJA ULOGE ŠKOLSKIH RAVNATELJA: PREMA IZRADI KOMPETENCIJSKOG STANDARDA RAVNATELJA ŠKOLA U HRVATSKOJ

Klara Fegeš

Gimnazija Josipa Slavenskog Čakovec, Hrvatska, e:klara.feges@gmail.com

Vesna Kovač

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: vkovac@ffri.hr

Sažetak

Ovim se radom nudi doprinos u promišljanju i stvaranju kvalitetnih stručnih podloga za uvođenje programa sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te ističe važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja za unapređenje kvalitete rukovođenja školskih ustanova u Hrvatskoj. U radu se najprije iznosi detaljan pregled literature relevantnih autora koji su svojim radovima doprinijeli razumijevanju i određivanju profesionalne uloge i funkcije ravnatelja u suvremenom obrazovnom kontekstu te potencirali važnost profesionalizacije njihove uloge. Postojanje precizno definiranih i jasno određenih kompetencijskih standarda izrazito je važan element profesionalizacije uloge školskih ravnatelja pa je u radu prikazan dosadašnji tijek znanstvenih i stručnih rasprava o kompetencijama uspješnih školskih ravnatelja, važnosti postojanja i uvođenja kompetencijskih standarda te je iznesen pregled i kratka analiza strukture i sadržaja kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u nekoliko različitih država (Australiji, Kanadi, Sjedinjenim Američkim Državama, Engleskoj i Sloveniji). Upozorava se na važnost i potrebu sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te se kroz prikaz podataka relevantnih *policy* izvještaja osvrnulo na postojeće stanje u Hrvatskoj u tom pogledu.

Ključne riječi: školski ravnatelj; profesionalizacija; kompetencije; kompetencijski standardi; stručno osposobljavanje i usavršavanje.

THE PROFESSIONALISATION OF THE SCHOOL PRINCIPALS' ROLE: TOWARDS ESTABLISHING THE COMPETENCY STANDARD FOR SCHOOL PRINCIPALS IN CROATIA

Klara Feges

Gymnasium Josip Slavenski Čakovec, Croatia, e:klara.feges@gmail.com

Vesna Kovač

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, Croatia, e: vkovac@ffri.hr

Abstract

This paper aims to contribute to the establishment of a quality competency framework for the introduction of the systematic pre-service and in-service training of school principals, and emphasises the importance of professionalising the role of school principals to enhance the managerial quality in educational institutions within the Republic of Croatia. The paper first provides a detailed overview of the current literature that has contributed to both the understanding and establishment of the school principals' professional role and function within the modern educational context, as well as emphasised the importance of professionalising their role. We argue that the existence of precisely defined competency standards is an integral part of professionalising the role of school principals, hence the thesis provides an overview of several scientific debates on the competencies of successful school principals, and the importance of forming the quality competency standards. Furthermore, the paper provides an overview and brief analysis of the structure and content of the school principal competency standards in the United States of America, Australia, Canada, England, and Slovenia. In addition, the paper describes the second important element of professionalising the role of school principals – the means of acquiring school principal competencies. We emphasise the importance of, and the need for the systematic pre-service and in-service training, and by providing an overview of the relevant policy reports we describe the current state of the issue in the Republic of Croatia.

Keywords: school principals, professionalisation, competencies, competency standards, pre-service training and in-service training.

Uvodna razmatranja

Aktualne promjene u društvenom, ekonomskom, tehnologijskom, kulturnom i demografskom kontekstu snažno osjećaju i škole, čije se odgojno obrazovne zadaće u okruženju rastućih promjena također usložnjavaju i povećavaju. Da bi škole spremno i uspješno izašle u susret ovakvom dinamičnom okruženju, one moraju udovoljiti nekim nužnim pretpostavkama. Jedna od najvažnijih pretpostavki odnosi se na ljudski potencijal škola: znanje, vrijednosti, stavovi, sposobnosti, motivacija i kreativnost ljudskih potencijala škole odlučujuće utječu na kvalitetu postignuća koje škola kao institucija treba ostvariti. Odgovornost spram ljudskih potencijala u školi, briga o njihovoj sigurnosti, pravima i interesima, kao i poticanje, vođenje te usklađivanje njihova rada, povjereno je školskim ravnateljima.

Školski ravnatelji odgovorni su za funkcioniranje škole u okviru svoje lokalne zajednice, obrazovnog sustava jedne zemlje i međunarodne obrazovne zajednice. Škole postaju temeljni građevni blokovi za stvaranje čvrstog i funkcionalnog obrazovnog sustava svake zemlje (Fullan, 2014), koji će pak osigurati njezinu ekonomsku konkurentnosti i održivost na zahtjevnom globalnom tržištu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Škole u takvom okruženju uče stvarati svoje saveze na lokalnoj i međunarodnoj sceni, boreći se sa izazovima marginalizacije, opstanka i kvalitete (Pashiardis i Brauckmann, 2009). Školski ravnatelji moraju biti opremljeni sa sve više raznovrsnih kompetencija kako bi svoje škole i njihov ljudski potencijal mogli usmjeravati u pravom smjeru i na pravi način. Stalno prepoznavanje dolazećih promjena, njihovo uspješno predviđanje i suočavanje s njima, uz stalni imperativ unapređivanja škola i njihovih rezultata, ulogu ravnatelja transformira iz funkcije u snažnu i složenu profesiju.

Rezultati brojnih istraživanja o učinkovitim školama, na kojima se temelje i sadržaji relevantnih *policy* dokumenata koji usmjeravaju trendove obrazovne politike, potvrđuju da su ravnatelji postali najvažniji subjekti o čijim sposobnostima i umijeću rukovođenja ovise školska i učenička postignuća (Anderson, 1991; Foster i Hilaire, 2003; Leithwood i sur., 2004; Mulford, 2003; 2006, prema Peko, Mlinarević i Gajger, 2009; Gronn and Ribbins, 2003; Marzano, Waters and McNulty, 2005; Kythreotis and Pashiardis, 2006, prema Pashiardis i Brauckmann, 2009; Pont, Nusche i Moorman, 2008; Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009, prema OECD, 2014; Staničić, 2012 i dr.). Također se ističu kao ključni čimbenici u podupiranju promjena i osiguravanju sveukupne kvalitete obrazovanja (Pashiardis i Brauckmann, 2009). Otkad je prepoznata ključna uloga ravnatelja u razvijanju uspješnih škola, a načini na koje se učinkovitost postiže postali jasniji, pred školske ravnatelje postavljaju se velika očekivanja (OPC, 2013).

Valja podsjetiti da su mnoge zemlje prenijele dio ovlasti za izvršavanje zadaća s lokalne, regionalne ili nacionalne razine na školsku razinu, čime je školama i školskim ravnateljima dodijeljena veća autonomija u odlučivanju o ključnim pitanjima. Kao posljedica toga, uloga školskih ravnatelja značajno se proširila i počela uključivati još

veći broj profesionalnih zadataka i nužnih kompetencija. Od školskih se ravnatelja očekuje da budu obrazovni vizionari, vode obrazovanja, upravitelji školske ustanove, stručnjaci za procjenjivanje kurikuluma i nastavnih planova i programa, voditelji posebnih projekata, financijski stručnjaci, procjenjivači, graditelji zajednice, stručnjaci za odnose s javnošću, kao i oni koji su odgovorni za provođenje pravnih legislativa i *policy* odluka (Davis, Darling-Hammond, LaPointe i Meyerson, 2005; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson i Orr, 2007; OECD, 2014). Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves i Chapman (2003) tome pridodaju da je za školske ravnatelje, da bi se uspješno mogli nositi s trenutačnim i budućim izazovima, važno posjedovanje jasnog i dobro artikuliranog skupa vrijednosti, usavršavanje moralnog i emocionalnog vođenja te razumijevanje i uspješno rukovođenje međudjelovanjem snažnih interpersonalnih i intrapersonalnih emocija svih školskih dionika.

Staničić (2013) podsjeća da postoji potreba za profesionalizacijom uloge školskih ravnatelja, s obzirom na to da su školski ravnatelji u Republici Hrvatskoj i dalje samo zanimanje, a ne profesija. Da bi ravnatelji mogli uspješno odgovoriti na svoju proširenu i sve zahtjevniju ulogu, nositi se sa suvremenim izazovima i nametnutim zahtjevima, nameće se potreba preciziranja i uvođenja kompetencijskih standarda kao polazišta za ulazak u profesiju, ali i polazišta za osmišljavanje kvalitetnih programa njihova inicijalnog osposobljavanja, odnosno stručnog usavršavanja. Na taj način osiguralo bi se profesionalno djelovanje ravnatelja u njihovoj svakodnevici, što bi moglo pozitivno utjecati na njihov radno-pravni status, a moglo bi i značajno povećati vjerodostojnost profesije, njezine važnosti i ugleda te povećati učinkovitost školskih ravnatelja i samih škola.

Ovim se radom želi dati doprinos dosadašnjem Staničićevom promišljanju o stvaranju kvalitetnih stručnih podloga za uvođenje kompetencijskih standarda, odnosno programa sustavnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja te istaknuti važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja za unapređenje kvalitete rukovođenja školskih ustanova Republike Hrvatske. U radu se upozorava na važnost profesionalizacije uloge školskih ravnatelja i daje detaljan pregled literature ostalih relevantnih autora koji su svojim radovima doprinijeli razumijevanju i određivanju profesionalne uloge i funkcije ravnatelja u suvremenom obrazovnom kontekstu, bavili se izradom i uvođenjem kompetencijskih standarda za ravnatelje, osposobljavanjem i daljnjim stručnim usavršavanjem školskih ravnatelja. Sukladno tome, prikazuje se dosadašnji tijek znanstvenih i stručnih rasprava o kompetencijskim standardima ravnatelja koji su važan preduvjet za razvoj kvalitetnog sustava profesionalnog razvoja školskih ravnatelja te postojeći programi osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja u nekim drugim nacionalnim kontekstima.

Profesionalizacija uloge školskih ravnatelja

Profesionalizacija, kao proces kojim pojedina skupina zanimanja nastoji podići neke svoje odrednice u svrhu postizanja statusa profesije, pretpostavlja udovoljavanje određenim uvjetima koji se odnose na: razvijenost osnovnih teorija i tehnika, monopol na stručnu ekspertizu, prepoznatljivost u društvu, organiziranost i razvijenost profesionalne etike (Šporer, 1990). Navedene temeljne odrednice profesije mogu poslužiti za analizu pojedinih profesija, odnosno određivanje stupanja razvijenosti pojedinih elemenata neke profesije. U kontekstu razmatranja ravnateljske profesije, uočava se da u Republici Hrvatskoj još nisu zadovoljeni svi preduvjeti potrebni za stjecanje statusa profesije.

Ako se čak i na razmjerno površnoj razini razmotri što se u Republici Hrvatskoj poduzima u pogledu profesionalizacije uloge školskih ravnatelja, može se zaključiti da se, sukladno svjetskim trendovima teorije i prakse rukovođenja, povećao interes obrazovne struke za ulogu ravnatelja. To se dijelom vidi kroz postupno obogaćivanje pravne regulative, svrhovitije aktivnosti ravnateljskih udruga, bogatiju produkciju stručne literature i konceptualizaciju relevantnih dokumenata, međutim, izostale su konkretne aktivnosti potpore prosvjetne politike, što je istaknuto i u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije – Nove boje znanja* (MZOS, 2014). Tako je danas Hrvatska jedna od rijetkih europskih država koja i dalje neadekvatno osposobljenim rukovoditeljima provjerava vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Podaci *policy* izvješća *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) i *TALIS 2013* (OECD, 2014) pokazuju da u Hrvatskoj, za razliku od većine europskih i izvan europskih država, ne postoji obvezno, sustavno ni organizirano osposobljavanje školskih ravnatelja za preuzimanje ravnateljske dužnosti i rukovodeće uloge, kao što ne postoje ni ustanove koje bi sustavno provodile programe osposobljavanja. Osim toga, ne postoji ni primjeren sustav privlačenja zainteresiranih kandidata koji bi omogućio kvalitetniju selekciju potencijalnih budućih školskih ravnatelja. Iako je u Hrvatskoj, kao jedan od formalnih uvjeta, propisano posjedovanje licence za obnašanje ravnateljske dužnosti u osnovnim i srednjim školama, postupak dobivanja licence još nije reguliran. Staničić već dulje vrijeme upozorava da izostaju i odgovarajući kriteriji kojima bi se utvrđivala pedagoška i poslovodna kompetentnost potencijalnih kandidata za buduće školske ravnatelje (Staničić, 2006; 2007b). Pritom podsjeća da još ne postoji odgovarajuće rješenje odrednica koje se odnose na ravnateljev dolazak na položaj, ostvarivanje funkcije i odlazak s nje, pa zbog toga ravnatelji nespremni preuzimaju vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Vodeći računa o suvremenom kontekstu u kojem djeluju današnje škole i u kojem su školski ravnatelji suočeni sa širokim rasponom zadataka, odgovornosti i visokih očekivanja, a uspješno rukovođenje u školi dobiva uporište upravo u njihovoj profesionalnosti (Staničić, 2006; Peko i sur., 2009), javlja se potreba za promjenom u interesu ravnatelja i školskih ustanova. Da bi ravnatelji mogli uspješno odgovoriti na izazove i zahtjeve suvremenog doba te učinkovito ostvarivati rukovodeće funkcije u administrativnom i pedagoškom

području rada škole, oni moraju posjedovati odgovarajuće kompetencije koje bi se trebale stjecati određenim oblicima osposobljavanja za takve rukovodeće funkcije i razvijati daljnjim sustavnim usavršavanjem. Području profesionalizacije uloge školskih ravnatelja stoga je nužno posvetiti posebnu pozornost da bi se ostvario maksimalni potencijal školskih ustanova, kao i sustava obrazovanja općenito.

Važnost i potrebu izrade kompetencijskog standarda školskog ravnatelja snažno naglašava to što je Hrvatska jedna od malobrojnih zemalja EU-a koje te standarde još nisu izradile. Izbor školskih ravnatelja u Hrvatskoj još se ne provodi na temelju provjerene i dokazane kompetentnosti za obavljanje ravnateljskih uloga i zadaća pa zabrinjava i začuđuje činjenica da službena obrazovna politika sporo napreduje prema nečemu što je u mnogim zemljama dokazano kao ključni čimbenik o kojem ovisi kvaliteta školskih i učeničkih postignuća. Za razliku od predstavnika prosvjetnih vlasti, ovom pitanju više pozornosti daju istraživači i praktičari. Zahvaljujući kontinuiranom bavljenju većeg broja autora ovim područjem, već postoji određena baza znanstvenih i stručnih informacija iz koje se može oblikovati odgovor na temeljno pitanje: što treba sadržavati kompetencijski standard ravnateljske profesije.

Metodološki okvir za razmatranje problematike izrade kompetencijskog profila ravnatelja već su ponudili znanstvenici koji su zainteresirani za analizu kompetencijskog profila nekoliko relevantnih profesija iz domene odgoja i obrazovanja (Turk i Ledić, 2016; Ledić, Staničić i Turk, 2013; Vizek-Vidović, 2005; Staničić, 2001. i dr.). Navedeni su autori svoja polazišta opravdali na nekoliko načina: kritičkim osvrtom na primjenu relevantnih teorijskih ishodišta iz kojih se može razmatrati pojam kompetencija i kompetentnosti; podrobnom analizom relevantnih međunarodnih projekata iz područja obrazovne politike koji se bave proučavanjem, predlaganjem, stjecanjem ili evaluacijom kompetencija raznih profila; i kritičkim osvrtom na ograničenja primjene kompetencijskog pristupa u donošenju nekih relevantnih *policy* odluka u području obrazovanja. Većina autora slaže se u početnom definiranju kompetencija kao „... unutarne višedimenzionalne sposobnosti pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, povezanim s njegovim radnim okruženjem“ (Ledić i sur., 2013). Spomenuta višedimenzionalnost promatra se pritom kao složeni konstrukt i kombinacija niza elemenata. Pritom se u najnovijim raspravama najčešće spominju znanja, vještine, stajališta, sustavi vrijednosti, motivacija, spremnost, odgovornost i samostalnost. Kaslow (2004) naglašava da je u određivanju pojma kompetencija vrlo važno naglasiti razvojnu prirodu kompetencija. Upravo u slučaju školskih ravnatelja važno je voditi računa o dosegnutoj razini njegova profesionalnog funkcioniranja pa će tako on stjecanjem sve većeg iskustva postati kompetentniji za bavljenje sve zahtjevnijim i složenijim zadacima.

Iz provedenih analiza kompetencijskog pristupa mogu se izdvojiti neki bitni elementi koje vrijedi razmatrati i u kontekstu nastojanja izgradnje kompetencijskog profila školskog ravnatelja.

- Razlog, odnosno svrha zbog koje se izrađuje ili primjenjuje kompetencijski standard školskog ravnatelja;
- Izrada i rangiranje popisa i skupina kompetencija;
- Način i kontekst stjecanja, vrednovanja i verifikacije kompetencija.

Svrha izrade kompetencijskog standarda školskih ravnatelja. Postoje mnogi razlozi za utvrđivanje i izradu kompetencijskih standarda školskih ravnatelja. U istraživanju koje je proveo Australski institut za obrazovanje i vodstvo, u sklopu projekta *Standards for School Leadership* (Ingvarson, Anderson, Gronn i Jackson, 2006), analizirao se sadržaj nacionalnih kompetencijskih standarda za školske ravnatelje u nekoliko zemalja¹. Analizom se zaključilo da je postojanje dobro utvrđenih kompetencijskih standarda neizbježno, ako se želi povećati učinkovitost pripreme i osposobljavanja ravnatelja za praktična i teorijska znanja neophodna za dobro obavljanje buduće funkcije. Također, analiza je pokazala da se standardima utvrđuje sadržaj i smjer ravnateljskog profesionalnog razvoja. Osim što se standardima određuje što bi ravnatelji trebali znati i moći raditi, oni pokazuju kako se njihovo znanje može pouzdano utvrditi. Nadalje, rezultati su pokazali da su kvalitetno razrađeni i utvrđeni standardi utemeljeni na prihvatljivim konceptima vodstva, orijentirani na višu razinu kvalitete poučavanja i učeničkih postignuća, odnosno razvojno su orijentirani. U konačnici, utvrdilo se da gotovo svaka država svijeta koja obrazovanje smatra važnim i ističe ga kao nacionalni prioritet, razvija nacionalne kompetencijske standarde za školske ravnatelje. Uz to što predstavljaju veliku važnost za uspostavljanje koherentnog sustava profesionalnog razvoja školskih ravnatelja, standardi, kao dio profesionalnog sustava za učenje, mogu pridonijeti uspostavljanju mjerila kvalitete izvedbe, procjeni programa osposobljavanja i usavršavanja te poslužiti kao instrument jačanja važnosti, ugleda i vjerodostojnosti ravnateljske profesije (Đaković, 2012; Berg, Carver i Mangin, 2014; Staničić, 2015).

Kao što je već ranije navedeno, u Hrvatskoj se sve više osvještava važnost ravnateljske uloge za postizanje boljih učeničkih postignuća i poboljšanje uspjeha škole pa se, u skladu s tim, javlja potreba za poduzimanjem konkretnih mjera u svrhu podizanja uloge školskih ravnatelja na višu razinu profesionalnosti. Dosad je u Hrvatskoj bilo nekoliko pokušaja u području zakonodavstva, programiranja i institucionaliziranja obrazovanja ravnatelja te izdavanja relevantnih izvora znanja kojima se željelo pridonijeti podizanju profesionalnosti ravnateljske uloge. Staničić (2013) navodi da se tim pokušajima nastojalo utvrditi zahtjeve čije bi ispunjavanje doprinijelo povećanju učinkovitosti rada školskih ravnatelja, a ujedno i kvaliteti školskih ustanova kojima rukovode, no još uvijek se nije radilo o izradi kompetencijskih standarda kakve imaju druge, prethodno spomenute

¹ SAD-u (Standards for School Leaders - Council of Chief State School Officers Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC), Engleskoj (National Standards for Headteachers - National College for School Leadership, NCSL), Škotskoj (The Standard for Headship - Scottish Executive), Zapadnoj Australiji (Performance Standards for School Leaders - Department of Education, Leadership Centre; Murdoch University and Edith Cowan University) i Nizozemskoj (Professional Standard for Educational Leaders in Primary Education - Dutch Principal Academy, DPA).

države. Posljednji aktualni pokušaj izrade kompetencijskih standarda školskih ravnatelja u Hrvatskoj pokrenut je u sklopu provođenja *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – Nove boje znanja* (MZOS, 2014). Jedan od postavljenih ciljeva Strategije odnosi se na unapređivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama unutar kojeg je kao podcilj navedena izrada kompetencijskih standarda za školske ravnatelje. Za taj podcilj nadležno je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta te Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje, dok je za njegovu provedbu odgovoran ekspertni radni tim u području rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Izrada kompetencijskog standarda školskih ravnatelja trenutačno se odvija po metodologiji Hrvatskog kvalifikacijskog okvira² (MZOS, 2009), a u svrhu što kvalitetnije izrade provedena je anketa o standardu zanimanja pod nazivom „Daljnji razvoj standarda zanimanja“ i napravljen je uvid u domaće i međunarodne strateške dokumente i kompetencijske standarde (Staničić, 2015). Hoće li izradene standarde odlikovati visoka kvaliteta i usklađenost s definiranom ulogom ravnatelja, kao i strategijom i vizijom hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, uvelike ovisi o stručnom timu zaduženom za taj zadatak. Međutim, hoće li izradeni standardi biti usvojeni, ovisi isključivo o Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta, točnije o Vladi.

Izrada i rangiranje popisa i skupina ključnih kompetencija ravnatelja. Kako bi se dobio uvid u ključne kompetencije uspješnih ravnatelja i karakteristike njihove prakse školskog vođenja, prikazat će se rezultati i spoznaje do kojih se došlo u nekim od novijih istraživanja o kompetencijama uspješnih školskih ravnatelja. Također se će izdvojiti neki dijelovi važećih nacionalnih kompetencijskih standarda za ravnateljsku profesiju.

Većina istraživača polazi od pretpostavke da postoje određeni stilovi/tipovi školskog vođenja koji su povezani s boljim učeničkim ili školskim postignućima pa neki od takvih tipova, primjerice, transformacijsko, participativno, instrukcijsko, distribuirano, postaju uzori prema kojima se oblikuju i relevantni *policy* dokumenti usmjereni na osuvremenjivanje prakse školskog vođenja u globalnom kontekstu (Bowers, Shoto i Barnett, 2014; DuFour i Marzano, 2011). Druga skupina istraživača traga za specifičnim osobinama, ulogama i odgovornostima ravnatelja i njegovih suradnika koji su povezani s postizanjem boljih učeničkih i školskih postignuća (Gurr, 2015; Fullan, 2014; Marzano i sur., 2005; Staničić, 2007a; Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009; i dr.). Nadalje, ispituju se različiti kompetencijski profili ravnatelja, njihovih suradnika i drugih članova unutar i izvan školskog kolektiva, u potrazi za onima koji su izravno ili neizravno povezani sa školskim i učeničkim postignućima (Harris i dr., 2003; Fullan, 2008). Svako istraživanje rezultira određenim popisom karakteristika učinkovitog školskog vođenja.

Tako je, primjerice, Nacionalna udruga školskih ravnatelja, najveća u Ujedinjenom Kraljevstvu, još 1998. godine provela multiperspektivnu studiju na uzorku nekolicine odabranih škola koje su tijekom vanjskog procjenjivanja i inspekcije pozitivno ocijenjene,

² Hrvatski kvalifikacijski okvir - HKO (engl. Croatian Qualifications Framework) instrument je kojim se uređuje sustav kvalifikacija u Republici Hrvatskoj koji osigurava jasnoću, pristupanje i pouzdano stjecanje kvalifikacija, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija, kao i povezivanje razina kvalifikacija u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija Europskoga kvalifikacijskog okvira (EKO) i Kvalifikacijskog okvira Europskoga prostora visokog obrazovanja (QF-EHEA) (MZOS, 2009). Više informacija o HKO-u dostupno na: <http://www.kvalifikacije.hr/Default.aspx>

koje su se istaknule kao učinkovitije od drugih škola i one u kojima su ravnatelji imali dobar ugled među svojim kolegama. Provođenjem studije željelo se ispitati koje karakteristike posjeduju uspješni školskih ravnatelji i što rade da bi njihove škole bile učinkovite. U školama je tijekom provedbe istraživanja boravilo pet velikih istraživačkih timova sastavljenih od vrsnih obrazovnih stručnjaka koji su analizirali različite segmente unutar svake škole i između odabranih škola uključenih u istraživanje. Analiza prikupljenih podataka pokazala je da su svi istraživači zabilježili slične elemente i podjednake rezultate o razlozima uspješnosti ravnatelja u ispitivanim školama. Istaknulo se nekoliko zajedničkih karakteristika proučavanih ravnatelja: vođeni vrijednostima, orijentirani na ljude, orijentirani na učeničko postignuće i uspjeh škole, orijentirani na unutarnje i vanjsko okruženje škole te su sposobni prepoznati, upravljati i rješavati velik broj svakodnevnih problema i izazova.

Nadalje, svi su istraživači naglasili da se ravnateljev skup ključnih osobnih vrijednosti temelji na cjelokupnoj brizi za školu i njezine članove, na jasno postavljenim visokim očekivanjima uspjeha i postignuća koja se dijele sa svim ostalim školskim dionicima te predstavljaju pokretače školskog života. Važnim se istaklo ravnateljevo promoviranje suradničke školske kulture orijentirane na stalno poboljšanje i naglašavanje kontinuiranog profesionalnog razvoja koji zadovoljava individualne i organizacijske potrebe. Istraživači su također otkrili da uspješni ravnatelji entuzijastično posvećuju mnogo vremena i brige svojem poslu i načinu na koji stvaraju i ostvaruju svoje osobne vrijednosti. Ti su ravnatelji okarakterizirani kao stratezi, reflektivni praktičari, kao oni koji uvježbavaju i usavršavaju svoje interpersonalne i intrapersonalne socijalne vještine, koji su sposobni analizirati, procjenjivati, artikulirati i komunicirati s velikim brojem lokalnih i nacionalnih tijela (Harris i sur. 2003).

Također, i Međunarodni projekt uspješnih školskih ravnatelja (*The International Successful School Principalship Project – ISSPP*), još od pokretanja projekta 2001. godine, aktivno provodi istraživanje o radu uspješnih ravnatelja. Nastojalo se ispitati karakteristike i praksu školskih ravnatelja koji uspješno vode učinkovite škole. S tom je namjerom okupljena skupina istraživača iz sedam zemalja: Australije, Kanade, Kine, Danske, Engleske, Norveške i Švedske. Izabrana skupina istraživača odlučila je provesti multiperspektivne studije slučaja usmjerene na ravnateljsko vođenje u uspješnim školama. Rezultati istraživanja o prirodi rukovođenja školom ponovo su uputili na većinu ranije spomenutih karakteristika (Gurr, 2015). Nadalje, Ontarijsko vijeće ravnatelja³ (Ontario Principals' Council- OPC, 2013), na temelju dugogodišnje suradnje sa školskim ravnateljima i praćenja njihovog rada, istaklo je i objavilo neke od važnijih karakteristika učinkovitih školskih ravnatelja.

³ Ontarijsko vijeće ravnatelja (Ontario Principals' Council -OPC) dobrovolja je stručna udruga koja predstavlja 5 tisuća postojećih ravnatelja osnovnih i srednjih škola diljem Ontarija (Kanada). Uloga je Vijeća zastupati svoje članove, promovirati njihov profesionalni interes, pružiti im podršku i zaštitu, organizirati i pružiti im mogućnosti za profesionalni razvoj s namjerom kontinuiranog poboljšanja kvalitete rukovođenja tamošnjih škola. Više informacija o Vijeću dostupno na: <https://www.principals.ca/>

Upravo rezultati takvih empirijskih istraživanja, dodatno dopunjeni analizom ciljeva prosvjetne politike u određenom nacionalnom okruženju, upotrebljavaju se u izradi (nacionalnih) kompetencijskih standarda školskih ravnatelja (Staničić, 2009). Dugački popisi karakteristika ravnatelja ili obilježja prakse rukovođenja uspješnih ravnatelja obično se još sistematiziraju ili grupiraju po određenim kriterijima, čineći tako preglednu strukturu ključnih kompetencija ravnatelja⁴.

Odabir, pregled i analizu važećih nacionalnih kompetencijskih standarda za ravnateljsku profesiju već su ponudili i komentirali Đaković (2012) i Staničić (2013). Iz njihovih prikaza mogu se uočiti ključne (skupine) kompetencija koje su zajedničke većini relevantnih dokumenata (tablica 1.). Međutim, ako se napravi dodatna teorijska analiza sadržaja ponuđenih kompetencijskih standarda u okviru vodećih teorijskih rasprava o modelima školskog vođenja, može se zabilježiti još nekoliko konstatacija:

- Svi kompetencijski standardi odražavaju primarnu orijentaciju na učenike i njihovo postignuće kroz njegovanje kulture učenja i stvaranje pogodnog okruženja za učenje. U tom smislu posebno dolaze do izražaja *orijentacija na obilježja instruktorskog vođenja*;
- U svakom se kompetencijskom standardu naglašava briga za djelatnike unutar škole, u rasponu od nastojanja stvaranja pozitivne i suradničke školske klime do njegovanja brige o kontinuiranom profesionalnom razvoju školskih djelatnika. U tom se smislu naglašava *orijentacija na razvoj organizacijskog i ljudskog potencijala i kapaciteta škole*;
- U svakom se kompetencijskom standardu naglašava važnost sudjelovanja svih relevantnih dionika u donošenju ključnih školskih odluka. U tom se smislu naglašava *orijentacija na participativno odnosno distribuirano školsko vođenje*;
- U svakom se kompetencijskom standardu naglašava važnost uspostavljanja učinkovitih suradničkih odnosa s brojnim partnerima i dionicima unutar i izvan škole. U tom se smislu naglašava *orijentacija na suradničko vođenje*, odnosno učinkovito upravljanje odnosima škole i vanjskog okruženja;
- U svakom se kompetencijskom standardu naglašava važnost razvijanja misije i vizije škole, odnosno planiranje prema poželjnim školskim ciljevima koje valja ostvariti. U tom se smislu naglašava *orijentacija na strateško upravljanje i vođenje škole*;

⁴ Staničić (2001) podsjeća na brojne pokušaje sistematiziranja ključnih kompetencija uspješnih ravnatelja. Katz (1974) najprije sistematizira vještine školskih ravnatelja na tehničke, socijalne i konceptualne. Tehničke vještine odnose se na određenu razinu stručnih kompetencija u području kojim ravnatelj rukovodi. Socijalne vještine podrazumijevaju rad s ljudima, a manifestiraju se kroz umijeće komuniciranja, poticanja na rad i motiviranje školskog osoblja na postizanje planiranih ciljeva i ostvarivanje postavljene vizije. Konceptualnim ili strategijskim vještinama smatra se sposobnost rukovoditelja da uspješno sagledava funkcioniranje ustanove kojom rukovodi kao cjeline u širem kontekstu, kao i u međuzavisnosti s različitim čimbenicima izvan nje. Wihrich i Koontz (1994) dodaju i četvrtu skupinu vještina pod nazivom vještine oblikovanja. Pod tim se vještinama podrazumijeva sposobnost rukovoditelja, koji zbog posjedovanja tehničkih, socijalnih i konceptualnih vještina, može ispravno sagledati situaciji te ponuditi konkretna rješenja za probleme s kojim se ustanova kojom rukovodi suočava. Staničić (2000; 2001) je na temelju provedenih teorijskih i empirijskih istraživanja, analize kompetencijskih profila i standarda školskih ravnatelja u drugim državama te neposrednim uvidom u školsku praksu utvrdio model kompetencijskog profila ravnatelja izrađen od pet ključnih kompetencija, a to su osobna, razvojna, stručna, međuljudska i akcijska kompetencija.

- U svakom se kompetencijskom standardu naglašava važnost njegovanja pozitivnih vrijednosti i profesionalnih načela rada, čime se naglašava *orijentacija na etičku dimenziju školskog vođenja*.

Iz ovog pregleda može se s velikom sigurnošću pretpostaviti da će upravo ovi sadržaji i načela ući i u prijedloge hrvatskog nacionalnog kompetencijskog standarda⁵.

Način i kontekst stjecanja, vrednovanja i verifikacije kompetencija. Stjecanje ravnateljskih kompetencija u različitim nacionalnim sustavima odvija se kroz razne modalitete i u različitim fazama ravnateljske karijere. U sustavima koji se nalaze u zrelijoj fazi profesionalizacije ravnateljske uloge, stručno osposobljavaju pohađaju već i kandidati za ravnatelje prije stupanja na dužnost kako bi stekli temeljne kompetencije i funkcionalna znanja koja će im omogućiti optimalno ostvarivanje ravnateljske uloge. Školski se ravnatelji potom uključuju u organizirane aktivnosti stručnog usavršavanja, u svrhu usavršavanja prethodno stečenih kompetencija, usvajanja novih znanja te poboljšanja svojih vještina i sposobnosti. Sve je to dio njihovog kontinuiranog profesionalnog razvoja, a karakteristično je za većinu reguliranih profesija.

Na potrebu uspostavljanja primjerenog modaliteta inicijalnog osposobljavanja i trajnog profesionalnog razvoja ravnatelja upozoravaju mnogi autori (Pont i sur., 2008; Pashiardis i Brauckmann, 2009; Bush, 2009; Đaković, 2012). Većina ističe da jedan od glavnih razloga počiva u širenju i usložnjavanju ravnateljske profesionalne uloge te važnosti posjedovanja sve većeg broja potrebnih kompetencija. Pritom valja kontinuirano promišljati o profesionalno-razvojnim potrebama, radnom kontekstu i karakteristikama pojedinog školskog ravnatelja da bi se utvrdili primjereni oblici i sadržaji programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja. Sukladno tome, u praksi većine razvijenih zemlja nude se različiti tipovi programa stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja izrađeni na temelju ravnateljevog radnog iskustva. Oni se mogu podijeliti na skupine programa koji su posvećeni kandidatima za buduće ravnatelje, tj. prije stupanja na dužnost, ravnateljima početnicima koji su tek stupili na dužnost i nalaze se na početku svog mandata te ravnateljima s višegodišnjim radnim iskustvom, odnosno za vrijeme trajanja njihovog mandata.

Ovisno o dogovorenom izvedbenom rješenju programa profesionalnog razvoja školskih ravnatelja u različitim zemljama, tamošnje ovlaštene ustanove ili sveučilišta organiziraju studijske programe, seminare, tečajeve ili stručne skupove u okviru kojih nude različite aktivnosti profesionalnog razvoja namijenjene budućim ili postojećim školskim ravnateljima. U nekoliko provedenih istraživanja koja su se bavila proučavanjem programa

⁵ Ako se promatra način kako su razmatrani standardi zapisani, može se uočiti nekoliko sličnosti, odnosno razlika u pristupu. Američki standardi detaljno su razrađeni kroz pojedine funkcije ravnatelja koje opisuju pojedini standard, dok su, primjerice, australski standardi određeni prema nekoliko ključnih područja rada ravnatelja. U engleskom standardu također je postavljeno nekoliko ključnih područja unutar kojih su navedena obilježja rada koja se očekuju od školskih ravnatelja. Kanadski su standardi razrađeni prema nekoliko dimenzija rada ravnatelja, a unutar tih dimenzija definirani su pokazatelji njihova ostvarenja. Slovenski su standardi definirali kroz opće i predmetno specifične kompetencije.

stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja diljem svijeta (primjerice, Harris i sur., 2003; Davis i sur., 2005; Darling-Hammond i sur., 2007; Bush, 2009), identificirane su neke karakteristike programa inicijalnog osposobljavanja i daljnjeg stručnog usavršavanja koje pružaju korisna polazišta za provođenje i procjenu njihove učinkovitosti. Prema rezultatima navedenih istraživanja pokazalo se da su učinkovitiji oni programi koji udovoljavaju sljedećim pretpostavkama:

- imaju razraden sveobuhvatan i koherentan kurikulum uskladen s državnim i profesionalnim standardima u kojima su jasno naglašene i određene ravnateljske kompetencije;
- uvažavaju prethodno iskustvo u ravnateljskoj ulozi i postojeću razinu stečenog znanja;
- vode računa o rezultatima i spoznajama novijih istraživanja o školskom rukovođenju i vođenju, s posebnim naglaskom na obilježja transformacijskog, instrukcijskog i distribuiranog vođenja;
- u kojima se primjenjuje aktivan, sudionicima usmjeren pristup, koje integrira teoriju i praksu, usmjerava se na praktične probleme te potiče na rješavanje problema, razmišljanje i refleksiju;
- u kojima se upotrebljavaju različite strategije, metode i oblici učenja kao što su problemsko i iskustveno učenje, akcijsko istraživanje, pisanje projekata povezanih s područjem rukovođenja školom, pisanje članaka za znanstvene časopise ili stvaranje portfelja koji omogućuju svrhovitu upotrebu povratnih informacija i procjena koje daju kolege, nastavnici i sami kandidati koji polaze programe;
- u okviru kojih se pruža socijalna i stručna podrška u obliku kohortnih skupina u kojima polaznici programa i iskusni školski ravnatelji s dugogodišnjim radnim stažem surađuju i rade u timu;
- u okviru kojih se kandidatima pruža podrška kroz mentorstvo i savjetovanje mentora, tj. starijih iskusnih ravnatelja koji su najčešće, iako ne nužno, ravnatelji škola u kojima kandidati rade;
- u okviru kojih se koriste dobro osmišljene aktivnosti stažiranja u praksi koje im omogućuje uključivanje u praksu rukovođenja školom i nošenja sa svakodnevnim zahtjevima ravnateljskog posla, i to sve pod vodstvom i praćenjem stručnih ravnatelja s dugogodišnjim iskustvom.

Otkad se potvrdila neupitna važnost stručnog osposobljavanja i usavršavanja ravnatelja za stjecanje i razvijanje temeljnih ravnateljskih kompetencija, u mnogim se zemljama počela posvećivati povećana pozornost njihovu profesionalnom razvoju. Štoviše, ono je postalo jedno od glavnih područja interesa obrazovnih politika diljem svijeta, ali i istraživača koji se bave područjem školskog rukovođenja. Unatoč suvremenim trendovima, Pashiardis i Brauckmann (2009) ističu da i dalje postoje zemlje koje nisu prepoznale

tu važnost i sukladno tome zaostaju u pružanju adekvatnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja. U takvim zemljama ne postoje formalne politike i zahtjevi za osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja te mu se u obrazovnim politikama ne pridaje velika važnost. Promotri li se stanje u Hrvatskoj, može se zaključiti da se, u odnosu na većinu drugih zemalja, tome još ne posvećuje dovoljno pozornosti. Na tu činjenicu upućuju podaci TALIS istraživanja (OECD, 2014). Među podacima o prirodi obrazovanja koje su školski ravnatelji stekli prije stupanja na dužnost, doznaje se da je Hrvatska jedna od malobrojnih zemalja (uz Srbiju i Poljsku) u kojima gotovo polovica školskih ravnatelja navodi kako nikada nije sudjelovala u programima ili tečajevima osposobljavanja za ravnateljsku dužnost ili rukovođenje školom. S obzirom na pitanje usavršavanja već postojećih školskih ravnatelja, Hrvatska stoji nešto bolje. Tome u prilog idu podaci prikazani u Eurydicovoj publikaciji *Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi* (2013) u sklopu koje su ispitivani važni aspekti inicijalnog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja nastavnika i školskih ravnatelja u 32 europske zemlje. Podaci su pokazali da se kontinuirano stručno usavršavanje školskih ravnatelja smatra profesionalnom obavezom u 23 europske zemlje ili regije među kojima se nalazi i Hrvatska. U vezi s tim pitanjem, ističe se da je 99,2% hrvatskih ravnatelja u proteklih 12 mjeseci sudjelovalo barem u nekim aktivnostima stručnog usavršavanja namijenjenog profesionalnom razvoju ravnatelja⁶.

Na temelju uvida u podatke spomenutih studija o stanju stručnog osposobljavanja i usavršavanja školskih ravnatelja u pojedinim zemljama, može se zaključiti da se u velikom broju europskih i izvan europskih zemalja sve više provodi sustavno osposobljavanje kandidata za buduće školske ravnatelje te da se postojeće ravnatelje potiče na sudjelovanje u kontinuiranom profesionalnom razvoju kroz pružanje vrlo raznolikih aktivnosti stručnog usavršavanja. Iako u Hrvatskoj postoji zakonska obveza pohađanja aktivnosti stručnog usavršavanja te se one nude svim školskim ravnateljima (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, MZOS, 2008), bez obzira na godine ravnateljskog staža, one još nisu organizirane na primjeren način kojim bi se odgovorilo na profesionalne potrebe postojećih školskih ravnatelja. Također valja istaknuti da ne postoje empirijski podatci, kao ni propisani postupci o tome na koji se način u Hrvatskoj provjeravaju ili verificiraju stečene ravnateljske kompetencije: čini se da se ova važna pitanja neprimjereno prepuštaju svakodnevnoj praksi školskog rukovođenja i dinamici rada školskih odbora u vrijeme (re)izbora ravnatelja. Kako kriteriji za izbor školskih ravnatelja nisu službeno propisani, niti je uspostavljena institucija (re)licenciranja, pitanje primjerenog modaliteta inicijalnog osposobljavanja i stručnog usavršavanja školskih ravnatelja i dalje ostaje

⁶ Hrvatski ravnatelji najčešće pohađaju konferencije i tečajeve (81%) koji prosječno traju minimalno 7 dana godišnje, što je u skladu s vrlo malim rasponom prosječnog broja dana provedenih u takvim aktivnostima i u ostalim zemljama (npr. 4 dana godišnje Australija, Finska, Japan i Velika Britanija). Međutim, u ostalim aktivnostima stručnog usavršavanja, kao što su sudjelovanje u profesionalnim mrežama, mentorstvo ili istraživačke djelatnosti, hrvatski ravnatelji ne sudjeluju često. Iako školski ravnatelji sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja i usavršavanja općenito podržavaju i Hrvatskoj i u ostalim zemljama, hrvatski ravnatelji kao osnovnu prepreku sudjelovanju u programima stručnog usavršavanja ističu previsoku cijenu (Hrvatska 49%, TALIS prosjek 30%). Oko trećine (29%) hrvatskih ravnatelja ističe problem nedostatka poticaja za sudjelovanje u takvim aktivnostima (TALIS prosjek 35%), dok gotovo četvrtina ističe neadekvatnost aktivnosti stručnog usavršavanja (TALIS prosjek 22%). Zanimljivo je da svega 6% hrvatskih ravnatelja kao prepreku sudjelovanju u usavršavanju navodi nedostatak vremena zbog rasporeda rada, dok je taj problem u ostalim zemljama sudionicima najčešće zastupljena prepreka (43%).

otvoreno. Može se zaključiti da se u Hrvatskoj neopravdano kasni s uvođenjem ovih bitnih elemenata profesionalizacije ravnateljstva te da je krajnje vrijeme, ako se želi osigurati kvalitetne i kompetentne stručnjake koji će učinkovito rukovoditi hrvatskim školama, da prosvjetne vlasti u tom pogledu počnu poduzimati konkretne mjere i korake.

Zaključna razmatranja

Pregledom rezultata i spoznaja do kojih se došlo u mnogim novijim istraživanjima u području školskog rukovođenja, kao i uvidom u iskustva mnogih država u profesionalizaciji uloge školskih ravnatelja, može se zaključiti da postoji visoka svijest o važnosti koju školski ravnatelji predstavljaju za kvalitetno funkcioniranje školskih ustanova, ali i odgojno-obrazovnog sustava općenito. U mnogim se državama sve više pozornosti posvećuje profesionalizaciji školskih ravnatelja te se ulažu snažni naponi ne bi li se osiguralo da školskim ustanovama učinkovito rukovode kvalitetne i kompetentne osobe. Na navedene tendencije, između ostalog, upućuju detaljno razrađeni i utvrđeni kompetencijski standardi školskih ravnatelja te postojanje koherentnog sustava ravnateljskog profesionalnog razvoja u tim državama. U Republici Hrvatskoj još nisu adekvatno razvijeni neki elementi profesionalizacije ravnateljske uloge. Stoga se kao nužno nameće aktivno promišljanje o podizanju ravnateljske uloge na višu razinu profesionalnosti i poduzimanje konkretnih mjera u tom pogledu. Time bi se doprinijelo profesionalnijem funkcioniranju ravnatelja u njihovoj svakodnevici, što će neminovno pozitivno utjecati na njihov radno-pravni status te značajno povećati vjerodostojnost profesije, njezinu važnost i ugled. Naposljetku, jedino će se na taj način unaprijediti kvaliteta rukovođenja školskim ustanovama u Republici Hrvatskoj i opravdati isticanje obrazovanja kao nacionalnog prioriteta.

Napomena: Ovaj rad nastao je iz diplomskoga rada istog naziva autorice Klare Fegeš koja je rad obranila 11. srpnja 2016. godine. Vesna Kovač bila je mentorica u izradi tog diplomskoga rada. Potpora za izradu rada, posebice istaknuta u vidu nabave izvora znanstvene literature, dobivena je u okviru projekta *Istraživanje školskog vođenja iz distributivne perspektive u hrvatskim školama* (IScLEAD) (IP-2014-09-1825) koji financira Hrvatska zaklada za znanost i projekta *Ispitivanje obilježja školskog vođenja u hrvatskim osnovnim školama* (13.O4.1.3.13) koji podupire Sveučilište u Rijeci.

Literatura

1. Berg, J. H., Carver, C. L. i Mangin, M. M. (2014). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195- 217.
2. Bowers, A. J., Shoto, A. R. i Barnett, B. G. (2014). *Using Data in Schools to Inform Leadership and Decision Making*. Charlotte: Information Age Publishing.
3. Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–389.
4. Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. i Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
5. Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M. i Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study- Developing Successful Principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute (SELI).
6. DuFour, R. i Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
7. Đaković, O. (2012). *Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola*. Zagreb: Grafička škola.
8. European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupno na http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php, pristupljeno: 2.11.2015.
9. Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
10. Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
11. Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150.
12. Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. i Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. New York: RoutledgeFalmer.
13. Hitrec, S., Jurčev, A. i Đaković, O. (2009). Vodenje odgojno-obrazovnih ustanova. U: Barabaš – Seršić, B. i sur. (ur.): *Ravnatelj škole-upravljanje-vodenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 41- 65.
14. Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P. i Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership - A Critical Review of Literature*. Teaching Australia (Australian in-

- stitute for teaching and school leadership). Dostupno na https://www.google.hr/?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=OahUKEwi-POaz4soTNAhVDVhoKHYXwDwMQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.aitsl.edu.au%2Fverve%2F_resources%2FStandards_for_School_Leadership_-_A_Critical_Review_of_Literature.pdf&usg=AFQjCNG2Zgy1F3neavwD_-_3q_9ly7r-Kww&sig2=PMILBHAF31KSSLc7zePSw, pristupljeno: 30.3.2016.
15. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
 16. MZOS (2009). Hrvatski kvalifikacijski okvir – uvod u kvalifikacije. Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na <http://www.kvalifikacije.hr/dokumenti-i-publikacije>, pristupljeno: 3.5. 2016.
 17. MZOS (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije- Nove boje znanja. Dostupno na <https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151b>, pristupljeno: 12.12.2015.
 18. MZOS (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Dostupno na <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14179>, pristupljeno 3.12.2015.
 19. OECD (2014). Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. Dostupno na http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en, pristupljeno: 2.11.2015.
 20. The Ontario Principals' Council – OPC. Dostupno na <https://www.principals.ca/>, pristupljeno: 3.11.2015.
 21. OPC (2013). Preparing Principals & Developing School Leadership Associations for the 21st Century: Lessons from around the world. Ontario Principals' Council (OPC). Dostupno na https://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=OCDEQFjABahUKEwiG-PPJ-IzJAhXBaxQK-He9FB1w&url=http%3A%2F%2Fwww.principals.ca%2Fdocuments%2FInternational%2520Symposium%2520White%2520Paper%2520-%2520OPC%25202014.pdf&usg=AFQjCNERo8_-iForNQ_BRsDDDDHasJpn_SQ&sig2=cGPC-Mv-moc2l-TT9W-E-nQ, pristupljeno: 3.11.2015.
 22. Pashiardis, P. i Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. Commonwealth Education Partnerships. Dostupno na <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/120-124-2009.pdf>, pristupljeno: 13.11.2015.
 23. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*, 11(2), 67-84.
 24. Pont, B., Nusche, D. i Moorman, H. (2008). Improving school leadership- volume 1: Policy and practice. OECD. Dostupno na http://www.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en, pristupljeno: 28.10.2015.
 25. Staničić, S. (2015). Aktualna pitanja profesionalizacije ravnatelja. Stručni skup ravnatelja srednjih škola i učeničkih domova RH, održan u Umagu 7. studenog 2015. godine. Dostupno na <https://www.>

google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OahUKEwj9r-NXM7ojNAhUBWBoKHxSCkEQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Favnatelj.skole.hr%2Fupload%2Favnatelj%2Fnewsattach%2F303%2FSstanicic_Aktualna_pitanja_profesionalizacije_ravnatelj_UMAG_7.11.2015..pdf&usg=AFQjCNHKR7faRHRle6OusHHBXR8l-8RaNg&sig2=fZpelCw7KrMtXPntN_-dqQ&bv=bv.123664746,d.d2s&cad=rja, pristupljeno: 22.5. 2016.

26. Staničić, S. (2007a). Odlike uspješnih ravnatelja. *Zrno*, 18 (77), 4-5.
27. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil ravnatelja. U: Staničić, S. (ur.) *Školski priručnik 2001./2002.* Zagreb: Znamen, 179-185.
28. Staničić, S. (2007b) Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N. i Hrvatić, N. (ur.): *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (svezak 2.) – Zbornik radova I. kongresa pedagoga Hrvatske*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 670-677.
29. Staničić, S. (2006). Profesionalizacija ravnatelja škole: pristupi i ostvarenja. U: Staničić, S. (ur.) *Školski priručnik 2006./2007.* Zagreb: Znamen, 164-176.
30. Staničić, S. (2013). Standardi za ravnatelje: znanja, vještine i vrijednosti dobrih ravnatelja škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.) *Školski priručnik 2013./2014.* Zagreb: Znamen, 167-183.
31. Staničić, S. (2009). Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu. Dostupno na http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1985:materijali-za-ravnatelje, pristupljeno: 6.3.2016.
32. Staničić, S. (2012). Važnost ravnatelja za uspjeh škole. U: Staničić, S. i Drandić, B. (ur.): *Školski priručnik 2012./2013.* Zagreb: Znamen, 166-173.
33. Staničić, S. (2000). *Vodenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi.* Neobjavljena doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
34. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije.* Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
35. Vizek - Vidović, V. (2005) (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

SUVRE

IZAZO

u radu

(školskog)

PEDAG

DEMISTIFIKACIJA RAZVOJA LJUDSKIH POTENCIJALA U OBRAZOVANJU: HRVATSKA PERSPEKTIVA

Kornelija Mrnjauš

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: kornelija.mrnjaus@uniri.hr

Bojana Vignjević

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska, e: bojana.vignjevic@ffri.uniri.hr

Sažetak

Razvoj ljudskih potencijala razmjerno je mlada disciplina koja je još u razvoju. Pojam su prvi puta upotrijebili Harbison i Myers 1964.g u kontekstu ljudskog kapitala i ljudskog razvoja. Postojanje velikog broja različitih definicija (preko dvadeset), multidisciplinarnost, neusuglašenost oko odnosa s konceptom upravljanja ljudskim potencijalom i dr., samo su neki od izazova s kojima se suočavaju oni koji proučavaju, poučavaju i u praksi primjenjuju razvoj ljudskih potencijala. Unatoč brojnim izazovima, mnogi će se složiti da su četiri glavne svrhe razvoja ljudskih potencijala poboljšanje individualne ili grupne učinkovitosti i izvedbe, poboljšanje organizacijske učinkovitosti i izvede, razvoj znanja, vještina i kompetencija, povećanje ljudskog potencijala i osobni rast. Teorijsku obradu i praktičnu primjenu koncepta razvoja ljudskih potencijala prvenstveno ćemo pronaći u poslovnom okruženju. Prisutan je i u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj, iako ne pod tim nazivom, a koncipiran je na način određen propisima i zakonima koji reguliraju status učitelja. Cilj je preglednog rada kroz teorijsku obradu pojma razvoja ljudskih potencijala, navodeći i analizirajući dostupne definicije, demistificirati pojam razvoja ljudskih potencijala i obrazložiti svoja promišljanja o tome je li razvoj ljudskih potencijala u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj iluzija, potreba ili neizbježnost. Autorice u radu govore i o ulozi emocionalnih kompetencija, kao važnog aspekta razvoja ljudskih potencijala.

Ključne riječi: razvoj ljudskih potencijala; odgojno-obrazovne ustanove; emocionalne kompetencije.

DEMYSTIFICATION OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT: CROATIAN PERSPECTIVE

Kornelija Mrnjajus

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, Croatia, e: kornelija.mrnjaus@uniri.hr

Bojana Vignjević

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka, Croatia, e: bojana.vignjevic@ffri.uniri.hr

Abstract

Human resources development is an emerging discipline in the process of development. The concept was first used by Harbison and Myers in 1964 in the context of human capital and development. A large number of different definitions (over twenty), the multidisciplinary quality and discrepancies with regard to the concept of human resources management are merely several of the challenges which need to be confronted by all those who study, teach and implement the concept of human resources development. Despite numerous challenges, there is a consensus regarding the four main objectives of human resources development: improving individual and group efficiency and performance; enhancing organizational efficiency and performance; knowledge, skills and competencies development; increasing human potential and personal growth. Theoretical framework and practical application of the concept of human resources development is primarily pertinent to business context, however, it is also present in the educational institutions in Croatia in a manner prescribed by legislation regulating the teachers' status. The aim of this paper is to review the theoretical background of the human resources development concept by analysing the accessible definitions, to demystify the concept of human resources development, and to reflect on whether human resources development in Croatian educational institutions is an illusion, a necessity, or inevitability.

Keywords: human resources development, education, Croatian perspective

Uvod

Razvoj ljudskih potencijala razmjerno je mlada disciplina koja je još u razvoju. Pojam su prvi puta upotrijebili Harbison i Myers 1964. godine u kontekstu ljudskog kapitala i ljudskog razvoja. Korijene pojma „razvoj ljudskih potencijala“ možemo pronaći u razvoju ljudskog kapitala. Uključuje mnoga područja, kao što su obrazovanje, osposobljavanje, razvoj i *coaching*. Područje razvoja ljudskih potencijala dinamično je i odgovara individualnim, grupnim, organizacijskim, nacionalnim i međunarodnim zahtjevima učenja. Za razvoj ljudskih potencijala najvažnije je da se radi o primijenjenoj disciplini i zadatak je praktičara dati podršku ljudima kako bi uspješno i učinkovito ostvarili zadatke (cf. Wilson, 2012).

Nekadašnje kadrovske službe transformiraju se, prvenstveno u velikim poslovnim korporacijama, u HR službe (*human resources* = ljudski potencijali) u kojima se zapošljavaju HR profesionalci. Administriranje kadrova koje je obuhvaćalo administrativni dio prijema i odlazaka djelatnika, vođenje osobnih dosjea, a katkad i obračunavanje plaća, u HR službama širi se na istraživanje potreba i mogućnosti pribavljanja ljudskih resursa, popunjavanje radnih mjesta odgovarajućim stručnjacima, njihovo zadržavanje i motiviranje, trajno obrazovanje i usavršavanje te skrb o njihovu zdravlju i sigurnosti (Sikavica i Bahtijarević-Šiber, 2004, str. 76).

Velik broj različitih definicija (preko dvadeset), multidisciplinarnost, neusuglašenost oko odnosa s konceptom upravljanja ljudskim potencijalima i dr., samo su neki od izazova s kojima se suočavaju oni koji proučavaju, poučavaju i u praksi primjenjuju razvoj ljudskih potencijala. Unatoč brojnim izazovima, postoji konsenzus oko toga da su četiri glavne svrhe razvoja ljudskih potencijala poboljšanje individualne ili grupne učinkovitosti i izvedbe, poboljšanje organizacijske učinkovitosti i izvedbe, razvoj znanja, vještina i kompetencija te povećanje ljudskog potencijala i osobni rast.

Jedan od pokušaja da se identificira sveobuhvatan pregled HR profesije, svakako je istraživanje instituta Chartered Institute for Personnel and Development (CIPD) iz 2009. godine, rezultat kojeg je mapa nazvana CIPD Profession Map. Mapa opisuje podupiruće vještine, znanja i ponašanja i sastoji se od deset profesionalnih područja, osam ponašanja i četiri skupa profesionalnih kompetencija (Wilson, 2012, str. xxviii-xxix). Deset profesionalnih područja uključuje sljedeće: 1) uvidi, strategije i rješenja; 2) vođenje ljudskih resursa; 3) organizacijski dizajn; 4) organizacijski razvoj; 5) planiranje resursa i talenata; 6) učenje i razvoj talenata; 7) izvedba i nagrađivanje; 8) angažman zaposlenika; 9) odnosi između zaposlenika; 10) isporuka usluge i informacija. Osam ponašanja podijeljeno je u tri područja: 1) uvidi i utjecaj: znatiželjan; odlučan mislilac; vješt utjecatelj; 2) operacijska izvrsnost: vođen da isporuči; suradnički; osobno pouzdan; 3) upravljanje: hrabrost za promjenu; uzor. Aktivnosti četiriju skupova uključuju: 1. skup: administrativne aktivnosti, aktivnosti podrške klijentu i aktivnosti obrade; 2. skup: savjetovanje i upravljanje individualnim ili timskim pitanjima i problemima ljudskih resursa;

3. skup: vođenje profesionalnog područja, suočavanje s izazovima ljudskih potencijala na organizacijskoj razini; 4. skup: vođenje funkcije ili profesionalnog područja, vođenje organizacije, razvoj organizacijske strategije, razvoj HR strategije.

Teorijsku obradu i praktičnu primjenu koncepta razvoja ljudskih potencijala prvenstveno ćemo pronaći u poslovnom okruženju. Prisutan je i u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj, iako ne pod tim nazivom, a koncipiran je na način određen propisima i zakonima koji reguliraju status učitelja. Cilj je preglednog rada kroz teorijsku obradu pojma razvoja ljudskih potencijala, navodeći i analizirajući povezane koncepte i dostupne definicije, demistificirati pojam razvoja ljudskih potencijala i obrazložiti svoja promišljanja o tome je li razvoj ljudskih potencijala u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj iluzija, potreba ili neizbježnost. U radu se također raspravlja o ulozi emocionalnih kompetencija kao važnog aspekta razvoja ljudskih potencijala.

Razvoj ljudskih potencijala – povezani koncepti

Područje razvoja ljudskih potencijala veliko je i obuhvaća formalno obrazovanje, osobno obrazovanje i osposobljavanje/usavršavanje, osposobljavanje i razvoj u organizaciji te učenje i osposobljavanje na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Obrazovanje, osposobljavanje, razvoj i učenje koncepti su usko povezani s razvojem ljudskih potencijala. *Obrazovanje* se tradicionalno povezuje sa školama, koledžima i sveučilištima i ima manje trenutačnu i manje specifičnu primjenu nego osposobljavanje. Obrazovanje podrazumijeva aktivnosti kojima je cilj razvoj znanja, vještina, moralnih vrijednosti i razumijevanja koji su potrebni u svim aspektima života, radije nego znanja i vještina povezanih samo s ograničenim područjem aktivnosti. Svrha je obrazovanja pružiti uvjete koji su mladim ljudima i odraslima neophodni za razumijevanje tradicija i ideja koje utječu na društva u kojima žive te ih osposobiti za davanje doprinosa društvu. Obrazovanje uključuje proučavanje vlastitih kultura i zakona prirode, kao i stjecanje jezičnih i drugih vještina koje su temelj učenja, osobnog razvoja, kreativnosti i komunikacije (Manpower Services Commission, 1981, str. 17; Cedefop, 1996, str. 48; prema Wilson, 2012, str. 4-5).

Povijesni preciznosti *osposobljavanja/usavršavanja* imaju svoje korijene u srednjovjekovnim strukama i cehovima. Manpower Services Commission (1981, str. 62; prema Wilson, 2012, str. 5) definira osposobljavanje kao „planirani proces mijenjanja stavova, znanja ili vještina kroz iskustvo učenja kako bi se postigla učinkovita izvedba aktivnosti ili niza aktivnosti. Svrha je osposobljavanja, u poslovnom kontekstu, razvoj sposobnosti pojedinca i zadovoljavanje trenutačnih i budućih potreba organizacije“. Osposobljavanje se prilagođava zahtjevima organizacije i tendencija je da se odvija na radnom mjestu. Razmjerno je usko ograničen na specifične vještine i operacije, a najčešće ima trenutačnu primjenu i završava u kraćem roku od obrazovanja (Van Wart, Cayer i Cork, 1993; Wilson, 2012).

Razvoj upućuje na kretanje ka poboljšanoj situaciji, što za ljude znači unapređenje njihovog fizičkog i mentalnog potencijala. Lee (2001; prema Wilson, 2012, str. 6) predlaže da se riječ *razvoj* koristi na četiri načina: razvoj kao sazrijevanje, razvoj kao oblikovanje, razvoj kao putovanje i razvoj kao nastajanje. Manpower Services Commission (1985, str. 9; prema Wilson, 2012, str. 6) ističe da je razvoj "rast ili ostvarenje individualnih ili grupnih sposobnosti kroz svjesno ili nesvjesno učenje. Razvojni programi obično uključuju elemente planiranog učenja i iskustva te se često podržavaju kroz proces *coachinga* ili savjetovanja".

Učenje je "relativno trajna promjena znanja, stavova ili ponašanja koja se događa kao rezultat formalnog obrazovanja ili osposobljavanja ili kao rezultat neformalnih iskustava" (Wilson, 2012, str. 6). Brojnim definicijama osposobljavanja, obrazovanja i razvoja zajednička je riječ „učenje“. Nadler (Nadler i Nadler, 1990, str. 1.18; prema Wilson, 2012, str. 6) je objedinio te pojmove te kaže: „Osposobljavanje je učenje povezano s trenutačnim poslom. Obrazovanje je učenje koje priprema pojedinca, ali nije povezano sa specifičnim trenutačnim ili budućim poslom. Razvoj je učenje za rast pojedinca, ali nije povezano sa specifičnim trenutačnim ili budućim poslom.“

Razvoj ljudskih potencijala – različite perspektive i izazovi

Neke osnove razvoja ljudskih potencijala mogu se pronaći u programima Training Within Industry nastalima tijekom Drugog svjetskog rata (Dooley, 1945). Pojam „razvoj ljudskih potencijala“ prvi su puta upotrijebili Harbison i Myers (1964) u kontekstu razvoja ljudskog kapitala ili ljudskog razvoja. Zatim ga je za određivanje discipline ili profesionalnog područja prakse upotrijebio Leonard Nadler 1969. na konferenciji Conference of the American Society of Training and Development (ASTD) u Miamiju, koji je definiciju predložio i 1970. godine. Inicijalno je usmjerenost mnogih ranih definicija razvoja ljudskih potencijala bio opisan iz perspektive i konteksta Sjedinjenih Američkih Država i gotovo sve su naglašavale organizacijsku dimenziju (Weinberger, 1998). S vremenom su se definicije proširile da bi uključivale i organizacijski razvoj (McLagan i Suhadolnik, 1989; Wilson, 2012).

Brojna su stajališta o razvoja ljudskih potencijala i tumačenja što podrazumijeva taj pojam. Hamlin i Stewart ponudili su više od dvadeset definicija te su njihovom analizom identificirane četiri osnovne svrhe (Hamlin i Stewart, 2011, str. 210; prema Wilson, 2012, str. 7): poboljšanje individualne ili grupne učinkovitosti i izvedbe; poboljšanje organizacijske učinkovitosti i izvedbe; razvoj znanja, vještina i kompetencija; povećanje ljudskog potencijala i osobni rast.

Kako bismo prikazali razvoj, složenost i različita razumijevanja koncepta razvoja ljudskih potencijala, u nastavku slijedi kronološki prikaz niza definicija (za pregled definicija

usporedi Wilson, 2012, str. 7-8). „Razvoj ljudskih potencijala proces je poboljšanja znanja, vještina i kapaciteta svih ljudi u društvu. U ekonomskom smislu može se opisati kao okrupnjivanje ljudskog kapitala i njegovog učinkovitog ulaganja u razvoj gospodarstva. U političkom smislu, razvoj ljudskih potencijala priprema osobe za sudjelovanje u političkim procesima, posebice kao građane demokratskog društva. Iz društvene i kulturološke perspektive, razvoj ljudskih potencijala pomaže osobama voditi uspješniji i bogatiji život, manje povezan s tradicijom. Ukratko, procesi razvoja ljudskih potencijala otključavaju vrata modernizaciji“ (Harbison i Myers, 1964, str. 2). McLagan i Suhadolnik (1989, str. 1) definiraju koncept razvoja ljudskih potencijala kao “integrirano korištenje usavršavanja i profesionalnog razvoja, razvoja karijere i organizacijskog razvoja u svrhu poboljšanja individualne i organizacijske učinkovitosti“. Walton (1999, str. 78) obrazlažući koncept razvoja ljudskih potencijala kontekstualizira i ideju bihevioralne promjene te naglašava strukovni aspekt koncepta: „Razvoj ljudskih potencijala odnosi se na učenje i upravljanje. Odnosi se na intervencije koje bi mogle olakšati učenje. Odnosi se na promjenu ponašanja koja se odražava u iskazivanju novih ili poboljšanih vještina, novog znanja i razumijevanja te novih stavova. Odnosi se na namjerno i slučajno učenje te ima strukovni aspekt. Dakle fokus je na strukovnom učenju.“ Swart, Mann, Brown i Price (2005, str.83) ističu usmjerenost razvoja ljudskih potencijala na ostvarivanje strateških ciljeva: „Strategija razvoja ljudskih potencijala široko se može definirati kao uzorak planiranih i izviraćih aktivnosti koje se fokusiraju na razvijanje sposobnosti u svrhu ostvarivanja sadašnjih i budućih strateških ciljeva.“ U skladu s navedenim, Hamlin i Stewart (2011, str. 213) nude sveobuhvatnu definiciju ističući pritom i širinu potencijalnih sektora za implementaciju koncepta razvoja ljudskih potencijala: „Razvoj ljudskih potencijala obuhvaća planirane aktivnosti, procese i/ili intervencije osmišljene kako bi imale utjecaj na organizacijsko i individualno učenje, kako bi razvile ljudske potencijale, poboljšale ili povećale učinkovitost i izvedbu na individualnoj, grupnoj/timskoj i/ili organizacijskoj razini i/ili da bi donijele djelotvorne i korisne osobne ili organizacijske bihevioralne promjene i poboljšanja unutar, preko i/ili izvan granica privatnog sektora (profitnog), javnog/vladinog sektora ili sektora neprofitnih organizacija, entiteta ili bilo kojeg drugog tipa sustava koji se temelje na osobnim, poslovnim, političkim, nacionalnim načelima i/ili načelima zajednice.“

Razvidno je da postoje različiti pristupi u definiranju koncepta razvoja ljudskih potencijala te različite perspektive i usmjerenosti na elemente koji čine područje razvoja ljudskih potencijala. Garavan, O'Donnell, McGuire i Watson (2007, str. 3) upućuju upravo na činjenicu da je koncept razvoja ljudskih potencijala „segmentiran, nepotpun, necjelovit i nedosljedan, pri čemu različite teorije i modeli nude suprotna objašnjenja“. Iz ponuđenih definicija također je vidljivo da postoje dva pristupa u definiranju razvoja ljudskih potencijala: minimalistički i prošireni pristup. Izazov definiranja, ako se upotrebljava jedan ili drugi pristup, uključivanje je svih sadržajnih dimenzija razvoja ljudskih potencijala, uz jasno i koncizno objašnjavanje o kakvom se točno konceptu radi. Bez obzira na navedene izazove, razvoj ljudskih potencijala razvija se na društvenoj, nacionalnoj i internacionalnoj razini te se izdvaja kao neizbježan i dobrodošao koncept za sve organizacije koje u kontekstu ljudskih potencijala imaju višestruke odgovornosti.

Dilworth (2003; prema Wilson, 2012, str. 9) sukladno tome predlaže potkategorije obuhvaćene razvojem ljudskih potencijala: razvoj karijere, upravljanje promjenama, zdrava i produktivna radna mjesta, upravljanje znanjem, razvoj rukovođenja, procesi učenja te razvoj timskog rada. Šireći navedene potkategorije Wilson (2012, str. 9) zaključuje da je razvoj ljudskih potencijala multidisciplinarno područje koje uključuje: karijerno planiranje i razvoj, upravljanje promjenama, *coaching*, studije razvoja, razvoj rukovođenja, razvoj menadžmenta, organizacijski razvoj, vanjski razvoj, poboljšanje izvedbe, osobni razvoj, tehničko osposobljavanje, usavršavanje i razvoj, strukovno obrazovanje i usavršavanje. Može se zaključiti da je razvoj ljudskih potencijala važan za razvoj kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih kapaciteta osoba u organizacijskom, ali i širem društvenom kontekstu.

Valja napomenuti da je uz ranije spomenute izazove povezane s operacionalizacijom koncepta razvoja ljudskih potencijala, izvjestan i izazov međuodnosa razvoja ljudskih potencijala i upravljanja ljudskim potencijalima. Do pogrešnog razumijevanja ovih dvaju konceptata dolazi iz različitih razloga, a jedan od istaknutijih je taj što, primjerice, na nacionalnoj i međunarodnoj razini, preddiplomski i diplomski studiji najčešće nude kolegije pod nazivom upravljanje ljudskim potencijalima koji sadržajno obuhvaćaju, ali i tom pojmu podređuju područje razvoja ljudskih potencijala. Osim studijskih programa, isto se događa i u pojedinim udžbenicima, pri čemu se razvoj ljudskih potencijala obrađuje unutar teme upravljanja ljudskim potencijalima (Beardwell i Claydon, 2007; Collings i Wood, 2009). Wilson (2007, str. 7) objašnjava spomenutu poziciju nejednakosti time što pojam „upravljanje“, osim što „nesumnjivo zvuči više seksi“, ima prizvuk više pozicije u hijerarhiji te je time atraktivniji od pojma koji navodi razvoj. Unatoč nedosljednostima u poimanju razvoja i upravljanja ljudskim potencijalima, činjenica je da su navedena dva koncepta dio šireg područja koje se naziva „ljudski potencijali“ unutar kojeg oba pojma imaju svoje uloge koje se katkad preklapaju (Wilson 2012).

Oslanjajući se na kotač ljudskih potencijala McLagana i Suhadolnika (1989) i kotač upravljanja ljudskim potencijalima Harrisona (1997), Wilson i suradnici (2012) razvijaju kompas ljudskih potencijala (Slika 1.). Koriste analogiju kompasa koja uspješno daje pregled područja te upućuju na razlike i preklapanja odgovornosti između razvoja ljudskih potencijala i upravljanja ljudskim potencijalima.



Slika 1. Kompas ljudskih potencijala (Wilson, 2012, str. 11)

Prema Kompas, u nadležnosti razvoja ljudskim potencijalima nalaze se osobni razvoj, profesionalni i grupni razvoj, organizacijski razvoj i struktura organizacije. Upravljanje ljudskim potencijalima uključuje sustav nagrađivanja, podršku djelatnicima, odnose među djelatnicima te sustave istraživanja i informacija. Struktura radnog mjesta, planiranje ljudskih potencijala, upravljanje izvedbom te selekcija kadrova i zapošljavanje elementi su u kojima se uočava preklapanje djelovanja razvoja i upravljanja ljudskim potencijalima. Unatoč različitim mišljenjima o odnosu između upravljanja ljudskim potencijalima i razvoja ljudskih potencijala, prema kojima postoji hijerarhijski odnos između ta dva koncepta, sustavan prikaz područja ljudskih potencijala predstavljen u Kompas predlaže njihov komplementaran i partnerski odnos.

Emocionalna inteligencija i razvoj ljudskih potencijala

Organizacije ovise o ljudima. Ljudi proizvode dobra i usluge te, što je najvažnije u organizacijama, imaju sposobnosti učiti, rasti, razvijati se i poboljšavati svoju izvedbu (Nafukho i Muyia, 2014). Razvoj ljudskih potencijala kao disciplina velikim se dijelom bavi stvaranjem radnih mjesta koja potiču motivaciju, angažman i produktivnost zaposlenika (Brooks i Nafukho, 2006). Takva radna mjesta trebaju emocionalno inteligentne pojedince „koji su sposobni prepoznati, upravljati i učinkovito usmjeriti svoje emocije te se uspješno nositi sa zahtjevima svakodnevnog života” (Nafukho i Muyia, 2014, str. 625).

Prema postojećim znanstvenim dokazima, inteligentna uporaba emocija može pomoći pojedincima da budu učinkovitiji na svojim poslovima (Farnia i Nafukho, 2016). Zbog utjecaja emocionalne inteligencije na stvaranje niza pozitivnih organizacijskih ishoda i uloge razvoja ljudskih potencijala za poboljšanje učenja, angažmana, motivacije i produktivnosti zaposlenika u organizacijama, tvrdi se da postoji veza između emocionalne inteligencije te teorije i prakse razvoja ljudskih potencijala (Brooks i Nafukho, 2006; Nafukho, 2009; Weinberger, 2002).

Uloga emocionalne inteligencije u poboljšanju izvođenja zadataka i aktivnosti na radnom mjestu i razvoju pojedinaca unutar organizacija učinila ju je atraktivnim čimbenikom za znanstvenike i praktičare iz područja razvoja ljudskih potencijala čiji interes za emocionalnu inteligenciju postaje sve veći (Farnia i Nafukho, 2016; Kunnanatt, 2004; Weinberger, 2002). Farnia i Nafukho (2016) navode niz pozitivnih organizacijskih ishoda koji su značajno povezani s emocionalnom inteligencijom: rješavanje sukoba (Godse i Thingujam, 2010; Jordan i Troth, 2002), zadovoljstvo poslom (Chiva i Alegre, 2008; Kafetsios i Zampetakis, 2008), organizacijsko građansko ponašanje (Carmeli i Josman, 2006), organizacijsko učenje (Chiva i Alegre, 2008) i predanost organizaciji (Humphreys, Weyant i Sprague, 2003). Emocionalna inteligencija predstavlja skup naučenih sposobnosti „prethodno skrivenih ili nemjerljivih u organizacijskom životu, ali odgovornih za ponašanja za koja se smatra da pomažu ljudima da budu uspješni i učinkoviti na poslu” (Thory, 2013, str. 222).

Interes znanstvenika iz područja razvoja ljudskih potencijala u određivanju mogućnosti potenciranja emocionalne inteligencije kroz osposobljavanje, dovela je do primjene kvaziekperimentalnih istraživanja. Na temelju rezultata, čini se da sudjelovanje na osposobljavanju za razvoj emocionalne inteligencije ne povećava emocionalnu inteligenciju osobe *per se* (Muyia i Kacirek, 2009; Beigi i Shirmohammadi, 2010). Međutim, kada je osposobljavanje popraćeno aktivnostima kao što je timski rad, vjerojatnije je da će do promjene ipak doći (Clarke, 2010; Moriarty i Buckley, 2003). Također, valja naglasiti da je uključivanje emocionalne inteligencije u procese zapošljavanja i osposobljavanja u organizacijama opravdano, s obzirom na to da se pokazuje kako su neke kompetencije emocionalne inteligencije izrazito povezane s određenim poslovima. Primjerice, kompetencije emocionalne inteligencije važne ljudima koji rade u prodaji bitno se razlikuju od onih koje su važne za IT profesionalce (Yildirim, 2007).

Smatra se da je emocionalna inteligencija olakšavajući čimbenik tijekom komunikacije (Graham, 2009), razvoja učinkovitih mentorskih odnosa (Doloriert, Sambrook i Stewart, 2012) i postizanja konstruktivnih rješenja sukoba na radnom mjestu (Jordan i Troth, 2002). Iako su ovi čimbenici ključni za učinkovito vođenje, dokazi o ulozi emocionalne inteligencije u vođenju su kontroverzni. Otvorena su ozbiljna pitanja o mogućnosti izgradnje kapaciteta vođenja kroz emocionalnu inteligenciju (Fambrough i Hart, 2008), a postojeći empirijski dokazi otkrivaju i značajan (Ayiro, 2009) i beznačajan (Weinberger, 2009) odnos između emocionalne inteligencije i vođenja (cf. Farnia i Nafukho, 2016).

Sukladno nalazima navedenih istraživanja te nedvojbenom doprinosu razvoja emocionalne inteligencije uspješnosti na radnom mjestu, praktičari razvoja ljudskih potencijala ohrabreni su razvijati osposobljavanja za razvoj emocionalne inteligencije u svrhu promicanja produktivnosti, osobito za one zaposlenike koji rade na poslovima koji zahtijevaju višu razinu emocionalne inteligencije, kao što su uslužni poslovi ili rukovodeće pozicije (Yildirim, 2007; Dimitriades, 2007). Treninzi emocionalne inteligencije preporučaju se prije pokretanja mjera organizacijskog razvoja širokog raspona (McEnrue i Groves, 2006), a mogu se upotrebljavati i u kontekstu intervencija za rješavanje sukoba (Jordan i Troth, 2002; Farnia i Nafukho, 2016).

Razvoj ljudskih potencijala u obrazovanju

Razvoj kadra u suštini je povezan s oslobađanjem potencijala svih zaposlenika kako bi oni bili učinkoviti, uspješni, kreativni i „hrabri“ pri preuzimanju inicijative u svome poslu u svrhu dobrobiti učenika, kolega, institucije i vlastitog karijernog razvoja. (Partington i Stainton, 2003, str. 1)

Pokretačku snagu bilo koje organizacije čine ljudi (Vrban, 2010). Organizacije se mogu u svemu izjednačiti osim u djelatnicima čija su znanja, sposobnosti, motivacija i kreativnost specifični kapital koji druge organizacije ne mogu imati u istoj mjeri i u istom obliku (Staničić, 2006). Zadatak je organizacija skrbiti za svoje ljude, a Staničić (2006, str. 130) ističe da bi se, s operativnog stajališta, skrb za ljude „mogla formulirati kao popunjavanje i održavanje adekvatno popunjenih mjesta u organizacijskoj strukturi obrazovne ustanove“. Funkcija upravljanja i razvoja ljudskih potencijala u školama u pravilu je u domeni poslova ravnatelja. U okviru te funkcije ravnatelji utvrđuju ljudski potencijal koji je potreban za ostvarenje dugoročnih ciljeva i razvoja škole, planiraju potreban broj i strukturu zaposlenih, analiziraju i dizajniraju poslove i radna mjesta, pribavljaju, biraju, uvode i raspoređuju djelatnike, prate, motiviraju, ocjenjuju i nagrađuju uspješnost u radu te brinu o trajnom usavršavanju i profesionalnom razvoju zaposlenih, stvaraju odgovarajuću klimu i kulturu koja će omogućiti da znanja, vještine, sposobnosti i kreativne mogućnosti zaposlenih dođu do punog izražaja (Staničić, 2006, str. 131).

U okviru dugoročnog planiranja razvoja škole, ravnatelj bi trebao planirati i ljudski potencijal potreban za ostvarenje tog razvoja. Prilikom izrade plana trebao bi voditi

računa o unutarnjoj i vanjskoj ponudi, pokazateljima o deficitarnosti nekih predmeta i područja te stručnosti kadrova. Cilj svakog ravnatelja trebao bi biti privući kandidate koji imaju odgovarajuća znanja, sposobnosti, vještine i odlike potrebne da bi se kvalitetno ostvarile pedagoške i druge zadaće i ostvarili planirani ciljevi (Staničić, 2006). Staničić (2006) navodi da je u Hrvatskoj veći problem ograničena sloboda ravnatelja da se posluži različitim mogućnostima pribavljanja kadrova, nego postojanje tih mogućnosti. Autor također problematizira „pitanje koliko su ravnatelji osposobljeni za neke zahtjevnije postupke selekcije, zašto se većina opredjeljuje za procjenu „od oka“ i kakva je odgovornost za pogrešan izbor?“ (Staničić, 2006, str. 132).

Motiviranje i nagrađivanje važni su čimbenici u vođenju i razvoju djelatnika. Staničić (2006, str. 132) smatra da oni ravnatelji koji razumiju što motivira njihove ljude, imaju najснаžniji „alat“ za rad s njima. Pritom ravnatelji trebaju voditi računa o nekim važnim elementima: individualne osobine zaposlenih (stavovi, vrijednosti, očekivanja, potrebe, aspiracije, preferencije i sl.); karakteristike posla koji pojedinci obavljaju (zanimljivost, raznolikost, autonomija u radu, vještine koje su potrebne za rad i sl.); radna situacija u školi (suradnici na poslu, stil koji ravnatelj primjenjuje u radu, uvjeti za kvalitetan rad, ozračje, radna kultura u školi, nagrađivanje boljih rezultata i sl.) i utjecaji koji dolaze iz okruženja škole (socijalna situacija u školskom okruženju, razina materijalnog razvoja, obrazovanost roditelja, demokratizacija odnosa u društvu, odnos prema obrazovanju kao resursu razvoja i sl.). Iako danas ravnatelji u Hrvatskoj nisu u poziciji da materijalno stimuliraju dobar rad i da nagrađuju najbolje, Staničić (2006) smatra da će veća autonomija škola i odgovornost za uspjeh učenika, neizbježno donijeti i različite sustave nagrađivanja zaposlenih.

Kontinuirano profesionalno usavršavanje predstavlja *conditio sine qua non* za odgojno-obrazovne djelatnike. Škole u Hrvatskoj nemaju odjele za razvoj ljudskih potencijala pa je ravnatelj, kao voditelj škole, ujedno i voditelj obrazovanja i profesionalnog razvoja djelatnika u svrhu unapređivanja poučavanja i ostvarivanja viših pedagoških standarda (Staničić, 2006). Programe za profesionalno usavršavanje učitelja u Hrvatskoj pružaju Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, udruženja učitelja, privatne institucije te institucije visokog obrazovanja. Sredstva za usavršavanje nastavnika osiguravaju škole, lokalna uprava i samouprava, udruženja učitelja i sami učitelji. Iako su učitelji pozvani kontinuirano se profesionalno razvijati te postoji preporuka od pet radnih dana godišnje koje bi učitelji trebali iskoristiti za osobni razvoj i profesionalno usavršavanje, ostanak u profesiji ne ovisi o sudjelovanjima u programima profesionalnog razvoja. Ne postoje službeni zahtjevi, ali postoje preporuke o sadržaju takvih programa, kao npr. znanje i razumijevanje predmeta koji poučavaju, razumijevanje i poučavanje kurikulumu, upravljanje razredom, poznavanje i razumijevanje strategija poučavanja, rad s učenicima s posebnim potrebama, i drugo (članak 5. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, članak 8. Pravilnika o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi, članak 40. Kolektivnog ugovora za zaposlenike u srednjoškolskim ustanovama, članak 56. Kolektivnog ugovora za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama).

Učitelji nisu obavezni napredovati, ali imaju mogućnost napredovanja koja je regulirana Pravilnikom o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem

školstvu iz 1995. godine. U članku 3. tog Pravilnika navedeno je da „učitelji i nastavnici koji imaju odgovarajuću stručnu spremu propisanu zakonom, potrebnu pedagošku-psihološku naobrazbu te udovolje kriterijima ocjenjivanja utvrđenim ovim pravilnikom, mogu napredovati u zvanja: učitelja mentora i učitelja savjetnika; profesora mentora i profesora savjetnika; odgojitelja mentora i odgojitelja savjetnika; stručnog suradnika mentora i stručnog suradnika savjetnika; stručnog učitelja mentora i stručnog učitelja savjetnika.“

Uvjete i postupak za stjecanje zvanja mentora i zvanja savjetnika regulirani su člancima 4. i 5. Pravilnika o napredovanju. Stručnost i kvaliteta rada učitelja vrednuju se na temelju uspješnosti u radu s učenicima, izvannastavnog stručnog rada i stručnog usavršavanja. Posebno su razrađeni elementi vrednovanja uspješnosti u radu s učenicima, a oni su: „metodička kreativnost u poučavanju, odnosno pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva; primjenjivanje suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju i korištenje suvremenih izvora znanja; postignuti rezultati u odgojnom radu s učenicima; postignuti obrazovni rezultati učenika i njihova osposobljenost za samostalno učenje i trajno obrazovanje; promicanje ljudskih prava i briga za zdrav okoliš; suradnja s učiteljima odnosno nastavnicima, roditeljima te predstavnicima društvenog okružja škole, koji sudjeluju u poboljšanju kvalitete života mladeži.“

Zadatak je ravnatelja imati uvid u stanje osoblja škole u kojoj radi i utvrditi razvojne potencijale zaposlenih (jake i slabe strane zaposlenih, izgleda za njihov razvoj i sl.). U tu se svrhu može primijeniti analiza portfelja ljudskih potencijala. Iz ove matrice proizlaze četiri ključne kategorije zaposlenih od kojih svaka traži drukčiji pristup profesionalnom razvoju (Bahtijarević-Šiber, 1999, str. 148; Staničić, 2006, str. 133): *konji za vuču* – obično u svakoj organizaciji čine većinu kojoj se često posvećuje malo pažnje i brige; uspješno obavljaju svoje poslove i nemaju potencijale niti mogućnosti za napredovanje; osiguravaju dobro funkcioniranje organizacije; trebalo bi ih više cijeniti i osigurati im horizontalnu pokretljivost, stalno obrazovanje i usavršavanje, uvažavanje i bolje nagrađivanje za predan rad i pouzdanost; *zvijezde* – djelatnici visokog potencijala i velike radne uspješnosti kakve organizacije najviše vole; brzo se kreću i napreduju i traže velika ulaganja da bi ostali „zvijezde“; treba im davati stalno izazovnije i zahtjevnije poslove, brinuti za njihov daljnji razvoj i stalno usavršavanje znanja i vještina; moraju se pripremati za preuzimanje sve složenijih i odgovornijih poslova; *klade* – imaju i nisku radnu uspješnost i nizak razvojni potencijal; trebalo bi im podizati potencijal i učinak kroz obrazovanje, motiviranje, rotiranje i premještanje za druge poslove ili ih se oslobadati; *upitnici (problematični djelatnici)* – imaju visok potencijal i nisku radnu uspješnost; čine ih dvije skupine zaposlenih: oni koji žele, a ne mogu (obično novi djelatnici koji nisu postigli optimalnu radnu uspješnost jer nemaju potrebna praktična znanja i iskustvo, zahtijevaju strategiju obrazovanja i obučavanja za posao, sustavne razvojne programe, mentorski rad i slično) i oni koji mogu, a ne žele (zahtijevaju razvoj prikladnih strategija motiviranja, davanje izazovnijih poslova, u njih treba intenzivno ulagati jer su to buduće „zvijezde“).

Može se zaključiti da provedba elemenata razvoja ljudskih potencijala u škole, unatoč vidljivoj potrebi za njom, ostaje u ingerenciji ravnatelja škola te njihovim kompetencijama

povezanim s razvojem ljudskih potencijala. Dodatni je izazov i činjenica da se nastavnici nisu obvezni profesionalno usavršavati pa profesionalni razvoj ostaje na preporukama i sposobnostima ravnatelja da motivira i potiče nastavnički kadar na kontinuirani profesionalni razvoj.

Pedagog i razvoj ljudskih potencijala

Pojam razvoja ljudskih potencijala primarno se povezuje se poslovnim okruženjem. Iako se taj pojam rijetko koristi u odgojno-obrazovnom kontekstu, elementi razvoja ljudskih potencijala prisutni su ponajprije u kontekstu školskog upravljanja. Osim spomenutih zadataka ravnatelja u kontekstu razvoja ljudskih potencijala, važnu ulogu u planiranju osobnog i institucionalnog razvoja imaju i stručni suradnici. Među stručnim suradnicima, najčešće zaduženi za ovaj oblik razvojne djelatnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama, upravo su pedagozi: „Školski pedagog smatra se najšire profiliranim stručnim suradnikom u interdisciplinskom timu koji u školi (odgojno-obrazovnoj ustanovi) ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost. (...) ... vodi računa o stručnom usavršavanju odgajatelja, učitelja i nastavnika“ (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 10). Različite sistematizacije područja rada školskih pedagoga dotiču se područja razvoja (ljudskih potencijala) – instruktivni poslovi pedagoga (pedagog nekoga poučava ili osposobljava), rad pedagoga na stručnom usavršavanju učitelja, pedagog kao stručnjak za razvoj, odgovoran za sagledavanje strukture i procjenu kvalifikacija suradnika (Petrović, 1976; Rozmantić, 1979; Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 54). Uz navedene uloge pedagoga, valja naglasiti da pedagoške kompetencije uključuju i „osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost“ (Ledić, Staničić i Turk, 2013), što je segment ranije spomenutih emocionalnih kompetencija, važnih u kontekstu bavljenja razvojem ljudskih potencijala.

Osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, kao jedno od područja rada pedagoga, navodi se i u *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti* iz 2001. godine. Prema toj Koncepciji, uloga je pedagoga dvojaka – oni trebaju raditi na svom osobnom profesionalnom razvoju, ali i na stručnom usavršavanju učitelja, pripravnika, izvanjskih suradnika. Ti poslovi uključuju izradu programa usavršavanja, pružanje pomoći učiteljima u ostvarivanju planova usavršavanja, praćenje rada i pružanje pomoći pripravicima, osposobljavanje izvanjskih suradnika, ali i održavanje predavanja, organiziranje i vođenje stručnih rasprava, organiziranje i prezentiranje suvremenih oblika i metoda rada, vođenje stručno-metodičkih praktikuma, demonstriranje suvremene nastavne opreme i sl. (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

Navedena uloga pedagoga u kontekstu razvojne djelatnosti odgojno-obrazovne ustanove te u osposobljavanju i usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika, upućuje na to da se pedagog, u okviru svojih poslova, bavi i razvojem ljudskih potencijala koji je prilagođen okruženju i zakonskoj regulativi rada odgojno-obrazovne ustanove i načinima osposobljavanja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Valja naglasiti da je nužno

jasno definirati koji poslovi u kontekstu razvoja ljudskih potencijala ulaze u sferu poslova pedagoga, a koji u sferu poslova ravnatelja, uzimajući u obzir otvoreno pitanje o tome koliko su pedagozi tijekom svog inicijalnog obrazovanja osposobljeni za tu vrstu posla te koliko su upoznati sa suvremenim pristupima razvoju ljudskih potencijala, a koliko u praksi posežu za opravdanjima „tako se to kod nas radi“ i „tu se ništa ne može promijeniti“. Prema saznanjima autorica ovog teksta, u Hrvatskoj se samo na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci nudi kolegij „Razvoj ljudskih potencijala u obrazovanju“. Osim inicijalnog obrazovanja pedagoga, a u skladu s cjeloživotnim učenjem, važno je naglasiti potrebu stručnog usavršavanja za pedagoge u pogledu razvoja ljudskih potencijala. Svjesni činjenice da je sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj centraliziran, određen zakonima i propisima na nacionalnoj razini, smatramo da postoji prostor za uvođenje manjih, kreativnih inovacija u područje usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Jedna od mogućnosti svakako je obogaćivanje ponude kataloga stručnih usavršavanja sadržajima kao što su upravljanje stresom, vođenje sastanaka, upravljanje vremenom, komunikacijske vještine, vještine prezentiranja, vođenje radionica i slično.

Zaključak

Cilj ovog preglednog rada bio je kroz teorijsku obradu pojma razvoja ljudskih potencijala, navođenjem i analiziranjem dostupne definicije, demistificirati pojam razvoja ljudskih potencijala. Nadamo se da su predstavljene definicije i promišljanja o konceptu razvoja ljudskih potencijala uspjele demistificirati pojam za koji osobe koje rade u odgojno-obrazovnim ustanovama kažu da je poželjan, ali da, nažalost, ne vide prostor za njegovu provedbu u odgojno-obrazovnoj praksi. Cilj je svake organizacije, kako navodi Vrbanić (2010), da njezini zaposlenici optimalno obavljaju posao i da imaju visok stupanj zadovoljstva. Ovo je moguće postići ako se uspostavi dobra klima u organizaciji i ako su zadaci promoviranja koncepta stalnog razvoja i usavršavanja dio sustavnog i strateškog planiranja te su povjereni stručnjacima za razvoj ljudskih potencijala. Sukladno navedenom, mišljenja smo da razvoj ljudskih potencijala u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj nije iluzija, nego da je potreban i neizbježan. On se već događa, iako pod drugim imenom i možda ne na način na koji to predlaže teorija razvoja ljudskih potencijala. Odgojno-obrazovni djelatnici ne samo da imaju potrebu, nego bi, na temelju posla koji obavljaju, trebali imati obvezu stalnog osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja. U tome bi im dobro došla pomoć stručnjaka iz područja razvoja ljudskih potencijala kako taj važan segment kadrovske politike ne bi ostao zanemaren i prepušten osobnoj procjeni pojedinih ravnatelja ili učitelja. Stoga bi jedan od ciljeva odgojno-obrazovnih politika u Hrvatskoj trebao biti uspostaviti mehanizam razvoja i usavršavanja djelatnika koji će biti u nadležnosti stručnih osoba.

Literatura

1. Ayiro, L. P. (2009). An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources*, 11 (6), 719-746.
2. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
3. Beardwell, J., Claydon, T. (2007). *Human Resource Management: A contemporary approach*, 5th edn. Harlow: Prentice Hall/Financial Times.
4. Beigi, M., Shirmohammadi, M. (2010). Training employees of a public Iranian bank on emotional intelligence competencies. *Journal of European Industrial Training*, 34(3), 211-225.
5. Brooks, K., Nafukho, F. M. (2006). Human resource development, social capital, emotional intelligence: any link to productivity? *Journal of European Industrial Training*, 30 (2), 117-128.
6. Carmeli, A., Josman, Z. E. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship behaviors. *Human Performance*, 19 (4), 403-419.
7. Cedefop (1996). *Glossarium: Vocational training*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
8. Chiva, R., Alegre, J. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: the role of organizational learning capability. *Personnel Review*, 37 (6), 680-701.
9. CIPD (2008). *Human Capital Management: Introducing and operating human capital management processes*. London: CIPD.
10. Clarke, N. (2010) Developing emotional intelligence abilities through team-based learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (2), 119-138.
11. Collings, D. G., Wood, G. (2009). *Human Resource Management: A critical approach*. London: Routledge.
12. Dilworth, L. (2003). Searching for the future of HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (3), 241-44.
13. Dimitriades, Z. S. (2007). Managing emotionally intelligent service workers: personal and positional effects in the Greek context. *Journal of European Industrial Training*, 31 (3), 223-240.
14. Doloriert, C., Sambrook, S., Stewart, J. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36 (7), 732-750.
15. Fambrough, M. J., Hart, R. K. (2008). Emotions in leadership development: a critique

- of emotional intelligence. *Advances in Developing Human Resources*, 10 (5), 740-758.
16. Farnia, F., Nafukho, F. M. (2016). Emotional intelligence research within human resource development scholarship. *European Journal of Training and Development*, 40 (2), 90 – 110. Preuzeto, 11.4.2016. s <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-11-2014-0073>.
 17. Garavan, T. N., O'Donnell, D., McGuire, D., Watson, S. (2007). Exploring perspectives on human resource development: an introduction. *Advances in Developing Human Resources*, 9 (1), 3–10.
 18. Godse, A. S., Thingujam, N. S. (2010). Perceived emotional intelligence and conflict resolution styles among information technology professionals: testing the mediating role of personality. *Singapore Management Review*, 32 (1), 69-83.
 19. Graham, C. M. (2009). Communications technology, emotional intelligence, and impact on performance: a conceptual exploration of connections. *Advances in Developing Human Resources*, 11 (6), 773-783.
 20. Hamlin, B., Stewart, J. (2011). What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training*, 35 (3), 199–220.
 21. Harbison, F., Myers, C. A. (1964). *Education, Manpower and Economic Development: Strategies of human resource development*. New York: McGraw-Hill.
 22. Humphreys, J., Weyant, L., Sprague, R. D. (2003). Organizational commitment: the roles of emotional and practical intellect within the leader/follower dyad. *Journal of Business and Management*, 9 (2), 189-209.
 23. Jordan, P. J., Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 4 (1), 62-79.
 24. Kafetsios, K., Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 712-722.
 25. Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama (2011). Preuzeto 10.7.2016. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_05_63_1218.html.
 26. Kolektivni ugovor za zaposlenike u srednjoškolskim ustanovama (2014). Preuzeto 10.7.2016. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_72_1361.html.
 27. Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4), 489-495.
 28. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
 29. McEnrue, M. P., Groves, K. (2006). Choosing among tests of emotional intelligence: what is the evidence? *Human Resource Development Quarterly*, 17 (1), 9-42.
 30. McLagan, P. A., Suhadolnik, D. (1989). *Models for HRD Practice: The research report*.

Alexandria, VA: ASTD Press.

31. Moriarty, P., Buckley, F. (2003). Increasing team emotional intelligence through process. *Journal of European Industrial Training*, 27 (2/3/4), 98-110.
32. Muyia, H. M., Kacirek, K. (2009). An empirical study of a leadership development training program and its impact on emotional intelligence quotient (EQ) scores. *Advances in Developing Human Resources*, 11 (6), 703-718.
33. Nafukho, F. M. (2009). Emotional intelligence and performance: need for additional empirical evidence. *Advances in Developing Human Resources*, 11 (6), 671-689.
34. Nafukho, F. M., Muyia, M. A. (2014). Emotional intelligence and its critical role in developing human resources. U Chalofsky, N. E., Rocco, T. S., Morris, M. L. (Ur). *Handbook of Human Resource Development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, str. 623-639.
35. Parington, P., Stainton, C. (2003). *Managing staff development*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
36. Petrović, M. (1976). Rad školskog pedagoga. *Školske novine*, 27 (30), 13.
37. Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (1995). Preuzeto 10.7.2016. s <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/263305.html>.
38. Pravilnik o normi rada nastavnika u srednjoškolskoj ustanovi (2010). Preuzeto 10.7.2016. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2002_07_91_1484.html.
39. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). Preuzeto 10.7.2016. s http://www.sindikatsindikat-preporod.hr/dokumenti/norma_os.pdf.
40. Rozmanić, A. (1979). Poslovi i zadaci pedagoga u organizacijama srednjeg usmjerenog obrazovanja. *Obrazovanje i rad*, 2 (8), 86-98.
41. Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F. (2004). *Menadžment*. Zagreb: Masmedia.
42. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
43. Swart, J., Mann, C., Brown, S., Price, A. (2005). *Human Resource Development: Strategy and tactics*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
44. Thory, K. (2013). A gendered analysis of emotional intelligence in the workplace issues and concerns for human resource development. *Human Resource Development Review*, 12 (2), 221-244.
45. Vrbanić, S. (2010). Upravljanje i razvoj ljudskih resursa u obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14 (1), 65-71.
46. Walton, J. (1999). *Strategic Human Resource Development*. Harlow, Essex: Financial Times/Prentice Hall.
47. Weinberger, L. A. (2002). Emotional intelligence: its connection to HRD theory and practice. *Human Resource Development Review*, 1 (2), 215-243.

48. Weinberger, L. A. (2009). Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness. *Advances in Developing Human Resources*, 11 (6), 747-772.
49. Wilson, J. P. (2007). High contrast image: HRD is crucial to gaining competitive advantage – so it's time it stepped out of the sexier HRM's shadow. *People Management*, 22. ožujka, str. 7.
50. Wilson, J. P. (ur.) (2012). *International Human Resource Development: Learning, Education and Training for Individuals and Organizations* (3rd ed.). London, United Kingdom: Kogan Page Limited.
51. Yildirim, O. (2007). Discriminating emotional intelligence-based competencies of IT employees and salespeople. *Journal of European industrial training*, 31 (4), 274-282.

PERSPEKTIVA PEDAGOGA: KOMPETENCIJE POTREBNE ZA USPJEŠNO PROFESIONALNO DJELOVANJE

Maja Vračar

Zubotehnička škola, Beograd, Srbija, e: vracarmaja@yahoo.com

Aleksandra Maksimović

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac, Srbija, e: aleksandramaksimovic82@gmail.com

Sažetak

Od suvremenog školskog pedagoga danas se očekuju i zahtijevaju znanja, vještine i stavovi koji omogućuju aktivno i učinkovito djelovanje u ustanovi u kojoj je zaposlen, odnosno razvijanje i primjenjivanje kompetencija za otkrivanje, razumijevanje i rješavanje problema u odgojnoj i obrazovnoj praksi. U ovome radu prikazat ćemo rezultate istraživanja o položaju stručnih suradnika – školskih pedagoga u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 51 stručnog suradnika s teritorije cijele Srbije. Cilj istraživanja bio je utvrditi profesionalne aktivnosti školskih pedagoga i analizirati kompetencije koje omogućuju školskom pedagogu aktivno i učinkovito djelovanje u odgojno-obrazovnoj praksi, istodobno prateći razlike s obzirom na dužinu radnoga staža i vrstu škole u kojoj su pedagozi zaposleni. Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da promišljanja o potrebnim kompetencijama stručnih suradnika mogu biti oslonac za unapređivanje profesionalnog razvoja stručnih suradnika. Implikacije provedenog istraživanja mogu biti korisne i pedagozima i tvorcima obrazovne politike jer upućuju na važnost većeg uvažavanja stavova stručnih suradnika o kompetencijama potrebnim za unapređenje rada školskog pedagoga, a time i cjelokupnoga odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: stručni suradnik pedagog; kompetencije; odgojno-obrazovna praksa.

THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGUES: THE COMPETENCIES REQUIRED FOR A SUCCESSFUL PROFESSIONAL PRACTICE

Maja Vračar

School for Dental Technicians, Belgrade, Serbia, e: vracarmaja@yahoo.com

Aleksandra Maksimović

Preschool Teacher Training College of Applied Studies in Šabac, Serbia, e: aleksandramaksimovic82@gmail.com

Abstract

Contemporary school pedagogues are expected and required to possess the knowledge, skills and attitudes that enable them to successfully act in an institution where they work, as well as to develop and implement the competency to identify, understand, and solve problems in the educational practice. In this paper we present the results of the research conducted on the sample of 51 members of the school's professional team who are school pedagogues from all over Serbia. The aim of this study was to identify the school pedagogues' professional activities and to analyse the competencies that enable them to actively and efficiently operate in the educational practice, as well as to note the differences with regard to the length of service and the type of school in which they are employed. The results of this study point to a conclusion that the examination of the competencies required from school pedagogues can serve as a base for the advancement of their professional development. The implications of the conducted research could prove to be useful both to pedagogues and to educational policy-makers; therefore, they indicate the importance of defining the competencies required for improving the work of school pedagogues, and thus the entire educational process.

Keywords: school pedagogues; competency; educational practice

Uvod

Uvjeti koji su doveli do potrebe angažiranja pedagoga kao stručnjaka u školama i ustanovama koje rade s djecom i mladima povezani su s valom kritike škola koji se pojavio krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Naime, tada su se javili predstavnici „radne škole“ (manualnog i intelektualnog pravca), „aktivne škole“, „škole po mjeri djeteta“; individualne i socijalne pedagogije, eksperimentalne pedagogije, progresivisti i mnogi drugi. U drugoj polovici 20. stoljeća razvila se posebna teorija škole, poznatija kao radikalna kritika škole, odnosno teorija „rasškolovavanja“ koja preporučuje ukidanje škola u prilog drugih formi obrazovanja. U kvalitetnom obrazovnom procesu uvijek se započinje kritikom, tako je i inicijativa za zapošljavanje školskih pedagoga proizašla iz samog povijesnog konteksta toga vremena, ali i iz potrebe da stručna osoba prati preopterećenost učenika i nastavnika, probleme u ponašanju i veći broj učenika koji ponavljaju razred jer skromno pedagoško, psihološko i metodičko obrazovanje nastavnika predmetne nastave nije bilo srazmjerno novim pojavama u školama.

Prvi stručnjaci počinju se zapošljavati u približno isto vrijeme u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji. U Srbiji je prva skupina školskih pedagoga započela s radom 1958. godine, a u razdoblju utemeljivanja službe stručnih suradnika pedagoga nije bilo poznato što se pod tim podrazumijeva. Tako se prvo otvaraju radna mjesta, zatim donose propisi, a tek naknadno definira status i programi rada pedagoga. Danas, kada je definiran status i program rada, velik izazov u radu školskog pedagoga u Srbiji predstavljaju promjene koje se uvode u praksu funkcioniranja škole i školskog sustava, posebno one koje se provode u praksu na temelju novih zakonskih propisa jer impliciraju nove zahtjeve i zadatke koji se postavljaju pred pedagoge.

Pregledom i usporedbom strukture i sadržaja Pravilnika o programu rada stručnih suradnika u osnovnoj školi (1994) i Pravilnika o programu rada stručnih suradnika u srednjoj školi (1993) s Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih suradnika (2012), može se uočiti proširivanje sadržaja rada školskog pedagoga kroz navođenje novih pojedinačnih zadataka i poslova uz zadržavanje istog pristupa u razradi područja djelovanja školskog pedagoga i definiranju pojedinačnih zadataka i poslova stručnih suradnika (Hebib, 2013). Danas se ističe da je cilj programa rada pedagoga primjena teorijskih, praktičnih i istraživačkih saznanja pedagoške znanosti, doprinoseći ostvarivanju i unapređivanju odgojno-obrazovnog rada u ustanovi, u skladu s ciljevima i načelima odgoja i obrazovanja koji su definirani Zakonom o osnovama sustava odgoja i obrazovanja (2009), kao i posebnim zakonima. Istaknuto je i da su zadaci stručnog suradnika da svojim kompetencijama unaprjeđuje suradnju s roditeljima i pruža podršku nastavnicima i odgajateljima za unapređenje njihova odgojno-obrazovnog rada, pomoć nastavnicima u razvijanju individualnih obrazovnih planova i pomoć djeci, učenicima, roditeljima, nastavnicima i odgajateljima u rješavanju pitanja koja su značajna za odgoj i obrazovanje, kao i za razvoj karijernog vođenja učenika (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih suradnika, 2012).

U aktualnom Pravilniku o programu svih oblika rada stručnih suradnika (2012) istaknut je da su zadaci stručnog suradnika da svojim kompetencijama unaprjeđuje suradnju s roditeljima i pruža podršku nastavnicima i odgajateljima za unapređivanje njihova odgojno-obrazovnog rada. Sadržaji rada školskog pedagoga prošireni su i usložnjeni kroz navođenje novih pojedinačnih zadataka i poslova pa su tako pedagogu potrebne kompetencije za otkrivanje, razumijevanje i rješavanje problema u odgojnoj i obrazovnoj praksi, dok u Srbiji još nisu posebno definirane kompetencije stručnih suradnika. Kako je predmet našega rada usmjeren na kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje pedagoga, smatramo da je važno prvo prikazati *pojmovno određenje kompetencija*.

O različitim značenjima i upotrebi termina *kompetencije* svjedoči podatak da se pretragom elektroničkih baza podataka preko riječi *competence*, *competency*, *competencies* u razdoblju od 1985. do 2007. godine dobiva 27. 578, 00 radova (Hartig, Klieme, 2005, str. 10). Ali i pored te činjenice, kompetencije su tek od nedavno dospjele u žarište interesa i rasprave pedagoga i psihologa, prije svega otvaranjem pitanja – „kompetencije za što?“ (Maksimović, 2014, str. 73).

Na temelju analize različitih odgovora na ovo pitanje, izdvajamo dva modela određenja kompetencija. Prvi se odnosi na razinu, a drugi na strukturu kompetencija. Model koji se bavi razinama kompetencija (*Kompetenzniveaumodelle*) odgovara na pitanje što različite osobe mogu učiniti, koje su konkretne zahtjeve u stanju izvršiti. Navedeni model prije svega predstavlja kvantitativnu dimenziju, mjerenje prisutnosti određene kompetencije i dovodi se u vezu s međunarodnim testiranjem postignuća učenika, PISA testom. Drugi model odnosi se na strukturu kompetencija (*Kompetenzstrukturmodelle*) i bavi se pitanjem kako međusobno uklopiti različite zahtjeve i koliko različitih dimenzija ima određena kompetencija (Jude, 2003; Kröhne, 2003; Fufman, 2004; prema Hartig, Klieme, 2005, str. 10).

Osim ovoga, prikazat ćemo način definiranja kompetencija koji je nastao u okviru projekta DeSeCO OECD-a. Kompetencije se u ovom kontekstu promatraju kao sposobnost uspješnog zadovoljenja složenih zahtjeva društva, uvažavanjem psihosocijalnih preduvjeta (uključujući kognitivne i nekognitivne aspekte) i pritom je naglašeno da su ključne kompetencije one koje trebaju doprinijeti i uspješnom životu pojedinca i dobrom funkcioniranju društva (OECD, 2005). Ovaj pristup kompetencijama usmjeren je na rezultate individualnih postignuća kroz akciju, izbore, način ponašanja u vezi sa zahtjevima koji se odnose na određeni profesionalni položaj, društvenu ulogu ili osobni razvoj (Maksimović, 2014).

U akademskom kontekstu posebno je važno i često citirano određenje kompetencija u okviru projekta Tuning (Tuning Educational Structures in Europe – Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi) u okviru kojeg je bilo obuhvaćeno preko 100 europskih sveučilišta u svrhu odgovarajuće primjene načela Bolonjske deklaracije i Lisabonske strategije u različitim znanstvenim područjima. U ovom pristupu kompetencije se dovode u vezu s ishodima obrazovanja i podrazumijevaju znanja, razumijevanje i vještine koje student treba znati/razumjeti/demonstrirati nakon dužeg ili kraćeg razdoblja učenja

(Gonzalez & Wagenaar, 2003). Tvorcima ovog koncepta rade podjelu kompetencija na: I) generičke i II) predmetno-specifične kompetencije. U okviru ovoga projekta izdvojeno je 30 ključnih generičkih kompetencija razvrstanih u 3 skupine: 1) instrumentalne, 2) interpersonalne i 3) sistemske (Vizek Vidović, 2009) (tablica 1).

*Tablica 1. Prikaz generičkih kompetencija u projektu Tuning
prema Vizek Vidović, 2009: 35*

<i>Instrumentalne kompetencije</i>	<i>Interpersonalne kompetencije</i>	<i>Sistemske kompetencije</i>
- Sposobnost analize i sinteze - Sposobnost organiziranja i planiranja - Temeljno opće znanje u području - Utemeljenost znanja u profesiji - Usmena ili pisana komunikacija na materinskome jeziku - Znanje drugoga jezika - Osnovne vještine upotrebe računala - Vještine prikupljanja i upravljanja informacijama - Rješavanje problema - Odlučivanje	- Kritičke i samokritičke sposobnosti - Timski rad - Međuljudske vještine - Sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima - Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti - Sposobnost rada u međunarodnom okruženju - Etička predanost	- Sposobnost primjene znanja u praksi - Istraživačke vještine - Sposobnost učenja - Sposobnost prilagodbe novoj situaciji - Sposobnost proizvodnje novih ideja (kreativnost) - Vodstvo - Razumijevanje stranih kultura i zemalja - Sposobnost samostalnoga rada - Planiranje i vođenje projekata - Inicijativa i poduzetnički duh - Briga za kvalitetu - Volja za uspjehom

S obzirom na to da su u središtu našega rada kompetencije pedagoga, analizirali smo jesu li one pojmovno definirane, kao i koje su kompetencije u dosadašnjim istraživanjima prepoznate kao ključne za uspješno profesionalno djelovanje školskog pedagoga. Naglasimo da Kopas-Vukašinić i Maksimović pod profesionalnim kompetencijama pedagoga podrazumijevaju „njegovu kvalitetnu stručnu osposobljenost, sposobnost djelotvornoga povezivanja pedagoške teorije i prakse, u kojoj ima ulogu kreatora“ (Kopas-Vukašinić i Maksimović 2011, str. 689). U relevantnoj literaturi naglašeno je da su kompetencije koje su značajne za posao pedagoga one koje se odnose na vještine učenja i mišljenja, informatičku i medijsku pismenost te kompetencije za život i profesionalni razvoj (Slijepčević i Zuković, 2015).

Pregledom prethodno provedenih istraživanja, izdvojili smo nekoliko koja su usredotočena na analizu jedne od važnih kompetencija za posao pedagoga. Knežević-Florić (2010) otvorila je pitanje socijalnih kompetencija pedagoga kao preduvjeta za promjene u praksi predškolskog odgoja i obrazovanja. Drugi istraživači analizirali su različite studijske programe obrazovanja pedagoga u kontekstu razvoja poželjnih profesionalnih i osobnih kompetencija. U tom kontekstu navodimo ispitivanje Bedeković koja je na uzorku od 1320 studenata preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na sveučilištima u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Češkoj i Slovačkoj

ispitivala stavove ispitanika prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama koje su potrebne za rad u kulturno-pluralnim razredima (Bedeković, 2015, str. 107). Slično su se i Kopas-Vukašinović i Maksimović (2011) bavile komparativnom analizom diplomskih radova studenata pedagogije i razvojem njihovih profesionalnih kompetencija.

Ipak, moramo istaknuti da su bez obzira na to što su kompetencije prethodnih nekoliko desetljeća u središtu zanimanja istraživača u području obrazovanja, rijetki radovi čiji su predmet empirijskih ispitivanja skupine kompetencija (školskih) pedagoga potrebne za uspješno profesionalno djelovanje (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 40). Izuzetak predstavljaju radovi Staničića (2001), Šnidarić (2009), Ledić, Staničić i Turk (2013) i Fajdetić i Šnidarić (2014) u Republici Hrvatskoj, kao i Trnavca (2007) i Jovanović (2015) u Republici Srbiji, u kojima su autori prikazali rezultate empirijskih istraživanja usmjerenih na ispitivanje različitih kompetencija školskih pedagoga.

Staničić (2001) je proveo istraživanje kojim je obuhvatio 107 stručnih suradnika u namjeri utvrđivanja *kompetencijskog profila idealnog pedagoga*. Kao rezultat tog istraživanja prikazane su najznačajnije kompetencije školskog pedagoga, i to: 1) osobne (ponašanje i reagiranje: pedagog treba biti iskren i dosljedan u radu, vrijedan, komunikativan i tolerantan prema različitim mišljenjima), 2) razvojne (odnose se na unapređenje procesa u školskom radu, uvođenje inovacija, ovladavanje informacijskim tehnologijama), 3) stručne (odnose se na znanja iz struke značajna za odgojno-obrazovni proces, znanja koja se odnose na područje planiranja i programiranja, zakone i propise u obrazovanju, didaktička načela potrebna za odgovarajuće ostvarenje plana i programa), 4) socijalne (meduljudski odnosi i zakonitosti njihova djelovanja, demokratska suradnja s kolegama i vođenje kolektiva, sudjelovanje u rješavanju sukoba, motivacija kolega) i 5) akcijske (stvaranje uvjeta za uspješnu praksu, otklanjanje prepreka za kvalitetan školski rad) (Staničić, 2001, str. 281; Staničić, 2005, str. 41). Osim navedene podjele, Staničić predlaže još jedan način klasifikacije kompetencija školskog pedagoga, odnosno dijeli ih na: 1) stručno-pedagoške kompetencije (odnose se na poznavanje procesa odgoja i obrazovanja), 2) kompetencije koje se odnose na meduljudske odnose i rad s ljudima, 3) organizacijsko-razvojne kompetencije i poznavanje funkcija procesa odgoja i obrazovanja, 4) upravno-administrativne kompetencije koje se odnose na poznavanje školskog poslovanja i 5) radno-izvršne kompetencije koje obuhvaćaju ponašanje u praksi (Staničić 2003 prema Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 41).

Šnidarić (2009) je ispitivala kompetencije školskih pedagoga koje se odnose na pedagoško vođenje, a pod tim podrazumijeva rad s učenicima, sposobnost uspješne komunikacije, organiziranost i provođenje ideja u djelo, analizu situacije i smisleno upravljanje prema problemu s kojim se suočava, kao i praćenje i vrednovanje rada u školi. Autorica je anketnim upitnikom obuhvatila 211 ispitanika (9 ravnatelja, 22 pedagoga i 180 nastavnika) iz 21 srednje škole s područja grada Zagreba. Rezultati upućuju na to da su školski pedagozi suradnju s roditeljima učenika i širom zajednicom istaknuli kao najznačajniji dio svog profesionalnog djelovanja, dok su, na temelju iskaza ispitanika obuhvaćenih uzorkom, kvalitetne promjene u školi ocijenjene pretposljednjim, a poticanje timskog rada posljednjim mjestom u opsegu djelovanja školskog pedagoga (Šnidarić, 2009, str. 222).

Rezultati dobiveni u ovome istraživanju poslužili su kao osnova za daljnje ispitivanje. Naime, nekoliko godina kasnije, Fajdetić i Šnidarić (2014) su na uzorku od 405 stručnih suradnika analizirale poželjne kompetencije školskog pedagoga u neposrednom radu sa subjektima: učenicima, nastavnicima, roditeljima/odgajateljima i okruženjem. Za potrebe ovoga istraživanja izrađeni su upitnici u obliku dvodimenzionalnih tablica: ispitanici su procjenjivali najvažnije kompetencije koje smatraju potrebnim za kvalitetno i uspješno obavljanje svakodnevnih poslova, a potom su isticali koje od tih kompetencija imaju i koriste u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Kao najznačajnije kompetencije potrebne za uspješan rad s učenicima, nastavnicima, roditeljima i širom zajednicom navedene su: 1) odgovornost, samopouzdanje, dosljednost, odlučnost, inicijativa, profesionalnost, upornost; 2) prepoznavanje potreba subjekta rada, rad u skladu s propisima, organiziranje i planiranje u funkciji škole, informatička pismenost; poznavanje pedagoških načela u radu s učenicima/roditeljima/nastavnicima/odgajateljima, poznavanje i primjena suvremenih oblika i metoda rada sa subjektima; 4) demokratski stil vođenja, uspješno rješavanje konflikta (poznavanje načina rješavanja konfliktnih situacija – medijacija), komunikacijske vještine, motivacija suradnika, empatija, tolerancija; 5) savjetodavni i preventivni rad, posebno s učenicima; 6) samovrednovanje u svrhu daljnjeg planiranja i unapređivanja osobnog rada (Fajdetić i Šnidarić, 2014, str. 253). Samoprocjena osobnih kompetencija školskih pedagoga obuhvaćenih istraživanjem pokazuje da oni smatraju da imaju najjače razvijene stručne, razvojne i akcijske kompetencije, a da bi trebali unaprijediti kompetencije koje se odnose na osobine ličnosti, socijalne kompetencije i vještine te sposobnosti potrebne za poziciju vođe (Fajdetić i Šnidarić, 2014, str. 256).

Ledić, Staničić i Turk (2013) u masovnom istraživanju koje su proveli pošli su od ideje da su, i pored velikog značaja tvoraca obrazovne politike, stavovi profesionalaca praktičara najznačajniji izvor podataka o kompetencijama potrebnim za rad školskih pedagoga. Autori su postavili tri temeljna istraživačka pitanja: 1) kako školski pedagozi procjenjuju važnost kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, 2) kako procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja stjecanju pojedinih kompetencija i 3) kako procjenjuju doprinos programa stručnoga usavršavanja stjecanju pojedinih kompetencija (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 47). Ovim ispitivanjem, provedenim na teritoriji čitave Republike Hrvatske, obuhvaćeno je 508 pedagoga, a od toga 359 (70,7%) zaposlenih u osnovnoj školi i 149 (29,3%) zaposlenih u srednjoj školi. Ispitanici su dominantno ženskog spola (88,4%), prosječna starost ispitanika je 42 godine i u prosjeku imaju oko 15 godina radnog staža kao pedagozi. Za potrebe ovog istraživanja izrađen je anketni upitnik koji je sadržavao navedenu 41 kompetenciju potrebnu za rad školskog pedagoga. Kompetencije su u skladu sa Staničićevom (2001, 2005) klasifikacijom grupirane u osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske kompetencije, kojima je dodana i nova, šesta skupina kompetencija nazvana kompetencije europske dimenzije u obrazovanju, koje se odnose na procese uključivanja Hrvatske u europski obrazovni sustav (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 54). Rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazuju da pedagozi smatraju da su najvažnije kompetencije: osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, osposobljenost za komunikacijsku otvorenost i empatičnost, poznavanje planiranja i programiranja rada škole, poznavanje pedagoške dokumentacije i osposobljenost za

rad s roditeljima. S druge strane, kao najmanje važne kompetencije ispitanici obuhvaćeni istraživanjem naveli su: poznavanje strukture i načina funkcioniranja ključnih tijela Europske unije, poznavanje postupaka prijave na programe Europske unije, poznavanje europskih trendova u obrazovanju, osposobljenost za organizaciju izvannastavnih aktivnosti i slobodnog vremena učenika i poznavanje minimalno jednog stranog jezika (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 63).

U ovom istraživanju dobiven je i važan nalaz da su pedagozi koji rade u osnovnim školama svaku kompetenciju procijenili statistički značajno važnijom od pedagoga u srednjim školama. S druge strane, uočeno je da je dužina radnoga staža manje važna za procjenu kompetencija, iako uglavnom ispitanici koji imaju više radnoga iskustva procjenjuju kompetencije statistički značajno važnijima u odnosu na kolege koji kraće rade u školi (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 69). Osim toga, zanimljiv je rezultat ovoga ispitivanja koji pokazuje da pedagozi s dužim radnim stažem statistički značajno većim procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja i doprinos stručnog usavršavanja razvoju određenih profesionalnih kompetencija u odnosu na ispitanike s kraćim radnim stažem (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 77, 84).

U Republici Srbiji Trnavac (2007) je ispitivao *što i kako rade školski pedagozi*?¹ Predmet ovog istraživanja bili su sadržaji rada, radne funkcije, konkretni poslovi koje obavljaju i osnovni metodički pristupi u rješavanju problema s kojima se susreću školski pedagozi. Analizirano je kojim programskim područjima ispitanici posvećuju najviše, a kojima najmanje radnih sati. Praćene su programske cjeline izložene u Programu rada stručnih suradnika: planiranje i programiranje rada i vrjednovanje rezultata, unapređivanje odgojno-obrazovnog rada i instruktivni rad s učenicima, rad s učenicima, suradnja s roditeljima, istraživanje odgojno-obrazovne prakse, rad u stručnim organima, suradnja sa stručnim institucijama, vođenje dokumentacije i priprema za rad. Svakako najzanimljiviji i najvažniji rezultat ovog istraživanja isticanje je autora „da je teško snimiti i ustanoviti što to školski pedagozi stvarno rade“ (Trnavac, 2007, str. 92). Naime, školski pedagozi obuhvaćeni ovim istraživanjem navodili su izrazito raznovrstan i širok popis poslova koje obavljaju, a koje je pritom bilo teško grupirati i smjestiti u postojeće okvire programa. Ipak, nakon složene obrade izrazito različitih odgovora, dobiveni rezultati pokazali su da, od svih područja rada, školski pedagog prvenstveno i najviše radi neposredno s učenicima, nastavnicima i roditeljima te da se prioritet ulaganja vremena u te aktivnosti može opisati na sljedeći način: 50% vremena za rad s učenicima, 30% vremena za rad s nastavnicima i 20% vremena za rad s roditeljima. Na drugom kraju kontinuuma, aktivnosti kojima školski pedagozi posvećuju najmanje vremena su istraživanje odgojno-obrazovne prakse i rad u stručnim organima.

¹ Godinu dana ranije Trnavac (2006) je pokušao odgovoriti na pitanje Tko su školski pedagozi u Srbiji? Ovim istraživanjem namjera je bila ustanoviti „ličnu kartu“ prosječnog školskog pedagoga, a uzorak istraživanja obuhvatio je 259 pedagoga zaposlenih u školama u Vojvodini, Beogradu, centralnoj i južnoj Srbiji. U razdoblju kada je ovo istraživanje provedeno školski pedagozi bili su najmlađi kadrovski profil, 60% ispitanika bilo je mlade od 35 godina. Pritom je nešto više od trećine ispitanika, 34,4%, radilo kraće od 10 godina na radnom mjestu školskog pedagoga. Ovim ispitivanjem dobiveni su zanimljivi nalazi kada je riječ o spolu ispitanika: 17,5% muškaraca i 82,5% žena, što upućuje na feminizaciju poziva, ali ipak znatno manju u odnosu na ostale zaposlene u prosvjeti (Trnavac, 2006: 202). Analizirajući obiteljski status školskih pedagoga, Trnavac je došao do nalaza da je 72,4% ispitanika u braku i da 27,8% ima jedno, a 61,4% dvoje djece. Kada je riječ o izboru profesije pedagoga, ispitanici su naglašavali da „žele pomagati drugima“ i da je studij pedagogije bio u skladu s njihovim interesima i sposobnostima (Trnavac, 2006, str. 208).

S druge strane, Jovanović (2015) je primjenom kvalitativne metodologije ispitala refleksije profesionalnog identiteta školskih pedagoga i školsku kulturu u suvremenoj školi. Autorica je polustrukturiranim intervjuom obavljenim s 30 školskih pedagoga kolubarskog okruga istražila: a) mišljenja, stavove i iskustva pedagoga u vezi s inicijalnim obrazovanjem i njihovom profesionalnom osposobljenošću na početku rada u školi i prilagodbu na radno okruženje i b) profesionalne kompetencije pedagoga u radu s učenicima, nastavnicima i roditeljima, uključivanje u proces profesionalnog usavršavanja, inicijative za promjenu prakse pedagoga i procjenu trenutačnog položaja pedagoga u suvremenoj školi. Dobiveni nalazi pokazali su da su refleksija profesionalnog identiteta i kompetencije školskog pedagoga povezani s unutarnjim i vanjskim kontekstom u kojima se odvijaju inicijalno obrazovanje i pripravnništvo. Pritom unutarnji kontekst obuhvaća čimbenike povezane s ličnošću osobe, a vanjski obuhvaća kulturalne i društvene okolnosti u kojima školski pedagog stječe kompetencije i u kojima kasnije djeluje. Na temelju odgovora sudionika istraživanja, Jovanović zaključuje da su školski pedagozi u suvremenoj školi dosljedni u svojim odgovorima: prepoznaju potrebu za promijenjenom ulogom stručnog suradnika pedagoga i nužnost suradnje, naglašavaju komunikacijske i organizacijske vještine, timski rad, poznavanje i korištenje suvremenih didaktičkih pristupa, očekuju i širu osposobljenost (više odgovarajućih predmeta na studijama i dodatna osuvremenjena znanja) i spremnost za cjeloživotno obrazovanje (Jovanović, 2015, str. 162).

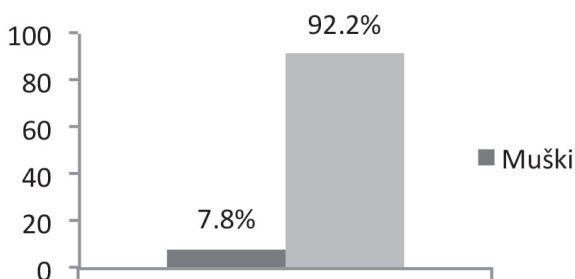
Metodologija istraživanja

U ovom radu prikazat ćemo dio rezultata koji su dobiveni u okviru provedbe akreditiranog programa Pedagoškog društva Srbije "Profesionalni razvoj stručnih suradnika u školama i domovima učenika" br.122 – obavezan seminar za školsku godinu 2015./2016. Za potrebe ovog istraživanja izrađen je upitnik koji sadrži 31 pitanje i obuhvaća 8 pitanja koja se odnose na podatke o ispitanicima i njihovoj ustanovi zaposlenja, 5 pitanja kojima se ispituju stavovi ispitanika o različitim djelatnostima rada stručnih suradnika, 5 pitanja kojima stručni suradnici procjenjuju kompetencije značajne za svoj rad i načine stjecanja tih kompetencija, 5 pitanja kojima se ispituje položaj i zadovoljstvo stručnih suradnika s obzirom na razinu i vrstu uključenosti u različite oblike (ruko)vođenja u školi, 5 pitanja koja se odnose na obrazovanje i stručno usavršavanje suradnika u školama i 3 pitanja koja se odnose na mogućnosti i načine unapređenja položaja stručnih suradnika u školama u Srbiji. U ovom radu prikazat ćemo dio rezultata povedenog ispitivanja, i to odgovore dobivene od školskih pedagoga na pitanja iz anketnog lista koja se odnose na profesionalne aktivnosti pedagoga i kompetencije potrebne za obavljanje tih aktivnosti.

Cilj je ovoga istraživanja utvrđivanje profesionalnih aktivnosti školskih pedagoga i utvrđivanje kompetencija koje školskom pedagogu omogućuju aktivno i učinkovito djelovanje u odgojno-obrazovnoj praksi, uz istodobno praćenje razlika s obzirom na dužinu radnog staža i vrstu škole u kojoj su pedagozi zaposleni.

Obrada podataka izvršena je u SPSS programu. Upotrijebljena je deskriptivna statistika (frekvencije, postotci, aritmetička sredina, standardna devijacija). Statistički značajne razlike među podkategorijama uzorka također su utvrđivane u SPSS programu uz upotrebu t-testa za nezavisne uzorke (uz Leveneov test o homogenosti varijanci) i hi-kvadrat testa. Prilikom upotrebe hi-kvadrat testa, ako je jedno ili više polja imalo očekivanu frekvenciju manju od 5, primjenjivana je Yatesova korekcija (Continuity Correction u okviru Analyze/Descriptive Statistics/Crosstabs).

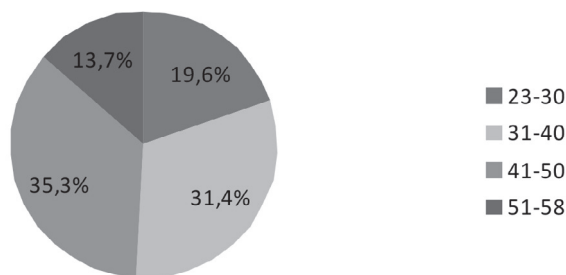
Uzorak istraživanja. Uzorak za ovo istraživanje prigodan je i čine ga pedagozi, stručni suradnici iz osnovnih i srednjih škola u Srbiji koji su se odazvali našem pozivu da sudjeluju u istraživanju u okviru akreditiranog programa stručnog usavršavanja. Uzorak istraživanja činilo je 51 školski pedagog, od toga 47 ženskog i 4 muškog spola (grafikon 1.).



Grafikon 1: Spol ispitanika

Ovaj nalaz, i pored toga što su podaci dobiveni na malom uzorku, usporediv je s nalazima sličnih istraživanja. Naglasimo da rezultati koje je u masovnom nacionalnom istraživanju provedenom u Srbiji 2006. godine dobio Trnavac, također oslikavaju činjenicu da se za profesiju pedagoga češće opredjeljuju žene: tada je u Srbiji bilo 82,5% školskih pedagoga ženskog i 17,5% muškog spola. Kao što je i drugim ispitivanjima naglašeno, ovi podaci upućuju na feminiziranost profesije pedagog (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 49). U sličnom duhu, Leburić i Zec (2008) konstatiraju da je prosvjetno zanimanje feminizirano u skoro svim zemljama Zapadnog Balkana.

S obzirom na godine starosti, ispitanike smo grupirali u četiri dobne skupine: 10 ispitanika je u skupini između 26 i 30 godina; 16 ispitanika ima između 31 i 40 godina; 18 ispitanika ima između 41 i 50 godina, a 7 ispitanika starije je od 51 godine (grafikon 2.).



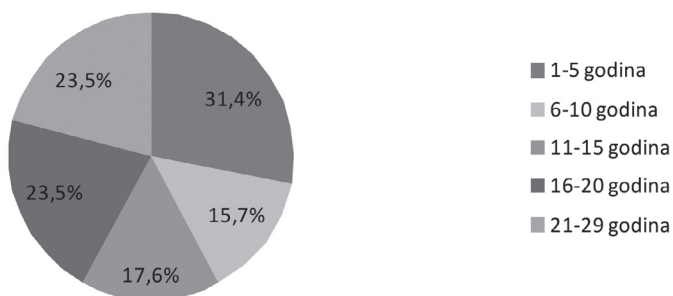
Grafikon 2: Starost ispitanika

Prosječna je dob naših ispitanika oko 40 godina (tablica 2.). Iako su očigledna ograničenja u pogledu veličine uzorka, dobiveni nalazi usporedivi su s istraživanjem Ledić, Staničić i Turk (2013) koje je pokazalo da je prosječna starost pedagoga u Hrvatskoj bila 42 godine. Iako postoje značajne razlike u veličini uzorka, naglasimo da podaci dobiveni našim ispitivanjem odstupaju od rezultata istraživanja koje je proveo Trnavac, prije 10 godina, kada je 60% školskih pedagoga iz uzorka bilo mlade od 35 godina. Tada je naglašeno i da su u populaciji prosvjetnih radnika školski pedagogi najmlađi kadrovski profil i da u Srbiji nema umirovljenih pedagoga koji su radni staž započeli na tom radnom mjestu (Trnavac, 2006, str. 200).

Tablica 2: Starost ispitanika

Najniža vrijednost	Najviša vrijednost	Prosječna vrijednost	Standardna devijacija
26	58	39,75	9,086

Pratili smo i dužinu radnog staža pedagoga obuhvaćenih istraživanjem. Dobiveni podaci pokazuju da 16 ispitanika radi na poslovima školskog pedagoga između 1 i 5 godina; 8 ih radi između 6 i 10 godina; 9 ih radi između 11 i 15 godina; 12 ispitanika radi između 16 i 20 godina i 6 ispitanika radi na poslovima školskog pedagoga duže od 20 godina (grafikon 3.).



Grafikon 3: Dužina radnog staža ispitanika

Prilikom analize podataka, a za potrebe utvrđivanja razlika među skupinama na temelju dužine radnog staža, pedagoge iz uzorka svrstali smo u dvije kategorije kako bismo u što većoj mjeri povećali broj ispitanika u kategorijama (tablica 3.).

Tablica 3: Kategorije ispitanika prema dužini radnog staža

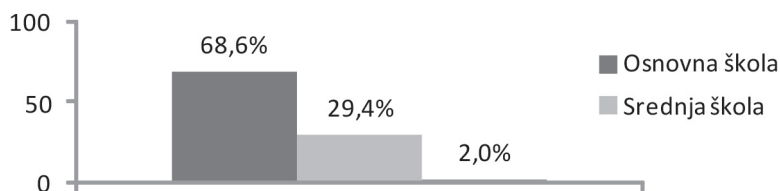
Kategorija godina radnog staža	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
1-10	24	47,1%
11-29	27	52,9%
UKUPNO	51	100%

U prosjeku, naši ispitanici imali su oko 11 godina radnog staža na poslovima stručnog suradnika pedagoga u školama (tablica 4.), što je nešto manje od prosječne dužine radnog staža sudionika istraživanja Ledić, Staničić i Turk (2013) koja je iznosila 15 godina.

Tablica 4: Dužina radnog staža ispitanika na poslovima stručnog suradnika u školama

Najniža vrijednost	Najviša vrijednost	Prosječna vrijednost	Standardna devijacija
1	29	11,47	7,762

Od ukupnog broja ispitanika, njih 35 rade kao pedagozi u osnovnoj školi, 15 u srednjoj školi, dok 1 ispitanik nije odgovorio na ovo pitanje (Grafikon 4). Od toga, 33 ispitanika rade u redovnoj osnovnoj školi, a 2 rade u školi za učenike sa smetnjama u razvoju. Kada su u pitanju ispitanici zaposleni u srednjim školama, 4 rade u općoj gimnaziji, 10 u srednjoj stručnoj školi, a 1 u mješovitoj školi.



Grafikon 4: Škola u kojoj su ispitanici zaposleni

Ovim ispitivanjem obuhvaćeni su stručni suradnici pedagozi iz 16 općina diljem Republike Srbije (tablica 5.).

Tablica 5: Općina na kojoj se nalazi škola u kojoj su ispitanici zaposleni

Općina (mjesto)	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Beograd	8	15,7%
Novi Sad	1	2,0%
Požarevac	1	2,0%
Mladenovac	2	3,9%
Lebane	1	2,0%
Stave	1	2,0%
Valjevo	13	25,5%
Kovačevac	1	2,0%
Velika Krsna	1	2,0%
Lajkovac	1	2,0%
Kraljevo	1	2,0%
Subotica	15	29,4%
Čantavir	1	2,0%
Bačka Topola	2	3,9%
Osečina	1	2,0%
Rajković	1	2,0%
UKUPNO	51	100%

Rezultati i rasprava

Rezultate našeg istraživanja započet ćemo prikazom aktivnosti koje pedagozi iz uzorka obavljaju u školama. Ispitanici su svoje profesionalne aktivnosti procjenjivali s obzirom na to na koje od 8 ponuđenih aktivnosti troše najviše vremena, a na koje najmanje.

Kada je riječ o aktivnostima koje pedagozi obavljaju u školama, savjetodavni rad s učenicima izdvaja se kao aktivnost na koju više od trećine naših ispitanika troši najveći

dio svog radnoga dana (39,2%). Slijedi savjetodavni rad s nastavnicima kojem najveći dio svog radnog vremena posvećuje četvrtina naših ispitanika, 23,5%, dok 15,7% najveći dio radnoga dana provodi u izradi i vođenju pedagoške dokumentacije i evidencije (tablica 6.). Dobiveni nalazi usporedivi su s rezultatima prethodno opisanih istraživanja (Ledić, Staničić, Turk, 2013; Šnidarić, 2009; Trnavac, 2007) u kojima je istaknuto da su profesionalne aktivnosti pedagoga dominantno usmjerene na suradnju s učenicima.

Tablica 6: Aktivnosti na koje školski pedagozi troše najveći dio svog radnog vremena

Aktivnost	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Savjetodavni rad s učenicima	20	39,2%
Savjetodavni rad s nastavnicima	12	23,5%
Izrada i vođenje pedagoške dokumentacije i evidencije	8	15,7%
Planiranje i programiranje rada u školi	3	5,9%
Angažman u raznim vrstama projekata	2	3,9%
Angažman u raznim vrstama timova na razini škole	2	3,9%
Suradnja s ravnateljem škole	1	2,0%
Suradnja s lokalnom zajednicom	1	2,0%
Bez odgovora	2	3,9%
UKUPNO	51	100%

S ciljem dobivanja detaljnije slike o aktivnostima kojima se školski pedagozi iz našeg uzorka najviše bave tijekom svoga radnoga vremena, podatke smo analizirali i s obzirom na dužinu radnog staža ispitanika², kao i s obzirom na školu u kojoj su zaposleni.

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima iz uzorka s kraćim i dužim radnim stažem, i to u pogledu izrade i vođenja pedagoške evidencije i dokumentacije. Ispitanici koji poslove školskog pedagoga obavljaju do 10 godina, u znatno većoj mjeri tu aktivnost navode kao onu na koju troše najveći dio svog radnog vremena, dok je oni s dužim radnim stažem navode u znatno manjoj mjeri (Yatesova korekcija = 4,452; df=1; $p < 0.05$; Kramerov koeficijent $V = 0.349$). U pogledu ostalih aktivnosti, nema statistički značajnih razlika između ispitanika s kraćim i dužim radnim stažem (dobiveni hi kvadrati nisu statistički značajni, tj. $p > 0.05$). S obzirom na veličinu uzorka, dobivenu tendenciju možemo objasniti time da su ispitanici koji rade duže od desetljeća bolje

² Kako bismo maksimalno povećali veličinu uzorka u kategorijama (budući da je veličina ukupnog uzorka $n = 51$), ispitanike smo podijelili u dvije skupine: oni koji imaju od 1 do 10 godina radnog iskustva i one s radnim iskustvom u trajanju od 11 do 29 godina.

ovladali kompetencijama potrebnim za uspješno vođenje pedagoške dokumentacije i evidencije, u usporedbi s mladim kolegama koji se u tom procesu vjerojatno suočavaju s brojnim novinama i teškoćama.

S obzirom na vrstu škole u kojoj su ispitanici zaposleni, ne postoje statistički značajne razlike među skupinama kada su u pitanju aktivnosti kojima školski pedagozi posvećuju najviše vremena (dobiveni hi kvadrati za svaku od aktivnosti nisu statistički značajni, tj. $p > 0.05$).

S druge strane, školski pedagozi obuhvaćeni istraživanjem najmanje vremena u radu posvećuju suradnji s lokalnom zajednicom (35,3%) te radu s pripravnicima (15,7%), angažmanu u raznim vrstama projekata (11,8%) i analitičko-istraživačkom radu (11,8%) (tablica 7.). Analiza odgovora na ovo pitanje pokazuje da je dio dobivenih rezultata usuglašen s nalazima prethodnih ispitivanja, npr. Trnavac (2007) također ističe da pedagozi iz uzorka najmanje vremena posvećuju istraživanju odgojno-obrazovne prakse. S druge strane, Šnidarić (2009) navodi da su pedagozi obuhvaćeni njezinim istraživanjem kao jednu od najznačajnijih aktivnosti navodili suradnju sa zajednicom. Razloge za ova odstupanja možemo naći u drukčijim društvenim okolnostima, kao i u razlikama koje se odnose na veličinu uzorka.

Tablica 7: Aktivnosti na koje školski pedagozi troše najmanji dio svog radnog vremena

Aktivnost	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Suradnja s lokalnom zajednicom	18	35,3%
Rad s pripravnicima (praćenje rada i priprema za ispite za licencu)	8	15,7%
Angažman u raznim vrstama projekata	6	11,8%
Analitičko-istraživački rad	6	11,8%
Pripreme i održavanje sastanaka	2	3,9%
Planiranje i programiranje rada stručnog suradnika - vlastitog rada	2	3,9%
Profesionalni razvoj (čitanje i praćenje stručne literature, informiranje...)	2	3,9%
Suradnja sa stručnim institucijama	2	3,9%
Savjetodavni rad s nastavnicima	1	2,0%
Savjetodavni rad s učenicima	1	2,0%
Savjetodavni rad s roditeljima	1	2,0%
Priprema za rad	1	2,0%
Posjet satima redovne, dopunske, dodatne nastave i izvannastavnih aktivnosti	1	2,0%
UKUPNO	51	100%

S obzirom na dužinu radnoga iskustva i vrstu škole u kojoj su ispitanici zaposleni, ne postoje statistički značajne razlike među skupinama u pogledu aktivnosti kojima pedagozi iz uzorka posvećuju najmanje radnoga vremena (dobiveni hi kvadrati za svaku od aktivnosti nisu statistički značajni, tj. $p > 0.05$).

Nakon analize aktivnosti školskih pedagoga, ispitali smo koje kompetencije oni dovode u vezu sa svojim profesionalnim djelovanjem. Ispitanicima je ponudeno 14 kompetencija koje su oni procjenjivali s tri gledišta: 1) procjena učestalosti upotrebe određene kompetencije; 2) procjena kompetencije koju smatraju najvažnijom za uspješno profesionalno djelovanje i 3) procjena kompetencije koju smatraju najmanje važnom za uspješno profesionalno djelovanje.

Školski pedagozi u našem uzorku tvrde da prilično često upotrebljavaju većinu pobrojanih kompetencija i uglavnom su prilično usuglašeni oko toga (odgovori na skali od 1 do 5, gdje 1 znači da tu kompetenciju uopće ne upotrebljavaju, a 5 da je izrazito upotrebljavaju; prosječna ocjena veća od 4, SD manja od 1). Na tom kontinuumu možemo uočiti da su kompetencije koje najčešće upotrebljavaju u svom radu: kompetencije koje su stekli u neposrednoj praksi ($M=4.86$), komunikacijske kompetencije ($M=4.71$) i njima bliske kompetencije timskoga rada ($M=4.64$), dok se kao kompetencije koje nešto rjeđe upotrebljavaju izdvajaju znanja i vještine koje su dobili na Republičkoj sekciji i aktivima stručnih suradnika ($M=3.53$) te liderske kompetencije ($M=3.16$) (tablica 8.).

Tablica 8: Učestalost korištenja kompetencija u radu školskog pedagoga

Kompetencija	Broj ispitanika koji je ocijenio tvrdnju	Prosječna ocjena	Standardna devijacija
Znanja koja sam stekao/stekla u neposrednoj praksi	51	4,86	0,40
Komunikacijske vještine	51	4,71	0,50
Poznavanje i primjena zakonske regulative u obrazovanju	51	4,55	0,64
Vještine učenja i poučavanja	51	4,51	0,64
Uporaba suvremenih tehnologija u radu	51	4,43	0,76
Asertivne vještine	51	4,35	0,69
Znanja i vještine timskoga rada	51	4,35	0,72
Vještine moderiranja i prezentiranja rezultata	50	4,20	0,81

Vještine i znanja koja sam stekao/ stekla na seminarima	51	4,20	0,66
Znanja i vještine analitičko- istraživačkoga rada u odgojno- obrazovnoj praksi	49	3,92	0,98
Stručna znanja koja sam stekao/stekla na fakultetu	51	3,90	0,81
Liderske vještine	51	3,53	1,03
Znanja i vještine koje sam dobio/ dobila na Republičkoj sekciji i aktivima stručnih suradnika	50	3,16	1,31

Nadalje, pratili smo i postoje li razlike među odgovorima ispitanika o učestalosti upotrebe određenih kompetencija s obzirom na dužinu radnoga staža. Uočena statistički značajna razlika primjetna je samo u jednom slučaju – kada je riječ o primjeni stručnih znanja koja su stečena na fakultetu. Naime, prosječna ocjena učestalosti kojom se određena kompetencija upotrebljava u svakodnevnoj praksi stručnih suradnika statistički je znatno niža kod ispitanika koji poslove stručnog suradnika obavljaju do 10 godina ($M=3.67$), u usporedbi s kolegama koji te poslove obavljaju duže ($M=4.11$). Dakle, na temelju podataka dobivenih na ovom uzorku, uočeno je da ispitanici s dužim radnim stažem u svojoj praksi češće primjenjuju znanja stečena na fakultetu ($t=-2.025$; $df=49$; $p<0.05$). Ovaj rezultat u svom istraživanju dobili su i Ledić, Staničić i Turk (2013). Slažemo se s konstatacijom koju iznose ovi autori, a to je da rezultat koji govori da ispitanici dužeg staža znatno većim procjenjuju doprinos visokoškolskog obrazovanja u kontekstu stjecanja kompetencija za rad, predstavlja indikativnu informaciju za fakultete na kojima se obrazuju budući pedagozi (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 78).

Analiza učestalosti upotrebe određene kompetencije ovisno o vrsti škole u kojoj je ispitanik zaposlen, pokazuje da razlika između odgovora pedagoga zaposlenih u osnovnoj i onih u srednjoj školi nije statistički značajna (dobiveni hi kvadrati za svaku od kompetencija nisu statistički značajni, tj. $p>0.05$).

Kada je riječ o procjeni kompetencija koje su najvažnije za posao školskog pedagoga, trećina naših ispitanika komunikacijske vještine smatra najvažnijom kompetencijom u radu stručnog suradnika, dok četvrtina izdvaja znanja stečena u neposrednoj praksi. Ispitanici kao važne prepoznaju i vještine stečene tijekom inicijalnog profesionalnog obrazovanja te vještine učenja i poučavanja (tablica 9.). Dobiveni nalazi u skladu su s istraživanjem Ledić, Staničić i Turk (2013), kao i Jovanović (2015) u kojima su pedagozi iz uzorka naglašavali važnost sposobnosti komunikacije i empatije.

Tablica 9: Kompetencije koje školski pedagozi smatraju najvažnijima za rad

Kompetencija	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Komunikacijske vještine	17	33,3%
Znanja koja sam stekao/stekla u neposrednoj praksi	13	25,5%
Stručna znanja koja sam stekao/stekla na fakultetu	4	7,8%
Vještine i znanja koja sam stekao/stekla na seminarima	3	5,9%
Vještine učenja i poučavanja	3	5,9%
Upotreba suvremenih tehnologija u radu	2	3,9%
Asertivne vještine	1	2,0%
Znanja i vještine timskog rada	1	2,0%
Znanja i vještine analitičko-istraživačkog rada u odgojno-obrazovnoj praksi	1	2,0%
Osmišljavanje i procjenjivanje različitih aspekata učenja i napredovanja	1	2,0%
Bez odgovora	5	9,8%
UKUPNO	51	100%

Na temelju podataka dobivenih na uzorku ovog istraživanja, nisu uočene statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika ni s obzirom na dužinu radnog staža ni u odnosu na školu u kojoj su zaposleni, kada je riječ o kompetencijama koje se smatraju najvažnijim za rad školskog pedagoga (dobiveni hi kvadrati za svaku od kompetencija nisu statistički značajni, tj. $p > 0.05$).

S druge strane, kao kompetencija koja se smatra najmanje važnom za rad školskih pedagoga, ističu se liderske vještine, i to kod više od trećine ispitanika (35,3%). Slijede kompetencije koje se odnose na vještine stečene na fakultetu, uporaba suvremenih tehnologija, vještina prezentiranja rezultata, znanja stečena na Republičkoj sekciji školskih pedagoga, analitičke vještine, znanja i vještine stečene na seminarima i u praksi, kao i poznavanje i primjena zakonske regulative (tablica 10.). Možemo pretpostaviti da razlozi za uvjerenje pedagoga iz uzorka da su liderske vještine najmanje važne za njihov posao proizlaze iz specifičnih društveno-ekonomsko-političkih okolnosti, ali i iz samog načina funkcioniranja škola. Naime, odgojno-obrazovni sustav, obrazovnu politiku i školsku praksu u Srbiji karakterizira izrazita centralizacija (Rado, 2010). U tom kontekstu, zaposleni u školama osjećaju se da su na „začelju donošenja odluka“ (Pantić

i Čekić Marković, 2012, str. 84) pa ni školski pedagozi nisu izuzeti iz toga. Naglasimo da su podaci do kojih smo došli usporedivi s rezultatima masovnog ispitivanja Fajdetić i Šnidarić (2014) u kojem su anketirani pedagozi u Hrvatskoj istaknuli da smatraju da bi trebali usavršiti vještine i sposobnosti potrebne za funkciju liderstva. U svakom slučaju, dobiveni nalaz može biti temelj za daljnje ispitivanje pozicije pedagoga kao vode (lidera) u školi, koji na svom radnom mjestu ostvaruje svakodnevnu komunikaciju sa svim osobama uključenim i zainteresiranim za život i rad škole. U tom kontekstu, otvara se i pitanje programa inicijalnog obrazovanja pedagoga, kao i programa stručnog usavršavanja, kojima se ove kompetencije mogu dalje razvijati i unapređivati.

Tablica 10: Kompetencije koje školski pedagozi smatraju najmanje važnima za svoj rad

Kompetencija	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Liderske vještine	18	35,3%
Stručna znanja koja sam stekao/stekla na fakultetu	4	7,8%
Upotreba suvremenih tehnologija u radu	4	7,8%
Vještine moderiranja i prezentiranja rezultata	4	7,8%
Znanja i vještine koje sam dobio/dobila na Republičkoj sekciji	3	5,9%
Znanja i vještine analitičko-istraživačkog rada	3	5,9%
Vještine i znanja koja sam stekao/stekla na seminarima	2	3,9%
Znanja koja sam stekao/stekla u neposrednoj praksi	1	2,0%
Poznavanje i primjena zakonske regulative u obrazovanju	1	2,0%
Bez odgovora	11	21,6%
UKUPNO	51	100%

Nisu uočene statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na dužinu radnoga staža kada su u pitanju kompetencije koje su najmanje važne za rad školskog pedagoga (dobiveni hi kvadrati za svaku od kompetencija nisu statistički značajni, tj. $p > 0.05$).

Analiza podataka s obzirom na školu u kojoj su ispitanici zaposleni, a o tome koje kompetencije procjenjuju najmanje važnima za posao školskog pedagoga, pokazuje da postoji statistički značajna razlika kada su u pitanju liderske vještine. Naime, zaposleni

u osnovnoj školi u znatno ih većoj mjeri smatraju manje važnima, dok ih oni u srednjoj takvima smatraju u daleko manjoj mjeri ($\chi^2=8.003$; $df=1$; $p<0.05$; Kramerov koeficijent $V=0.400$). U pogledu ostalih kompetencija, ne postoje statistički značajne razlike među pedagozima koji rade u osnovnoj i u srednjoj školi (dobiveni hi kvadrati za svaku od kompetencija nisu statistički značajni, tj. $p>0.05$).

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bilo je utvrđivanje profesionalnih aktivnosti školskih pedagoga i utvrđivanje kompetencija koje školskom pedagogu omogućuju aktivno i učinkovito djelovanje u odgojno-obrazovnoj praksi, uz istodobno praćenje razlika s obzirom na dužinu radnoga staža i vrstu škole u kojoj su pedagozi zaposleni.

Najveći izazov provedenog istraživanja bila je veličina obuhvaćenog uzorka, stoga su dobiveni nalazi prije svega indikativni. Rezultati istraživanja upućuju na to da se kao dominantna profesionalna aktivnost školskog pedagoga izdvaja savjetodavni rad s učenicima, za kojim slijedi savjetodavni rad s nastavnicima. Pritom su pedagozi iz uzorka kao kompetencije koje su najvažnije za njihovo uspješno profesionalno djelovanje istaknuli vještine stečene u neposrednoj praksi, komunikacijske kompetencije i kompetencije koje se odnose na rad u timu. Na temelju dobivenih nalaza može se pretpostaviti da naši ispitanici najvažnijim kompetencijama smatraju one koje su im najpotrebnije u aktivnostima kojima se najčešće bave tijekom svog radnog vremena.

S druge strane, školski pedagozi obuhvaćeni istraživanjem najmanji dio svog radnog vremena provode u aktivnostima suradnje s lokalnom zajednicom te u angažmanu u raznim vrstama projekata i analitičko-istraživačkom radu, gdje do izražaja dolaze liderske vještine. Istodobno, naši rezultati upućuju na to da više od trećine ispitanika upravo liderske vještine smatra najmanje važnim kompetencijama za rad školskih pedagoga.

Na temelju podataka dobivenih u ovom istraživanju, može se pretpostaviti da promišljanja o potrebnim kompetencijama školskih pedagoga mogu biti oslonac za utvrđivanje područja razvoja ili posebnih kompetencija pripravnika pedagoga i njihovih mentora te za unapređivanje programa daljeg stručnog usavršavanja stručnih suradnika, kao i osnova za samovrednovanje i refleksivnu praksu pedagoga.

Mišljenja smo, međutim, da ostaje otvoreno pitanje na koji način definirati standarde kompetencija školskih pedagoga, tako da oni doista budu pokazatelji kvalitete njihova rada i osnova za vrednovanje? U Srbiji još nisu posebno definirane kompetencije stručnih suradnika, a pedagozi svojom specifičnom prirodom i sadržajima rada zahtijevaju definiranje posebnih kompetencija. Posao je pedagoga dinamičan, potiče na stalno stručno usavršavanje i omogućuje ostvarenje suradnje s učenicima, roditeljima, nastavnicima, kao i predstavnicima šire društvene zajednice. U svrhu afirmacije struke, neophodno je, pored preispitivanja programa i načina organiziranja inicijalnog obrazovanja školskih pedagoga, osigurati kontinuirano stručno usavršavanje, visoku razinu profesionalizma, kao i veći angažman u znanstvenoj i široj društvenoj zajednici (Jovanović, 2013).

Literatura:

1. Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesik*, 64 (1), str. 7-24.
2. Fajdetić, M., Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155 (3), str. 237 – 260.
3. Gonzalez, J., Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One.* University of Deusto and Univesity of Groningen.
4. Hebib, E. (2013). Pedagoška teorija i školska praksa: izazovi u radu školskog pedagoga, U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović, K. Popović (ur). *Pedagog između teorije i prakse*, (str. 9-17), Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
5. Jovanović, M. (2013). Refleksija profesionalnog identiteta pedagoga i profesionalni razvoj, U Ž. Krnjaja, D. Pavlović Breneselović, K. Popović (ur). *Pedagog između teorije i prakse*, (str. 161-171), Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Pedagoško društvo Srbije.
6. Jovanović, M. (2015). Refleksija profesionalnog identiteta pedagoga u savremenoj školskoj kulturi. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
7. Klieme, E., Hartig J. (2005). Assessment of cross-curricular problem solving with authentic planning and decision-making tasks (8-19). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montréal, April 11-15th.
8. Knežević-Florić, O. (2010). Socijalna kompetencija pedagoga: preduslov za promene u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 59 (1), str. 116-129.
9. Kopas-Vukašinović, E., Maksimović, J. (2011). Diplomski radovi studenata pedagogije i njihove profesionalne kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 60 (4), str. 688-702.
10. Leburic, A., Zec, I. (2008). Metodološki aspekti istraživanja kompetencija prosvetnih radnika na prostoru Zapadnog Balkana. U N. Pantić (ur.). *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*, (str. 44-62), Beograd: centar za obrazovne politike.
11. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
12. Maksimović, A. (2014). Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
13. OECD (2005): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations-DeSeCo.*

14. Pantić, N., Čekić Marković, J. (ur.). (2012). Nastavici u Srbiji: stavovi o profesiji i o reformama u obrazovanju. Beograd: Centar za obrazovne politike.
15. Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi. Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/1993.
16. Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi. Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/1994.
17. Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
18. Rado, P. (2010). Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe. Budapest: Open Society Foundations.
19. Slijepčević, S., Zuković, S. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekstu „Društva koje uči“. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, 42 (4), str. 137-152.
20. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. Napredak, Zagreb, 142 (3), str. 279-295.
21. Staničić, S. (2005). Uloge i kompetencije školskih pedagoga. Pedagogijska istraživanja, 2 (1), str. 35-47.
22. Šnidarić, N. (2014). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. Napredak, 150 (2), str. 190-208.
23. Trnavac, N. (2006). Ko su školski pedagozi u Srbiji?. Nastava i vaspitanje, 55 (2), str. 199-209.
24. Trnavac, N. (2007). Šta i kako rade školski pedagozi u Srbiji?. Nastava i vaspitanje, 56 (1), str. 88-103.
25. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, U V. Vizek Vidović (Ur). Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, (str. 33-41), Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
26. Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009.

KOMUNIKACIJSKA SPOSOBNOST U FUNKCIJI SAVJETODAVNOG RADA ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Sladana Zuković

Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija, e: sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs

Senka Slijepčević

Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija, e: senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs

Sažetak

Da bi školski pedagog na djelotvoran i učinkovit način obavljao savjetodavnu djelatnost, usmjerenu prema učenicima, nastavnicima, roditeljima i drugim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, neophodno je da ima viziju svojeg profesionalnog razvoja i kontinuirano radi na unapređivanju svojih znanja, vještina i sposobnosti. Pored očekivanja da svoje stručne kompetencije stavi u funkciju savjetodavnog rada, važno je da razvija komunikacijske kompetencije jer je suština savjetodavnog djelovanja usmjerena upravo na uspostavljanje odnosa i komunikacije s korisnicima savjetovanja. Pod komunikacijskom sposobnošću podrazumijeva se sposobnost pedagoga da jasno oblikuje svoje ideje, adekvatno upotrebljava kanale komunikacije, aktivno sluša, upotrebljava tehnike asertivne komunikacije i bude osjetljiv na interkulturalne razlike osoba s kojima uspostavlja odnos. U skladu s navedenim, tema ovog rada usredotočena je na razmatranje važnosti komunikacijskih kompetencija za područje savjetodavnog rada, kao jednog od najsloženijih segmenata djelovanja školskog pedagoga. Polazeći od razmatranja fenomena komunikacije te specifičnosti savjetovanja u školskim uvjetima, poseban naglasak u radu stavljen je na istraživanje ključnih elemenata komunikacije koji su u funkciji učinkovitog savjetodavnog rada školskog pedagoga. Također, imajući u vidu potrebu stalnog profesionalnog usavršavanja u ovom području, u radu se upućuje na mogućnosti upotrebe potencijala supervizije, kao jedne od metoda stručnog usavršavanja i osnaživanja školskog pedagoga kao savjetnika.¹

Ključne riječi: savjetovanje; komunikacija; školski pedagog; savjetodavni razgovor; supervizija.

¹ Rad je nastao u okviru projekata „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (179010) i „Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene“ (47020) koje u razdoblju od 2011. do 2016. godine financira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

COMMUNICATION COMPETENCY IN THE FUNCTION OF SCHOOL PEDAGOGUES' COUNSELLING WORK

Sladjana Zuković

Faculty of Philosophy in Novi Sad, University of Novi Sad, Serbia, e: sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs

Senka Slijepčević

Faculty of Philosophy in Novi Sad, University of Novi Sad, Serbia, e: senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs

Abstract

In order for school pedagogues to efficiently and effectively perform advisory activities directed at students, teachers, parents, and other participants in the educational process, it is necessary for them to have a vision of their professional development and to continuously work on improving their knowledge, skills, and abilities. In addition to employing their professional competencies in the counselling work, it is necessary for school pedagogues to develop the communicative competence, since the essential advisory activity is particularly focused on establishing relationships and communicating with those who receive counselling. Communication competency involves the pedagogues' ability to successfully formulate their ideas, properly use the channels of communication, actively listen, use assertive communication techniques, and be sensitive to the cross-cultural differences of people with whom they establish the relationship. Accordingly, the topic of this work focuses on the discussion of the importance of communication skills in the field of counselling, as one of the most complex segments of the school pedagogues' work. Starting from the examination of the communication phenomenon, and the specifics of counselling within the school context, this paper gives a special attention to the exploration of the key communication elements which are in the function of the school pedagogues' efficient counselling work. In addition, taking into account the need for continuous professional development in this field, the paper points to the possibility of exploring the potential of supervision as one of the methods of the professional development and empowerment of school pedagogues as counsellors.

Keywords: counselling; communication; school pedagogue; advisory conversation; supervision.

Uvod

Suvremeni društveni kontekst karakteriziraju brze, a često i radikalne promjene u svim društvenim područjima, što se izravno odražava na potrebu doživotnog obrazovanja i razvoja različitih kompetencija koje omogućavaju odgovarajuće funkcioniranje u takvim područjima. Sam pojam „sposobnost“ pojam je čija je upotreba relativno nedavno doživjela širenje u znanstvenim, ali i širim društvenim krugovima. Općenito gledajući, pojam kompetentan znači „nadležan, mjerodavan, formalno ili stvarno osposobljen (kvalificiran) za neki posao, sposoban“ (Vujaklija, 1980, str. 442). Međutim, u znanstvenoj literaturi se sve više govori o konceptu ključnih kompetencija za život i funkcioniranje u 21. stoljeću, koji predstavlja mnogo složeniji pojam i ne može se svesti samo na navedenu definiciju. U tom smislu, pojedini autori (Weinert, prema: Rychen & Salganik, 2003) ističu da su ključne kompetencije multifunkcionalne i transdisciplinarne te da pomažu pojedincu ostvariti zacrtane ciljeve, obavljati različite uloge, kao i reagirati i snalaziti se u nepoznatim situacijama. Koncept kompetencija za 21. stoljeće (drugi naziv koji se pronalazi u literaturi pojam je kompetencija za društvo koje uči) postao je izraz „kišobran“ mnogim organizacijama koje su ponudile svoje okvire za određivanje (mapiranje) ključnih kompetencija za odgovarajuće funkcioniranje u suvremenom društvenom kontekstu. Ono što je u kontekstu tematike našeg rada posebno važno istaknuti činjenica je da komunikacijske kompetencije zauzimaju izrazito visoko mjesto u gotovo svim okvirima za određivanje ključnih kompetencija 21. stoljeća (European Council, 2006; Organization for Economic Cooperation and Development, 2005; Partnership for 21st Century Skills (P21), prema: Dede 2010), pri čemu su posebno apostrofirane sljedeće sposobnosti: sposobnost učinkovite komunikacije i interakcije sa heterogenim grupama, sposobnost komuniciranja na materinskom i stranom jeziku, sposobnost suradnje i sposobnost unakrsno-kulturalne komunikacije.

Iako je neosporna činjenica da je komunikacijska sposobnost neophodna svim pojedincima u suvremenom društvu, važno je upozoriti na njezin izrazit značaj za profesionalce koji svoju djelatnost obavljaju u odgojno-obrazovnim institucijama, kao što je, na primjer, škola kao ključna institucija formalnog obrazovanja. Da bi profesionalci zaposleni u školama učinkovito ispunjavali svoje profesionalne dužnosti i doprinosili podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada, oni moraju biti osposobljeni za praćenje promjena suvremenog društva i moraju ići u korak s njima. U skladu s tim, za njih je neophodno da se kontinuirano profesionalno razvijaju.

Ovaj zahtjev svoj puni smisao dobiva ako se promatra kroz prizmu uloge i funkcije pedagoga kao stručnog suradnika koji treba biti pedagoški vođa (lider) i treba posjedovati odlike, znanja i kvalifikacije koje će uspješno voditi ostvarivanju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređenju kvaliteta odgojno-obrazovnog rada u njoj (Staničić, 2005). Navedeno stajalište potkrepljuju i rezultati relevantnog istraživanja o toj tematici (Turk i Ledić, 2013), u kojem su studenti pedagogije procjenjivali važnost određenih kompetencija za rad školskog pedagoga. Pritom je bitno istaknuti da su komunikacijske kompetencije procijenjene kao izrazito važne jer prvih pet mjesta na ljestvici zauzimaju

upravo kompetencije koje su najuže povezane s komunikacijskom sposobnošću pedagoga. Također, procijenjeno je da su komunikacijske sposobnosti usko povezane s učinkovitim djelovanjem pedagoga u području timskog rada s nastavnicima i suradnicima, njihovom osposobljenošću za komunikacijsku otvorenost i empatičnost, osposobljenošću za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, osposobljenošću za rad s roditeljima i osposobljenošću za rješavanje sukoba – medijacija.

U skladu sa navedenim, tematika ovog rada usmjerena je na razmatranje važnosti komunikacijskih kompetencija za područje savjetodavnog rada, kao jednog od najsofisticiranih segmenata djelovanja školskog pedagoga. Polazeći od razmatranja fenomena komunikacije te specifičnosti savjetovanja u školskim uvjetima, poseban naglasak u radu stavljen je na ispitivanje ključnih elemenata komunikacije koji su u funkciji učinkovitog savjetodavnog rada školskog pedagoga. Također, imajući u vidu potrebu stalnog profesionalnog usavršavanja u ovom području, u radu se upućuje na mogućnosti upotrebe potencijala supervizije, kao jedne od metoda stručnog usavršavanja i osnaživanja školskog pedagoga kao savjetnika.

Prikaz i rasprava o fenomenu

Kompleksnost fenomena komunikacije. Sposobnost komuniciranja predstavlja jednu od osnovnih karakteristika ljudske vrste i osnovu postojanja svakog ljudskog društva. Bilo da je riječ o verbalnoj ili neverbalnoj komunikaciji, činjenica je da je ona dio svakodnevnice svakog pojedinca. Upravo to je razlog zašto fenomen komunikacije, posebno u posljednjih nekoliko desetljeća, dolazi u žarište interesa znanstvene javnosti i postaje područje koja se intenzivno istražuje i proučava. Međutim, usprkos golemom korpusu znanja o ovom fenomenu, još su prisutne brojne nedoumice u određenju ovog pojma. Naime, definicije pojma *komunikacija* u znanstvenoj su javnosti u toj mjeri raznolike da se dijelom preklapaju s drugim srodnim pojmovima (interakcija, ponašanje), posljedica čega su velike pojmovne varijacije. Najveća preklapanja postoje između pojmova *komunikacija* i *interakcija*, koji se često upotrebljavaju i kao sinonimi. S tim u vezi, u relevantnoj literaturi (Kunczik, Zipfel, Rešetar i Sušilović, 2006) naglašava se razlika između ova dva pojma, i to kroz istraživanje dva pravca u njihovu poimanju. S jedne strane, interakcija se ističe kao nadređen pojam u odnosu na komunikaciju. Prema ovom shvaćanju interakcija se promatra kao sinonim za socijalno djelovanje, dok se komunikacija promatra kao interakcija s pomoću simbola poslanih s namjerom komunikatora ili onih nenamjerno poslanih (određeni aspekti neverbalne komunikacije). S druge strane, ova dva pojma određuju se kao različiti oblici istih društvenih procesa, gdje se interakcija odnosi na formalna obilježja socijalnih odnosa (učestalost odnosa, reciprocitet i sl.), a komunikacija na sadržajni dio značenja tih društvenih procesa (Kunczik i sur., 2006). U pokušaju da jasno odrede predmet proučavanja komunikologije, na konferenciji Udruge za komunikaciju i administraciju (ACA) znanstvenici su istaknuli da je u središtu interesa tog znanstvenog područja „kako ljudi upotrebljavaju poruke za stvaranje značenja

u okviru i između različitih konteksta, kultura, kanala i medija. Ovo područje promiče učinkovitu i etičku praksu ljudske komunikacije“ (Korn, Morreale & Boileau, 2000: 40). Ipak, navedena definicija predstavlja vrlo uopćenu odredbu kompleksnog fenomena međuljudske komunikacije jer je različitost konteksta, kultura, komunikacijskih kanala i medija toliko raznovrsna i složena, što često dovodi do toga da i najjednostavnija razmjena rečenica među sugovornicima rezultira ogromnim brojem značenja.

U skladu s tim, neophodno je istaknuti da kanali komunikacije kojim se poruka prenosi od govornika do sugovornika često nisu u potpunosti pouzdani te mogu biti uzrokom nesporazuma u komunikaciji. Kako bi se takvi nesporazumi izbjegli, a s obzirom na to da oni mogu predstavljati veliku prepreku učinkovitom stvaranju odgovarajućih odnosa u različitim sferama života i rada, neophodno je razviti svijest o postojanju različitih kanala i tokova komuniciranja, kao i svijest o važnosti verbalne i neverbalne komunikacije. U suvremenoj literaturi o komunikaciji (Andevski, 2008; Kunczik i sur., 2006), kao značajan se ističe organon model jezične (verbalne) komunikacije koji je još 1934. godine predložio Karl Bühler, a koji se upotrebljava kao osnova za sve kasnije modele komunikacije. Organon model komunikacije sastoji se od tri aspekta ili dijela komunikacije: 1) simptom (ili izražajna funkcija – nešto govori o govorniku, njegovim osjećajima i mislima); 2) signal (ili apelacijska funkcija – trebala bi pokrenuti slušatelja na djelovanje i utjecati na njegovo ponašanje); 3) simbol (ili prikazivačka funkcija – opisuje stvarno stanje). Ovaj model proširio je hamburški istraživač Friedemann Schulz von Thun jednom izrazito važnom komponentom, koja je sa stajališta pedagoške znanosti, a posebno djelatnosti pedagoga u procesu savjetodavnog rada, ključna. Taj aspekt tiče se karakteristika i kvalitete odnosa u kojem se nalaze sugovornici (Andevski, 2008).

U skladu s navedenim, moguće je zaključiti da razumijevanje poruka poslanih putem verbalne komunikacije ovisi o više aspekata koje je potrebno poznavati da bi ono što pojedinac govori sugovornik mogao shvatiti na odgovarajući način. Pored aspekata verbalne komunikacije, neophodno je poznavati i tok komunikacije, koji, iako djeluje jako jednostavno i prirodno ljudskoj vrsti, zapravo predstavlja proces koji je uvjetovan velikim brojem faktora. Naime, hoće li će onaj koji komunicira uspjeti poslati poruku koju je namjeravao poslati, ovisi o njemu samom (pošiljatelju poruke), izgovorenoj informaciji, neverbalnoj informaciji, kao i o onome koji sluša (primatelju poruke). Neslaganja između misli, izgovorene informacije, informacije koju primatelj poruke čuje i njegova razumijevanja poslane poruke, često su uzrok mnogih nesporazuma u komunikaciji između sugovornika. Pored verbalne komunikacije, neophodno je imati u vidu i važnost različitih kanala neverbalne komunikacije. Ove kanale komunikacije moguće je podijeliti prema čulima koja primaju informaciju: 1) auditivni kanal (uključuje osobine glasa – tempo govora, intonacija, pauze u govoru, jačina glasa, itd.); 2) vizualni kanal (gestikulacija, mimika, udaljenost između sugovornika, držanje tijela, kontakt očima, itd.); 3) taktilni kanal (podrazumijeva dodire tijekom komunikacije, rukovanje, zagrljaje, itd.) (Kunczik i sur., 2006).

Ovaj kratak osvrt na složenost fenomena komunikacije govori u prilog činjenici da je za učinkovito profesionalno djelovanje u bilo kojoj sferi života i rada neophodno razvijati komunikacijske kompetencije. Spomenuti zahtjev odnosi se i na ulogu školskog pedagoga, čije profesionalno djelovanje u specifičnim školskim uvjetima neminovno obuhvaća i proces savjetovanja koji se temelji na komunikaciji.

Specifičnost savjetodavnog rada u školskom kontekstu. Određenje i razumijevanje savjetovanja kao profesionalne djelatnosti predstavlja izrazito složeno pitanje koje je uvjetovano specifičnostima različitih institucija i područja rada, različitim znanstvenim paradigmama i teorijskim pristupima. Sa gledišta psihosocijalnog djelovanja, savjetovanje u širem smislu određuje se kao “posebna metoda pružanja pomoći trenutačno neuspješnim osobama u njihovom osobnom rastu, razvoju, sazrijevanju i prilagodavanju životnim uvjetima u svrhu osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema” (Janković, 2004: 99). U užem smislu savjetovanje je moguće shvatiti kao “interpersonalni proces, kao neposrednu pomoć jedne osobe (savjetodavca) drugoj (klijentu)” (Resman, 2000: 42). Takve interpretacije bave se opisivanjem procesa savjetovanja koji se odvija između dvije ili više osoba i zato se određuje kao osobno savjetovanje. U tom kontekstu, savjetovanje podrazumijeva proces komunikacije u kojem savjetnik pokušava pomoći korisniku savjetovanja da: shvati vlastitu odgovornost u nastanku problema; poboljša razumijevanje problema i zahvaljujući tome dođe do preciznijeg shvaćanja stvarnosti; nauči nove postupke, odnosno načine djelovanja i da stvara otvorene i iskrene odnose s ljudima (Bouillet i Uzelac, 2007). Ukratko, svrha je savjetovanja pomoći korisniku savjetovanja da shvati svoju životnu situaciju, položaj u kojem se nalazi, da ga osposobi za razumijevanje sebe, svojih interesa i mogućnosti okruženja u kojem se nalazi. Savjetnik upućuje na različite perspektive i moguće odgovore, ali korisniku savjetovanja daje slobodu da sam izabere rješenje koje smatra najprikladnijim (Resman, 2000).

Sa gledišta pedagoškog djelovanja, aktivnosti savjetovanja označavane su različitim pojmovima (savjetovanje, pedagoško savjetovanje, pedagoško-savjetodavni rad, školski savjetodavni rad, razvojno-pedagoška djelatnost, savjetodavno-odgojni rad) (Hechler, 2010; Jurić, 2004; Mandić, 1986, Trnavac, 1996, Resman, 2000, Silov, 2000). Promatrano u ovom kontekstu, savjetovanje predstavlja proces u kojem je čin savjetovanja logičan korak koji sledi iza skupa osmišljenih odgojno-obrazovnih aktivnosti koje su usmjerene prema djeci/učenicima, odgojiteljima/nastavnicima, roditeljima i drugim dionicima odgojno-obrazovnog procesa (Jurić, 2004), koje su dugoročno planirane i koje se više bave uzrocima nego simptomima (Trnavac, 1996). Na taj način savjetovanje se određuje kao faktor pedagoškog djelovanja, odgojno sredstvo koje svakoj osobi omogućuje da maksimalno razvije svoje sposobnosti i kapacitete (Hechler, 2010). To znači da savjetovanje predstavlja i proces poučavanja o tome kako da korisnik savjetovanja savlada svoje teškoće i pronade vlastita rješenja (Corey, 2004), to jest, može se promatrati kao oblik učenja (Hechler, 2010).

U kontekstu našeg rada, posebno je važno istaknuti specifičnosti savjetovanja koje se odvija u školskom kontekstu. Naime, filozofija školskog savjetodavnog rada temelji se na humanističkoj teoriji razvoja ličnosti koja podrazumijeva da se u skrbi za odgovarajući fizički i psihički razvoj djetetove/učenikove osobnosti treba pobrinuti i za uvjete tog razvoja, odnosno da je potrebno odgovarajuće organizirati školsku fizičku i socijalnu okolinu, a za to je neophodan suradnički odnos svih članova kolektiva škole, obitelji i šire zajednice. Snažan i odlučujući utjecaj na cjelokupnu organizaciju i sadržaj školskog savjetodavnog rada imaju opća školska klima, aktualna školska politika, kao i razumijevanje uloge škole u razvoju djeteta/učenika (školske doktrine i koncepcije) (Resman, 2000).

To znači da svaka škola organizira savjetodavni rad u skladu s razvojnim planiranjem škole. Pored toga što je neposredno usmjeren na rast i razvoj učenika, posredno je usmjeren i na oblikovanje učinkovitog odgojno-obrazovnog procesa. Stoga se može reći da učinkovit savjetodavni rad u školi podrazumijeva poznavanje općih karakteristika i posebnosti u razvoju pojedinca, ali i poznavanje školske kulture i školskih procesa. Također, učinkovit savjetodavni rad u školi podrazumijeva i timski rad jer se u njemu na suradnički način udružuje i širi različito znanje na temelju kojeg možemo kvalitetnije pomagati učenicima, učiteljima/nastavnicima i roditeljima u rješavanju određenih problema. Timski rad obogaćuje sve koji u njemu sudjeluju, omogućuje učenje i razmjenu informacija, temelji se na kolegijalnosti i omogućuje osvjetljavanje stanja i analizu problema i određenih situacija s više različitih stručnih stajališta (Reardon, 1998).

Školski savjetodavni rad čine tri procesa koja se u školskom kontekstu često isprepliću i prožimaju: savjetovanje u užem smislu, konzultiranje i koordiniranje. *Savjetovanje u užem smislu* vrsta je djelatnosti koju školska savjetodavna služba (najčešće je čine stručni suradnici – školski pedagog i školski psiholog, ali može uključivati i druge stručne profile – socijalni radnik, defektolog, logoped, socijalni pedagog) obavlja s pojedinim učenicima, s manjim skupinama učenika ili s razredom u cjelini. Tu se ubraja i sva pomoć koja je usmjerena na rješavanje problema i pitanja s kojima se učenici neposredno obraćaju savjetniku i tiču se njihova školskog rada (učenja) te različitih osobnih i socijalnih problema, a sve u svrhu njihovog osposobljavanja za samostalno rješavanje problema i prepreka. U središtu je savjetodavne uloge poznavanje čovjekova razvoja i njegove osobnosti, intrapersonalnih i interpersonalnih odnosa, procesa prihvatanja odluka i rješavanja problema, vođenja savjetodavnog procesa u individualnom i skupnom obliku, a posebno uspostavljanje povjerenja. *Konzultiranje* je surađivanje s „trećom stranom“, s roditeljima, učiteljima/nastavnicima, rukovodstvom škole i drugima kojima je u prvom planu briga za učenika i koji na njega utječu i važan im je njegov rad i razvoj. U toj funkciji stručni suradnik/savjetnik s njima se stalno konzultira, pomaže im u razmišljanju, rješavanju problema i traženju odgovora na pitanja kako biti uspješniji u radu s pojedincima ili skupinom učenika. Pomaže im u usvajanju znanja, pojedinih vještina i sposobnosti, upoznavanju djeteta/učenika, objektivnom ocjenjivanju rada pojedinca ili razreda, u vođenju procesa učenja, u podizanju samosvijesti i samopouzdanja te optimističnog pogleda na obrazovno-odgojni rad. *Koordiniranje* proces je u kojem stručni suradnik/savjetnik preuzima poticaj u upravljanju i vođenju pojedinih aktivnosti, odnosno programa koji se odnose na rast učenika, kao i projekata koji se tiču obrazovnih programa za učitelje/nastavnike i roditelje. Koordiniranje se ne ograničava samo na programe i aktivnosti unutar škole, već i na one aktivnosti koji zahtijevaju suradnju i bliže povezivanje škole s drugim institucijama i lokalnom zajednicom, kao što je, na primjer, upis djece u prvi razred, profesionalno savjetovanje i sl. U ovom procesu dolazi do izražaja važnost savjetnika kao inicijatora i pokretača promjena, a sama funkcija koordiniranja podrazumijeva se zahtjevu da se zbog normalnog djetetovog razvoja i socijalna okolina mora mijenjati i prilagodavati kako bi bila naklonjena djetetu. (Resman, 2000: 60-61).

Kao što je već spomenuto, ova tri procesa školskog savjetovanja međusobno se prožimaju i njihovo učinkovito ostvarenje zahtijeva izrazito sposobnog stručnjaka

koji je svjestan važnosti i neophodnosti stalnog profesionalnog usavršavanja. Naime, sama činjenica da je neko stekao zvanje savjetnika nije jamstvo njegove sposobnosti ili učinkovitosti savjetodavnog rada, što upućuje na potrebu trajnog rada na osnaživanju osobnih i profesionalnih osobina koje se očekuju od sposobnog stručnjaka – savjetnika. Pod sposobnim savjetnikom smatra se onaj savjetnik koji ima sposobnost, u svrhu postizanja vidljivih rezultata u procesu savjetovanja, upotrebljavati svoje profesionalne i osobne kapacitete, ali i kapacitete, odnosno sredstva i poticaje iz svog okruženja. Također, to je onaj savjetnik koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad sobom i svojim ponašanjem, dobro se osjeća u svojoj ulozi, i samim tim doprinosi tome da se i korisnik savjetovanja dobro osjeća i prihvati sebe.

Posebno važan segment profesionalne sposobnosti savjetnika odnosi se na visoku razinu stručnog znanja, odnosno odgovarajućeg obrazovanja u različitim područjima. Naime, učinkovito savjetodavno djelovanje moguće je samo ako su zadovoljeni visoki kriteriji niza međusobno povezanih znanosti (psihologija, pedagogija, socijalni rad, socijalna psihijatrija, andragogija i druge), teorijskih polazišta i na njima utemeljenih pristupa u radu s pojedincem, parom, obitelji, malim i velikim skupinama. Pored toga što se od savjetnika očekuje da svoje stručne kompetencije stavi u funkciju svog djelovanja, neophodno je da posjeduje socijalne kompetencije, s posebnim naglaskom na komunikacijske kompetencije jer je savjetodavno djelovanje u suštini usmjereno upravo na uspostavljanje odnosa i komunikacije s korisnicima savjetovanja.

Komunikacijska sposobnost: posljedice za savjetodavni rad školskog pedagoga.

Teško je točno definirati što komunikacijska sposobnost podrazumijeva, iako se ona prepoznaje kao izrazito važna za kvalitetan rad pedagoga u školi, a posebno za učinkovito provođenje procesa savjetodavnog rada. Neki autori (Wiemann & Bradac, prema: Wilson & Sabee, 2003) ističu dva pristupa komunikacijskoj sposobnosti, a to su strukturalistički i funkcionalistički pristup. Prema strukturalističkom pristupu pojedinac posjeduje komunikacijsku sposobnost ako jasno porukom može prenijeti ono što je namjeravao, ako komunicira bez nelagode, ako uspijeva oblikovati pitanja tako da od sugovornika dobije odgovarajuće odgovore itd. Prema funkcionalističkom pristupu komunikacijska sposobnost mjeri se prema tome koliko je pojedinac u stanju postići cilj koji je sebi postavio. Ni jedan od dvaju navedenih pristupa zasebno ne može da objasni komunikacijsku sposobnost u svoj njezinoj složenosti.

Poseban problem javlja se kada je potrebno odrediti i definirati podkategorije komunikacijske sposobnosti (kao što su empatija, fleksibilnost, kolaborativnost, kongruentnost, spremnost na kompromise i adekvatno rješavanje konfliktnih situacija i sl.), jer je često prisutna pojava preklapanja i nedosljednosti u imenovanju određenih sposobnosti, ali i nemogućnost određivanja točne povezanosti i dodirnih točaka između tih pojmova (Wilson & Sabee, 2003). Ipak, moguće je izdvojiti neke elemente koji su se pokazali ključnima za učinkovitu i djelotvornu komunikaciju: jasno oblikovanje ideja, odgovarajuća upotreba kanala komunikacije, aktivno slušanje, upotreba tehnika asertivne komunikacije i osjetljivost na interkulturalne razlike osoba s kojima uspostavlja odnos.

Iako su sve spomenute podkategorije komunikacijske sposobnosti izrazito važne za rad pedagoga, neke od njih ipak treba istaknuti kao prioritet u procesu stručnog usavršavanja školskog pedagoga kao savjetnika. Tako je, na primjer, izrazito važno da pedagog savlada tehnike *asertivne komunikacije*. Pod asertivnošću uglavnom se podrazumijeva ponašanje pojedinca koje je samopotvrđujuće i samouvjereno te podrazumijeva „izražavanje misli, osjećaja i uvjerenja na direktan, iskren i adekvatan način bez ugrožavanja prava druge osobe“ (Lange i Jakubowska, prema: Tovilović, 2005: 37). Samim time, komunikacija koja se označava kao asertivna podrazumijeva slanje poruka koje direktno izražavaju potrebe, misli i osjećaje, u kojima se osoba zauzima za sebe, ali ne ugrožava drugog. Važan segment asertivne komunikacije predstavljaju „ja poruke“ u kojima je osobni doživljaj suština izjave, a koje su suprotne „ti porukama“ u kojima je naglasak na ponašanju sugovornika. Velika je razlika između izjava „ja imam drukčije mišljenje“ i „ti nisi u pravu“ (Andevski, 2008). Ukratko, upotreba asertivne komunikacije u procesu savjetovanja pruža pedagogu mogućnost samopouzdanog prenošenja svoje ideje na način koji neće ugroziti ni njegov položaj, ali ni položaj korisnika savjetovanja. Zbog toga je važno da osposobljavanje za asertivnu komunikaciju, s praktičnim materijalima, vježbama i primjerima, bude sastavni dio plana profesionalnog usavršavanja pedagoga koji svoju djelatnost obavljaju u školama. Osim što bi primjena asertivnog komuniciranja pomogla pedagogu u njegovoj komunikaciji s suradnicima, roditeljima i učenicima, pedagog bi tehnike asertivne komunikacije mogao predstaviti korisnicima savjetovanja i na taj način unaprijediti njihove komunikacijske sposobnosti.

Jedna od osobito važnih podkategorija komunikacijske sposobnosti školskog pedagoga odnosi se na krovni zahtjev koji je istaknut u Okviru za učenje i poučavanje u 21. stoljeću (P21) (Dede, 2010), a glasi „komuniciraj jasno“. Pod jasnom komunikacijom podrazumijeva se sposobnost pojedinca da učinkovito izrazi ideje i misli u različitim kontekstima, bilo upotrebom verbalne ili pisane komunikacije. Također, u spomenutom dokumentu naglašava se *važnost aktivnog slušanja*. Istraživanja (Rogers & Farson, 1979) su pokazala da aktivno slušanje predstavlja najučinkovitiju metodu za postizanje promjena u stavovima pojedinca, da ono doprinosi njihovom emocionalnim sazrijevanju, dovodi do smanjivanja obrambenosti, do otvaranja ljudi za vlastita iskustva itd. U skladu s time, koncept i tehnike aktivnog slušanja trebaju biti sastavni dio kompetencijskog profila pedagoga, posebno kada govorimo o savjetodavnom radu. Kod aktivnog slušanja neophodno je izbjegavati davanje savjeta osobi kako da riješi problem zbog kojeg nam se obratila, točnije, nije poželjno navoditi osobu da vidi situaciju iz naše perspektive. Suština je aktivnog slušanja da se uživimo u ono što nam osoba priopćuje tako što ćemo se potruditi zauzeti perspektivu te osobe i pokušati što objektivnije sagledati problem iz pozicije te osobe. Kako bismo to postigli, potrebno je poruku koju nam pojedinac šalje pokušamo sagledati u njezinoj ukupnosti, obraćajući pozornost ne samo na sadržaj same poruke koji primamo verbalnom komunikacijom, nego i na osjećaje, ponašanja i ostale komponente koje su utkane u tu poruku, a koje je moguće protumačiti pažljivom analizom neverbalnih poruka koje sugovornik šalje. Na ove neverbalne poruke potrebno je odgovarajuće odgovoriti uvažavanjem i reagiranjem na emocionalna stanja sugovornika, što dodatno podrazumijeva visoko *razvijenu sposobnost empatije* onoga koji sluša (Rogers & Farson,

1979). Također, aktivno slušanje uključuje upotrebu tehnika neverbalne komunikacije koje pokazuju da osobu interesira ono što su govornik priopćuje, a pravodobnim i jasnim pitanjima potrebno je i verbalno potvrđivati da je ono što sugovornik priopćuje važno i da dopire do osobe koja aktivno sluša. Uz sve navedeno, neophodno je da pedagog/savjetnik posjeduje i kolaborativne vještine, što podrazumijeva, prije svega, toleranciju i poštovanje različitosti, ali i fleksibilnost i spremnost na kompromise kako bi se postigao zajednički cilj.

S obzirom na to da suštinu i srž savjetodavnog rada u školskom kontekstu čini vođenje savjetodavnog razgovora koji ima svoje specifičnosti, potrebno je da se školski pedagog/savjetnik stalno priprema, da stalno uči o tome kako se vodi savjetodavni razgovor i kako se razgovorom odgaja (Hechler, 2010; Jurić, 2004). Prvi i osnovni cilj svakog savjetodavnog razgovora pedagoga zadobivanje je povjerenja korisnika savjetovanja. Poznavanje aspekata verbalne komunikacije, kao i načina kompetentnog upravljanja neverbalnim porukama, koji dovode do stvaranja odgovarajućih interpersonalnih odnosa, može pomoći pedagogima u postizanju ovog izrazito važnog cilja savjetodavnog procesa. Pritom je važno imati u vidu djelotvornost nedirektivnog pristupa u savjetodavnom radu, a čije glavno načelo glasi – pomoći korisniku savjetovanja da pomogne sam sebi (Rogers, 1985). Suština je u tome da se savjetodavni razgovor vodi tako da postavljena pitanja pojedinca vode ka shvaćanju samog sebe. Savjetnik ima ulogu zrcala u kojem se odražavaju govor, ideje, misli i stavovi korisnika savjetovanja, i na taj način korisnik savjetovanja dobiva priliku da bolje „vidi“ sam sebe i svoju situaciju. Takav je rezultat moguće postići ako je prisutna komunikacija u kojoj savjetnik upotrebljava nedvosmislene, jasne i jednostavne rečenice, aktivno sluša, pruža podršku, ohrabruje, pokazuje empatiju i slično.

Vodenje računa o svim navedenim aspektima komunikacijskog procesa omogućuje pedagogu da održi suradnju s korisnicima savjetovanja, kao i da postigne otvorenost u komunikaciji. Ovaj proces podrazumijeva i razvijanje svijesti o sebi kao savjetniku te stalno samoprocjenjivanje i preispitivanje vlastitog djelovanja, odnosno „lociranje“ vlastitih slabosti i eventualnih nedostataka u radu (Laklija, Kolega, Božić i Mesić, 2011). Također, razvijanje svijesti o sebi potrebno je da se na odgovarajući način aktiviraju unutarnje snage potrebne za suočavanje s brojnim profesionalnim izazovima koji su svojstveni procesu savjetovanja (Jalom, 2011). Zbog toga je kontinuirano stručno usavršavanje u području savjetodavnog rada neodvojiv dio općeg profesionalnog razvoja školskog pedagoga, a kao jedan od posebno pogodnih modela profesionalnog razvoja u ovom području ističe se supervizija.

Supervizija – model profesionalnog razvoja pedagoga kao savjetnika.

Supervizijski proces odvija se kroz *osobni odnos i susret profesionalaca – supervizora kao stručnjaka u području supervizije* koji usmjerava korisnike supervizije u procesu doživotnog obrazovanja, i *supervizanta kao stručnjaka u svojoj profesiji* koji u suradnji sa supervizorom dolazi do novih uvida u svoju profesionalnu praksu i na taj način unapređuje svoje profesionalno djelovanje (Ajduković i Cajvert, 2001; Cicak, 2011). Neki autori (McIntosh & Phelps, 2000) ističu da supervizija predstavlja interpersonalnu

interakciju između dvoje ili više pojedinaca u svrhu razmjenjivanja znanja, procjenjivanja profesionalnih kompetencija i davanja objektivne povratne informacije, kojoj je krajnji cilj razvoj novih kompetencija. Dakle, proces supervizije predstavlja susret dvaju stručnjaka koji se nalaze u komplementarnom odnosu (Laklija i sur., 2011), što zahtjeva stvaranje prostora za učenje u suradničkom ozračju (Petak, 2007). U suštini, supervizija potiče razvoj profesionalnih vještina potrebnih za uspješan i produktivan rad u praksi, pruža podršku u procesu rješavanja „teških“ slučajeva i problema u praksi (Beljanski, 2012), omogućuje suočavanje stručnjaka s nedostacima i slabostima u svom radu te pomaže stručnjaku da, putem samorefleksije svoje profesionalne prakse, dode do određenih uvida, sagleda složenost i specifičnost određene situacije ili problema, i na taj način osvijesti mogućnosti za unapređenje svog rada (Ajduković i Cajvert, 2001).

Za razliku od ranijeg shvaćanja supervizije kao nadzora i kontrole, koji je podrazumijevao da supervizor prati je li sve odradeno prema unaprijed utvrđenim standardima i propisima, suvremeno shvaćanje supervizije podrazumijeva složen proces pomoći koji omogućuje razrješavanje osobnih dilema stručnjaka u vezi s njegovim profesionalnim djelovanjem i doživljavanjem određenih poteškoća u radu (Grujić, 2011; Janković, 2004). Supervizor ne daje gotova rješenja, nego vodi korisnika supervizije u smjeru preispitivanja i razmišljanja o vlastitoj praksi. Na ovaj način dolazi do povećanja razine samopoštovanja i osjećaja vlastite sposobnosti, do unapređenja kvalitete rada s korisnicima savjetovanja, kao i kvalitete rada u timu stručnjaka u određenoj instituciji (Bezić, 2007; Janković, 2004). Također, supervizija osigurava stručnjaku/savjetniku određeno dijeljenje odgovornosti sa supervizorom, čime se sprječava i „profesionalno sagorijevanje“, te omogućuje ponovno uspostavljanje zadovoljstva u radu. Konačni je cilj supervizije da pojedinac postane svjestan svojih ograničenja ili nedostataka u radu (proces konfrontacije), da ih otkloni, a potom i usmjeri svoj rad u novom pravcu (Bezić, 2007). Suština je u tome da, preispitivanjem osobnih iskustava, korisnik supervizije postane sam sebi supervizor.

Kada je riječ o savjetodavnom radu, kao posebno djelotvoran pokazao se *razvojno-integrativni model supervizije* jer mu je cilj razvoj profesionalne sposobnosti savjetnika putem samorefleksije vlastite prakse, kojemu bi krajnji učinak trebao biti unapređenje učinkovitosti rada s korisnicima savjetovanja. Supervizoru je uloga pružiti podršku savjetniku u procesu preispitivanja svojih profesionalnih iskustava, učenju iz njih i uočavanju mogućih djelotvornijih načina rješavanja određenih problema i prepreka na koje savjetnik nailazi u radu te da savjetniku pruža stručnu pomoć i podršku ovisno o njegovim potrebama (Grauwe & Carron, 2007; Kusturin, 2007). Koncept ovog modela supervizije podrazumijeva aktivnu ulogu savjetnika koji treba biti slobodan iznijeti svoja mišljenja, stavove i ideje, ali i biti svjestan svoje uloge i odgovornosti u određenom supervizijskom procesu (Skelac, 2008).

Važno je naglasiti da je konstruktivna i stručno vođena razvojno-integrativna supervizija od izrazite važnosti za stručno usavršavanje profesionalaca koji rade u odgojno-obrazovnim institucijama (Beljanski, 2012; Grujić, 2011; Kolega i Vlahović-Štetić, 2014; Luke & Bernard, 2006; Ozorlić- Dominić i Skelac, 2011; Pregrad, 2007; Skelac, 2008), posebno kada je riječ o školskim pedagogima koji su ključni nosioci savjetodavnog

djelovanja u školskom kontekstu. Njima mogu zatrebati usluge supervizije pojedinačno, ili u okviru nekog tima, radne skupine ili skupine sastavljene od profesionalaca različitih profila iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova. Područja rada koja mogu biti u središtu pozornosti supervizije školskog pedagoga kao savjetnika obuhvaćaju područje rada s korisnicima savjetovanja (npr. problem u komunikaciji); područje profesionalnih kompetencija (npr. ograničen raspon metoda i tehnika u radu); područje vlastitih emocija, stavova i vrijednosti (npr. osjećaj bespomoćnosti); područje radnih uvjeta i karakteristika radnog mjesta (npr. neodgovarajući radni uvjeti); područje međuljudskih odnosa (npr. nezadovoljavajući odnosi s kolegama i nedostatak podrške) (Kusturin, 2007: 42-43). U svakom slučaju, sudjelovanje školskih pedagoga u procesu supervizije ključno je za unapređenje kvalitete njihova rada, ali i rada odgojno-obrazovne ustanove u cjelini jer pored koristi za profesionalni razvoj samih pedagoga, posrednu korist od upotrebe supervizije imaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa – djeca/učenici, odgojitelji/nastavnici, roditelji, lokalna zajednica.

Zaključak

Da bi školski pedagog na učinkovit način obavljao savjetodavnu djelatnost, usmjerenu na učenike, nastavnike, roditelje i druge dionike odgojno-obrazovnog procesa, potrebno je da ima viziju svog profesionalnog razvoja i da kontinuirano radi na unapređivanju svojih znanja, vještina i sposobnosti. S obzirom na to da se učinkovitost i djelotvornost savjetodavnog rada temelje na uspostavljanju odgovarajućeg interpersonalnog odnosa i komunikacije s korisnicima savjetovanja, posebno važan segment profesionalnog razvoja školskog pedagoga trebao bi biti upravo razvoj komunikacijske sposobnosti. U tom smislu, osobito je važno da pedagog stekne znanja o toku komunikacije, različitim kanalima kojima se poruka može prenijeti i ometajućim faktorima koji mogu utjecati na ishod određene interakcije. Također, on treba vladati vještinama upotrebe verbalne i neverbalne komunikacije, s posebnom usredotočenošću na elemente interpersonalne komunikacije koja uključuje neverbalne znakove, povratnu informaciju, odgovarajuće postavljanje pitanja, odražavanje osjećaja, samootkrivanje, parafraziranje itd. Osim toga, pedagoga koji svoju djelatnost obavlja u suvremenoj školi treba odlikovati fleksibilnost u komunikaciji, kooperativnost, sposobnost funkcioniranja u različitim timovima, kao i razvijena empatičnost i sposobnost unakrsno-kulturalne komunikacije. Asertivna komunikacija predstavlja još jedno područje komunikacijske sposobnosti koje treba postati sastavni dio plana profesionalnog razvoja pedagoga u školi. Opisane prednosti asertivne komunikacije, kao i mogućnosti primjene tehnika koje su sastavni dio tog stila komuniciranja, mogu doprinijeti podizanju kvalitete u području savjetodavnog rada. Slično je i s tehnikama aktivnog slušanja koje su posebno važne za područje savjetodavnog rada, s obzirom na to da pružaju alat koji savjetniku omogućuje da izbjegne zamku pružanja „gotovog rješenja“ za problem zbog kojeg je proces savjetovanja započet.

Rad na unapređivanju svih spomenutih komunikacijskih kompetencija trebao bi biti kontinuiran i sveobuhvatan, a jedan je od oblika stručnog usavršavanja koji podržava takav pristup supervizija koja omogućava i osobni i profesionalni rast i razvoj savjetnika. Naime, ovakav vid stručnog usavršavanja, posebno kada je riječ o upotrebi razvojno-integrativne supervizije, osigurava sistematičnost, kontinuitet i održivost u profesionalnom razvoju pojedinca, odnosno pruža stručnu podršku zaposlenima u odgojno-obrazovnoj djelatnosti i nakon što napuste sustav formalnog obrazovanja. Kako bi se odgovarajuće iskoristili potencijali supervizije, osobito je važno raditi na razvoju svijesti o koristima koje donosi ovakav vid profesionalne podrške. Također, potrebno je otkloniti potencijalne predrasude o superviziji kao kontroli, o supervizoru kao nadređenom i o nepovlaštenoj ulozi supervizanta u tom procesu. Posebno važnu ciljnu skupinu u ovom procesu trebaju činiti školski pedagozi jer je njihovo profesionalno djelovanje ključno za unapređivanje odgojno-obrazovne djelatnosti. S druge strane, s obzirom na to da je njihova pozicija i uloga u odgojno-obrazovnim institucijama najkomplementarnija ulozi supervizora, bilo bi poželjno da školski pedagozi i sami steknu kompetencije za obavljanje uloge supervizora. Ovakvim vidom specijaliziranog usmjerenja školski pedagog mogao bi unaprijediti kvalitetu vlastitog rada, kvalitetu rada svojih kolega, kao i kvalitetu rada institucije u cjelini.

Literatura

1. Ajduković, M., Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi, *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 8(2), 195-214.
2. Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: Cekom books.
3. Beljanski, M. (2012). Supervizija u školi: put razvoja lične i profesionalne kompetencije. *Pedagoška stvarnost*, 3, 415-421.
4. Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 443-452.
5. Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Cicak, M. (2011). Etička pravila u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 185-216.
7. Corey, G. (2004). *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20, 51-76.
9. European Council (2006) Key Competencies for Lifelong Learning. In: Recommendation of the European Parliament and the Council. Brussels: Official Journal of the European Union.

10. Grauwe, A., Carron, G. (2007). Reforming school supervision for quality improvement. Paris: UNESCO.
11. Grujić, Lj. (2011). Supervizija - model ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika. U: Tehnologija, informatika, obrazovanje 6, knjiga 1 (str. 273-276). Čačak: Tehnički fakultet; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike.
12. Hechler, O. (2010). Pedagoško savjetovanje - teorija i praksa odgojnog sredstva. Zagreb: Erudita.
13. Jalom, I. (2011). Čari psihoterapije. Novi Sad: Psihopolis.
14. Janković, J. (2004). Savjetovanje u psihosocijalnom radu, Zagreb: Nacionalna Sveučilišna knjižnica.
15. Jurić, V. (2004). Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.
16. Kolega, M., Vlahović-Štetić, V. (2014). Potreba za supervizijom školskih psiholog(inj) a u Hrvatskoj. Ljetopis socijalnog rada, 21(2), 295-311.
17. Korn, C. J., Morreale, S. P., & Boileau, D. M. (2000). Defining the field: Revisiting the ACA 1995 definition of communication studies. Journal of the Association for Communication Administration, 29, 40-52.
18. Kunczik, M., Zipfel, A., Rešetar, A., & Sušilović, D. (2006). Uvod u znanost o medijima i komunikologiju. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
19. Kusturin, S. (2007). Supervizija – oblik podrške profesionalcima. Metodički ogledi, 14(1), 37-48.
20. Laklija, M., Kolega, M., Božić, T., Mesić, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspective supervizora. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 365-382.
21. Luke, M., Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. Counselor Education and Supervision, 45, 282-295.
22. Mandić, P. (1986). Savjetodavni vaspitni rad. Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
23. McIntosh, D. E. & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? Psychology in the Schools, 37(1), 33-38.
24. Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: OECD.
25. Ozorlić-Dominić, R., Skelac, M. (2011). Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 415-423.
26. Partnership for 21st Century Skills (P21) Preuzeto 15.02.2015. sa <http://www.p21.org/index.php>
27. Petak, O. (2007). Supervizija u sustavu socijalne skrbi, namjere i očekivanja supervizora. Ljetopis socijalnog rada, 14(2), 473-477.

28. Pregrad, J. (2007). Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 311-337.
29. Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija - Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alineja.
30. Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
31. Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
32. Rogers, C., & Farson, R. E. (1979). Active listening. in: Koib, D.; Rubin, I; MacIntyre J. (Eds.). *Organisational psychology* (pp. 168-180). New Jersey: Prentice Hall.
33. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
34. Silov, M. (2000). Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga - stručnih suradnika. U: *Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (str. 42-53). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književnizbor.
35. Skelac, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi, *Život i škola*, 19, 169-174.
36. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 1, 35-47.
37. Tovilović, S. (2005). Asertivni trening: Efekti tretmana, održivost promena i udeo terapeuta u terapijskom ishodu. *Psihologija*, 38(1), 35-54.
38. Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
39. Turk, M., & Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 187-199.
40. Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
41. Wilson, S. R. & Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a theoretical term. U: J. O. Green, B. R. Burleson (Eds). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (str. 3-50). London: Lawrence Erlbaum Associates.

PRETHODNA PRIOPĆENJA

1. Savjetodavni rad školskog pedagoga

*Edina Nikšić, Filozofski fakultet u Sarajevu, Sveučilište u Sarajevu,
Bosna i Hercegovina*

SAVJETODAVNI RAD ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Edina Nikšić,

Filozofski fakultet u Sarajevu, Sveučilište u Sarajevu, Bosna i Hercegovina,

e: edina.niksic@ff.unsa.ba

Sažetak

Ukupni rad školskog pedagoga rezultat je usvojenih teorijsko-praktičnih spoznaja i postignuća. Kako bismo cjelovito razumjeli rad školskog pedagoga, nužno je da se upoznamo sa suvremenim izazovima društva, kao i s potrebama novih generacija.

Metodika rada školskog pedagoga nastoji odgovoriti na praktične zahtjeve i teorijski imperativ u namjeri unaprjeđenja odgojno-obrazovnog procesa škole. Ako holistički pristupimo ovoj pedagoškoj disciplini, učit ćemo sve složenosti kompetencija i radnih zadataka koje se traže od školskog pedagoga. Rad sa sudionicima odgojno-obrazovnog procesa od školskog pedagoga zahtijeva različite kompetencije. Težište su njegovog rada učenici. Između svih zadataka koje školski pedagog ostvaruje s učenicima, od posebne je važnosti savjetodavni odgojni rad.

Cilj je ovog rada prikazati odgovaraju li kompetencije školskih pedagoga i diplomiranih studenata-pripravnika zahtjevima savjetodavnog odgojnog rada školskog pedagoga u radu s učenicima.

Metodološki okvir oslanja se na 12 studija slučaja, kroz primjenu deskriptivne metode i tehnike intervjuiranja ispitanika. Uzorak istraživanja uključuje 6 školskih pedagoga s više od 10 godina radnog staža i 6 diplomiranih pripravnika-pedagoga.

Prema stavovima školskih pedagoga, savjetodavni odgojni rad najzahtjevniji je zadatak u radu školskog pedagoga, gdje su nužne lične, razvojne, stručne, međuljudske, ali i akcijske kompetencije koje se u velikoj mjeri kristaliziraju kroz praktično iskustvo. Prema samoprocjeni kompetencija diplomiranih pripravnika-pedagoga, savjetodavni odgojni rad najizazovniji je dio rada školskog pedagoga, on zahtijeva najveći dio pripreme. Oni također naglašavaju da im studij pedagogije ne pruža praktične uvjete za primjenu naučene teorije.

Razumijevanje metodičke nedorečenosti i specifičnosti pedagoških situacija, pored pedagoške stvarnosti, zahtijeva i teorijske koncepte i saznanja.

Ključne riječi: školski pedagog; savjetodavni odgojni rad; društvo znanja; pedagoški takt, kompetencije.

THE COUNSELLING WORK OF SCHOOL PEDAGOGUES

Edina Nikšić,

Faculty of Philosophy in Sarajevo, University of Sarajevo, Bosna i Hercegovina,

e: edina.niksic@ff.unsa.ba

Abstract

The overall work of school pedagogues is the result of their acquired theoretical and practical knowledge, and their achievements. In order to comprehensively understand the work of school pedagogues, it is necessary to be familiar with the challenges of modern society, and the needs of new generations.

The methodology of the school pedagogues' work strives to meet the practical requirements and the theoretical imperative in order to improve the school's educational process. The holistic approach to this discipline of pedagogy reveals all the complexity of the competencies and tasks required of a school pedagogue.

Their work with the participants in the educational process requires that school pedagogues employ different competencies. The focus of their work are the pupils. Among all the tasks that pedagogues perform with the pupils, the most important is the counselling work.

The paper aims to explore whether the competencies of school pedagogues and graduate trainee pedagogues correspond to the requirements of the school pedagogues' counselling work with pupils. The methodological framework is based on 12 case studies, with the application of descriptive method and interviewing techniques. The research sample included six school pedagogues with more than ten years of work experience, and six graduate trainee pedagogues.

According to school pedagogues, the counselling educational work is the most demanding task they face, and it requires personal development, as well as the professional, interpersonal and action competencies which are to a large extent acquired through practical experience. According to the self-assessment of graduate trainee pedagogues, the counselling educational work is the most challenging part of the school pedagogue's work, and it also requires the greatest amount of preparation. In addition, they point out that the study programme of pedagogy does not provide the practical conditions for the application of the acquired theory.

The understanding of the methodological ambiguities and peculiarities of different educational situations, in addition to the educational reality, requires both the theoretical concepts and knowledge.

Keywords: schools pedagogue; counselling educational work; society of knowledge; pedagogical tact; competencies

Uvod

Globalizacija društva zahtijeva jasnu promjenu perspektive rada, praćenje trendova i uvjeta koje nameće „društvo znanja“. Čini se kao da je nastojanjima da se plasira što više informacija, inovacija i promjena cilj da vas u svakom trenutku učine manje spremnim odgovoriti na pitanja (su)vremenosti. U moru informacija gubi se iskonska vrijednost znanja koje omogućuje razumijevanje, a ne puko saznanje. Ubrzane promjene, dinamika socijalnih pojava te zahtjevi koji izravno određuju i odgojno-obrazovnu djelatnost, postavljaju drukčije uvjete za funkcioniranje unutar školskog okruženja.

Školski pedagog kao najistureniji dionik pedagoške stvarnosti u školi, izravno je na meti svih promjena, čije konce treba držati, razumijevati i djelovati ka unaprjeđenju odgojno-obrazovne stvarnosti. Prema Mandiću (1977, str.10) školski pedagog najadekvatnija je stručna osoba koja može voditi stručnu službu škole i zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe koje škola kao institucija promiče.

Školski pedagog stručni je suradnik u radnom odnosu, podjednako oni s malim brojem godina iskustva i oni s desetljećima iskustva u radu s učenicima. Međutim, izazovi pred kojim se školski pedagozi nalaze ne broje godine radnog staža, iskustvo, godine loše prakse, nego zahtijevaju sposobne odgovornike koji će znati korektno odgovoriti na (ne) jasno definirane zahtjeve društva i potrebe učenika.

Rasprave su o izazovima pred kojima se nalazi školski pedagog raznolike, od sveučilišnih programa, iskustvenih aspekata, stručnog usavršavanja, trčanja za znanjem, do kompetencija. U ovom radu posebno ćemo se osvrnuti na suvremene izazove i zahtjeve, kao što je „korpus kompetencija“ u odgojnom radu.

Školski pedagog u savjetodavnom odgojnom radu

Savjetodavni odgojni rad izravno je odgojno djelovanje školskog pedagoga u situacijama kada potrebe učenika nisu zadovoljene, u svrhu olakšavanja, pružanja podrške i usmjeravanja razmišljanja i djelovanja učenika. Ova vrsta odgojnog djelovanja najizravnije utječe na razvoj samostalnosti kod učenika u istim i sličnim situacijama koje iziskuju pedagoški razgovor.

Važnost savjetodavnog odgojnog rada unutar pedagogije kao znanosti o odgoju, pa i za samog školskog pedagoga, ističe Hechler (2010). On zaključuje da se o znanosti o odgoju u stručnoj literaturi koja se temelji na sustavno-konstruktivističkim gledištima može pročitati da je ona u osnovi *savjetodavna znanost* te da se u područjima profesionalnog pedagoškog djelovanja savjetovanje nerijetko poima kao standard odgojnog djelovanja, tj. da se pedagog/odgajatelj tek ostvaruje u savjetovanju.

Pedagoški i pedagojski teoretičari različito tumače savjetodavni odgojni rad,

savjetovanje, pedagoški razgovor i pedagoško vođenje. Resman (2000, str. 40) pod savjetodavnim radom podrazumijeva sudjelovanje pedagoga u posrednom oblikovanju školskog odgojno-obrazovnog i socijalnog prostora: u užim i širim pitanjima nastave. Dok se savjetovanjem želi omogućiti pružanje pomoći trenutačno neuspješnim osobama u osobnom rastu, razvoju i sazrijevanju te u prilagodavanju životnim uvjetima radi njihova osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema (Kristančić, 1982, Janković, 2004). Treba istaknuti da je radi uspješnog ishoda i kvalitete procesa savjetodavnog rada nužno da učenici neposredno sudjeluju u definiranju ciljeva i zadataka procesa savjetovanja. Čin savjetovanja samo je jedan logičan korak iza skupa smišljenih odgojnih aktivnosti raznih sadržaja, sudionika, smjerova koji otvaraju nizove novih aktivnosti (Resman, 2000, Jurić, 2004).

Savjetodavni je rad takva vrsta odgojnog djelovanja koje najizravnije utječe na razvoj samostalnosti kod učenika, što je namjera svakog odgojnog djelovanja. Pavlović, (1996, str. 209) kaže: „Odgajalištvo je zaokupljeno licem koje treba da se razvije, da duhovno poraste i sudjeluje u ostvarivanju vrijedna života. Ono mu ponajprije pomaže, da nade sebe, kad ga privodi k visovima kulture i ujedno postupno diže njegovu samostalnost čineći ga sposobnim, da se kao duhovno biće po svojoj slobodi uzasebi i, koliko je moguće, stvaralački očituje.“ Savjetovanje se u mnogočemu percipira kao moćno sredstvo odgojnog djelovanja, gdje će savjetnik primjenom pedagoških postupaka i tehnika pomoći učenicima da shvate svoj problem i osposobiti ih da što samostalnije donose i ostvaruju odluke u svom razvoju (Tomić, 2006).

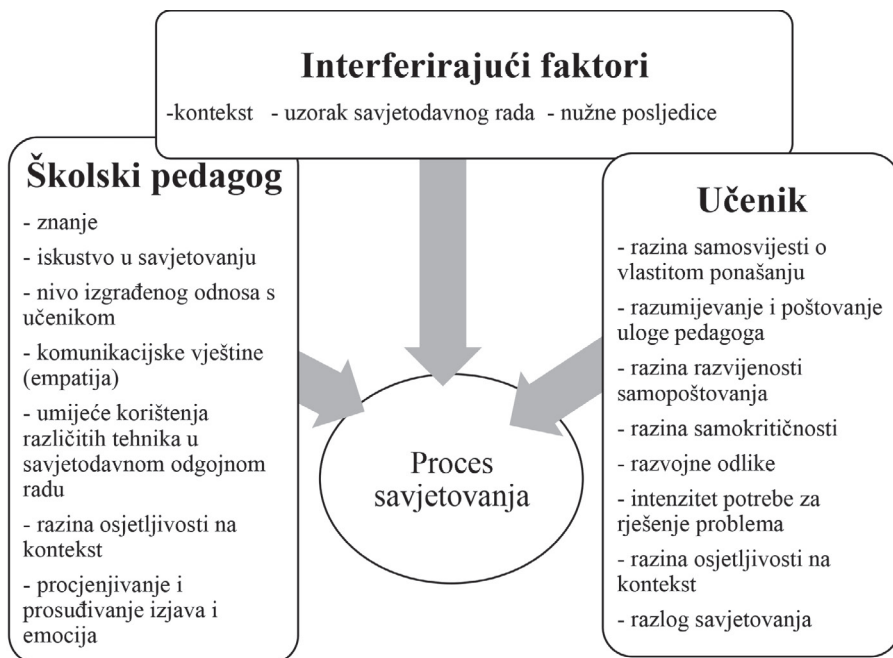
U školama, domovima i drugim odgojno-obrazovnim ustanovama, proces savjetodavnog odgojnog rada najčešće ostvaruje školski pedagog. Staničić (2005) u svojoj kompilaciji definicija školskog pedagoga navodi važan pristup u kojem se ističe da se pedagog ostvaruje kao savjetnik. Pediček (1967) potencira ulogu pedagoga kao savjetodavca učenicima, a savjetodavni rad definira kao „pomoć djetetu u poticanju njegove aktivnosti, da lakše rješava svoje probleme.“ Zatim autore D. G. Mortensen i A. M. Schmuller (1973) koji smatraju da je „cilj pedagoškog rada (koji ostvaruje školski savjetodavac — pedagog) primjenom odgovarajućih i opće prihvaćenih postupaka, pomoći učeniku u njegovu razvoju.“

Staničić (2008) definira školskog pedagoga kao profesionalca koji ima specijalistička znanja i umijeća stečena tijekom studija, a usavršena u dnevnoj pedagoškoj praksi. Zbog toga je, kao i drugi profesionalci, stručnjak za svoje radno područje pa ima pravo na monopol u obavljanju određenih poslova uključenih u ostvarivanje njegove uloge, a određenih u programu rada škole. Kako bi školski pedagog ostvario ciljeve pedagoškog rada, neophodno je da kao savjetnik upotrebljava umijeća osluškivanja potreba svakoga učenika zasebno. On bi svoje djelovanje trebao usmjeriti uzimajući u obzir situaciju i s razumijevanjem za specifični kontekst te primijeniti svoje vještine i znanja. Hechler (2010) spominje da će pedagog zahvaljujući obrazovanju, stručnom usavršavanju, konstantnoj samorefleksiji svoga rada, biti u stanju kroz hermeneutički okvir shvatiti složenost svog posla. Neophodno je tu složenost istražiti, shvatiti, prihvatiti i znati što s njom, odnosno kako u toj složenosti školski pedagog kao savjetnik treba djelovati.

Međutim, važno je spomenuti i perspektivu teoretičara i pedagoških praktičara (Staničić, 2001, 2005, Janković 1997, Rogers – utemeljitelj nedirektivnog pristupa u savjetovanju) koji su isticali konkretne osobnosti, zatim i metode i postupke kojima se školski pedagog treba služiti u savjetodavno-odgojnom rada. Uspješnost u pružanju pomoći kroz savjetovanje ovisi o sljedećim činiteljima i svojstvima savjetodavca: osobinama ličnosti, osobnim etičkim načelima, pripremljenosti, obrazovanosti i stalnom radu na sebi. Kvalitetu procesa savjetovanja određuju upravo spomenuti činitelji, međutim, nemoguće ih je konkretizirati i zahtijevati intenzitet osobina koje treba posjedovati, kvantitete ili kvalitete rada te educiranosti i pripremljenosti da bi savjetodavni rad bio uspješan. Pedagogija je znanost koja se temelji na hermeneutici i niti jedan teoretičar ili praktičar ne može dati recept za uspješnosti, ali se zasigurno mogu izdvojiti potrebne osobine i odgovarajući postupci, pa i oni koje je potrebno ukloniti ako se teži kvalitetnoj primjeni metoda u savjetovanju. U procesu savjetodavno-pedagoških razgovora školskog pedagoga, Branković i Ilić (2003), savjetodavca percipiraju kao „pedagoški kompetentnog“, što bi za njih predstavljalo ne primjenjivanje postupaka osuđivanja, naređivanja, prijetnji, moraliziranja, teoretiziranja te autokratskog pristupa ili hladne reakcije, ne pokazivanje da je savjetniku stalo i da razumije svog sugovornika. Sve to zasigurno bi utjecalo na sam proces savjetodavnog odgojnog rada koji se temelji na tri faze. (Kristančić, 1982) Prva faza podrazumijeva početnu fazu u kojoj se uspostavljaju odnosi između učenika i školskog pedagoga. Ona je izrazito važna jer o njoj ovisi daljnji slijed komunikacije i odgojni rad. U prvoj je fazi potrebno da učenik ostvari povjerenje i uoči dobronamjernost samog pedagoga kako bi mu se mogao povjeriti. Nakon što se ostvari učenikovo povjerenje i nada u pomoć, u drugoj ili srednjoj fazi dolazi do utvrđivanja problema i tzv. pregovaranja oko zajedničkih ciljeva. U pregovaranju ciljeva pedagog nikada ne smije sam predlagati ciljeve i rješenja problema, nego treba ohrabrivati učenika da to sam učini. Tijekom cijelog procesa savjetovanja treba imati na umu koji je krajnji zamišljeni ishod savjetodavnog odgojnog rada, a to nikako nije samo rješenje postojećeg problema, nego, kao što je prethodno i spomenuto, osposobljavanje učenika da samostalno donosi odluke i da se nauči nosi s poteškoćama. U završnoj trećoj fazi, u središtu je intenzivan rad u namjeri postizanja postavljenih ciljeva. Iako proces savjetodavnog odgojnog rada predstavljen ukratko, očita je snažna uloga komunikacije koja je ishod svih prethodno „poželjnih“ faktora.

Kako se proces savjetovanja temelji na odgojnom usmjeravanju, on omogućuje preciznu komunikaciju koja treba biti prikladna intelektualnoj i emocionalnoj razini učenika. Međutim, na proces savjetovanja izravno utječe i unutarnji poticaj učenika, odnosno njegova motiviranost za sudjelovanju u savjetovanju. Prema Kristančić, (1982) kvaliteta međusobnog odnosa školskog pedagoga i učenika, ovisi i o učenikovo sposobnosti surađivanja, ali svakako i o njegovoj želji.

Komunikacija u procesu savjetovanja ovisit će i o učeniku i o školskom pedagogu. U nastavku, na grafikonu 1. prikazane su karakteristike koje praktičari i teoretičari (Janković, 1997, 2004, Jurić, 2004, Hechler, 2012, Resman, 2000, 2004, Staničić, 2001, 2005, Ledić, Staničić, Turk, 2013, Šagud, 2006, 2011.) smatraju važnima kada je riječ o komunikaciji u savjetodavnom odgojnom radu.



Grafikon 1. Komunikacijski kanal u procesu savjetovanja

Odnos između učenika i školskog pedagoga, predstavljen je kroz prikaz komunikacijskog kanala u procesu savjetodavnog rada, u kojem na kodiranje poruke koju šalje školski pedagog utječe niz karakteristika kao što su znanje, iskustva u savjetovanju, razina izgrađenog odnosa s dotičnim učenikom, prethodna znanja o učeniku, komunikacijske vještine (empatija, neverbalna komunikacija, aktivno slušanje, „ja poruke“ itd.), umijeće upotrebe različitih tehnika u savjetodavnom odgojnom radu (konfrontacija, pojašnjavanje, interpretacija), razvoj osjetljivosti na kontekst, tj. hermeneutički pristup, te procjenjivanje i prosuđivanje izjava i emocija.

S druge strane, kod učenika također postoje odrednice koje određuju i razumijevanje i vraćanje/kodiranje povratne informacije. Karakteristike učeničke pozicije u komunikacijskom kanalu, koje mogu utjecati na sam proces, čine razina samosvijesti o svom ponašanju, razumijevanje i poštovanje uloge školskog pedagoga, razina razvijenosti samopoštovanja, razina samokritičnosti, razvojne odlike, intenzitet potrebe za rješenje neodlučnosti/problema, razina osjetljivosti na kontekst te razlog ili uzrok procesa savjetovanja. Kao i u svakoj komunikaciji, postoje faktori koji utječu na samu komunikaciju, a u savjetodavnom odgojnom radu vidljivi su *kontekst* (sredina, odnosi između učenika i pedagoga), *uzrok savjetodavnog odgojnog rada* te *nužne posljedice* (ako su postojane, kao što su poboljšanje ponašanja, rjeđe pozivanje roditelja i sl.) Osobito je važan koncept samoga slanja i razumijevanja poruke savjetnika jer je on osoba koja vodi, uravnotežuje, povlači i izaziva učenika u odgojnom

djelovanju. Potrebno je ustanoviti i konkretizirati koje su sve predispozicije potrebne za uspješan rad i razgraničiti koje su to osobine savjetnika kao pošiljaoca poruke koji kodira samu poruku, kao i koje sve osobine i vještine treba posjedovati da bi na što kvalitetniji način shvatio učenika, ali i odgovorio na njegove potrebe, zahtjeve itd.

Ne smije se zanemariti da se uspješnost za savjetodavni odgojni rad i prema Hechleru (2010) temelji na hermeneutičkom znanju koje čini profesionalno znanje, znanje i umijeće koje omogućuje obradu pojedinog slučaja „prema pravilima“ na temelju općeg pedagoškog znanja te metodičko-didaktičko znanje kao učenje o oblicima pedagoškog savjetodavnog djelovanja.

Ono što se u tumačenju odgojnog rada zaboravlja neizostavan je faktor *pedagoškog takta* koji se, uvjetno govoreći, može predstaviti kao ishod teorijskih znanja i praktičnih iskustva, ali i kao prediktor dobre pedagoške prakse. Palekčić (1999, str. 117) ističe da je „pedagoški takt, kao međučlan teorije i prakse, Herbart ga određuje kao 'brzo procjenjivanje i odlučivanje' u pedagoškoj situaciji u kojoj se mora voditi računa i o zahtjevima individualnog slučaja. On stupa na ono mjestu koje teorija ostavlja praznim u smislu izostajanja pravila ili načina koje je moguće izvesti iz teorijskih mjesta za pedagoški akt“.

Važnost pedagoškog takta u odgojnom djelovanju Palekčić (1999) izdvaja kao bitan čimbenik uspješnosti odgojne djelatnosti i navodi da se očituje kao praktično umijeće odgajatelja, kao njegova bitna odlika. Međutim, pedagoški takt zasigurno je više od praktične kompetencije. A upravo je pitanje kompetencija jedan od izazova s kojima se školski pedagozi danas susreću.

Izazovi školskog pedagoga u društvu znanja

Izmjene na društvenom planu utječu na promjene u obrazovnom sustavu i njihov su dio. Školski pedagog stalno se nalazi u vodenici, koju pokreće mlaz promjena, ali i samo vrijeme, a njegov „proizvod“ treba imati jednaku odgojnu vrijednost, ali drukčije obrazovne sposobnosti. Izazove školskog pedagoga u 21. stoljeću Vuković, (2011) vidi u motivaciji učenika, u razvoju individualnosti, stvaranju identiteta škole, organizaciji rada u suvremenoj školi, organizaciji stručnog usavršavanja u školi, timskom pristupu u radu, poticanju učenika na uspjeh, razvijanju smisla za inicijativu i poduzetništvo i dr. A za savladavanje ovih i drugih izazova koji se školskom pedagogu predstavljaju kroz prizmu društva znanja, vidi u unapređenju i razvoju vlastite kreativnosti, inovativnosti, odgovornosti i ostalim kompetencijama.

Teoretičari i pedagoški praktičari (Staničić, 2005; Ledić, Staničić, Turk, 2013; Palekčić, 2005, 2014; Vuković, 2011; Maksimovć, Petrović i Osmanović, 2015 itd.) o kompetencijama govore kao o potrebi koje društvo zahtijeva od svih praktičara, pa i školskih pedagoga. Neki od spomenutih autora kompetencije prihvaćaju, promišljaju

i iznose ideje kako ih sve zadovoljiti i ostvariti, dok se drugi (Palekčić, 2014; Benner, 2012; Engagement, 2007; Hochnem, 2007; Gruschka, 2013; Klein, 2010; Koch, 2010 i 2013; Sander, 2013; Zierer, 2012) vidno protive prihvatanju pojma kompetencija u pedagojskoj znanosti i nazivaju ga gubitakom orijentacije u pedagogiji.

Hrvatić (2007) kompetencije definira kao kombinaciju vještina, znanja, stavova i vlastitih karakteristika koje svakom pojedincu omogućuju aktivno sudjelovanje u određenoj situaciji te sposobnost analiziranja i interpretiranja te situacije. Pod kompetencijama misli se na odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj. Izrađen je hipotetski model koji čini pet kompetencija školskog pedagoga, a to su osobna, stručna, razvojna, socijalna i akcijska kompetencija. (Staničić, 2005, str. 35)

Dok prema definiciji OECD-a (2005) kompetencije uključuju sposobnost odgovaranja na složen zadatak, korištenjem i mobilizacijom psiholoških resursa, vještina i stavova u datom kontekstu. Svaka ključna kompetencija pridonosi postizanju ishoda važnih za društvo i za pojedinca, one pomažu pojedincima u odgovaranju na važne zahtjeve profesionalne i društvene zahtjeve u mnoštvu različitih, i važne su za sve pojedince, a ne samo za stručnjake određenog područja.

Kako Hoskins i Crick (2008), ali i Kroman (1977), kompetencije povezuju sa socijalnim postignućem u globalnom svijetu, tako i Mehaut i Wich (2012) izdvajaju kompetenciju s jakim naglaskom na socijalno ponašanje pojedinca, ističući da kompetencija predstavlja stupanj autonomije u izvršenju zadatka ili projekta, oslanjajući se na razinu odgovornosti, tj. sposobnosti za upravljanje drugim ljudima.

Kako god bilo, svi spomenuti autori prihvaćaju da je to jedan od izazova i zahtjeva koje nameće društvo znanja, a kojem Liessman (2009) pristupa vrlo skeptično i nastoji upozoriti na ne tako pametno društvo u kojem su pristupne zablude, pogreške, skućeni pogledi i agresivnost. Treba jasno naglasiti da trčanjem za informacijama, seminarima i prikupljanjem pozitivnih primjera ne postizemo znanje jer, kako Hegel kaže: „Nista poznato nije spoznato time sto je poznato.“ Dok Lyotard (2005) dijeli očekivanja da će se dogoditi izvanjštenje znanja u odnosu na „poznavatelja“, na kojem god se stupnju u procesu saznavanja ovaj nalazio. Staro načelo koje glasi da je stjecanje znanja neodvojivo od obrazovanja duha, čak i osobe, zastarijeva i zastarijevat će. Kritizirajući zahtjeve postmoderne, koja ustraje na industrijalizaciji „znanja“ koje pretvara u moć informacije, Liessman (2009) razlikuje između znanja i informacija, pa kaže da znanje omogućuje da se iz mnoštva podataka filtriraju oni koji imaju informacijsku vrijednost, ali ne samo to, znanje je općenito oblik prožimanja svijeta: spoznati, razumjeti, pojmiti. Zaboravljajući na vrijednosti znanja, postmoderna nalaže da visoko obrazovanje treba društveni sustav oblikovan prema svojim potrebama, opskrbljen kompetencijama koje služe za održavanje njegove unutrašnje kohezije. Pa tako će ono stvoriti sposobne osobe koje su društvu neophodne. Ranije je taj zadatak obuhvaćao obrazovanje i prenošenje općeg modela življenja koji je najčešće legitimirala priča o oslobođenju (Lyotard, 2005).

Dok Mehaut i Wich (2012) razlikuju između znanja i kompetencija, gdje razvoj znanja ne predstavlja samo cilj općeg obrazovanja nego i strukovnih obrazovnih sistema, i ističu da se ta vrsta znanja razlikuje od sposobnosti djelovanja. Sposobnost djelovanja ne može se samo svesti na pojam vještine, on iziskuje okvir prvenstveno spoznaje, pojmova koje razumije, a tek onda praktičnih vještina. Uloga obrazovanja u stvaranju kompetencija jasna je, postavljaju se ishodi na koje svaki visokoškolski studij treba odgovoriti. Svaki od studija, mora poznavati sistematizaciju poslova radnika iz pojedinačnog područja kako bi u nastavnom planu i programu imao odgovarajuće kolegije, kao i podcrtane ishode i ciljeve koji će odgovarati na zahtjeve tog radnog mjesta, naravno, ne uključujući samo praktične vještine, nego i umijeća i spoznaje koje će omogućiti ispravno praktično djelovanje. Upravo taj sustav obrazovanje stvara predložene „ishode“ koje treba ostvariti da bi svršeni student bilo koje znanosti bio u stanju, odnosno bio sposoban zadovoljavati potrebe tog istog društva. Međutim, često se zaboravlja priroda humanističkih i društvenih znanosti – tu nema recepta, nema unaprijed postavljenog cilja kojem nastava ili drugi oblik odgojnog djelovanja služi kao sredstvo. Takvo što već možemo promatrati kao standardizaciju obrazovanja. O spremnosti odgajatelja u pogledu praktičnih vještina odgajatelja, Šagud (2011, str. 259.) ističe da formalno i neformalno pripremanje za područje praktičnog odgojno-obrazovnog procesa mora biti sastavni dio inicijalnog obrazovanja, ali i kasnijeg profesionalnog razvoja i napredovanja odgajatelja. Smatra da je i dalje izražen diskontinuitet između inicijalnog obrazovanja praktičara i njegova kasnijeg profesionalnog razvoja. Iako se ostvarivanje povezanosti između znanja, umijeća i sposobnosti odgajatelja, koje su stekli tijekom obrazovanja te nastavljenog profesionalnog razvoja, vidi u stalnom učenju interdisciplinarnog znanja.

Metodologija istraživanja

Metodološko određenje rada temeljeno je na teorijskoj analizi te empirijskom istraživanju studija slučaja 12 školskih pedagoga Kantona Sarajevo. Prema Cohen (2007), studija slučaja je „istraživanje slučaja na djelu“. Jedan je slučaj ograničen sustav, primjerice, dijete, klika, klasa, škola, zajednica. Studija slučaja korištena je prvobitno jer su ispitanici školski pedagozi u radnom odnosu spomenutog kantona.

Cilj je rada istražiti ogovara li percepcija o vlastitim kompetencija školskih pedagoga i diplomiranih pripravnika zahtjevima u savjetodavnom odgojnom radu u okviru društva znanja. U skladu s ciljem, postavili smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. S kojim izazovima se školski pedagozi susreću u savjetodavnom odgojnom radu?
2. Na koji način školski pedagozi percipiraju zahtjeve „društva znanja“?
3. Je li je moguće ostvariti, već unaprijed određen, kompetencijski profil školskog pedagoga?
4. Koja je uloga studija za pedagogiju u izgrađivanju pedagoškog umijeća za ostvarenje savjetodavnog odgojnog rada?
5. Koja je uloga radnog iskustva u izgrađivanju pedagoškog umijeća za ostvarenje savjetodavnog odgojnog rada?

Metodološki okvir oslanja se na primjenu normativnih proučavanja, deskriptivne metode i tehnike intervjuiranja ispitanika. Upotrebom **deskriptivne metode** ostvarit će se uvid u odgojno obrazovnu stvarnost, bez namjere otkrivanja uzorka i posljedica uočenih pedagoških pojava, tj. ispituje se stanje, a time i osobine, bez obzira na njihove uzroke i posljedice. Deskriptivna metoda predstavlja suštinsku spoznaju o prirodi i mogućnosti razvoja neke situacije (Halmi, 2003), Good i Scates (1967) opisuju je kao metodu koja predstavlja suštinsko saznanje o prirodi objekta i pojedinca, čime se doprinosi znanosti tako što se omogućuju sve dublji uvidi u prirodu onoga s čime radimo i onoga što se pokušava proučiti.

Zbog složenosti i dubine teme, kao i važnosti da ispitanici besprijekorno razumiju suštinu pitanja, te ostavljanja prostora za dodatna potpitanja i objašnjenja, odlučili smo se za istraživačku tehniku koja zahtijeva razgovor s ispitanicima. Primjenom **intervjuiranja**, ostvareni su uvidi u detaljniju pedagošku stvarnost koja je predmet istraživačkih pitanja. Ova tehnika oslikava razgovor između ispitanika i istraživača koji pokreće i usmjerava na sadržaj prikupljanja novih spoznaja o pedagoškim situacijama i pojavama (Mužić, 1986., Cohen i dr. 2007). Prednost je intervjuiranja zasigurno i mogućnost usmjeravanja ispitanika na konkretnije odgovore koji će zadovoljiti potrebe postavljene teme, ali i dobivanje više informacija ili barem drugačiji način dobivanja informacije koje je istraživač previdio, a važne su za stjecanje jasnijeg uvida u odgojno-obrazovnu praksu.

Za potrebe intervjuiranja izrađen je **protokol intervjuja** s polustrukturiranim pitanjima koja predstavljaju natuknice za razgovor, kojim se ostavlja prostor za dodatne iskaze školskih pedagoga.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 6 školskih pedagoga različitih općina u Kantonu Sarajevu. Uzorak istraživanja uključuje 6 školskih pedagoga s više od 10 godina radnog staža i 6 diplomiranih pripravnika-pedagoga s radnim odnosom u osnovnim i srednjim školama.

Namjera je bila ispitati ih o vlastitim kompetencija i na koji način percipiraju zahtjeve u savjetodavnom odgojnom radu školskog pedagoga s učenicima u okviru društva znanja.

I školski pedagozi s više godina radnog staža i diplomirani pedagozi pripravnici istaknuli su da im je savjetodavni odgojni rad najteži i najizazovniji dio rada u školi, a uz njega su izdvojili i rad s roditeljima. Savjetodavni odgojni rad izravno je djelovanje s učenicima u procesima odlučivanja, ali i otkrivanja poteškoća koje djeca proživljavaju u razvojnom razdoblju, te procesima adekvatnog reagiranja u pružanju pomoći i podrške. Različiti su povodi za provođenje savjetodavnog odgojnog rada, individualnog i skupnog, ali treba istaknuti da na sam proces znatno više utječe samoinicijativni dolazak učenika od onog koji inicira školski pedagog ili nastavnik kada prepozna poteškoću ili problem u ponašanju učenika. Kao razloge samoinicijativnih dolazaka pedagozi su navodili sljedeće razloge: potreba za razgovorom, neslaganje s nastavnicima, izazivanje druge djece te problemi u obitelji – što je rijetko. Školski pedagozi također su istaknuli da je drugi dolazak često bude samoinicijativan, ako se prilikom za prvog susreta ostvari dobar kontakt i povjerenje s učenicom. Od spomenutih razloga za samoinicijativni dolazak, diplomiranim pripravicima pedagozima najizazovniji su djelovanje u situacijama problema i poteškoća unutar obitelji, zbog toga što mladi pedagozi osjete nelagodu i nesigurnost zbog „uplitanja“ u obiteljsku stvarnost te nedovoljnog poznavanja djeteta i obitelji djeteta.

U situacijama kada neko drugi (nastavnik, razrednik, pedagog, roditelj i sl.) inicira dolazak učenika, najčešći su razlozi nedisciplina na satu, nasilno ponašanje, kašnjenje ili bježanje s nastave, potreba roditelja za razgovorom između školskog pedagoga i učenika o ponašanju te problemi koje su prepoznali nastavnici ili razrednici. Diplomirani pripravnici pedagozi istaknuli su da im je izazovno raditi s učenicima koji dođu po uputi nastavnika, zbog sukoba na satu, naglašavajući da se i kod nastavnika i kod učenika uvida skriveni zahtjev da školski pedagog bude „sudac“ i da zauzme „stranu“, što naravno nije nikako poželjno. U pogledu odgovornosti i zahtjevnosti u savjetodavnom odgojnom radu, vidimo da se posebno važno djelovanje temelji na individualnom odgojnom djelovanju. Tako Aristotel kaže da odgojno djelovanje zasigurno ima težište u individualnim pristupima, u odnosu na spoznaju o zajedničkom.

Jedan od ispitanih diplomiranih pripravnika-pedagoga smatra da je u savjetodavnom odgojnom djelovanju naglasak na učeniku kao zasebnom pojedincu, tj. njegovoj osobnosti. Upravo su zbog toga pedagozi dužni prije svakog odgojnog djelovanja upoznati svoje učenike, pravilno procijeniti problem ili teškoću s kojom je učenik suočen i pokušati razumjeti kontekst cjelokupne situacije, kako bi na što bolji način donijeli odluke o odgojnom djelovanju.

Naravno da je potrebno poznavati učenike, strukturu problema i složenost situacije jer ista odgojna metoda neće odgovarati svim učenicima, kao ni svim situacijama. U samom procjenjivanju načina odgojnog djelovanja, pedagog pokazuje svoje iskonsko

pedagoško umijeće, a poslije ga pokazuje i u samom odgojno-obrazovnom djelovanju.

Mnoge teškoće pojedini učenici ne manifestiraju kroz svoje ponašanje u nastavnim i izvanastavnim aktivnostima, što nikako ne govori o odsustnosti potrebe za odgojnim djelovanjem, pa bi uloga savjetodavnog odgojnog rada trebala biti i preventivna, a ne uvijek kurativna. Upravo se tu očitava odgovornost rada školskog pedagoga, gdje pedagozi prepoznaju potrebe za stjecanjem kompetencija koje se kroz „seminare“ predstavljaju kao potrebne. Ono što je očito to je da su spoznaje o potrebi za kompetencijama internalizirane unutar zadataka koje je školski pedagog dužan obavljati. Školski pedagozi, ali i diplomirani pedagozi-pripravnici izdvajaju osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske kompetencije. Upravo o tim kompetencijama govore Ledić, Staničić i Turk (2013). Ne praveći razliku u pogledu godina staža, u razgovoru o kompetencijama, ispitanici njihova istraživanja isticali su važnost seminara i edukacija. Međutim pojedini pedagozi uvidaju da su ti seminari, iako im je „cilj“ ostvarivanje kompetencija, više informativne prirode, odnosno ne donose izravan profesionalni razvoj. Ono što je uvelike pozitivno u svim vrstama edukacija i seminara, to je razmjena iskustava i stvaranje socijalne mreža pedagoga, kao i to da takav vid suradnje otvara druge kutove gledanja na rad školskog pedagoga.

Školski pedagozi primjećuju da su najveći izazov u procesu savjetodavnog odgojnog rada društvene pojave i promjene koje društvo unosi u obiteljsku, ali i školsku zajednicu. Također, diplomirani pripravnici uvidaju isti izazov i dodaju porast maloljetničke delikvencije i inkluzivno obrazovanje, u pogledu kojih se od njih očekuju izuzetne vještine i sposobnosti, te navode da nisu sigurni mogu li tim izazovima u svakom trenutku odgovoriti.

Kao jedan od izazova društva znanja, jedna diplomirani pripravnica ističe nagle promjene u društvu i ubrzane promjene moralnih vrijednosti. Time se školskom pedagogu nameće odgovornost za stvaranje optimalnih uvjeta za maksimalan razvoj i usvajanje iskonskih moralnih vrijednosti unutar školske zajednice.

Kao jedan od izazova s kojima se školski pedagozi suočavaju ispitanici su istaknuli i nametanje društvenih zahtijeva u pogledu kompetencija. Školski pedagog s jedanaestogodišnjim radnim iskustvom smatra da bi kompetencije koje se zahtijevaju od školskog pedagoga trebale biti u funkciji olakšavanja njegovog rada. Ispitanica smatra da se stvaranjem popisa kompetencija nameće formalna odgovornost i da je promjene u društvu nemoguće pratiti, jer je upravo prilagođavanje svakoj promjeni proces koji zahtijeva stjecanje određenih znanja i vještina, koje su kao usvojene već zastarjele u svijetu novih izazova.

Dakako, bilo je nekoliko mladih ispitanika, diplomiranih pripravnika koji kompetencije percipiraju kao pomoć u konkretiziranju njihovih sposobnosti na kojima su spremni raditi i usavršavati se za odgojno djelovanje. Međutim, uvidaju i to da od njih više očekuju roditelji i nastavne kolege. U kontekstu kompetencija, jedan školski pedagog s

dvadesetčetverogodišnjim radnim iskustvom kaže da pedagog ne može kvalitetno raditi ako ne ispunjava minimum od svake kompetencije. Važno je spomenuti da se sposobnost uvida i ispunjava tek u konkretnoj situaciji koja tu sposobnost zahtijeva i da se sposobnost ne može pokazati ako se za to ne pokaže prilika, odnosno potreba.

U istraživanju koje je provedeno radi ispitivanja percepcije školskih pedagoga o samim kompetencijama, na pitanja koje bi još kompetencije pedagozi u školama trebali imati, ispitanici su isticali poznavanje psihologije ličnosti, osposobljenost za suočavanje i prevladavanje kriznih situacija u školi, osposobljenost za procjenjivanje zrelosti učenika za upis u školu, osposobljenost za vođenje zdravstvenog odgoja, osposobljenost za rad s učiteljima pripravnicima, a Ledić, Staničić i Turk, (2013) izdvajaju i *osposobljenost za terapijski rad s učenicima*.

O tome na koji način studij pedagogije priprema diplomirane studente za odgojni rad u školi, mišljenja su školskih pedagoga komplementarna, a ogledaju se u tome da je teorijska perspektiva koju studij sigurno dobar temelj koji je potreban za bilo koji rad, pa tako i savjetodavni odgojni rad. Međutim, svi ispitanici su upozorili na nedostatak praktičnih umijeća koje je potrebno stjecati tijekom studija, kao što su simulacije situacija za savjetodavni odgojni rad ili studentske prakse. Svakako je sigurno to da tijekom studija dobivaju osnovne smjernice, ali to katkad može imati suprotan učinak. Školski pedagozi dijele iskustva o radu s pripravnicima koji dolaze s „utopijskim“ zaključcima o tome kako funkcionira proces savjetodavnog rada jer znaju taksativno pobrojati postupke i osobine savjetodavaca.

O ulozi radnog staža i studija pedagogije za rad školskog pedagoga, ispitanica s 15 godina radnog staža ističe da „često pedagozi koji imaju više radnog staža obavljaju rutinski posao onako kako ga je iskustvo podučilo, a da pritom nemaju elana, motivacije i kreativnosti kao ni drugih kompetencija da bi svoj rad unaprijedili. Dok osoba koja voli svoj poziv, dobro poznaje odgojno-obrazovni rad, posjeduje određenu razinu znanja, može to znanje itekako primijeniti u praksi i biti bolji odgajatelj od pedagoga s više radnog iskustva.“ Ističe i da je prednost školskih pedagoga s više radnog iskustva u tome što su s godinama došli u niz situacija koje zahtijevaju brzu i odgovarajuću reakciju, naglašavajući da ni to ne mora biti točan pokazatelj.

Posebno je važan podatak da diplomirani pripravnici smatraju da se umijeće vođenja savjetodavnog odgojnog rada stječe isključivo praktičnim radom i godinama radnog iskustva. Mišljenja školskih pedagoga s radnim stažem dužim od deset godina podijeljena su. Neki od njih ističu da je za uspješan proces savjetodavnog odgojnog rada potrebno radno iskustvo, dok drugi na temelju iskustva stečenog s mladim i starijim kolegama smatraju da je ključan *pedagoški takt* koji pedagozi nose ili ne nose u sebi. Pojedini pedagozi pedagoški takt nazivaju „feelingom“ za odgojno djelovanje. Pedagoško iskustvo definira se kao važan i sastavni dio spremne odgajatelja i nastavnika, ali i kao jedan od izvora naučne pedagoške spoznaje. Ono se stječe tijekom stručnog pedagoškog obrazovanja,

samostalnim odgojnim radom, obogaćivanjem kroz unošenje novih teorijskih pogleda kroz seminare, kongrese, organizirano proučavanje iskustva škole itd. (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963) Školski pedagozi posebno su istaknuli da postoje i pedagozi koji imaju veći broj godina radnog iskustva u školi u odgojnom djelovanju s djecom, ali su i dalje vrlo kruti i oštri u svom djelovanju te predstavljaju „strah i trepet“ u školama. Također smatraju da takav pristup nikada ne može doprinijeti pozitivnom ishodu savjetodavnog odgojnog rada. Neuweg (2008) ističe da ovakva vrsta iskustva postaje didaktički korisna tek kad se susretne sa spremnošću na razmišljanje i sposobnošću za njega jer nema učenja iz iskustva bez povratne obavijesti o učinkovitosti vlastitog djelovanja.

Zaključak

Možemo zaključiti da se od školskog pedagoga pored umijeća odgojnog djelovanja očekuje i poznavanje teorijskih koncepata i saznanja. „Njihov iskustveno stečeni obzor mora biti (znanstveno-teorijski) obrazovan.“ (Palekčić, 2015. str. 122.) Odgovori na kompetencijske šablone, ali i zahtjeve društva koje, prihvaćali to ili ne, razumjeli to ili ne, moramo „slušati“ da bismo bili diijelom društvenih promjena. Savjetodavni odgojni rad zasigurno je izazov svim školskim pedagogima, međutim, namjera je ono što u svakom odgojnom djelovanju štiti pedagoški dignitet i ona nužno mora biti u korist učenika, neovisno o tome je li odgojno djelovanje usmjereno na kratkoročne ili dugoročne ciljeve.

Imajući u vidu različite perspektive o tome koliko je praktičnog iskustva potrebno u odnosu na teorijsku spoznaju, ili obratno, u radu školskog pedagoga treba biti usmjeren harmonijskom tkanju jednoga i drugoga. Svakako, koliko god pedagog poznao teoriju, do dobre prakse potreban je most. „No svakom se teoretičaru, ma koliko bio dobar, kada primjenjuje svoju teoriju (...) između teorije i prakse, posve nehotice potkrada i srednji član, naime određeni takt, brza prosudba i odluka koju, poput šlampavca, ne donosi uvijek na isti način, ali niti kako bi to potpuno promišljena teorija trebala činiti, ili se barem hvaliti da čini, uz strogu dosljednost i posve se pridržavajući pravila, te uz istodobno uvažavanje osobnosti pojedinačnog slučaja“ (prema Hechler, 2010., Herbart, 1802, str. 44).

Suzić (2005) savjetodavni razgovor objašnjava kao proces u kojem učenici postaju slobodni, jaki i nezavisni u rješavanju i sagledavanju situacije. Uspijemo li upravo u tome da nakon procesa savjetodavnog odgojnog rada naš učenik postane svjesniji sebe, drugih, odnosa među drugima, vlastitih emocija i emocija drugih ljudi, nošenja sa vlastitim i tuđim teškoćama i preprekama, onda imamo i više nego snažan dokaz da smo uspjeli, da su naša umijeća, znanja, pedagoški tkat ili sinteza spomenutog način samoostvarivanja školskog pedagoga u procesu savjetodavnog odgojnog rada.

Interpretacijom rezultata uspjeli smo otvoriti pitanja koja se tiču svih školskih pedagoga, i to ne samo na lokalnoj razini, odnosno pitanja o tome koliko je potrebno govoriti o njihovim doživljajima svih društvenih promjena i zahtjeva te na koji se način oni bore za to tj. s *tim*. Dobiveni rezultati upućuju na očekivanja koja školski pedagozi imaju od studija pedagogije, a u pogledu redizajniranja nastavnih planova i programa ili barem sadržaja pojedinih kolegija, s naglaskom na pedagošku praksu ili pak simulaciju pedagoških situacija s kojima će se školski pedagozi susretati. Također, važan čimbenik pedagoškog djelovanja svakako je i motivacija nakon dužeg radnog staža te pitanje utopijskih pristupa i očekivanja roditelja, učenika, nastavnika, pa i samih diplomiranih pripravnika.

Društvo znanja, kao i obiteljska i školska zajednica koje postoje, a time i određuju razvoj svakog djeteta, moraju imati svijest o tome da pedagog ne nosi odoru kipara, nego vrtlara. Upravo je zbog toga potrebno težiti za tim da zajedničkim snagama, idejama, mišlju i djelima poštujemo odgojno načelo jedinstvenosti.

Završavam s mišlju da nas naša sigurnost u to da možemo zadovoljiti kompetencije može odvesti na krivi trag. Henting (2007) ističe da je stoljeće u kojem živimo stoljeće neizvjesnosti koja je u krajnjoj posljedici bolja od sigurnosti koja nas čini inernima i samim time onemogućuje napredak.

Literatura

1. Branković, D, Ilić, M. (2003). Osnove pedagogije. Banja Luka: Comesgrafika.
2. Cohen, L., Manion L. i Morrison K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju. Jastrebarsko: Naklada slap (peto izdanje).
3. Enciklopedijski rječnik pedagogije, (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
4. Good, C. i Skates, D. (1967). Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji. Rijeka: OTOKAR KERŠOVANI.
5. Halmi A. (2003). Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada slap.
6. Hechler, O. (2010). Pedagoško savjetovanje. Zagreb: Erudita.
7. Hentig, H (2008). Što je obrazovanje. Zagreb, Educa.
8. Hoskins, B. i Crick, R.D. (2008). Social Justice, Research and European Policy: defining and measuring key competences in education, European Educational Research Journal Volume 7 Number 3 2008. Preuzeto 25.08.2016. sa www.words.eu/EERJ.
9. Hrvatić, N. (2007). Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja. Križevci, HPKZ.
10. Janković, J. (1997). Savjetovanje – nedirektivni pristup. Zagreb: Alinea.
11. Janković, J. (2004). Savjetovanje u psihosocijalnom radu. Zagreb: Etcetra.
12. Jurić, V. (2004). Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.
13. Kristančić, A. (1982). Metoda i tehnika savjetodavnog rada. Zagreb, SZ.
14. Kroman, N. (1977). Epistemology as the Locus of Teacher Competence, The Journal of Educational Thought (JET)/ Revue de la Pensee Educative, vol. 11 No.2 pp. 119-129.
15. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci.
16. Liessman, P.K. (2008). Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja. Zagreb: Jesenski i Turk.
17. Lyotard, J.F. (2005). Postmoderno stanje. Zagreb: Ibis-grafika.
18. Maksimovć, J., Petrović, J., & Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. Istraživanja u pedagogiji, 5(1), 50-63.
19. Mandić, P. (1986). Savjetodavni vaspitni rad. Sarajevo: Svjetlost.
20. Mehaut, Ph. i Wich, Ch. (2012). The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge?, European Educational Research Journal, Volume 11 Number 3.

21. Mužić V. (1979). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa.
22. Neuweg, H. G. (2008). Šutnja znalaca. Zagreb: Erudita.
23. OECD (2005.) Definiranje i odabir ključnih kompetencija. Zagreb: VIGOGRAF.
24. Palekčić, M. (1999). Pedagoški takt-fundamentalni pedagoški pojam. Rijeka: Zbornik radova Rijeka Filozofski fakultet.
25. Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. Pedagojska istraživanja, 11 (1), 7-26.
26. Palekčić, M. (2015). Pedagojska teorijska perspektiva. Zagreb: Erudita.
27. Pavlović V. P. (1996). Filozofija odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
28. Previšić, V. (ur.) (2007). KURIKULUM - teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zavod za pedagogiju, Zagreb: Školska knjiga.
29. Resman, M. (2000). Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
30. Resman, M. (2004), Transformacija vođenja i transformacija školskog savjetodavnog rada. Zagreb: Napredak, 145 (3), 292—304.
31. Staničić, S. (2001.) Kompetencijski profil školskog pedagoga. Napredak 142(3); 279-295.
32. Staničić, S. (2005.) Uloga i kompetencije školskog pedagoga. Pedagojska istraživanja 2 (1); 35-47
33. Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI. vijek. Banja Luka: TT-Centar.
34. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
35. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. Pedagojska istraživanja, Vol. 8, No. 2; str. 259-267.
36. Tomić, R. (2006) Savjetodavni odgojni rad, Tuzla: >>OFF-SET<< Tuzla.
37. Vuković, N. (2011). Izazovi školskom pedagogu. Napredak, Vol. 152, No, 3-4; str, 551-568.
38. Vuković, N. (2009). Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. Napredak, Vol. 150, No, 2; str, 551-568.

STRUČNI RADOVI

1. Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa

Sandra Bjelan-Guska, Filozofski fakultet u Sarajevu, Sveučilište u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Emanuela Buzuk, Katolički školski centar „Sv. Josip“- Osnovna škola, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Ivana Katavić, Katolički školski centar „Sv. Josip“- Opća-realna gimnazija, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Danijela Klepić, Katolički školski centar „Sv. Josip“- Srednja medicinska škola, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

2. Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa

Daliborka Popović, Prirodno-matematički fakultet, Sveučilište u Kragujevcu, Srbija

Aleksandra Anđelković, Pedagoški fakultet u Vranju, Sveučilište u Nišu, Srbija

IZAZOVI SAVJETODAVNOG RADA ŠKOLSKOG PEDAGOGA S NASTAVNICIMA U FUNKCIJI UNAPRJEĐENJA KVALITETE NASTAVNOG PROCESA

Sandra Bjelan-Guska

Filozofski fakultet u Sarajevu, Sveučilište u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e: sandra.bjelan@pedagogijaffsa.com, sandra.bjelan@ff.unsa.ba

Emanuela Buzuk

Katolički školski centar „Sv. Josip“- Osnovna škola, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e: boricemanuel@yahoo.com

Ivana Katavić

Katolički školski centar „Sv. Josip“- Opća-realna gimnazija, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e: ivanahb@net.hr

Danijela Klepić

Katolički školski centar „Sv. Josip“- Srednja medicinska škola, Sarajevo, Bosna i Hercegovina, e: danijela.zuletovic@gmail.com

Sažetak

Pedagoška djelatnost u suvremenim okolnostima i specifičnim kontekstima pred stručne suradnike – školske pedagoge postavlja velike izazove. Na popisu koji opisuje područja rada školskog pedagoga, nalazi se i područje unaprjeđenja odgojno-obrazovnog rada i nastave, kao specifičnog prostora neposrednog ostvarenja odgojno-obrazovnog rada u školi. Ovo područje stvara brojne kompetencije pedagoga, a posebno kompetencije povezane sa savjetodavnim radom s nastavnicima u procesu refleksije na promatrane nastavne sate i nastavni proces u cjelini.

Cilj istraživanja bio je utvrditi karakteristike procesa planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog rada te izazove s kojima se susreću pedagozi prilikom ostvarenja savjetodavnih aktivnosti s nastavnicima. U istraživanju je sudjelovalo 32 nastavnika, četiri pedagoga i četiri direktora Katoličkog školskog centra „Sv. Josip“ u Sarajevu.

Rezultati istraživanja dobiveni analizom zakonodavne i pedagoške dokumentacije te intervjuima s pedagozima upućuju na to da pedagozi provode više vremena na poslovima iz područja unaprjeđenja nastavnog procesa nego što je to predviđeno raspodjelom radnih sati u četrdesetosatnom radnom tjednu. Istraživanje je potvrdilo različite stavove nastavnika o procesu promatranja te uzroke različitih ishoda refleksije i aktivnosti savjetodavnog karaktera koje pedagozi ostvaruju s nastavnicima, s obzirom na to da se rezultati istih često ne vide odmah i neposredno. Direktori su, kao česti sudionici promatranja nastavnih sati i praćenja odgojno-obrazovnog rada u cjelini, upozorili na potrebu osposobljavanja direktora, kao školskih menadžera, za ovu specifičnu djelatnost.

U radu će, pored teorijskih koncepata, biti prikazani primjeri iz prakse u kojima su se nastojali izraditi optimalni uvjeti za ostvarenje aktivnosti savjetodavnog karaktera u funkciji unaprjeđenja nastavnog procesa. Rad generira niz implikacija i prijedloga namijenjenih školskim pedagozima kako bi odgovorili na izazove s kojima se suočavaju u procesu ostvarenja savjetodavnog rada s nastavnicima, s obzirom na to da rad u ovom području zahtijeva specifične stručne i voditeljske kompetencije.

Ključne riječi: nastava; metodika rada školskog pedagoga; odgojno-obrazovni rad; promatranje; refleksija.

THE CHALLENGES OF SCHOOL PEDAGOGUES' COUNSELLING WORK WITH TEACHERS IN THE FUNCTION OF THE QUALITY IMPROVEMENT OF THE TEACHING PROCESS

Sandra Bjelan-Guska

Faculty of Philosophy in Sarajevo, Department of Pedagogy, University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, e: sandra.bjelan@pedagogijaffsa.com, sandra.bjelan@ff.unsa.ba

Emanuela Buzuk

Catholic School Centre "St. Joseph"- Primary School, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, e: boricemanuel@yahoo.com

Ivana Katavić

Catholic School Centre "St. Joseph" - General-Programme Gymnasium, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, e: ivanahb@net.hr

Danijela Klepić

Catholic School Centre "St. Joseph"- Medical Secondary School, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, e: danijela.zuletovic@gmail.com

Abstract

Educational activities in the contemporary circumstances and specific contexts present big challenges for the members of the school's professional team who are school pedagogues. One of the areas of the school pedagogues' work is the advancement of the educational process, as a specific area of the direct realisation of educational work in schools. The area in itself generates a number of pedagogue's competencies, especially the competencies related to the counselling work with teachers during the process of reflection focused on the observed teaching lessons and the teaching process as a whole. The aim of this study was to determine the characteristics of the process of planning, monitoring and evaluation of teaching, and the challenges pedagogues face during the implementation of the counselling activities with teachers. The study included 32 teachers, four pedagogues, and four directors of the Catholic School Centre "St. Joseph" in Sarajevo. The results of the research obtained through the analysis of legislative and pedagogical documentation, and interviews with pedagogues indicate that pedagogues spend more time on the activities focused on the advancement of the teaching process than is anticipated in the distribution of working hours in a forty-hour working week. The research confirmed the differences in the teachers' attitudes toward the observational process, as well as the causes of the different outcomes of reflection and the counselling activities that pedagogues and teachers collaborate on, because the results are not immediately and directly observable. Directors, as the frequent participants of classroom observation and the monitoring of educational work in general, indicated the need for training in their role as school managers for this specific activity.

In addition to theoretical concepts, this paper will present the examples of practice in which there was an attempt to create the optimal conditions for the implementation of counselling activities in the function of improving the teaching process. The work generates a number of implications and suggestions intended for school counsellors in order for them to respond to the challenges they face in the process of the implementation of counselling work with teachers, as the work in this field requires the specific professional and management competencies.

Keywords: teaching process; methodology of school counsellors' work; educational work; observation; reflection

Uvod: Obrazovanje u Bosni i Hercegovini kao kontekstualni izazov u radu školskog pedagoga

Pedagoška djelatnost u suvremenim okolnostima i specifičnim kontekstima pred stručne suradnike – školske pedagoge postavlja velike izazove. Pod suvremenim okolnostima mislimo na očekivanja i zahtjeve koje pedagoška znanost i odgojno-obrazovna stvarnost stavljaju pred školske pedagoge u svakodnevnim situacijama. Specifični konteksti boje takvu stvarnost različitim bojama. Upravo ti specifični konteksti samu profesiju čine zahtjevnijom, a stručnog suradnika –školskog pedagoga trajno stavljaju u proces cjeloživotnog učenja i kontinuiranog stručnog usavršavanja. I pedagoška znanost i odgojno-obrazovna praksa nužno upozoravaju na potrebu stalnog i ozbiljnog promišljanja o pedagoškoj profesiji – to više i detaljnije što su društveno-ekonomski uvjeti nepovoljniji, a obrazovni i didaktički sustavi administrativno i materijalno zahtjevniji. Bosna i Hercegovina zemlja je koja je posebna po svom administrativno-teritorijalnom uređenju. Dva entiteta (Federacija Bosne i Hercegovine i Republika Srpska) sa svojim unutarnjim uređenjima, te Brčko Distrikt, nužno određuju i obrazovne sustave u zemlji. Ovako decentraliziran sustav na razini države ima višestruke utjecaje na svaki oblik unutardržavnog funkcioniranja pa donekle onemogućuje i jedinstven pristup obrazovnim politikama. Osim toga, eksplicitno i implicitno generira niz problema u hijerarhiji nadležnosti, odgovornosti i koordinaciji aktivnosti iz područja obrazovanja. Obrazovanje u Bosni i Hercegovini u nadležnosti je entiteta, kantona i općina, a s obzirom na navedeno, ne postoji ministarstvo obrazovanja na državnoj razini. Republika Srpska ima centraliziran obrazovni sustav, a Federacija Bosne i Hercegovine decentraliziran, s obzirom na to da se sastoji od kantona u čijoj je nadležnosti obrazovanje, koji svojim zakonskim i podzakonskim aktima reguliraju to područje. *Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke* (www.fmon.gov.ba), *Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske* (www.mpoo.org) i *Odjeljenje za obrazovanje u Vladi Brčko Distrikta* (www.bdcentral.net) vrše upravne, stručne i druge poslove utvrđene Ustavom i zakonom, a koji se, između ostalog, odnose na koordiniranje planiranja i aktivnosti u području predškolskog, osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja, pedagoških standarda i prostornih normativa, stručnog obrazovanja i usavršavanja nastavnog osoblja. U sastavu ministarstava su, uglavnom, i *prosvjetno pedagoški zavodi* (u Federaciji Bosne i Hercegovine), *Republički pedagoški zavod* (u Republici Srpskoj) i *Pedagoška institucija* u Brčko Distriktu, koji, između ostalog, organiziraju i vrše stručno-pedagoški nadzor u školama, planiraju stručno usavršavanje i ocjenjivanje nastavnog osoblja; obavljaju savjetodavno-instruktivni rad s nastavnicima i stručnim suradnicima; prate rezultate rada nastavnika, stručnih suradnika i suradnika u nastavi, organiziraju i prate provođenje stručnog ocjenjivanja i slično. Ovaj kratki, ali nužni pregled stanja obrazovanja u Bosni i Hercegovini govori u prilog specifičnom kontekstu unutar kojeg školski pedagozi istu profesiju često veoma različito žive u svojoj svakodnevici. Sukladno svemu navedenom, na razini Bosne i Hercegovine nije moguće govoriti o jedinstvenom zakonodavstvu i jedinstvenim standardima koji uređuju profesiju. Budući da je istraživanje koje je

ostvareno za potrebe ovog rada provedeno u tri škole Katoličkog školskog centra „Sv. Josip“ u Sarajevu, o temi ovog rada govorit ćemo iz perspektive konteksta Kantona Sarajevo i Sustava katoličkih škola za Europu u Bosni i Hercegovini.

Promatranje nastavnih sati kao prilika za savjetodavno djelovanje školskog pedagoga

Učenje se ne događa iz iskustva, nego iz refleksije na iskustvo.

J. Dewey

Ledić, Staničić i Turk (2013) navode da su evidentirani različiti pristupi sistematiziranju područja rada pedagoga od samog početka nastanka profesije te da pragmatični interesi profesije svakodnevno i nužno upućuju na potrebu standardizacije strukture područja rada stručnog suradnika – školskog pedagoga. Analizom rezultata rada pedagoga i ostalih stručnih suradnika u školama u *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti* (2001) zaključeno je da se u školama koje imaju stručne suradnike kvalitetnije planira i programira rad, prati nastavni rad i potiču suvremenija didaktička rješenja, stručno i pedagoški osmišljeno uvode mladi nastavnici u rad, brine o stručnom usavršavanju nastavnog osoblja, radi savjetodavno, pedagoške inovacije ostvaruju profesionalno i sl. Dakle, može se reći da je pedagoška situacija bolja u školama koje imaju pedagoge i ostale stručne suradnike, nego u školama koje ih nemaju. Dva dokumenta Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, koji nude određenu sistematizaciju zadataka u kontekstu na koji se ovaj rad odnosi, jesu *Pedagoški standardi i opći normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu* i *Pedagoški standardi i normativi za srednje škole*. Oba dokumenta definiraju školskog pedagoga (ali i pedagoga-psihologa i psihologa) kao osobu za praćenje, analiziranje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u školi, stručnu suradnju s učenicima, nastavnicima, ostalim stručnim suradnicima, roditeljima te za neposrednu koordinaciju s pedagoškom službom. Zadatci su utvrđeni Zakonom, a rad u okviru 40-satnog radnog tjedna obuhvaća različita područja i predviđeni broj sati za njihovo ostvarenje.

Tablica 1. Zadaci školskog pedagoga unutar 40-satnog radnog tjedna

Zadatak	Broj sati	
	Osnovna škola	Srednja škola
Koncepcijsko-programski zadaci (u dogovoru s direktorom)	3,5	3,5
Programiranje, ostvarivanje i analiza odgojnog rada	2	2
Pedagoška dokumentacija	3	3
Stručni rad s nastavnicima i stručnim organima škole	2,5	2,5
Rad s učenicima i učeničkim organizacijama	5	5
Unaprjeđenje nastave	2	2
Suradnja s institucijama	1	1
Suradnja s roditeljima	2,5	2,5
Ispitivanje zrelosti djece za upis u školu/ Provođenje upisa u školama	3	3
Profesionalna orijentacija	4	4
Istraživanja u praksi školskog pedagoga-psihologa, pedagoga, psihologa	2	2
Osobni dosje učenika, pedagoški karton	1,5	1,5
Pedagoško-psihološka praksa studenata nastavnih fakulteta	1	1
Pripremanje za rad i stručno usavršavanje	7	7

Iz tablice 1. vidljiv je niz zadataka koje obavlja školski pedagog i predviđeni okvirni broj sati unutar kojih se školski pedagog bavi konkretnim područjem/zadacima. Također možemo primijetiti da se satnica školskog pedagoga koji radi u osnovnoj školi ne razlikuje u odnosu na satnicu pedagoga koji radi u srednjoj školi. To bi se svakako dalo problematizirati, ali za potrebe ovog rada važno je konstatirati da su za poslove neposrednog stručnog rada s nastavnicima i poslove unaprjeđenja nastave predviđena (samo) 4,5 sata tjedno. Kako je u navedenim dokumentima i precizirano, stručni suradnik obavlja i druge stručne poslove prema potrebi, po nalogu direktora i organa upravljanja škole, pa navedena satnica u praksi može drukčije izgledati.

Godišnjim programom rada Škole utvrđeni su poslovi stručnog suradnika – školskog pedagoga kako slijedi: a) poslovi planiranja i programiranja, b) poslovi praćenja i analiziranja, c) savjetodavni rad s učenicima, nastavnicima i roditeljima, d) rad sa stručnim aktivima, e) suradnja s drugim institucijama, f) vođenje pedagoške dokumentacije, g) osobno stručno usavršavanje, te h) pripremanje pedagoga-psihologa za rad. Svaka od navedenih područja djelovanja detaljnije je razrađena i daje opis konkretnijih očekivanja/zadataka unutar svakog od njih. Ovim dokumentom nije precizirana satnica za ostvarenje navedenih zadataka. Savjetodavni rad s nastavnicima područje je djelovanja školskog pedagoga koji se može ostvariti individualno i kolektivno. Unutar ovog područja navode se sljedeći zadatci: individualni rad s nastavnicima na prevenciji i rješavanju teškoća učenika; rad na unaprjeđivanju odnosa s učenicima, roditeljima, drugim nastavnicima, ravnateljstvom; pomoć u ostvarenju tema za stručno usavršavanje, tema za roditelje, sati razrednika i profesionalne orijentacije; pomoć u radu s početnicima; te pomoć nastavnicima u pripremi i ostvarenju ogledno-uglednih sati. Praćenje provedbe Nastavnog plana i programa te praćenje i vrednovanje kvalitete izvođenja nastavnog procesa u svrhu unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog rada (upoznavanje nastavnika s najnovijim dostignućima u području pedagogije, psihologije, didaktike, metodike, suvremenim inovacijama i njihovim pozitivnim učincima i pružanje pomoći nastavnicima pri njihovoj primjeni) i sudjelovanje u radu Povjerenstva za ocjenjivanje i napredovanje nastavnika u stručna zvanja, eksplicitni su zadatci rada školskog pedagoga. Jovanović (2008), između ostalih aktivnosti u okviru savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima, navodi da takav rad podrazumijeva stručnu analizu posjećenog sata, pomoć u pripremi oglednih sati i brojne druge. Na navedenim popisima aktivnosti koje obavlja školski pedagog u okviru područja savjetodavnog rada s nastavnicima, neizostavno su navedene i one koje ga direktno povezuju s nastavnim procesom. Jurić (1989) smatra kako je adekvatna i optimalna povezanost pedagoga s nastavom višestruko korisna jer mu omogućuje da provjerava uspješnost nastavnog procesa zajedno s nastavnikom ovisno o izboru nastavnih sredstava, metoda i oblika rada; uvodi nastavnika u inoviranje nastavnog procesa; prenosi pedagoška iskustva na nastavnika i prihvaća nastavnikova iskustva te ih proučava u svrhu unapređivanja nastave, ali i prati pojedine učenike s različitih interesnih stajališta i učenike za koje je određen poseban pedagoški tretman ili se ispituje potreba takvog tretmana.

Povezanost pedagoga i nastavnog procesa, između ostalih načina, ostvaruje se i promatranjem nastavnih sati.

Unaprjeđenje cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada, posebno nastave kao specifičnog prostora neposrednog ostvarenja odgojno-obrazovnog rada u školi, izrazito je zahtjevno područje rada školskog pedagoga, a savjetodavni rad s nastavnicima posebno izazovno pedagoško-komunikacijsko područje djelovanja. Oba područja generiraju brojne neophodne kompetencije pedagoga, a posebno kompetencije povezane sa savjetodavnim radom s nastavnicima u procesu refleksije na promatrane nastavne sate i nastavni proces u cjelini. Iznova se cijelo desetljeće potvrđuje Staničićeva teza (2001) da je školski pedagog najšire profiliran stručni suradnik s najbogatijim područjem profesionalnog rada jer sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa, od

planiranja i programiranja do vrednovanja rezultata, i u svom radu surađuje sa svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Uži stručni nadzor nastave, koji je po svojoj prirodi (pr)ocjenjivačka aktivnost, jedan je od najosjetljivijih poslova školskog pedagoga. Iako je vrednovanje obrazovanja skup različitih postupaka koji se odnose na utvrđivanje, praćenje i unaprjeđivanje učinkovitosti i kvalitete obrazovanja (posebno nastavnog procesa), ne pristupaju mu svi sudionici s jednakom spremnošću na povratnu informaciju o svom radu. Proces vrjednovanja preduvjet je za stvaranje obrazovne politike i donošenje različitih razvojnih odluka. Vrjednovanje obrazovanja postalo je jednom od središnjih tema obrazovne politike u Europi kao mehanizam za unaprjeđivanje kvalitete (Bezinović i sur., 2012). Hofman (prema Bezinović i sur., 2012) navodi da škole osiguravaju svoju kvalitetu na različite načine, a neki od njih su: samovrednovanje, unapređivanje procesa učenja i poučavanja te dokazivanje vlastite učinkovitosti. Trpovski (2007) navodi nekoliko načina za evaluaciju rada nastavnika: a) samoocjenjivanje, b) snimanje toka, c) prikupljanje mišljenja učenika, d) uvid u rezultate ispitivanja i ostvarenu prolaznost i e) angažiranje neovisnih procjenjivača. Repišti (2012) ističe da navedenom pristupu načinima evaluacije nastavnika nedostaju i drugi aspekti rada koji bi upotpunili sliku o nastavniku. U Bosni i Hercegovini, u sklopu evaluacije rada nastavnika, uzeti su u obzir sljedeći izvori podataka (Džumhur i sur., 2012): a) promatranje sata kada su promatrači direktor i stariji radni kolege; b) promatranje sata kad su promatrači nadzornik/savjetnik ili drugi stručnjaci izvan škole; c) postignuća učenika; d) procjena rada nastavnika koju obavljaju njegovi kolege i e) samoevaluacija nastavnika. Vrjednovanje kvalitete rada nastavnika i nastave kontroverzno je i izazovno područje u radu školskog pedagoga uz koje se veže niz pitanja. Pitanja se najčešće problematiziraju tako da je teško definirati kvalitetnu nastavnu praksu, koja se opet može promatrati iz različitih perspektiva, te razumijevanje i interpretaciju promatrane prakse. Ipak, promatranje rada nastavnika u nastavnom procesu nužan je preduvjet vrjednovanja njegova rada, što je opet preduvjet za napredovanje nastavnika u struci, te je i zakonom regulirano. U *Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju* Kantona Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo“, 10/04) u članku 78. navodi se da se rad nastavnika/nastavnica i stručnih suradnika/suradnica prati i ocjenjuje, a u člankom 79. precizirano je da se rad nastavnika/nastavnica i stručnih suradnika/suradnica ocjenjuje jednom u dvije godine ocjenama: naročito se ističe, ističe se, dobar, zadovoljava i ne zadovoljava. Rezultati ocjenjivanja rada u osnovnoj školi omogućuju stjecanje zvanja i napredovanje nastavnika/nastavnica i stručnih suradnika/suradnica pod odgovarajućim uvjetima. Ocjenjivanje nastavnika/nastavnica i stručnih suradnika/suradnica obavlja direktor/direktorica škole na temelju mišljenja Prosvjetno-pedagoškog zavoda i kontinuiranog praćenja rada nastavnika/nastavnica. *Zakonom o srednjem obrazovanju* Kantona Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo“, 23/10), posebno člankom 117., utvrđeno je da je srednja škola svake školske godine obvezna provoditi postupak evaluacije rada rukovodnog i nastavnog osoblja, odnosno uspješnosti ostvarenja nastavnih programa. Srednje škole, na temelju odluke nastavničkog vijeća, mogu provoditi evaluacijsku anketu o radu nastavnog osoblja koju ispunjavaju učenici svake školske godine, a u svrhu unapređenja kvaliteta obrazovno-odgojnog rada. Evaluacijom se obvezno ocjenjuju: kvaliteta nastave i interaktivnog odnosa učenik – nastavno osoblje, korektnost u komunikaciji, odnos nastavnog osoblja prema učeniku na

nastavi i na provjerama znanja, kao i drugi elementi. Evaluacija rada rukovodnog i nastavnog osoblja dio je integralnog procesa uspostave sustava kvalitete, odnosno samokontrole i unutarnje ocjene kvalitete, što je obveza svake odgojno-obrazovne institucije. Školski pedagog nositelj je aktivnosti koje podrazumijevaju planiranje, praćenje i evaluaciju nastavnog rada, a zakonima i *Godišnjim programom rada Škole* implicitno i eksplicitno je utvrđeno da su posjet nastavnim satima, analiza rada nastavnika i obavljanje savjetodavnih razgovora zadatci direktora škole. Jovanović (2008), s druge strane, navodi da je idealno da na sate nastavnica zajedno idu pedagog i direktor, s obzirom na to da promatraju različite segmente. Zapravo, za ovu osjetljivo područje postoji dvostruka profesionalna i strukovna nadležnost i direktora i školskog pedagoga, a unutar samog procesa ostvaruju se različite prakse određene, s jedne strane, zakonima i pravilnicima, a s druge strane, i mnogo češće, odnosima između pedagoga i direktora, očekivanjima i kompetencijama.

Kako u Bosni i Hercegovini nije ostvareno sustavno i obuhvatno istraživanje koje se bavi pitanjima neposrednog praćenja rada nastavnika i savjetodavnog rada u svrhu unapređenja nastavnog procesa, ovom prigodom osvrćemo se na rezultate istraživanja provedenog za potrebe istraživanja Teaching and Learning International Survey (TALIS), odnosno Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja, što je prvo i najveće svjetsko obrazovno istraživanje koje istražuje radne uvjete učitelja i ravnatelja škola te okruženje učenja u školama. Republika Hrvatska priključila se drugom ciklusu istraživanja (TALIS 2013), a ocjenjivan je rad učitelja i povratne informacije o radu učitelja. Rezultati istraživanja TALIS pokazuju da 97% hrvatskih učitelja radi u školama u kojima se prema navodima ravnatelja provodi neka vrsta formalne evaluacije učitelja (TALIS prosjek iznosi 93%). Formalnu evaluaciju rada učitelja najčešće provode ravnatelji. U prosjeku 64% hrvatskih ravnatelja navodi da drugi učitelji nikad ne sudjeluju u formalnoj evaluaciji rada svojih kolega. Gotovo svi hrvatski učitelji (99,6%) rade u školama u kojima se provodi izravno promatranje nastave. Prosječno 89% hrvatskih učitelja radi u školama u kojima se nakon evaluacije za svakog učitelja osmišljava plan njihova stručnog usavršavanja. Nadalje, prosječno 53% hrvatskih ravnatelja izvješćuje da se učiteljima nakon formalne evaluacije dodjeljuju mentori u svrhu poboljšanja njihove nastave. Većina učitelja obuhvaćenih istraživanjem TALIS redovito prima povratne informacije o svom radu. Povratne informacije o svom radu hrvatski učitelji (74%) najčešće dobivaju od ravnatelja škole (ukupan TALIS prosjek iznosi 54%), dok ih 53% navodi da ih dobivaju od tima za upravljanje školom (TALIS prosjek iznosi 49%). Kad je riječ o pozitivnom utjecaju povratnih informacija o radu učitelja na same učitelje, najveći postotak hrvatskih učitelja navodi da su povratne informacije koje su dobili dovele do srednjih ili velikih pozitivnih promjena u njihovom samopouzdanju (74%), motivaciji (67%) i zadovoljstvu poslom (64%), a slični su i ukupni prosjeci u zemljama sudionicama. U prosjeku 56% hrvatskih učitelja smatra da se evaluacija učitelja uglavnom provodi da bi se zadovoljili administrativni zahtjevi. Ovakvo mišljenje ima u prosjeku više od polovice učitelja u zemljama sudionicama (51%). Iako većina ravnatelja navodi da se nakon evaluacije učitelja za svakog učitelja osmišljava plan stručnog usavršavanja (89%), rezultati učitelja pokazuju drukčiju sliku. U prosjeku 41% hrvatskih učitelja navodi da se na temelju evaluacije i povratnih informacija ne izrađuju planovi usavršavanja ili izobrazbe da bi se učiteljima pomoglo unaprijediti

svoj rad. Unatoč tome što prosječno 66% hrvatskih učitelja navodi da nakon evaluacije slijedi razgovor s učiteljem o načinima poboljšanja slabih točaka u nastavi, svega 31% ih izvještava da se učitelju dodjeljuje mentor u svrhu poboljšanja nastave. Kako vidimo, proces vrednovanja nastavnog rada u središtu je interesa svjetskih istraživača, ali se ističe i važnost povratne informacije kako proces vrjednovanja ne bi bio sam sebi svrhom, nego polazna točka u planiranju i osmišljavanju individualnih programa stručnog usavršavanja svakog nastavnika u svrhu unapređenja odgojno-obrazovnog procesa.

Meduljudski odnos izrazito je složen proces. Bratanić (1993) posebno podcrtava dinamičnost kao karakteristiku tog procesa, s obzirom na to da je ponašanje osoba koje u njemu sudjeluju određeno kvalitetom odnosa. Odnos se najčešće uspostavlja komunikacijom, a komunikacija je nužna u procesu pedagoškog vođenja. Razgovor je vještina potrebna svakom čovjeku, ističe Brajša (2000), te je nužan preduvjet kvalitetne komunikacije i odnosa temeljenog na istoj. Savjetodavni rad dio je pedagoškog vođenja, a Šnidarić (2009) ga određuje kao postupak u procesu vođenja koji pomaže drugima da prepoznaju svoju situaciju i osjećaje, kao i da definiraju problem, pronadu rješenja ili se nauče nositi sa situacijom koja je nastala. Osim toga, savjetovanjem se pojedinac potiče na odgovornost i učinkovitije ostvarivanje zadataka/očekivanja. Za uspješno, odgovarajuće i kvalitetno pedagoško vođenje potrebne su brojne i različite kompetencije školskog pedagoga koje u sebi sadrže znanja, sposobnosti, stavove, karakteristike, osobine ličnosti i kvalitetu kojom su obojene. O kompetencijama se danas mnogo govori i dosta piše, različito ih se definira i nastoji objasniti. Kompetencije se tumače kao sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadataka (Babić, 2007). Kompetencije se koriste da bi se opisalo i ono što netko zna/sposoban je raditi, da bi mogao opstati i funkcionirati u određenom profesionalnom, društvenom i privatnom životu. Drugim riječima, kompetencije se potvrđuju u svojoj primjeni (Stanković, 2010). Prema definiciji izvedenoj u okviru projekta Tuning (2006), kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, znanja i razumijevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih vještina, kao i etičkih vrijednosti. Odnosno, kompetencije predstavljaju znanja i razumijevanje (ovdje se podrazumijeva poznavanje teorijskih znanja iz jednog područja studija), znanje kako da se djeluje (praktična i operativna primjena znanja u konkretnim situacijama), kao i znanje kako biti (vrijednosti kao sastavni dio percipiranja i življenja s drugim ljudima). Naposljetku, kompetencije predstavljaju kombinaciju svojstava (znanje, stavove, vještine i odgovornosti) čime se definira u kojoj je mjeri osoba sposobna primijeniti ih. Osim generičkih (općih, univerzalnih, prenosivih) kompetencija koje su nam potrebne da bismo obavljali bilo koji posao, na bilo kojem radnom mjestu i bili u stanju svladati sadržaje i vještine koji su nam potrebni za učinkovitije obavljanje posla i/ili kvalitetnije ostvarenje neke životne uloge, svakoj profesiji mogu se pripisati specifične kompetencije. Zajednički su elementi generičkih vještina osnovne/temeljne vještine (pismenost, korištenje brojeva, korištenje tehnologije), vještine koje se odnose na ljude (komunikacijske vještine, interpersonalne, socijalne, emocionalne, vještine timskog rada i sl.), konceptualne/vještine mišljenja (sposobnost mišljenja višeg reda, kritičko mišljenje, prikupljanje i organiziranje informacija, rješavanje problema, vještine (samo)učenja,

inovativno i kreativno mišljenje, sistemsko mišljenje), osobine ličnosti/lične vještine (odgovornost, fleksibilnost, sposobnost organizacije vremena, samopouzdanje...), vještine povezane s poslom (vještine inovacije, poduzetničke vještine) te vještine koje su povezane sa životom u zajednici (vještine povezane s funkcioniranjem civilnog društva, građanskom odgovornošću i angažmanom) (Australian Education Council, Mayer Committee, 1992). Specifične kompetencije povezane s profesijom trebale bi biti definirane ishodima učenja kompetencijski izrađenih nastavnih planova i programa na tercijarnoj razini obrazovanja. Kada je u pitanju visokoškolsko obrazovanje pedagoga u Bosni i Hercegovini, nemaju sva sveučilišta kompetencijski pristup izradi nastavnih planova i programa ni definirane ishode učenja, pa o osposobljenosti budućih pedagoga možemo zaključivati na temelju kolegija koje slušaju, nastavnih sadržaja ili opisa poslova koje nakon I. i/ili II. ciklusa studija mogu raditi. Staničić (2001) specifične kompetencije prikazuje kao model sačinjen od pet ključnih kompetencija, a određuje ih na sljedeći način: osobne kompetencije, razvojne kompetencije, stručne kompetencije, socijalne kompetencije te akcijske kompetencije. Isti autor kompetencije pedagoga sažima i u pet kategorija: stručno-pedagoške kompetencije, kompetencije koje se odnose na međuljudske odnose i rad s ljudima, organizacijsko-razvojne kompetencije, upravno-administrativne kompetencije te radno-izvršne kompetencije (Staničić, 2003). Brojna su nastojanja strukturiranja kompetencija školskog pedagoga u literaturi, a sigurno je da će rastom zahtjeva i očekivanja taj broj biti i veći.

Svako područje djelovanja školskog pedagoga posebno je i specifično. U neposrednom promatranju nastavnih sati i savjetodavnom radu s nastavnicima u svrhu unapređenja nastavnog procesa, školski pedagog nužno se susreće s različitim izazovima. Brojni su razlozi za to, a navodimo samo neke od njih: nastavnici ulaze u nastavničku profesiju različito pripremljeni za nju u procesu visokoškolskog obrazovanja; klima u školi određuje i odnose, pa samim time i percepciju procesa praćenja koje obavljaju različiti sudionici (nastavnik, pedagog i direktor); osobne karakteristike sudionika procesa; (ne)sposobnost i/ili (ne)spremnost kritičkog promišljanja o sebi i sl. Da bi proces neposrednog praćenja i vrjednovanja rada nastavnika bio što ugodniji i ishodio unapređenje nastavnog procesa, pedagozi (i direktori) trebaju ga pažljivo i temeljito planirati i pripremiti, a ostvarenju aktivnosti praćenja i savjetodavnom radu s nastavnicima kompetentno pristupiti. Neophodnost planiranja i pripremanja proizlazi iz namjernog karaktera odgojno-obrazovnog procesa i temeljni je zahtjev koji se stavlja pred stručni tim za praćenje i vrednovanje nastavnog rada. Pri planiranju praćenja nastavnog procesa, kako bi on bio profesionalan, ali i ugodan i za onog koji prati i za onog kojeg se prati, nužno je uvažavati sljedeća načela (vidi više u: Bezinović i sur., 2012): svrhovitost – pristup je prvenstveno namijenjen unapređivanju nastavnog procesa, ali prema dogovoru može se koristiti i za druge svrhe, na primjer, kao kriterij za napredovanje; težnja k razvoju – naglasak je na unapređivanju rada i profesionalnom razvoju, stoga se izbjegava vrijednosno prosuđivanje i kritika; uključenost – uključeni su i opažaju se svi nastavnici, bez obzira na status ili iskustvo; povjerljivost – praćenje nastave, kao i rasprave u vezi s tim, provode se u ozračju potpune povjerljivosti i zaštite profesionalnog i osobnog integriteta svih sudionika; konstruktivna kritičnost – pozitivna i dobronamjerna komunikacija usmjerena na konkretna ponašanja

koja nastavnik može promijeniti te refleksivnost – tijekom čitavog procesa naglasak je na samorefleksiji i međusobnoj refleksiji onog koji promatra i onog kojeg se promatra, što je bitan element njihova profesionalnog razvoja. Bezinović i sur. (2012) navode da je proces promatranja nastave, kao iznimno osjetljiv proces vrednovanja učinkovitosti rada nastavnika, ma koliko standardiziran bio, zapravo uvijek subjektivni doživljaj i da ga kao takvog treba i tretirati. Uz unaprijed definirane ciljeve promatranja i instrumente praćenja važno je ovim procesom nadahnuti i poticati nastavnike na samovrednovanje i unaprijeđenje vlastitog rada. Kako su školski pedagog i nastavnik partneri na zajedničkom zadatku, i jedan i drugi bi u ovom procesu trebali osobno i profesionalno rasti. Kako je za rast potrebna povratna informacija o tome što smo napravili dobro i koje su naše snage, a što su naše slabosti i na čemu trebamo dodatno raditi, važno je da povratna informacija bude konstruktivna. Isti autori navode da je konstruktivna kritičnost deskriptivna i specifična; usmjerena je na ponašanje, a ne na osobu, tj. usmjerena je na one oblike ponašanja koje osoba može mijenjati; događa se u kontekstu jasne komunikacije – važno je aktivno slušati i stalno provjeravati razumijevanje; utemeljena na povjerenju i dobronamjernosti; promatrani nastavnik ima prednost u izražavanju mišljenja i ventiliranju emocija; komunikacija je lako razumljiva, jasna, sažeta, konkretna, pruža umjerenu količinu informacija koja ne opterećuje; otvorena je mogućnost daljnje rasprave; razgovor se shvaća i koristi kao prilika za učenje; svi sudionici procesa, a posebno nastavnik, nakon razgovora dobro se osjećaju i motivirani su za promjene i unapređivanje vlastitog rada. Refleksija na ostvoreni sat mora biti sustavna i dobro osmišljena da bi bila u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika, a ne samo prostor za dijeljenje zapažanja. Proces strukturirane refleksije, prema jednom od često primjenjivanih modela (Korthagen i Vasalos, 2005), sastoji se od pet faza: 1. provedba aktivnosti u razredu, 2. osvrt na konkretnu aktivnost, 3. izdvajanje bitnih aspekata, 4. osmišljavanje alternativnih načina postupanja, 5. njihovo iskušavanje u novoj situaciji. Također, važno je cijeli pedagoški proces andragogizirati tako da o nastavnicima promišljamo u odnosu na karakteristike odraslih ljudi u procesu učenja, iskustvenom učenju koje se treba dogoditi iz refleksije na konkretno iskustvo, o konstruktivnoj kritičnosti povratne informacije, okruženju u kojem je dajemo, vremenu kada to činimo i sl.

Metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja utvrditi karakteristike procesa planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog rada te izazove s kojima se susreću pedagozi prilikom ostvarenja savjetodavnih aktivnosti s nastavnicima.

U radu su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su karakteristike procesa planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog rada u pedagoškoj teoriji i školskoj praksi?

2. Koji su izazovi s kojima se susreću pedagozi u ostvarenju savjetodavnih aktivnosti s nastavnicima?
3. Kakvi su stavovi nastavnika o procesu promatranja?
4. Koje su to specifične vještine pedagoga koje su mu potrebne da bi povećao uspješnost savjetodavnog rada s nastavnicima u svrhu unaprjeđenja nastavnog procesa?
5. Kakva su iskustva direktora u procesu praćenja ostvarenja nastavnog procesa?
6. Koje su vještine potrebne direktorima za obavljanje ove specifične djelatnosti?
7. Koji su uvjeti neophodni kako bi savjetodavni rad s nastavnicima bio što učinkovitiji?

Rad je temeljen na metodi teorijske analize i deskriptivnoj metodi. Upotrijebljene su sljedeće istraživačke tehnike: analiza pedagoške dokumentacije, anketiranje, intervjuiranje i fokus grupe. Za potrebe ovog istraživanja izrađeni su instrumenti istraživanja i to: vodič za facilitatore fokus grupa, upitnik za direktore i protokol intervjua za pedagoge škola. Vodič za facilitatore fokus grupa sadržavao je opće podatke, napomene o tijeku i vođenju fokus grupa i 7 pitanja o kojima se razgovaralo s nastavnicima. Upitnik za direktore sadržavao je opće podatke i 7 pitanja, dok je protokol intervjua sadržavao opće podatke i 8 pitanja. Istraživanje je provedeno u Katoličkom školskom centru „Sv. Josip“ u Sarajevu u čijem se sastavu nalaze tri škole: Osnovna škola (centralna i područna škola koje djeluju na dva lokaliteta u gradu), Opća-realna gimnazija i Srednja medicinska škola.

Tablica 2. Struktura uzorka istraživanja u odnosu na spol i godine radnog staža u školi

Radno mjesto	Spol		Godine radnog staža u školi			Ukupno
	muški (f)	ženski (f)	do 5	od 5 do 15	više od 15	
nastavnik	3	29	11	16	5	32
pedagog	-	4	-	3	1	4
direktor	1	3	-	1	3	4
Ukupno	4	36	11	20	9	40

Uzorak istraživanja čini ukupno 40 ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo 32 nastavnika, četiri pedagoga i četiri direktora osnovne i dvije srednje škole, koje djeluju u sastavu Katoličkog školskog centra „Sv. Josip“ u Sarajevu. Najveći broj nastavnika, pedagoga i direktora iz uzorka ženskog je spola. Najveći broj njih u školi radi od pet do 15 godina.

Rezultati i rasprava

Prvo istraživačko pitanje bilo je *koje su karakteristike procesa planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog rada u školskoj praksi*. Proces planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog rada u Centru izrazito je složen i prvenstveno ga organiziraju i ostvaruju pedagoginje i direktori škola. Aktivnosti koje se provode tijekom navedenog procesa odnose se na analizu nastavnog plana i programa, praćenje i usporedbu godišnjeg i mjesečnog programa rada s dnevnim ostvarenjem nastavnih sadržaja, analizu nastavne pripreme, praćenje neposrednog odgojno-obrazovnog rada/nastavnog sata, pregled i uvid u pedagošku dokumentaciju (s posebnim osvrtom na kontinuitet ocjenjivanja) te savjetodavni rad/razgovor s nastavnikom. Iako je broj sati za ove aktivnosti predviđen godišnjim programom rada škole, on u školskoj praksi nadilazi planirano vrijeme i svakom se nastavniku, u prosjeku, za jedan promatrani školski sat pridodaju još najmanje dva školska sata pripreme za promatranje, razgovora s nastavnikom nakon promatranog sata i pisanja izvješća o ostvarenoj aktivnosti. Količina uloženog vremena u aktivnosti neposrednog praćenja i vrednovanja odgojno-obrazovnog rada/praćenja nastavnih sati proporcionalna je broju nastavnika, a raste/opada imajući u vidu i neke druge varijable kao što su radni staž pedagoga, kompetencije, odnosi unutar kolektiva i sl. Proces planiranja, praćenja i evaluacije nastavnog sata podrazumijeva dobru pripremljenost onih koji sat posjećuju/promatraju – u prvom redu pedagog i direktor škole. Ovo očekivanje posebno se očituje u odgovorima pojedinih nastavnika. Zadatak pedagoga je, prema mišljenju nastavnika, da konstruktivno prokomentira nastavnu pripremu, sadržaje pripreme, didaktičko-metodičku osmišljenost i ostvarenje nastavnog sata, kao i ukupni odgojno-obrazovni rad s učenicima tijekom nastavnog sata. Direktori ovaj proces doživljavaju kao izrazito važan i vide kao mogućnost za upoznavanje s radom nastavnika, njegovim stručnim kompetencijama, odnosom prema učenicima kao i eventualnim poteškoćama u pripremi i izvedbi nastavnog sata. U procesu promatranja nastavnih sati uvida se i kvaliteta razrednog ozračja, radna disciplina te se, osim obrazovnog aspekta nastave, posebno pažljivo vrednuje i odgojni aspekt koji se izravnije očituje u komunikaciji i ostvarenom odnosu s učenicima. Svi sudionici istraživanja slažu se s time da tijekom procesa promatranja trebaju imati jasne ciljeve i zadatke, svatko u skladu s ulogom iz koje pristupa procesu, što i jesu karakteristike dobro planiranog procesa.

Drugo postavljeno istraživačko pitanje bilo je *koji su izazovi s kojima se susreću pedagozi u ostvarenju savjetodavnih aktivnosti s nastavnicima?* Izazovi s kojima se pedagozi susreću u procesu ostvarenja savjetodavnih aktivnosti s nastavnicima brojni su i vrlo kontekstualni. Pedagozi se tijekom savjetodavnih razgovora s nastavnicima osvrću na opći dojam sata s naglaskom na nastavnu pripremu, artikulaciju sata i ozračje koje vlada u razrednom odjelu. Svi pedagozi ističu teškoće davanja povratne informacije predmetnim nastavnicima koji imaju specifičnu metodiku – strukovni predmeti, strani jezici ili umjetnička područja. U razgovoru s nastavnicima nastoji se staviti naglasak na analizu didaktičko-metodičke izvedbe nastavnog sata i analizu strukture nastavnog sata, koja obično ima

sljedeće nedostatke: nerazumijevanje i pojmovno nerazlikovanje cilja nastavnog sata, zadataka, metoda i tehnika rada, preopširna struktura sata s metodama rada koje nisu izvedive ili nisu u funkciji taj sat, zastarjele pripreme koje se prepisuju iz godine u godinu koje su vrlo oskudne, nepostojanje korelacije s drugim predmetima, nerazumijevanje i nenavodenje odgojnih i funkcionalnih zadataka/ishoda učenja, artikulacija sata koja nije adekvatna te neplanirana i jasno neformulirana učenička postignuća i ishodi učenja za taj sat. Poseban izazov za pedagoge u ovom procesu predstavlja razgovor s nastavnicima o temama koje dovoljno ne poznaju ili rutinama koje moraju biti promijenjene, na primjer: interakcija nastavnika sa svim učenicima, vođenje nastavnog razgovora (koji ne uključuje samo aktivne učenike), razvijanje kritičkog promišljanja, a ne samo reprodukcija memoriranih činjenica, dinamika i kreativnost koji trebaju biti prisutni u osmišljavanju i izvođenju sata te upotrijebljeni oblici rada (od kojih je frontalni rad kod nekih nastavnika i dalje najzastupljeniji). Pedagozi opisuju prisutnost određene nelagode kada uvide da tijekom razgovora ne navodi nastavnike na spoznaju da ono što im predlažu može biti bolje za cjelokupni nastavni proces. To se posebno očituje kod nastavnika koji dulje rade u nastavi, a koji navike o načinu pripremanja ili vođenja sata teško mijenjaju. Postoje i sati koji su nekreativno planirani i pripremljeni, a nastavnik teško prihvaća prijedlog, koji bi trebao biti i didaktička obveza, da taj sat može dobiti na svojoj punini promjenom oblika i metoda rada te pažljivije planiranim i preciznije oblikovanim odgojnim i funkcionalnim zadacima/ishodima učenja. I nastavnici i pedagozi mišljenja su da im pedagozi najviše pomažu u didaktičko-metodičkom osmišljavanju nastavnog sata. Posebno je ta pomoć važnija i učestalija u srednjim školama s obzirom na nastavnike koji nisu završili nastavničke fakultete u tijeku svog formalnog inicijalnog studija. Pedagog im je izrazito važan kada su u pitanju odgojne teme, komunikacija s učenicima, učenici s određenim teškoćama (razvojne teškoće, teškoće u ponašanju, usvajanju gradiva i sl.) ili kada imaju „krizne“ situacije s učenicima za koje, kako sami navode, nisu pripremani tijekom studija. Pedagozi naglašavaju da savjetodavni razgovor s nastavnicima predstavlja jedan od najvećih izazova u procesu evaluacije nastavnog rada. Tijekom savjetodavnog razgovora posebno vode računa da povratna informacija bude izrečena u ugodnom i poticajnom ozračju. Pedagozi su svjesni da je povratna informacija ključna za potvrdu svega dobrog što se događa tijekom nastavnog procesa, ali i u korigiranju nastavnikovog rada. Veliku vještinu i umijeće zahtijeva upozoravanje na pogreške koje su se dogodile tijekom sata, posebno kada nastavnici ne mogu ili ne žele prihvatiti izrečene prijedloge. Još jedan izazov koji se stavlja pred pedagoge i direktore odnosi se na učestalost posjete satima. Nastavnici navode da bi češće voljeli imati promatranja (ali samo uz prethodne najave) i da nisu pobornici promatranja i ocjenjivanja na temelju jednog dolaska i jednog sata. Stječe se dojam da nastavnici izjednačavanju proces promatranja sata sa završnom ocjenom kojom se ocjenjuju te da nemaju uvid u ostale elemente njihova rada koji se vrednuju. Zanimljiva su rastuća očekivanja koja nastavnici imaju od pedagoga. Neki nastavnici navode da bi voljeli imati/vidjeti pedagoga i kao realizatora nastavnih sadržaja, a ne samo promatrača. Ističu da očekuju pomoć i u radu s roditeljima te osmišljavanju sadržaja i načina ostvarenja razrednih zajednica, kao i odgojnih zadataka tih sati. Očekuju kontinuiranu pomoć na relaciji učenik – nastavnik, u ostvarenju odgojnih aspekata nastavnog sata i u suradnji s roditeljima. Ističu da se ovim pitanjima nikada nisu bavili na matičnim fakultetima.

Treće istraživačko pitanje bilo je *kakvi su stavovi nastavnika o procesu promatranja?* Nastavnici su upoznati s pojmom promatranja nastavnog sata, koje obično ostvaruje pedagog, direktor, a povremeno i savjetnik iz Prosvjetno-pedagoškog zavoda za predmet koji nastavnik poučava (prisutnost savjetnika odnedavno više nije praksa u školama Kantona Sarajevo). Nastavnici posjet satima smatraju kontrolom i evaluacijom nastavnog rada koju doživljavaju vrlo stresno. Stres se povećava iščekivanjem dolaska te bi voljeli imati kraće promatračke posjete koje mogu biti i češće. Iako pedagoga doživljavaju kao dobronamjernog gosta, osjećaji koji prevladavaju uključuju: strah, nelagodu, zbunjenost, napetost i olakšanje kada cijeli proces završi. Smatraju je stresnom i za učenike jer se na tom satu ponašaju „neprirodno“, ali i pokazuju u najboljem svjetlu. Učenici su katkad oštećeni jer im se do kraja ne daju odgovori na pitanja koje bi na redovitom satu dobili, i to zbog potrebe nastavnika da prati formu pripreme i ostvari sve planirane zadatke. Nastavnici smatraju da bi ogledni sati trebali imati veću posjećenost drugih nastavnika/kolega, ali i da ne bi željeli u procesu promatranja redovnih sati imati nekoga tko je njihove struke. Sve ovo povećava uznemirenost, usiljenost i izvještačenost i upravo su to pojedini direktori i navodili kao emocije/stanja koja vide tijekom promatranja nastavnog procesa. Gotovo svi nastavnici navode proces promatranja i kao pomoć nastavniku u pripremanju i ostvarenju nastave kojemu je cilj razmjena mišljenja, savjetovanje i dobronamjerno upućivanje na određene propuste u svrhu poboljšanja i unapređenja kvalitete nastave. Svi sudionici istraživanja slažu se s tim da je presudan savjetodavni razgovor koji se ostvaruje nakon sata. Pristup pedagoga i direktora, dobronamjernost, stručnost, način na koji se iznose određeni prijedlozi temeljne su pretpostavke za to kako će nastavnik doživjeti cjelokupni proces.

Bilo je važno ispitati *koje su to specifične vještine pedagoga koje su mu potrebne da bi povećao uspješnost savjetodavnog rada s nastavnicima u svrhu unaprjeđenja nastavnog procesa?* Specifične vještine, koje su pedagozi naveli, odnose se na: dobro poznavanje nastavnog procesa i organizacije istog, didaktičko-metodička znanja (načela, strukturu sata, nastavne pripreme, nove metoda rada, ishode učenja i sl.). Potrebno je kontinuirano voditi pedagošku dokumentaciju o nastavniku i užem stručnom nadzoru koji se odnosi na posjet redovitim satima, ogledno-uglednim satima ili dopunskoj nastavi. U savjetodavnom procesu potrebno je stvoriti ugodno ozračje, demonstrirati vještine aktivnog slušanja, empatije i istinskog razumijevanja nastavnika. Komentari i prijedlozi trebaju biti argumentirano objašnjeni i jasni nastavniku uz navođenje konkretnih prijedloga ili pozivanja na prisjećanje primjera iz dobre prakse. Predlaganje novih metoda i oblika rada dobrodošlo je tijekom savjetodavnog razgovora, ali u praksi se to kod nekih nastavnika teško ostvaruje jer nastavnici imaju „bojazan“ da učenici neće usvojiti obrazovne zadatke ako oni nešto promijene u svom radu, što će rezultirati neuspjehom u ocjenama ili nedisciplinom na satu. To znači da pedagog kontinuirano treba pratiti pedagošku teoriju i školsku praksu da bi mogao biti kompetentan savjetodavac.

Budući da je direktor osoba koja procjenjuje ukupni rad nastavnika, a često je i član skupine koja promatra nastavne sate, peto istraživačko pitanje postavljeno je o tome

kakva su iskustva direktora u procesu praćenja ostvarenja nastavnog procesa? Iskustva direktora u procesu praćenja ostvarenja nastavnog procesa uglavnom su pozitivna. Pozitivna iskustva odnose se na kvalitetno osmišljene i ostvarene nastavne sate, sadržaje koji su usklađeni s nastavnom pripremom i nastavnim planom i programom, aktivnost i motiviranost učenika tijekom nastavnog sata, odlučnost i spremnost nastavnika za to da nastave i stalno rade na osobnom stručnom i profesionalnom usavršavanju i sl. Direktori primjećuju da se promatranje sati, nažalost, doživljava nelagodno uz prisutnost straha, treme, zbunjenosti, izvještačenosti, ali navode i one nastavnike koji su samouvjereni, opušteni i vješti u improvizaciji te ih nazočnost pedagoga i direktora ne ometa. Negativna iskustva odnose se na nepostojanje nastavne pripreme, sadržaje nastavnog sata koji ne prate nastavnu pripremu, neusklađenost nastavne cjeline koja se ostvaruje s nastavnim planom i programom, nespremnost nastavnika za to da u svom radu promijene neke navike i poprave nepravilnosti. Kako sami direktori navode, za prijedloge i upute koje nisu naišle na razumijevanje nastavnika potrebno je „pedagoško čekanje“ i strpljenje da bi u budućnosti urodile plodom. Savjetodavni je razgovor odlučujući u radu i napredovanju nastavnika. Nastavnika treba cijeliti, ohrabriti i na odgovarajući mu način objasniti što bi trebao promijeniti u svom radu. Potrebno je raditi na povjerenju između nastavnika i direktora i graditi korektan partnerski odnos jer će samo u takvom ozračju većina nastavnika biti spremna mijenjati se. Refleksija na promatrani sat vrši se u suradnji s pedagogom te se zajedno s nastavnikom analizira sat, ističe ono što je dobro i predlaže ono što bi nastavnik mogao/trebao u svom radu poboljšati. Pozitivne promjene kod nekih se nastavnika vide vrlo brzo nakon refleksije, posebno ako su obje strane tijekom razgovora bile motivirane i razgovarale u pozitivnom i dobronamjernom ozračju. Neki nastavnici promjene trajno zadrže kao svoju nastavnu praksu, dok se kod drugih nastavnika promjene vide vrlo kratko i nakon određenog vremena izgube.

Na šesto istraživačko pitanje o tome *koje su vještine potrebne direktorima za obavljanje ove specifične djelatnosti*, direktori su rekli da se potrebne kompetencije odnose na: sposobnost temeljnog planiranja i definiranja jasnih ciljeva posjeta i promatranja sata, sposobnost uočavanja bitnog od manje bitnog, stručne kompetencije, izgrađene komunikacijske i socijalne vještine, sposobnost aktivnog slušanja i razumijevanja, empatičan stav i stav ohrabivanja, prilagodljivost i fleksibilnost. Iskrenost i hrabrost izrazito su važni tijekom razgovora s nastavnikom, kao i strpljenje i smirenost u čekanju promjena koje su predložene. Navedene vještine posebno dolaze do izražaja u savjetodavnom radu s nastavnicima koji smatraju da korektno i dobro rade svoj posao, nisu spremni za promjenu i ne prihvataju sugestije.

Posljednje, sedmo, istraživačko pitanje bilo je *koji su uvjeti neophodni da bi savjetodavni rad s nastavnicima bio što učinkovitiji?* Pedagozi smatraju da je potrebno razviti svijest nastavnika o međusobnom posjećivanju sati i učestalijem međusobnom prisustvovanju na ogledno-uglednim satima. Iako neki direktori i pedagozi navode da bi bilo dobro i korisno da u promatranju prisustvuje još jedan nastavnik koji predaje predmetno

područje koje se promatra, nastavnici su izrazili negodovanje na ovakav prijedlog sastava promatračke skupine i smatraju da su u odnosu na druge profesije (pravnike, zdravstvene radnike i sl.) ionako vrlo često podvrgavaju nadzoru. Nastavnici ističu da bi posjet satima trebao biti češći i neformalniji, dok pedagozi ističu količinu vremena kao važan faktor promatranja u odnosu na broj nastavnika koji rade u školi. Nastavnici bi voljeli da se sati posjećuju u unaprijed zadanom kraćem vremenu, a ne kontinuirano tijekom školske godine ili u polugodištu jer bi im to ublažilo stres koji imaju tijekom iščekivanja posjeta. Nastavnici ističu da bi im stručna pomoć bila važna u osmišljavanju i pisanju nastavne pripreme, posebno u definiranju ciljeva i zadataka nastave (osobito funkcionalnih i odgojnih zadataka) kao i u izboru metoda i oblika rada. Podijeljena su mišljenja oko pripremanja za sate koji se promatraju. Dok jedni navode da se pripremaju uobičajeno kao i za svaki drugi sat, drugi navode da su pripreme sadržajnije za one sate koji će biti promatrani. Navode i da ne odstupaju od pripreme na satima koji se promatraju, iako katkad rade na štetu učenika jer žele ostvariti sve postavljene zadatke i ne posvećuju se individualno učenicima i njihovim potrebama. Nastavnici smatraju da pedagozi i direktori trebaju biti svjesni nepredvidivosti sata i odstupanja koje se katkad dogodi na satu. S druge strane, direktori i pedagozi ove improvizacije češće doživljavaju kao nespremnost, a ne „odstupanje“ jer za ishod imaju neostvarene zadatke i zbunjenost. Naravno, navode se i oni nastavnici koji vrlo vješto odstupe od tijeka/aktivnosti predviđenih u nastavnoj pripremi gdje je vidljiva svrha improvizacije i odstupanje je potpuno opravdano. Direktori navode da se nastavnici trebaju na razinama Aktiva posjećivati, vrednovati i surađivati, što navode i neki nastavnici kao poželjan oblik vrednovanja rada, posebno kada je riječ o razmjeni nastavnog materijala. Navodi se i važnost samovrednovanja nastavnika kao i davanja učenicima mogućnosti da vrjednuju sat, ali je izražena bojazan u odnosu na subjektivnost koju bi učenici imali prilikom tog vrednovanja. Nastavnici smatraju da se pripravnicima treba dati veća podrška u pripremanju i ostvarenju nastavnog procesa. Mali broj nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju izražava potrebu za pisanim oblikom izvješća o promatranju za koje smatraju da bi im više koristilo jer pod stresom katkad ne čuju ono što im se govori u savjetodavnom razgovoru. Pedagozi smatraju da bi ovaj zahtjev pred njih stavio nove izazove s obzirom na broj nastavnika i broj promatranih sati, vrijeme za detaljnu naraciju i sl.

Zaključak

Decentralizirani administrativni i obrazovni sustav na razini Bosne i Hercegovine ima višestruke utjecaje na unutardržavno funkcioniranje, a donekle onemogućuje i jedinstven pristup obrazovnim politikama. Na razini države ne postoji jedinstveno zakonodavstvo koje uređuje područje obrazovanja, a postojeće je potrebno kontekstulano iznova propitivati i mijenjati. Ovo se posebno odnosi na pedagoške standarde za koje se u nekim predviđanjima smatra da bi ih trebalo ponovno promisliti, kao što je, na primjer, omjer sati za pojedine aktivnosti unutar četrdesetsatnog radnog tjedna stručnog suradnika – školskog pedagoga.

Područja djelovanja od školskog pedagoga zahtijevaju neprestano stručno usavršavanje i stalno učenje da bi u aktivnostima planiranja, praćenja, vrjednovanja i unapređenja nastavnog procesa te savjetodavnom radu s nastavnicima bio kompetentan i pružao ogovarajuću i očekivanu podršku i pomoć. Za ovo osjetljivo područje postoji dvostruka profesionalna i strukovna nadležnost direktora i školskog pedagoga, a samo ostvarenje aktivnosti određeno je zakonima i pravilnicima, odnosima između pedagoga i direktora, očekivanjima i njihovim kompetencijama. Proces planiranja, praćenja i vrjednovanja nastavnih sati, kao i savjetodavni rad u procesu refleksije nakon promatranih sati, izrazito je složen i prvenstveno ga organiziraju i ostvaruju pedagozi i direktori škola. Svi sudionici procesa promatranja nastavnih sati kao najveći izazov vide to što se taj proces vrlo često smatra kontrolom rada koju nastavnici doživljavaju vrlo stresno, čak i onda kada pedagoga doživljavaju kao dobronamjernog gosta, kada je proces dobro isplaniran i unaprijed najavljen, iako se navode i nastavnici koji su samouvjereni, opušteni i vješti u improvizaciji te ih prisutnost pedagoga i direktora ne ometa. Ipak, za nastavnike su aktivnosti promatranja pomoć tijekom pripremanja i ostvarenja nastave, a cilj im je razmjena mišljenja, savjetovanje i dobronamjerno upozoravanje na određene propuste u svrhu poboljšanja i unapređenja kvalitete nastave. Potrebno je raditi na povjerenju između nastavnika i direktora i graditi korektan partnerski odnos jer će samo u takvom ozračju većina nastavnika biti spremna mijenjati se. Iako se o savjetodavnom radu u ovom kontekstu govorilo u procesu refleksije nakon ostvarenog promatranja nastavnog sata, ne treba propustiti priliku i naglasiti važnost savjetodavnog djelovanja školskog pedagoga u procesu planiranja i pripremanja nastavnika za nastavni sat. Partnerski odnos koji se temelji na povjerenju u dobronamjernost i kompetentnost školskog pedagoga učvrstit će njegovu savjetodavnu funkciju. Refleksija na promatračko iskustvo prilika je za profesionalno učenje i rast pa povratna informacija koju daje pedagog treba biti konstruktivna i specifična da bi nastavnik sudjelovao u procesu i da ga ne bi smatrao usmjerenim na vlastitu osobnost, nego na ponašanje koje se može uvažavanjem prijedloga koji se, između ostalog, tiču didaktičko-metodičkog oblikovanja i uređivanja procesa učenja i poučavanja.

Pedagozi provode više vremena na poslovima iz područja unapređenja nastavnog procesa nego što je to predviđeno raspodjelom radnih sati u četrdesetosatnom radnom tjednu. Količina uloženog vremena u aktivnosti neposrednog praćenja i vrjednovanja odgojno-obrazovnog rada/praćenja nastavnih sati proporcionalna je broju nastavnika, a raste/opada s obzirom i na neke druge varijable, kao što su radni staž pedagoga, kompetencije, odnosi unutar kolektiva i sl. U tom smislu bilo bi važno propitati održivost i strukovnu opravdanost predviđenog broja sati za pojedine aktivnosti školskog pedagoga unutra 40-satnog radnog tjedna. Istraživanje je potvrdilo različite stavove nastavnika o procesu promatranja te uzroke različitih ishoda refleksije i aktivnosti savjetodavnog karaktera koje pedagozi ostvaruju s nastavnicima, s obzirom na to da se rezultati istih često ne vide odmah i neposredno. Direktori su, kao česti sudionici promatranja nastavnih sati i praćenja odgojno-obrazovnog rada u cjelini, upozorili na potrebu osposobljavanja direktora, kao školskih menadžera, za ovu specifičnu djelatnost.

U nastavku navodimo neke od preporuka koje su proizišle iz osobnih primjera pozitivne prakse pedagoga koji su sudjelovali u istraživanju:

- pažljivo i temeljito planirati proces praćenja i vrednovanja nastavnog rada;
- precizirati značenje i značaj procesa, uloge i očekivanja;
- planirati posjete i najaviti proces;
- nastavne su pripreme važne – odnos nastavnika prema pismenim pripremama individualan je, ali mora odražavati njegovu kompetentnost i didaktičko-metodičku osposobljenost;
- ne postoji plan ostvarenja nastavnog sata koji ne podliježe praćenju, prilagodavanju i preusmjeravanju, a svako odstupanje od planiranog treba se temeljiti na stručnim argumentima;
- pismene su pripreme poligoni za (samo)refleksiju – vraćam se, ispravljam, interveniram, učim...
- nastavnici početnici trebaju više podrške i pomoći pa je važno osnažiti mentore u njihovim ulogama vođenja nastavnika-pripravnika;
- savjetodavni razgovor i refleksija na ostvoreni sat ključni su u procesu promatranja;
- važno je stvoriti ugodno ozračje za razgovor neposredno ili vrlo brzo nakon ostvarenog sata i graditi povjerenje da bi se očekivane promjene dogodile;
- posjećivanje oglednih sati i sati nastavnika koji predaju srodne predmete izrazito je važno u profesionalnom razvoju nastavnika. Potrebno je organizacijski promisliti kako nastavnike više poticati na takvu aktivnost;
- unaprijediti rad stručnih aktiva;
- jačati partnerske odnose između nastavnika u kolektivu da bi se očekivanja koja imaju isključivo od pedagoga mogla promišljati i u kontekstu recipročne pomoći i podrške u odnosu nastavnik – nastavnik;
- strah i negativne emocije tijekom promatranja je moguće prevladati uzajamnim povjerenjem nastavnika, pedagoga i direktora, kao i dobronamjernošću koja treba prevladavati tijekom promatranja;
- proces vrjednovanja rada nastavnika dopunjavati instrumentima za samovrednovanje i vrednovanje koje obavljaju učenici uz pažljivo metodološko planiranje i odgovarajuće instrumente;
- kontinuirano i precizno voditi pedagošku dokumentaciju nastavnika koja može poslužiti kao poligon za usporedbu napredovanja nastavnika i omogućiti kontinuitet i objektivnost u praćenju rada nastavnika;
- svaku aktivnost kojoj je cilj vrednovanje, odgovarajuće dokumentirati i upotpuniti izvješćem, a nastavnike poticati da vode bilješke tijekom savjetodavnog razgovora;
- ponovno promatrati sate koji nisu bili uspješni da bismo stvorili pretpostavke za što objektivniju procjenu nastavnog rada.

Literatura

1. Babić N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. (str. 23-43). Osijek: Grafika.
2. Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). Opažanje i unapređivanje školske nastave. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
3. Brajša, P. (2000). Umijeće razgovora. Pula : C.A.S.H., 2000.
4. Bratanić, M. (1993). Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Zagreb: Školska knjiga
5. Džumhur, Ž., Jusufović, N. i Ibraković, A. (2012). Stručni izvještaj: definisanje standarda učeničkih postignuća za treći i šesti razred devetogodišnjeg obrazovanja iz bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika, matematike i prirodnih nauka. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
6. Godišnji program rada škole. Katolički školski centar „Sv. Josip“ Sarajevo.
7. Jovanović, G. (2008). Priručni vodič za pedagoge početnike u osnovnoj školi. Univerzalna sveznalica. Sarajevo: Šahinpašić.
8. Jurić, V. (1989). Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.
9. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001). Konceptija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog). Zagreb. Preuzeto 15.08.2016. s http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Konceptija_razvojne_pedagoske_djelatnosti_strucnih_suradnika.pdf.
10. Korthagen, F. and Vassalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), (p. 47–71).
11. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
12. Pedagoški standardi i opće normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu. Službene novine Kantona Sarajevo, br. 16/07. Preuzeto 13.03.2016. s <http://mon.ks.gov.ba/propisi>.
13. Pedagoški standardi i normativi za srednje škole. Službene novine Kantona Sarajevo, br. 23/04. Preuzeto 13.03.2016. s <http://mon.ks.gov.ba/propisi>.
14. Repišti, S. (2012). Prikaz pristupa evaluaciji nastavnog procesa. *Naša škola*, br. 62, (str. 29-43).
15. Rezultati OECD-ova istraživanja TALIS 2013 provedenog u Republici Hrvatskoj. Preuzeto 22.08.2016. sa http://dokumenti.ncvvo.hr/Drzavna_matura/2014-10-06/TALIS_2013.pdf.
16. Staničić, S. (2001). Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada.

17. Staničić, S. (2003). Veza ravnatelja i pedagoga u radu i kompetencijama. U: Staničić, S. I Drandić, B. (ur.) Školski priručnik 2003./2004., 183-188, Zagreb: Znamen.
18. Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: Polovina, N., Pavlović, J. (ur.) Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika. (str. 63-84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
19. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. Napredak. 150 (2), (str. 190-208).
20. Trpovski, Ž. (2007). Iskustva sa evaluacijom nastave na FTN u Novom Sadu. Kopaonik: XIII. skup „Trendovi razvoja: Akreditacija bolonjskih studija“. (str. 104-107).
21. Tuning (2006). Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu. /online/. Preuzeto 20.01.2015. s <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
22. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju. Službene novine Kantona Sarajevo, br. 10/04. Preuzeto 13.03.2016. s <http://mon.ks.gov.ba/propisi>.
23. Zakon o srednjem obrazovanju. Službene novine Kantona Sarajevo, br. 23/10. Preuzeto 13.03.2016. <http://mon.ks.gov.ba/propisi>.

SUVRE

IZAZO

u radu

(školskog)

PEDAG

ŠKOLSKI PEDAGOZI O PODRUČJIMA RADA PEDAGOGA - PRAKSA, TEORIJA I ZAKONSKA REGULATIVA

Daliborka Popović

Prirodno-matematički fakultet, Sveučilište u Kragujevcu, Srbija, e: daliborka.p76@gmail.com

Aleksandra Anđelković

Pedagoški fakultet u Vranju, Sveučilište u Nišu, Srbija, e: aleksandraa@ucfak.ni.ac.rs

Sažetak

Utvrđivanje stvarne slike školske prakse analizama i procjenama školskih pedagoga, otvara mogućnosti približavanja i pomirenja teorijskih koncepata i propisane zakonske regulative s aktualnostima prakse. Literatura, iskustva školskih pedagoga i sama školska praksa upućuju na odvojenost teorijskih pristupa i preporuka od djelovanja pedagoga u svakodnevnom radu. Također se prepoznaju (ne)mogućnosti učinkovitog djelovanja školskih pedagoga na temelju zakonski propisanih dokumenata i teorijskih preporuka dobivenih prilikom ulaska u školsku praksu, kao i to da načini usavršavanja pedagoga u školama podliježu snažnoj identifikaciji s nastavnicima. Predstavljeni rezultati istraživanja koji su dobiveni samoprocjenama školskih pedagoga (N=91) u obliku upitnika koji su pedagozi ispunjavali, pokazuju da odabrana područja kojima su najposvećeniji, za koje su najkompetentniji i u kojima bi se usavršavali, mogu poslužiti za označavanje kritičnih točaka u školskoj praksi, nastalih kao odraz suvremenih društvenih zahtjeva.

U okviru kvalitativne analize odgovora pedagoga, prepoznaju se teškoće u njihovom radu, koje se ogledaju u tome da im se nameću poslovi koji ne pripadaju njihovim područjima rada. Iako predstavljaju „sponu između svih dionika života i rada škole”, njihova je uloga „nedovoljno cijenjena”. Implikacije koje proistječu iz dobivenih podataka, upućuju na potrebu usmjeravanja pravca profesionalnog usavršavanja školskih pedagoga upravo na određena područja, radi unapređivanja sveukupnog rada škole, kao i na potrebu izmjene kurikulumu inicijalnog obrazovanja pedagoga.

Ključne riječi: školski pedagog; područja; školska praksa; usavršavanje.

SCHOOL PEDAGOGUES ON THE AREAS OF PEDAGOGUES' WORK – PRACTICE, THEORY AND LEGISLATION

Daliborka Popović

Faculty of Science, University of Kragujevac, Serbia, e: daliborka.p76@gmail.com

Aleksandra Anđelković

Teacher-Training Faculty in Vranje, University of Niš, Serbia, e: aleksandraa@ucfak.ni.ac.rs

Abstract

Establishing a realistic picture of school practice by using the analysis and evaluations of school pedagogues opens up the possibility of approaching and reconciling the theoretical concepts and regulations with the actualities of practice. Literature, the experiences of school pedagogues, and school practice itself reveal a disconnect between the theory and the pedagogues' everyday work. Furthermore, the analysis reveals the (im)possibility of school pedagogues to act efficiently on the basis of the statutory documents and recommendations, as well as the theory-based recommendations. The methods of pedagogues' professional development in schools are strongly influenced by identification with teachers. This paper presents the research results obtained through the self-evaluation of school pedagogues (N = 91) conducted through a questionnaire, which indicate that the selected areas in which they are the most committed and competent, and in which they would like to professionally develop can be used to highlight the critical points in school practice which arose as a reflection of contemporary social demands.

The qualitative analysis of the pedagogues' responses reveals some of the difficulties they face in their work, which mainly concern the imposition of tasks which are not part of their area of work. Although they present "a link between all the protagonists of life and work within the school", their role is "underappreciated".

The implications which arise from the results indicate that there is a need to guide the school pedagogues' professional development, especially in the aforementioned areas, in order to improve the overall work in schools, as well as the need to change the curriculum of the pedagogues' initial education.

Keywords: school pedagogues; areas; school practice; development.

Uvod

Utjecaji promjena društvenih kretanja u svim sferama ljudskog djelovanja, uvjetuju i izazivaju unaprjeđivanje kvalitete obrazovanja. Nastala situacija predstavlja poseban izazov za odgojno-obrazovni sustav, u smislu sagledavanja aktualnih pravaca djelovanja, kritičkog osvrta radi utvrđivanja potencijalnih snaga, slabosti i mogućnosti, u svrhu poboljšanja kvalitete. Ključni društveni trendovi mijenjaju sve aspekte rada, čime se ujedno nameće i neophodnost promjene paradigme učenja i obrazovanja, odnosno neophodnost povezanosti prakse sa suvremenim teorijskim saznanjima i zakonskom (programskom) regulativom. Ovakve tendencije utječu na izmjene uloga i zahtjeva prema svim subjektima iz školske prakse, kojima su obuhvaćeni i školski pedagogi. S aspekta važnosti praktičnog djelovanja pedagoga u odgojno-obrazovnom sustavu, prije svega u školama, istodobno imajući na umu teškoće s kojima se suočavaju u pokušaju odgovaranja na teorijske zahtjeve i zakonske propise, moguće je uočiti složenost i specifičnost njihovih profesionalnih uloga. Složenost profesionalnih uloga pedagoga vidljiva je u zakonskoj i programskoj osnovi kroz definiranje zadataka pedagoga u različitim područjima rada, dok se specifičnost njegova djelovanja ogleda upravo u vrtlogu onoga što je propisano, onoga što bi se trebalo ostvarivati i onoga što se realno može ostvariti u praksi. Složenost poziva pedagoga potvrđuju i predviđene kompetencije koje se spominju u literaturi. Staničić (2001, str. 280) izdvaja sljedeće: 1. osobne kompetencije – osobne odlike pedagoga, koje omogućuju ili otežavaju svladavanje vještine pedagoškog vođenja; 2. razvojne kompetencije – organizacijsko-rukovodeća znanja i sposobnosti koje omogućuju unapređivanje odgojno-obrazovnog rada školske prakse; 3. stručne kompetencije – stručnost pedagoga, njegovo poznavanje odgojno-obrazovnog rada, konkretno, pedagoških načela, didaktičkih načela, planiranja i programiranja, oblika i metoda rada i dr.; 4. socijalne kompetencije – podrazumijeva komunikaciju, odnos s nastavnicima, učenicima i roditeljima te stilove pedagoškog vođenja (demokratsko vođenje), rješavanje konfliktnih situacija i motiviranje suradnika; 5. akcijska kompetencija – pokazuje praktično djelovanje pedagoga, evaluaciju rada i rezultate rada.

Bez obzira na propisane i zahtijevane individualne kompetencije školskih pedagoga, timske uloge osnovni su element razvoja profesije pedagoga i neizostavnih procesa suradnje sa subjektima u školi. Svaka veća inicijativa za sustavnim i jedinstvenim djelovanjem u najvećoj se mjeri očekuje od pedagoga, s obzirom na to da je i zakonom propisan cilj rada pedagoga postavljen na sljedeći način: „primjenom teorijskih, praktičnih i istraživačkih saznanja pedagoške znanosti, pedagog doprinosi ostvarivanju i unaprjeđivanju obrazovno odgojnog rada u ustanovi...” (Pravilnik o program svih oblika rada stručnih suradnika, 2012. Službeni Glasnik RS, br. 72/09 i 52/11).

Na ovu jedinstvenu ulogu školskih pedagoga, koja se ogleda u objedinjavanju brojnih subjekata škole i razvoju suradnje među njima, upućuju Maleš, Stričević, i Ljubetić (2010, str. 37) i kažu da odgovarajuće osposobljen pedagog, onaj koji je svjestan konteksta i potreba zajednice u kojoj djeluje, posjeduje znanja o svim sastavnicama koje sudjeluju

u institucionalnom odgoju i obrazovanju, da je osposobljen za komunikaciju, sposoban je graditi partnerske odnose i unapređivati odnose u zajednici koja uči, sposoban je za intervencije, ali i prevencije, spreman i sposoban za procjenu svog rada i rada drugih, kao i za rad na vlastitom usavršavanju. Jurić i sur. (2001, str. 54) u Prijedlogu koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika primjećuju da je sustavno stručno usavršavanje nedopustivo zanemareno i da bi ga trebalo smisleno obnoviti u duhu inovirane funkcije stručnih suradnika. Njihovo usavršavanje osnovna je pretpostavka profesionalnog djelovanja i uvjet za obnavljanje licenci za stručni rad.

Kako su pedagozi u školi jedinke bez istog profila kolega u školskom okruženju, načini njihova usavršavanja moraju biti osjetljiviji u usporedbi s onima nastavnika i uvažavati osobitosti osobnosti i zvanja pedagoga. Snaga je profesionalnog razvoja je u stvaranju entuzijazma i obveza između subjekata koji se usavršavaju u onome što su odabrali (Hartly, 1986). Iz ovih, i brojnih drugih razloga, treba voditi računa o ovom važnom aspektu funkcionalnosti pedagoga. Naime, osnivanjem lokalnih i regionalnih udruženja pedagoga zaposlenih u školama, potrebno je utjecati na prepoznavanje potreba školskih pedagoga u području profesionalnog razvoja, podjednako s aspekta specifičnih teritorijalnih odrednica i putem personalnih odrednica. Također je važno organizirati i povezati visokoškolski sustav sa sustavima osnovnih i srednjih škola prilikom usavršavanja školskih pedagoga. Ovi su sustavi u istraživanom području uvelike zasebni, ali je njihova koherencija neminovnost, podjednako zbog potreba osobitih načina profesionalnog razvoja i zbog jačanja ovih sustava uzajamnom podrškom. Povezanost sveučilišnih profesora pedagogije i uključenost u sustave profesionalnog usavršavanja školskih pedagoga, samo je jedan od prijedloga unapređenja položaja pedagoga u školskoj praksi i njihova usavršavanja, ali i mogućnost inoviranja inicijalnog obrazovanja rastućim promjenama školske prakse.

Položaj pedagoga u društvu znanja i programskim osnovama

U sve složenijim životnim uvjetima, potrebno je da škola bude pedagoška sredina u kojoj se ostvaruje holistički razvoj svakog učenika, neovisno o njihovim individualnim sposobnostima i mogućnostima. To znači da škola mora pripremati za život i da njezina funkcija ne smije biti samo obrazovna, nego se njezino djelovanje mora odražavati i na osposobljenost učenika za specifične, suvremene potrebe društva kroz odgojni aspekt. Ključnu ulogu u tome preuzimaju stručni suradnici, u skladu s poslovima propisanim zakonskom regulativom, posebno školski pedagog, koji se smatra „najšire profiliranim stručnim suradnikom u interdisciplinskom timu koji u školi (odgojno-obrazovnoj ustanovi) ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost“ (Ledić, Staničić i Turk, 2013, str.10). Pedagog sudjeluje u svim segmentima odgojno-obrazovnog rada, od planiranja i programiranja, preko ostvarenja i vrednovanja sve do unaprjeđivanja cjelokupnih aktivnosti ustanove.

Kako bi u potpunosti odgovorio na profesionalne uloge, on mora ostvarivati suradnju s ostalim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, bez obzira na to što je zahtjev ove vrste u praksi često teže ostvariv jer ne ovisi samo o kompetencijama pedagoga, nego i o motiviranosti ostalih učesnika i brojnim drugim resursima.

Sam koncept rada školskih pedagoga u Srbiji određen je Pravilnikom o programu svih oblika rada stručnih suradnika (2012), kroz područja kojima su definirani konkretni zadaci u svrhu ostvarivanja pedagoške djelatnosti u školskoj praksi. Pravilnikom je predviđeno devet područja rada pedagoga u školama, a to su: 1. planiranje i programiranje obrazovno-odgojnog rada; 2. praćenje i vrednovanje obrazovno-odgojnog rada; 3. rad s odgojiteljem, odnosno nastavnicima; 4. rad s djecom, odnosno učenicima; 5. rad s roditeljima, odnosno skrbnicima; 6. rad s direktorom, stručnim suradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem djeteta, odnosno učenika; 7. rad u stručnim organima i timovima; 8. suradnja s nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave.

U već spomenutom Prijedlogu koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika, Jurić i sur. (2001, str. 33) ističu da je pristup definiranju područja rada dvojak: procesno-dinamički i kompleksno-integracijski. Procesno-dinamičko definiranje područja rada naglasak stavlja na subjekte, njihove aspiracije, očekivanja, ciljeve, planove i aktivnosti, dok kompleksno-integracijski pristup u definiranju naglasak stavlja na osmišljavanje područja rada u skladu s postavkama „organizacije koja uči“. Navedeni autori izdvajaju sljedeća područja rada pedagoga: (1) priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove, (2) neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, (3) praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata, (4) osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te (5) informacijska i dokumentacijska djelatnost.

Iako su ovi oblici rada zakonski definirani, školska praksa pedagozima stalno nameće potrebe ovladavanja novim kompetencijama i umijećima. S obzirom na sve složenije uvjete života i teškoće s kojima se suočavaju djeca i roditelji, školski pedagog usmjeren je na konstantno usavršavanje i profesionalni razvoj. Međutim, upravo ta složenost u društvenim okolnostima, usmjerava školske pedagoge na višesmjernost radnih aktivnosti, nameće raznovrsne teškoće i brojne zadatke, kojima se onemogućuje odgovarajuća posvećenost ostvarenju svih programskih zadataka te su primorani djelovati prema prioritetima prakse izostavljajući neka područja.

Istraživanja (Hebib, 2014; Ledić, i sur., 2013; Staničić, 2001), u čijem je središtu analiza rada školskih pedagoga upućuju na brojne slabosti pedagoške djelatnosti i njihov negativan odraz na učinke odgojno-obrazovnog rada. U skladu s time, Hebib (2014) upozorava na potrebu preispitivanja pedagoške djelatnosti u školskoj praksi i usuglašavanja sa suvremenim teorijskim zahtjevima i konceptualiziranim zadacima u zakonskoj (programskoj regulativi). Programski zadaci u okviru Pravilnika, konkretizirani su na temelju suvremenih teorijskih dostignuća i potreba školske prakse. Broj sati predviđen za ostvarenje zadataka u okviru svakog područja nije preporučen, polazeći od stajališta da svaka škola ima svoje specifičnosti, kao i prioritete kojima školski pedagog mora posvećivati najviše pažnje i najveći dio svog radnog vremena.

Čini se da sve od početaka rada školskih pedagoga pa do danas nije jasno što jeste, a što nije posao pedagoga. Teorijski, posao pedagoga definiran je kroz propisana područja rada i konkretizirane zadatke u okviru Pravilnika. Međutim, sa sigurnošću se može reći da posao pedagoga u školskoj praksi obuhvaća mnogo više od toga. Naime, u školskoj praksi pedagozi su često prisiljeni rješavati aktualni, dnevni problem koji ostali zaposleni u školi nemaju vremena rješavati zbog odlaska na nastavu. Tako pedagog, iako ima vlastiti dnevni plan, često upada u profesionalnu zamku koja se ogleda u gubitku vlastitog prioriteta zbog prioriteta koji nameću nastavnici ili aktualni problemi u školi. Međutim, gubitak profesionalnog identiteta i nesnalaženje u prioritetima utječu na urušavanje ugleda pedagoga. Trnavac (1993, str. 38) primjećuje da pedagog jedini uz direktora u cjelini pokriva odgojno-obrazovnu strukturu, u čemu se i ogleda opasnost ove profesije i radnog mjesta. Iz tog se razloga i upozorava da se pedagog ne smije izgubiti u prostranstvima i raznorodnosti problema i aktivnosti, nego, naprotiv, mora stručno i vješto vršiti odabir i distribuciju svih aktualnih školskih zbivanja. Radi preglednosti i popularizacije posla pedagoga Ledić i sur., (2013) smatraju da bi učinkovito bilo da pedagozi prikazuju svoj rada na različite načine, svim svojim korisnicima, u vidu plana rada koji se zasniva na prioritetima koji su utemeljeni u potrebama škole i samih korisnika, kao i u vidu izvješća o svom jednogodišnjem radu. Evidentna je činjenica da pojedinci, bilo zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama ili „ostali korisnici“ često nailaze na veće ili manje nedoumice u vezi s poslovima i važnosti uloge pedagoga. Ipak, iznenađuje što tvorci obrazovne politike, čini se, umanjuju važnost uloge pedagoga, a od njih, s druge strane, imaju sve veća očekivanja.

U Srbiji je Ministarstvo prosvjete, znanosti i tehnološkog razvoja pokrenulo inicijativu koja je regulirana Pravilnikom o kriterijima i standardima za financiranje ustanove koja obavlja djelatnost osnovnog obrazovanja i odgoja, kojim je bilo izraženo duboko nerazumijevanje za smisao postojanja i djelovanja pedagoga i psihologa u školama. Naime Pravilnikom donesenim u travnju 2014. godine bilo je predviđeno da svaka škola koja ima manje od 32 razreda mora odlučiti hoće li u školi imati psihologa ili pedagoga, dok škole s manje od 24 razreda praktično neće moći imati stručnog suradnika zaposlenog na puno radno vrijeme. Uslijedile su brojne kritike, dok se osnovna odnosila na to da Ministarstvo nije prepoznalo laičku tezu o srodnosti, ali zasebnosti poslova i djelovanja pedagoga i psihologa. Tako oblikovana inicijativa Ministarstva ogledala se u nerazumijevanju obveznog zasebnog postojanja pedagoga i psihologa u školskom sustavu, ali i u ne razmatranju mogućnosti njihova zajedničkog djelovanja.

Moguće je uočiti razlike u odnosima prema profesiji pedagoga u teritorijalno bližim zemljama. Naime, u prijedlogu *Koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (Jurić i sur. 2001) u Hrvatskoj je naglašeno da se kao kriteriji za izbor i zapošljavanje stručnih suradnika moraju uzeti rezultati svjetskih istraživanja o optimalnoj veličini škola. Ti rezultati neosporno pokazuju promašenost ideje o megaškolama uređenim po uzoru na tvornice. Autori naglašavaju humanistički koncept škole u kojoj se sudionici osobno susreću i poznaju, dok se gornje granice broja učenike takve škole kreću se od 400 do 600 učenika. Međutim, uvida se i sličnost, a to je identifikacija s profesijom nastavnika, pri čemu pedagozi u brojnim segmentima rada podliježu skupnom djelovanju

s nastavnicima koji čine znatno brojniju skupinu. Mušanović (1991, str. 198) je također istaknuo da pedagozi, iako profesionalno znatno mlađi u odnosu na nastavnike, imaju razvijenu specifičnu supkulturu, s negativnom konotacijom jer dijele stil života profesije nastavnika, to jest kulturu društveno marginalizirane skupine.

U suvremenim uvjetima, neophodan je drukčiji pogled na rad školskog pedagoga i razvoj njegovih kompetencija u skladu s društvenim i specifičnim školskim zahtjevima te stvaranje novih područja rada i pozitivne okoline za podršku ostvarivanju aktivnosti pedagoga i transparentnost u ostvarivanju tih aktivnosti (Knežević-Florici, 2008, str. 6).

Analizirajući snagu obrazovanja i programa nastavnika, Darling-Hammond (2006, str. 185) ističe učinkovitije načine povezivanja sveučilišnih znanja sa znanjima škola. Ova vrsta integracije iskustva poučavanja, između nastavnika veterana i sveučilišnih zajednica, može postati najsnažniji međusobni utjecaj prakse i stalnog usavršavanja. I obrazovanje nastavnika na inozemnim prostorima također se često kritizira upravo zbog nedovoljne povezanosti teorije i prakse u brojnim programima obrazovanja. Međutim, u praksi se može primijetiti da se od pedagoga početnika očekuje da već prvi dan kad uđe u svijet rada ima razvijene kompetencije, znanja i vještine i da ih uspješno primjenjuje. Može se reći da se školska praksa ubrzano mijenja i njezini okviri često nadilaze usvojena teorijska znanja i njegove mogućnosti, tako da početnici u svijetu rada ne posjeduju primjenjiva znanja kojima bi uspjeli držati korak s praksom. S druge strane, nije realno ni očekivati da se inicijalnim obrazovanjem može osigurati sve ono što pedagoge očekuje u praksi, ali redovito uvođenje novina i aktualizacija studijskih programa ipak čine varijablu od velikog utjecaja na unapređenje kompetencija pedagoga (Andelković, Popović, 2016, str. 45). Inozemna praksa pruža primjere koji pokazuju da je važno oblikovati zakonski okvir radi postizanja kvalitete. DfEE (1998) u svom dokumentu *Induction of New Teachers* naglašava da se izgradnjom nacionalnog okvira svakom novom nastavniku prije svega daje jasan prikaz što se od njega očekuje, a to je, između ostalog, obvezna podrška i vodenje, ali je možda najvažnija mogućnost razmjene iskustva s drugim kolegama koji već rade u školama, kao i prilika da uče promatranjem najboljih, već iskusnih nastavnika. Izvjesno je da bi oblikovanje i usvajanje dokumenata koji podržavaju i unapređuju rad pedagoga i koji brinu o uvođenju novih pedagoga u svijet rada, poboljšalo kvalitetu profesije. Može se uočiti da su upravo to nedostaci koji su prepoznati na razini prostora obuhvaćenog istraživanjem, kao i to da je nemoguće izostaviti individualne vrijednosti, sadržane u pitanju: Kakav ja pedagog biti?

Metodologija istraživanja

Iz opisa društvenih prilika i problema s kojima se suočava odgojno-obrazovni sustav, može se uočiti da je među dionicima promjena i unapređivanja aktualnog stanja uloga školskog pedagoga sve važnija i da je poželjno razmotriti njihovu posvećenost ostvarenju programskih područja i teškoće s kojima se suočavaju. U središtu je istraživanja stoga

postavljeno pitanje: Kako školski pedagozi percipiraju svoju ulogu i kompetencije za obavljanje određenih aktivnosti u okviru područja rada pedagoga koja su propisana Pravilnikom o programu rada stručnih suradnika? Važnost dobivenih podataka ogleda u izvođenju zaključaka koji bi mogli poslužiti najprije kao preporuka za restrukturiranje Pravilnika o programu rada stručnih suradnika, Pravilnika o kriterijima i standardima za financiranje ustanove koja obavlja djelatnost osnovnog obrazovanja i odgoja te utjecati na izmjene kurikuluma studijskih programa Pedagogije.

Cilj istraživanja. Cilj je istraživanja utvrditi percepcije školskih pedagoga o područjima rada predviđenim Pravilnikom o programu rada stručnih suradnika (2012). Cilj je operacionaliziran kroz nekoliko zadataka, odnosno istraživačkih pitanja. Prva skupina pitanja istražuje procjene posvećenosti školskih pedagoga programskim područjima rada u školskoj praksi. Drugo pitanje bilo je usmjereno na samoprocjenu školskih pedagoga o kompetencijama koje posjeduju za rad u školskoj praksi za svako pojedinačno područje i konkretne zadatke propisane Programom svih oblika rada stručnih suradnika – pedagoga; Treće istraživačko pitanje oblikovano je kao istraživanje stavova školskih pedagoga o područjima rada u kojima bi se usavršavali. Četvrtim pitanjem ispitivan je položaja pedagoga u školskoj praksi.

Hipoteze: U istraživanju se pošlo od pretpostavke da će školski pedagozi odrediti različita područja rada prilikom procjenjivanja a) posvećenosti područjima rada; b) kompetencija koje posjeduju za ista; c) područja rada u kojima bi se usavršavali. S obzirom na to da se u realnosti same školske prakse, na istraživanom području, pedagoge nije u dovoljnoj mjeri ispitivalo o brojnim suštinskim pitanjima iz svakodnevnog posla ili o dilemama s kojima se susreću u praksi, također je postojala pretpostavka da će ispitanici pružiti informacije „iznutra“, iz same prakse. Pretpostavilo se da bi na taj način istraživanje dobilo na autentičnosti jer su upravo školski pedagozi subjekti koji „osjećaju, aktualiziraju i oživljavaju“ teoriju u školskoj praksi.

Uzorak istraživanja: Istraživanje je ostvareno u svibnju 2015. godine. Iz populacije školskih pedagoga u Srbiji, prigodni uzorak istraživanja obuhvatio je 91 pedagoga ($N=91$), od čega su samo 4 ispitanika muškog spola, 64 ih je zaposleno u osnovnim, a 27 u srednjim školama. Pedagozi su dolazili iz različitih mjesta na teritoriju Srbije: Beograda, Kraljeva, Kragujevca, Niša, Vranja, Lebane, Leskovca i Surdulice. Radno iskustvo ispitanika obuhvaćalo je raspon od jedne do 38 godina, čime je dobivena prosječna vrijednost $M=11,17$ godina.

Nezavisnu varijablu istraživanja predstavljaju područja rada pedagoga predviđena Pravilnikom (2012), dok zavisnu varijablu predstavljaju mišljenja pedagoga.

Instrument istraživanja. Iz eksplorativnog upitnika, izrađenog za šire potrebe ovog rada analiziran je sadržaj odgovora školskih pedagoga na pitanja koja su definirana u skladu s ciljem i predviđenim zadacima istraživanja. Ispitanicima su ponudene tri jednake skupine područja rada pedagoga i od njih se tražilo da označe po tri područja kojima su najposvećeniji u školskoj praksi, za koje posjeduju najvišu razinu kompetencija i za koje bi se usavršavali. U okviru upitnika nalazila su se i pitanja otvorenog tipa kojima je cilj bio dati uvid u položaj pedagoga u obavljanju svoje profesionalne djelatnosti.

Obrada podataka. U analizi dobivenih odgovora korištene su kvantitativne metode i postupci deskriptivne statistike: frekvencije (F) i postotci (%). Također je izvršen i kvalitativni opis odgovora pedagoga, odnosno svojevrsna kategorizacija najdominantnijih i približno istih mišljenja.

Rezultati istraživanja i diskusija

U skladu s postavljenim ciljem i zadacima, istraživanje je prikazano kroz tri spomenuta aspekta samoprocjene školskih pedagoga. Prvi aspekt odnosio se na posvećenost programskim područjima rada školskih pedagoga. Čini se važnim napomenuti da programska područja u Pravilniku nisu navedena po prioritetima, nego prioritete određuju upravo školski pedagozi, u skladu sa specifičnostima škole u kojoj su zaposleni. Kao što je već spomenuto, ispitanici su birali tri od ponuđenih područja koja su definirane Pravilnikom (2012). Odgovori ispitanika su prikazani u tablici 1.

Tablica 1. Procjene školskih pedagoga o posvećenosti postojećim područjima rada

	F	%
Rad s djecom, odnosno učenicima	52	57,1
Rad s nastavnicima	34	37,4
Praćenje i vrednovanje obrazovno-odgojnog rada	31	34,1
Rad u stručnim organima i timovima	21	23,1
Planiranje i programiranje obrazovno-odgojnog rada	20	22
Vodenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje	14	15,4
Rad s direktorom, stručnim suradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem djeteta, odnosno učenika	11	12,1
Rad s roditeljima odnosno skrbnicima	5	5,5
Suradnja s nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave	5	5,5

Iz tablice se može uočiti da su školski pedagozi najposvećeniji sljedećim područjima: rad s djecom, odnosno učenicima, rad s nastavnicima i praćenje i vrednovanje obrazovno-odgojnog rada. S druge strane, zabrinjava činjenica da su u najmanjoj mjeri birali područje rada s roditeljima, odnosno skrbnicima i područje suradnje s nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave, na nužnost kojih insistiraju

suvremena teorijska shvaćanja. Naime, iako je jedan od osnovnih zadataka školskog pedagoga praćenje i poticanje cjelovitog razvoja djeteta i učenika, on to ne može postići bez suradnje s okruženjem u kojem dijete odrasta (Polovina, 2011).

U tom smislu, nameće se pitanje: Jesu li su školski pedagozi najviše, odnosno dnajmanje posvećeni navedenim područjima zbog prioriteta koje uočavaju i specifičnosti školske kulture ili je njihovo djelovanje senzibilizirano kompetencijama koje posjeduju za ostvarenje zadataka iz određenih područja. Odgovor na postavljeno pitanje djelomično sadrži tablica 2. jer se u njoj nalaze odgovori koji daju uvid u to za koja se područja rada školski pedagozi smatraju najkompetentnijima.

Tablica 2. Procjene školskih pedagoga o kompetencijama za postojeća područja rada

	F	%
Rad s djecom, odnosno učenicima	47	51,6
Rad s nastavnicima	33	36,3
Planiranje i programiranje obrazovno-odgojnog rada	23	25,3
Praćenje i vrednovanje obrazovno-odgojnog rada	21	23,1
Rad u stručnim organima i timovima	16	17,6
Rad s roditeljima odnosno skrbnicima	13	14,3
Vodenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje	7	7,7
Rad s direktorom, stručnim suradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem djeteta, odnosno učenika	5	5,5
Suradnja s nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave	4	4,4

Brojna određenja kompetencija u obrazovanju usmjerena su na konkretne poslove i nadležnosti zaposlenih u obrazovanju, odnosno na njihove sposobnosti na radnom mjestu na određenom radnom mjestu. Kada je riječ o školskom pedagogu, neki autori (Žižak, 1997) ističu da kompetentan pedagog treba posjedovati adekvatna znanja koja je stekao inicijalnim obrazovanjem i profesionalnim usavršavanjem, oblikujući tako profesionalne vještine, čemu doprinose njegovi osobni potencijali, sustav vrijednosti i iskustvo. U kontekstu razmatranja dobivenih podataka u okviru ovog istraživanja, vidljivo je da su kod školskih pedagoga najdominantnije kompetencije koje podrazumijevaju rad s djecom, odnosno učenicima, rad s nastavnicima i planiranje i programiranje obrazovno-odgojnog rada. S obzirom na to da su školski pedagozi vršili samoprocjenu svojih kompetencija, ostaje nedoumica jesu li one akcijske ili stručne, odnosno, djeluju li praktično ili samo posjeduju znanja i visoku razinu razumijevanja smisla i važnosti pedagoških načela i procesa.

Usporedba odgovora iz tablice 1. i tablice 2. upućuje na zaključak da su školski pedagozi najkompetentniji baš za ona područja kojima su najposvećeniji. Međutim, posebno valja istaknuti da se teško može objektivno utvrditi koje to konkretne zadatke i ostvaruju li sve zadatke iz programskih područja u okviru kojih su zadaci konkretizirani. S druge strane, unatoč sve većoj važnosti aktivnog uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces, kompetentnost školskih pedagoga za suradnju sa njima, po njihovoj procjeni, nije na visokoj razini. S obzirom na sve veći broj zadataka školskih pedagoga, koji ujedno definiraju i njihove nove uloge, potrebno je razmotriti koncept i programe obrazovanja školskih pedagoga, ali i programe profesionalnog usavršavanja pedagoga, u okviru kojih se mogu dodatno profesionalno razvijati i osnaživati svoje kompetencije.

U sljedećoj tablici (br. 3) predstavljeni su odgovori školskih pedagoga na pitanje: *U kojim biste se područjima rada usavršavali?* Iako je bilo očekivano da će školski pedagozi u najvećoj mjeri izraziti potrebu za profesionalnim usavršavanjem u onim područjima koja su u tablici 2. na posljednjim mjestima, njihove su procjene drukčije. Pregledom rezultata u tablici 3. uočava se da školski pedagozi obuhvaćeni uzorkom istraživanja, u pogledu područja u kojima bi se stručno usavršavali, prednost daju praćenju i vrednovanju obrazovno-odgojnog rada, planiranju i programiranju obrazovno-odgojnog rada i radu s roditeljima, odnosno skrbnicima. Dobiveni rezultati mogu se tumačiti u svjetlu naglašenosti važnosti pojedinih područja za unapređivanje školske prakse. Iako je područje praćenja i vrednovanja obrazovno-odgojnog rada, kada je u pitanju njihova posvećenost području rada u školskoj praksi (tablica 1.), na trećem mjestu, školski pedagozi to isto područje, u odgovoru na pitanje u kojem bi se području usavršavali, ističu na prvo mjesto, kao prioritet usavršavanja.

Tablica 3. Procjene školskih pedagoga o usavršavanju u postojećim područjima rada

	F	%
Rad s djecom, odnosno učenicima	29	31,9
Rad s nastavnicima	26	28,6
Planiranje i programiranje obrazovno-odgojnog rada	25	27,5
Praćenje i vrednovanje obrazovno-odgojnog rada	17	18,7
Rad u stručnim organima i timovima	16	17,6
Rad s roditeljima odnosno skrbnicima	14	15,4
Vodenje dokumentacije, priprema za rad i stručno usavršavanje	11	12,1
Rad s direktorom, stručnim suradnicima, pedagoškim asistentom i pratiocem djeteta, odnosno učenika	4	4,4
Suradnja s nadležnim ustanovama, organizacijama, udruženjima i jedinicom lokalne samouprave	4	4,4

Čak 28.6 % ispitanika navodi planiranje i programiranje obrazovno-odgojnog rada kao segment u kojem bi se profesionalno usavršavali, dok 25.3 % izražava najveću kompetentnost za isti segment (tablica 2.). Navedeni podatak otvara nedoumicu, žele li ispitanici, koji su sebe procijenili kompetentnima u području praćenja i vrednovanja obrazovno-odgojnog rada, u još većoj mjeri osnažiti svoje kompetencije kroz stručno usavršavanje, čime se potvrđuju pozitivni odrazi na ukupnu školsku praksu ili sebe ipak ne smatraju dovoljno kompetentnima za to programsko područje? Može se reći da je to područje školskih pedagoga možda i najviše prošireno u odnosu na ranije razdoblje kada su se u njemu isticale samo četiri skupine poslova: a) osnove planiranja i programiranja koje podrazumijevaju prikupljanje zakona, normativa, nastavnih planova i programa; b) godišnji planovi i programi rada škole, c) planiranje, programiranje i pripremanje odgojno-obrazovnog rada; d) izrada vlastitog plana i programa rada (Trnavac, 1993, str. 67). Danas je u području planiranja i programiranja pedagogima namijenjena znatno složenija uloga, na što upućuje i zakonski okvir u kojem to područje ima najveći broj konkretnih zadataka, čak 18. Spomenuto područje rada obuhvaća i sudjelovanje u pisanju projekata ustanove te prijavljivanje na natječeje radi osiguravanja njihova financiranja i primjene. Sudeći po aktualnim nastavnim planovima i programima studijskih grupa za pedagogiju, gotovo se sa sigurnošću može reći da nijedan filozofski fakultet u Srbiji nema nastavni predmet koji studentima približava ovako složeno iznesen praktičan zadatak. Brojni zadaci predviđeni Pravilnikom o programu rada u školskoj praksi oslanjaju se na individualno umijeće i snalaženje brojnih pedagoga u odgojno-obrazovanom sustavu. Gotovo isti postotak ispitanika označio je praćenje i vrednovanje obrazovno-odgojnog rada kao područje kojem su najposvećeniji (34.1%) i područje za koje bi se usavršavali (31.9%).

Podatak koji ohrabruje sa stajališta važnosti sustavnog djelovanja, posebno s obitelji, isticanje je područja rada s roditeljima odnosno skrbnicima, kao jednog od prioriteta za stručno usavršavanje. To je stajalište više od četvrtine školskih pedagoga, što je razumljivo, s obzirom na izmijenjene obiteljske uloge i odnose koje su iznjedrili suvremeni društveni trendovi. S druge strane, zabrinjava podatak da su ostala dva područja kojima ispitanici ne pridaju veliku važnost koja podrazumijevaju suradnju s ostalim pojedincima ili interesnim skupinama od važnosti za izradu i unapređivanje obrazovne politike škole. Ovakvo stajalište školskih pedagoga može upućivati na pretpostavku o nedovoljno razvijenim kompetencijama školskih pedagoga za timski rad, od kojih se ipak očekuje iniciranje svakog vida suradnje u funkciji unapređivanja odgojno-obrazovnog rada.

Mogu li se pedagozi *opravdati* sami sebi i pronaći dobar *alibi* za određeni broj kritika? S hipotetičkog popisa otežavajućih čimbenika iz Trnavačeva istraživanja (2006), koji ih onemogućuju da budu uspješni u svom poslu, pedagozi su kao prvih pet izdvojili: zatrpavanje pedagoga tekućim poslovima u školi (44.5%); nedostatak kvalitetnih instrumenata za rad (33.2%); neadekvatno obrazovanje tijekom studija pedagogije (32.4%); nedostatak drugih stručnih suradnika u školi (za timski rad – 32%); slabo organizirano stručno usavršavanje pedagoga (30.4%).

Kao mogućnost za promjenu i unapređenje kvalitete rada pedagoga, u istraživački okvir postavljeno je i razmatranje položaja pedagoga, odnosno, *teškoća s kojima se suočavaju u školskoj praksi i specifičnostima i prednostima profesije*. Dobivene odgovore na ovo pitanje smatramo izrazito važnima, s obzirom na to da daju jasniju sliku o izazovima s kojima se praktičari svakodnevno suočavaju. Osobna promišljanja o položaju pedagoga dobili smo od čak 93% ispitanika, što govori u prilog činjenici da je stručnjacima iz prakse izrazito važno da dode do promjene njihova položaja, posebno kada se uzme u obzir činjenica da su u njihovim odgovorima sadržane samo teškoće s kojima se suočavaju, koje možda potiru prednosti profesije.

Teškoće koje su opisivali, moguće je predstaviti kroz nekoliko kategorija:

- Refleksije o utjecaju društvenih promjena na profesiju (loš položaj zaposlenih u prosvjeti, neadekvatni uvjeti rada, nezainteresiranost roditelja za suradnju, nezainteresiranost društva za kvalitetu obrazovanja);
- Nerazumijevanje poslova, uloge i važnosti pedagoga u školi (pedagog često radi „sve i svašta“ u školi, prevelika očekivanja, „servis služba za ispravke, dopune, zamjene...“ nameću mu se odgovornosti, prisutan je negativan stav prema pedagozima u smislu shvaćanja njegove uloge kao nadzornika, „glavno smetalo“...);
- Nedovoljna razvijenost kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja, otežava praktično djelovanje u školi („u ostvarenje pedagoške prakse treba uključiti pedagoge zaposlene u školama jer studentima predaju profesori koji nikada nisu radili u školi“);
- Nedovoljno pedagoško-psihološko obrazovanje nastavnika, zbog čega se s njima teško surađuje;
- Previše administrativnih poslova i dokumentacije na štetu neposrednog rada s nastavnicima, roditeljima i učenicima;
- Ovisnost položaja pedagoga o osobnom odnosu s direktorom („ako direktoru nisu jasni zadaci i prioriteti škole, pedagog teško može odgovoriti svojoj profesionalnoj ulozi“, „položaj pedagoga u velikoj mjeri ovisi i o direktoru, odnosno o tome uvažava li direktor stručnog suradnika i ako ga uvažava, onda se i kolektiv tako ponaša“).

Zanimljivo je primijetiti da se u odgovorima ispitanika ne prepoznaju teškoće koje se odnose na rad s djecom (učenicima), a posebno iznenađuje što ne prepoznaju teškoće u radu sa djecom s posebnim potrebama, poremećajima u ponašanju i darovitom djecom. Također, stječe se dojam da teškoće, pored onih koje nameću društvene prilike, uglavnom proistječu iz nepoznavanja uloge, programskih zadataka i važnosti pedagoga za cjelokupno funkcioniranje škole. S time u vezi čini se zanimljivim izdvojiti mišljenje jednog pedagoga: „Položaj pedagoga uvelike ovisi o osobnosti i kompetencijama pedagoga. O stavu pedagoga i odnosu s roditeljima, nastavnicima, učenicima i ostalim dionicima škole,

kao i o težnji da im približi smisao svoje profesionalne djelatnosti, ovisi u kojoj će mjeri on biti prihvaćen kao suradnik, a ne kao nadzornik ili kontrolor.“ Navedeni primjer upućuje na promišljanje koliko svaki školski pedagog može učiniti za poboljšanje svog položaja, ali kao što je navedeno, on prije svega mora biti profesionalno kompetentan. Da bi osnažio svoje kompetencije, koje se, sudeći prema odgovorima ispitanika, ne stječu u dovoljnoj mjeri tijekom inicijalnog obrazovanja, dok, s druge strane, suvremeni društveni tokovi nameću nove uloge i zadatke, pedagozi se moraju kontinuirano stručno usavršavati.

Dobar primjer nezavidnog položaja pedagoga u školi daje sljedeći opis: „U većini škola pedagozi su primorani raditi mnoge poslove koji su nespojivi s propisanim i uobičajenim poslovima školskog pedagoga. Često su zaduženi za otvaranje e-pošte i razvrstavanje pošte, vođenje zapisnika, ljetopise škole, dežurna su zamjena za odsutne nastavnike, dežuraju pored telefona kad je direktor odsutan, sami pišu Godišnje izvješće o radu škole ili Godišnji plan rada škole, sami izrađuju raspored sati, dežuraju u popodnevnoj smjeni jer tada direktor nije u školi, pretvaraju ih u provoditelje građanskog odgoja.“

Svijetla točka iz školske prakse vidljiva je u jednom opisu jednog pedagoga o zadovoljstvu svojim položajem i ukupnom školskom klimom: „Škola u kojoj radim srednja je strukovna škola, s velikim brojem razreda, učenika i zaposlenih. Organizacija rada je odlična, komunikacija i suradnja s direktorom, pomoćnicima direktora, psihologom i sociologom, učenicima, nastavnicima i roditeljima temelji se na međusobnom uvažavanju i jako dobroj suradnji. Jedina je teškoća nepravodobno dostavljanje podataka koje dostavljaju predmetni nastavnici.“ Iz navedenog opisa uočava se da škola ima tri stručna suradnika, i to različitih obrazovnih profila – pedagog, psiholog i sociolog – što može biti posljedica tako tople klime i uvažavanja u školi. To se sasvim sigurno pozitivno odražava na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i ujedno može biti ključ za bolju kvalitetu obrazovanja, što upućuje na promišljanje u smjeru drukčijeg financiranja i zapošljavanja većeg broja stručnih suradnika u školi, ne u odnosu na broj razreda i učenika, već s obzirom na njezine stvarne potrebe. Jer sasvim sigurno „teškoće rada pedagoga ovise o specifičnosti škole, veličini, strukturi razreda, organizaciji i uvjetima rada“, ističe i jedan od anketiranih školskih pedagoga.

Kvalitativan opis položaja pedagoga, odnosno teškoća s kojima se suočavaju, otvara velik broj pitanja i mogućnosti za promjene, od rekonceptualizacije inicijalnog obrazovanja i programskog okvira rada školskog pedagoga do rekonceptualizacije modela stručnog usavršavanja. Osim toga, izrazito je važno individualno promišljanje svakog školskog pedagoga o mogućnostima unapređivanja vlastitog položaja, a samim tim i ukupne školske prakse. Slične podatke, na temelju kojih su definirali preporuke za unapređivanje položaja pedagoga, dobili su autori iz Hrvatske (Ledić i sur., 2013). U tom kontekstu, smjer razvoja promjena položaja pedagoga, zahtijeva sistemski pristup različitih dionika: praktičara, nastavnika koji školskim pedagogima predaju na fakultetima, tvoraca programskih osnova i ukupne obrazovne politike.

Zaključak

Analiza područja rada školskih pedagoga, kroz prizmu teorije, prakse i zakonske (programske) regulative, usmjerava pažnju na kritične točke, čije bi uvođenje u dokumente obrazovne politike bilo svrsishodno, ne samo za bolji položaj pedagoga u školi, nego i za unapređivanje kvalitete obrazovanja. Naime, dobiveni rezultati pokazuju da postoje teškoće u praktičnom ostvarenju određenih programskih zadataka, što zbog sve većih zahtijeva od škole, što zbog preopterećenosti pedagoga istim tim programskim zadacima za koje nisu u potpunosti pripremljeni tijekom svog inicijalnog obrazovanja. Također se može potvrditi da su potrebe za zakonskim okvirima i dokumentima nadmašile postojeći Pravilnik (2012), koji gotovo jedini konkretnije regulira rad školskih pedagoga.

Školski pedagozi ističu da su najkompetentniji za rad s djecom odnosno učenicima, čemu su i najposvećeniji u školskoj praksi. Praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada i njegovo daljnje planiranje i programiranje označili su kao prioritete svog profesionalnog usavršavanja. U oba se slučaja kao opravdanje za takav izbor prepoznaje odraz suvremenih zahtijeva od škole koji su propisani zakonskom regulativom i preporučeni u suvremenoj literaturi. To se u najvećoj mjeri prepoznaje u iskazivanju potreba za profesionalnim usavršavanjem u području rada s roditeljima, odnosno skrbnicima, polazeći od izmijenjenih obiteljskih odnosa i same strukture obitelji, s kojom je jako važno ostvarivati jedinstveno djelovanje. Čini se da upravo iz tog razloga školski pedagozi i moraju biti najposvećeniji neposrednom radu s djecom, odnosno učenicima.

Zabrinjava činjenica da su područja koja zahtijevaju timski rad pedagoga i suradničko djelovanje, kao i vođenje pedagoške dokumentacije, na posljednjem mjestu u odgovorima na sva postavljena pitanja. Ipak, treba uzeti u obzir preopterećenost školskih pedagoga i nužnost izbora prioriteta, što svakako jesu ona područja koja su pedagozi u ovom istraživanju isticali kao prioriteta u svom svakodnevnom radu. Prikazani rezultati, posebno kada se uzmu u obzir teškoće pedagoga, upućuju na rekonceptualizaciju njegove profesionalne uloge, prije svega kroz programsko definiranje kompetencija, ali i kroz razradu programskih dokumenata. Pored Pravilnika o programu rada svih oblika rada stručnih suradnika (2012), pored najnovijih saznanja o funkciji obrazovanja, polazišnu točku moraju činiti i pravci razvoja školske prakse. U tom kontekstu, neophodno je rekonceptualizirati i Pravilnik o kriterijima i standardima za financiranje ustanove koja obavlja djelatnost osnovnog obrazovanja i odgoja (2015), u dijelu koji se odnosi na stručne suradnike. Angažiranje stručnih suradnika trebalo bi se temeljiti na stvarnim potrebama škole, a ne ovisno o veličini škole, broju odjeljenja i učenika, kao i na stvarnim mogućnostima za ostvarenje propisanih programskih zadataka. Pravilnikom se ne smije odrediti da se sa smanjenjem broja učenika smanjuje potreba za školskim pedagozima, kao što je to slučaj s ovim Pravilnikom. Potrebno je prepoznati sve veću potrebu za stručnim suradnicima, koja proizlazi iz društvene stvarnosti i okolnosti koje dovode do toga da u novonastalim situacijama potrebu za pedagoškom podrškom imaju ne samo učenici nego i nastavnici, ali i roditelji.

Takoder, u svrhu sveobuhvatnijeg ostvarenja uloge pedagoga, veću pažnju treba posvetiti razradi koncepta inicijalnog obrazovanja, kao i konceptu profesionalnog usavršavanja kroz programe koji se konkretno odnose na metodiku rada školskog pedagoga. Kako su za istinsko unapređivanje odgojno-obrazovne prakse, potrebne temeljne promjene u izradi programskih osnova, polazište mora biti kritički osvrt na školsku praksu i utvrđivanje slabosti koje mogu biti važan izvor za stvaranje promjena, počevši od inicijalnog obrazovanja i Pravilnika koji reguliraju ulogu i zapošljavanje školskih pedagoga, do specifičnih programa profesionalnog razvoja. Društvena osjetljivost u pogledu razumijevanja važnosti ulaganja u kvalitetu obrazovanja, svakako je preduvjet za sve navedene promjena, a istodobno i za prosperitet društva. Također je potrebno još jednom naglasiti da i pored izrazite važnosti timskog rada školskog pedagoga s nastavnicima i ostalim subjektima školske prakse, svaka profesija ima svoje posebnosti. Tako se svako izjednačavanje profesionalnog razvoja različitih profesija i nerazlikovanje između njih može tumačiti kao potencijalna opasnost za uzajamni gubitak profesionalnog identiteta. Školske pedagoge, koje smo vidjeli kao utjecajne agente promjena školske sredine u kojoj rade, neophodno je izdvojiti kao one koji utječu na razinu kvalitete škola te je potrebno izdvojiti njihovu profesionalnu specifičnost koja se ogleda u povezivanju svih subjekata u školskoj sredini.

Argumenti za promjenu odnosa prema profesiji školskih pedagoga, a uvidom u dobivene rezultate, ogledaju se u sljedećem: a) Pravilnik o programu rada svih oblika rada stručnih suradnika (2012) nije dovoljan kao jedina zakonska odrednica rada namijenjena stručnim suradnicima, kojim se određuje rad pedagoga; b) potrebna je izrada još nekog određenijeg dokumenta koji konkretizira ulogu i rad pedagoga u okviru područja i predviđenih zadataka, kako pedagozi ne bi bili izloženi nerealnim zahtjevima direktora, nastavnika i roditelja; c) potrebno je da pedagozi, pored savjetodavnog rada, donose i odluke u pogledu nekih pitanja, a ne samo preporuke kojih se nitko ne mora pridržavati; d) u programe inicijalnog obrazovanja potrebno je uvesti predmete koji se odnose na savjetodavni i pedagoško instruktivni rad s nastavnicima i roditeljima, kao i one koji se odnose na planiranje i programiranje ukupnog rada škole (trenutačno se navedena područja uče uglavnom u okviru predmeta Metodika rada školskog pedagoga). U tom smislu, u izradu sadržajnijih programskih zadataka i odrednica rada školskih pedagoga, koje bi bile u funkciji unapređivanja i rada škole i položaja školskog pedagoga, nužno je uključiti sveučilišne nastavnike i školske pedagoge – praktičare, kao i predstavnike Ministarstva prosvjete.

Literatura

1. Anđelković, A. Popović D. (2016). Critical approach to pedagogues' education – experiences from Serbia. International conference Quality of University Teaching and Learning, (Ed.) Aškerc Katarina, Brdo pri Kranju, Slovenia. Centar of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes. (43-51).
2. Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: lessons from exemplary programs, San Francisco: Jossey-Bass.
3. Department for Education and Employment (DfEE) (1998); Induction for New Teachers: A Consultation Document. London: DfEE.
4. Hartley, D. (1986). Struktural isomorphism and the management of consent in education. Journal of Education Policy, 1(3), 229-237.
5. Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga. Nastava i vaspitanje. 63 (2). 337-351.
6. Jovanović, B. i Knežević-Florić, O. (2007): Osnove metodologije pedagoških istraživanja sa statistikom. Jagodina: Pedagoški fakultet.
7. Jurić, V. Mušanović, M. Staničić, S, Vrgoč, H. (2001) Konceptija razvojne pedagoške delatnosti stručnih saradnika (prijedlog). Zagreb. Republika Hrvatska Ministarstvo prosvete i sporta.
8. Knežević-Florić, O. (2008). Pedagog u društvu znanja. Novi Sad: Filozofski fakultet.
9. Ledić, J., Stančić, S., Turk, M. (2013). Kompetencije školskih pedagoga. Rijeka. Filozofski fakultet u Rijeci.
10. Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010), Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. Život i škola, 24 (56): 35– 44.
11. Mušanović M. (1991) Koncepti budućnosti – antipedagogija i teleologijski paradoks profesionalizacije razvojno-pedagoške djelatnosti škole. U: T. Bezić (ur.), Zbornik gradiv za posvet Položaj in perspektiva školskega svetovalnega dela (196-205). 13. maj, 1991, Maribor: Društvo pedagogov Slovenije.
12. Polovina, N. (2011). Porodica u sistemskom okruženju. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
13. Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2015). Beograd. Službeni glasnik RS, br. 36/2015, 72/2015.
14. Pravilnik o program svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Beograd. Službeni Glasnik RS, br 72/O9 i 52/11).
15. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. Napredak. 142 (3), 279-295.
16. Trnavac, N. (1993). Pedagog u školi. Prilog metodici rada školskog pedagoga. Beograd: Učiteljski fakultet.
17. Trnavac, N. (2006). Uslovi rada školskih pedagoga u Srbiji. Nastava i vaspitanje. 55(3), 330-336.
18. Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. Kriminologija i socijalna integracija. 5 (1-2). 1-10.

SUVRE

IZAZC

u radu

O UREDNIŠTVU

PEDAC

O UREDNIŠTVU

GLAVNI UREDNIK

TURK MARKO, poslijedoktorand je i znanstveni suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Diplomirao je na istom Fakultetu 2007. godine na studiju pedagogije i filozofije, a doktorirao 2015. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u polju visokoškolske pedagogije.

Od 2007. godine bio je zaposlen kao stručni suradnik na Rektoratu Sveučilišta u Rijeci na radnom mjestu asistenta ravnateljice Zaklade Sveučilišta u Rijeci, od 2009. godine kao znanstveni novak u suradničkom zvanju asistenta, a od 2015. kao poslijedoktorand u suradničkom zvanju višega asistent na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. U listopadu 2015. godine izabran je u znanstveno zvanje znanstvenog suradnika.

Sudjelovao je u radu više znanstveno-istraživačkih projekata na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Njegov znanstveni interes prvenstveno se odnosi na akademsku profesiju i visoko obrazovanje, pitanje kompetencija u obrazovanju te europsku dimenziju u obrazovanju. Samostalno ili u suautorstvu objavio je dvije znanstvene monografije, četiri poglavlja u znanstvenim monografijama te veći broj znanstvenih i stručnih radova te je autor jednoga i urednik dvaju stručnih priručnika. Dobitnik je tri stipendije fonda za usavršavanje Europske znanstvene zaklade. Dodijeljena mu je godišnja nagrada Zaklade Sveučilišta u Rijeci za akademsku godinu 2012./2013. u kategoriji znanstveni novaci/asistenti u području društvenih i humanističkih znanosti.

Bio je član radne skupine Sveučilišta u Rijeci za pripremu Pravilnika o akreditiranju studijskih programa, član Savjeta istraživačkog projekta CIVICUS-ov Indeks civilnog društva u Hrvatskoj, član Savjeta za razvoj volonterstva Primorsko-goranske županije. Trenutačno je član Odbora za kvalitetu, Povjerenstva za izradu strategije znanstveno-istraživačke djelatnosti te voditelj Izvanrednog diplomskog studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Član je Izvršnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“ u četvrtom mandatu.

ČLANOVI UREDNIŠTVA

KUŠIĆ SINIŠA, docent je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2012. godine obranio je doktorsku disertaciju i stekao akademski stupanj doktora znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, polja pedagogije, grane andragogije.

Od 2005. do 2015. Godine, kao znanstveni novak u suradničkom zvanju asistenta i višeg asistenta, suraduje u nastavi svih studijskih programa i programa cjeloživotnog obrazovanja Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. U 2016. godini dodijeljena mu je Zahvalnica Filozofskog fakulteta u Rijeci i Zahvalnica Sveučilišta u Rijeci koja se dodijeljuje temeljem studentskih evaluacija o zadovoljstvu radom nastavnika i osobitom doprinosu nastavnom radu sa studentima. Trenutačno obnaša dužnost voditelja Centra za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Voditelj je znanstvenog projekta *Društvene promjene i kurikulumi obrazovanja pedagoga* i istraživač-suradnik na projektima *Perspektive obrazovanja odraslih u Hrvatskoj u koncepciji cjeloživotnog učenja* i *A comparison of education system transformation within the context of political changes during the period from 1985 to 2005*. Član je nekoliko znanstveno-stručnih društava i povjerenstava, sudjeluje na međunarodnim i domaćim znanstveno-stručnim skupovima i objavljuje radove u domaćim i stranim časopisima. Kao autor i suautor objavio je preko 20 znanstvenih radova u domaćim i stranim časopisima i jednu znanstvenu monografiju. Kontinuirano sudjeluje u raznim oblicima stručnog usavršavanja u zemlji i inozemstvu. Primarna područja njegova znanstvenog interesa čine: obrazovanje odraslih, obrazovanje i kompetencije andragoga, komparativna andragogija i didaktika.

MRNJAUS KORNELIJA, izvanredna je profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Diplomirala je na studiju pedagogije i informatike na istom Fakultetu, a doktorirala na Alpe-Adria Sveučilištu u Klagenfurtu s temom o vrijednostima u obrazovanju. Svoju profesionalnu karijeru započela je u poslovnom sektoru radeći na poslovima upravljanja i razvoja ljudskih potencijala. Na Filozofskom fakultetu u Rijeci bila je voditeljica Centra za obrazovanje nastavnika i pročelnica Odsjeka za pedagogiju. Autorica je dvije znanstvene monografije, urednica međunarodnih publikacija, autorica niza znanstvenih i stručnih radova te poglavlja u knjigama.

U svojoj akademskoj karijeri usavršavala se na Sveučilištu u Bonnu, Sveučilištu Connecticut i Sveučilištu za mir u Costa Rici. Bila je članica Operativnog tima za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Članica je UNESCO-ve mreže visokoškolskih institucija za obrazovanje nastavnika koje promiču održivi razvoj. Bila je angažirana kao nacionalni stručnjak na UNESCO-vom projektu SABER-Teachers. Članica je uredništva časopisâ i recenzentica. Njezini istraživački interesi povezani su s odgojem za vrijednosti, emocionalnom pedagogijom, interkulturalnim odgojem, savjetovanjem u karijeri i razvojem ljudskih potencijala. Članica je Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“.

ZLOKOVIĆ JASMINKA, redovita je profesorica i predstojnica katedre za obiteljsku pedagogiju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Na redovitom jednopredmetnom i dvopredmetnom studiju pedagogije, izvanrednom studiju pedagogije i programu cjeloživotnog obrazovanja izvodi više nastavnih sveučilišnih kolegija (Obiteljska pedagogija, Obitelj i djeca u riziku, Odnosi u obitelji, Obitelj i prevencija asocijalnih ponašanja, Nasilje u bliskim vezama, Pedagogija treće životne

dobi). Na doktorskom studiju pedagogije uvodi nastavne kolegije Obitelj, odgoj i socijalno okruženje i Tipovi i struktura obitelji – pedagoška istraživanja, kojima izučavanje tipova i struktura obitelji, kompleksnosti funkcioniranja i obiteljskih odnosa u socijalnom okruženju podiže na najvišu akademsku razinu. Voditeljica je tekućeg znanstvenog projekta *Pedagoški aspekti odnosa u obitelji* u potpori Sveučilišta u Rijeci i mentorica doktorandici. Objavila je više od 90 znanstvenih radova i deset znanstvenih monografija. Održala je mnogobrojna zapažena pozvana plenarna predavanja na domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama u inozemstvu. Urednica je i recenzentica više izdanja znanstvenih i stručnih knjiga, kao i domaćih i inozemnih zbornika i časopisa. Njezin znanstveno-istraživački interes usmjeren je na delikatna pedagoška i socijalna pitanja po čemu je prepoznata u zemlji i inozemstvu. Znanstvena monografija *Obiteljski diskurs nasilja maloljetne djece nad roditeljima* predstavlja jedan od osobitih doprinosa razvoju obiteljske pedagogije. Godine 2015. dodijeljena joj je godišnja Državna nagrade "Ivan Filipović" za doprinos razvoju visokog obrazovanja.

SUVRE IZAZC

O AUTORIMA
RADOVA

du

(školskog)

PEDAC

O AUTORIMA RADOVA

ANĐELKOVIĆ ALEKSANDRA, rođena je 20. travnja 1976. u Leskovcu. Studij Pedagogije završila je 1999. godine na Filozofskom fakultetu u Prištini. Magistarske studije završila je 2008. godine na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a doktorsku disertaciju obranila je 2013. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. U razdoblju od 1999. do 2009. radila je kao školski pedagog u Osnovnoj školi u Lebanu. Nakon toga počela je raditi na Učiteljskom fakultetu u Vranju kao asistent. Zaposlena je na Pedagoškom fakultetu u Vranju, kao docent za užu znanstveno područje pedagogije, gdje je angažirana na predmetima Školska pedagogija, Suradnja roditelja i škole, Metode komuniciranja i Rad s darovitima.

BJELAN-GUSKA SANDRA, rođena je 1984. godine u Sarajevu gdje je završila osnovno i srednje opće i baletno-glazbeno obrazovanje. Diplomirala je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu 2007., a magistrirala na istom Odsjeku 2012. godine. Trenutačno je u postupku izrade doktorske disertacije. Prvo radno iskustvo stekla je u Centru za obrazovne inicijative Step by Step. U zvanje asistenta na Odsjeku za pedagogiju birana je 2008., a u zvanje višeg asistenta 2012. godine. U području pedagogije (posebno didaktičko-metodičkom području) i baletno-plesne umjetnosti usavršava se putem brojnih seminara, osposobljavanja, konferencija i kongresa. Sudjelovala je u brojnim domaćim i međunarodnim znanstveno-istraživačkim projektima.

BUZUK EMANUELA, rođena je 1984. godine u Sarajevu. Završila je Opću realnu gimnaziju Katoličkog školskog centra Sv. Josip u Sarajevu nakon čega, u sklopu projekta Slobodna socijalna godina (FSJ), volontira u Centru za mlade "Hardehausen" u Warburgu u Njemačkoj. Diplomirala na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu 2008., godine, a od 2009. godine radi kao pedagoginja u Katoličkom školskom centru – osnovna škola. Sudjeluje u mnogim projektima i aktivnostima koje za učenike i mlade organizira Katolička crkva u BiH te u programu i promociji međureligijskog dijaloga (REX -International Research & Exchanges Board, OSCE – projekt Živjeti zajedno).

ČAMBER TAMBOLAŠ AKVILINA, magistra je ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, asistentica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Doktorandica je Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i suradnica na projektu „Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik (su)konstrukcije znanja“ Sveučilišta u Rijeci. Njezini znanstveni interesi uključuju rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kulturu odgojno-obrazovne ustanove, novu paradigmu djeteta i djetinjstva, (su)konstrukciju kurikuluma te akcijska istraživanja. Sudjeluje u

izvođenju nastave na preddiplomskom i diplomskom studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Rijeci.

FEGEŠ KLARA, magistra je pedagogije, diplomirala 2016. godine na diplomskom studiju Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Tijekom studija bila je angažirana kao demonstratorica na kolegijima Povijest odgoja i obrazovanja, Europska dimenzija u obrazovanju, Povijest djetinjstva (nositeljica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić) i Pedagoška komunikacija (nositelj: dr. sc. Marko Turk) te na Sveučilišnom poslijediplomskom znanstvenom doktorskom studiju pedagogije. Dvaput je bila članica organizacijskog odbora konferencije studenata poslijediplomskih studija pedagogije i obrazovnih znanosti - DOKON. Dobitnica je stipendije za izvrsnost Sveučilišta u Rijeci u akademskoj godini 2013./2014. i 2014./2015. te stipendije za studente diplomskih studija Sveučilišta u Rijeci 2015./2016.

KATAVIĆ IVANA, rođena je 1980. godine u Sarajevu. Osnovnu školu završila je u Sarajevu u razdoblju od 1987. do 1994. U razdoblju od 1995. do 1999. završava Srednju medicinsku školu u Katoličkom školskom centru Sv. Josip Sarajevo. Nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja, upisuje Filozofski fakultet u Sarajevu, Odsjek za pedagogiju. Kao pedagog i profesor pedagogije i psihologije u Općoj realnoj gimnaziji KŠC u Sarajevu počinje raditi 2005. Obranila je magistarski rad 2011. pod naslovom „Odgojni rad s učenicima društveno neprihvatljivog ponašanja u procesu reformiranja srednje škole“ i stekla zvanje magistra pedagoških znanosti. Trenutačno je na postdiplomskom obrazovanju iz gestalt psihoterapije. Udana je i majka je jedne djevojčice.

KLEPIĆ DANIJELA, rođena je 1979. godine u Sarajevu. Završila je Srednju medicinsku školu „Jezero“, smjer Pedijatrija, a diplomirala na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Od 2007. godine radi kao stručna suradnica – pedagoginja u Srednjoj medicinskoj školi Katoličkog školskog centra Sv. Josip u Sarajevu. Sudjelovala je u niza seminara, edukacija, posjeduje certifikate u području prevencije i humanizacije odnosa. Voditeljica je sekcija Liga trezvenosti i Debatnog kluba, certificirani je trener, sudac i koordinator. Provela je niz radionica i okruglih stolova na temu prevencije nasilja, ocjenjivanje učenika i inkluzije u obrazovanju. Uspješno surađuje s različitim nevladinim i vladinim sektorom.

KOVAČ VESNA, izvanredna je profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Područje njezina znanstvenog interesa povezano je s obrazovnom politikom i menadžmentom te didaktikom. Trenutačno obnaša dužnosti voditeljice Katedre za didaktiku, a donedavno je obnašala dužnosti voditeljice sveučilišnoga poslijediplomskoga doktorskoga studija pedagogije i voditeljice Centra za obrazovanje nastavnika. Od 2015. godine članica je i zamjenica voditelja Ekspertne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije: Unaprijediti praksu rukovođenja u

odgojno obrazovnim ustanovama. Članica je upravnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“. Članica je istraživačko-razvojne zajednice Educational Leadership and Management te međunarodnog udruženja Association for Teacher Education in Europe (ATEE).

MAKSIMOVIĆ ALEKSANDRA, diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, gdje je 2014. godine i obranila doktorsku disertaciju. Od veljače 2009. godine zaposlena je na Visokoj školi strukovnih studija za odgajatelje, od 2014. godine u zvanju profesora strukovnih studija. Postdoktorski studij pohađala je na Sveučilištu Heidelberg. Od prosinca 2010. uključena je u projekt međunarodne mreže nastavnika lidera. Bila je suradnik Centra za obrazovne politike na projektu *Razgovori nastavnika o nastavnicima*. Član je komisije Zavoda za unaprjeđivanje odgoja i obrazovanja za pregled i davanje stručnog mišljenja o kvaliteti programa za stalno stručno usavršavanje nastavnika, odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja.

MARKUŠIĆ PETRA, rođena je u Koprivnici. Zaposlena je na radnom mjestu pedagoginje u osnovnoj školi Petra Preradovića u Pitomači. Osnovnoškolsko obrazovanje stekla je u Osnovnoj školi „Fran Koncelak“ u Drnju, a srednju stručnu spremu u Gimnaziji „Fran Galović“ u Koprivnici. Diplomirala je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Tijekom obrazovanja redovito je stjecala komunikacijske, organizacijske, prezentacijske i profesionalne vještine, digitalne kompetencije te poznavanje stranih jezika (engleski, njemački, poljski, makedonski). Aktivno je bila uključena u rad Udruge studenata pedagogije „Praxis“ te Udruge za promicanje dobrobiti djece „Portić“. Sudjelovala je na brojnim edukacijama usmjerenim na pedagošku struku.

MIOČIĆ IVANA, magistra pedagogije, diplomirala je pri Filozofskom fakultetu u Rijeci 2015. godine baveći se temom europske dimenzije u obrazovanju. Tijekom studija bila je angažirana kao demonstratorica pri Odsjeku za pedagogiju te članica Odbora za kvalitetu Filozofskog fakulteta u Rijeci. Članica je Izvršnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“ od 2014. godine. Od 2015. godine upisana je na Poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Sveučilištu u Rijeci te je zaposlena pri Filozofskom fakultetu na suradničkom radnom mjestu asistenta u okviru „Projekta razvoja karijere mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti“ Hrvatske zaklade za znanost.

MRNJAUS KORNELIJA, izvanredna je profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Doktorirala je na Alpe-Adria Sveučilištu u Klagenfurtu s temom o vrijednostima u obrazovanju. Svoju profesionalnu karijeru započela je u poslovnom sektoru radeći na poslovima upravljanja i razvoja ljudskih potencijala. Na Filozofskom fakultetu u Rijeci bila je voditeljica Centra za obrazovanje nastavnika i pročelnica Odsjeka za pedagogiju. Autorica je dvije znanstvene monografije, urednica međunarodnih publikacija, autorica niza znanstvenih i stručnih radova te poglavlja u knjigama. Njezini

istraživački interesi povezani su s odgojem za vrijednosti, emocionalnom pedagogijom, interkulturalnim odgojem, savjetovanjem u karijeri i razvojem ljudskih potencijala.

NIKŠIĆ EDINA, rođena je u Sarajevu 6. prosinca 1989. godine. Studij pedagogije u trajanju od pet godina završila je 2013. godine i stekla diplomu magistra pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Sarajevu. Zatim, 2014. godine stječe diplomu prvostupnika socijalnog rada na Fakultetu političkih znanosti istog sveučilišta, a svoj studij na tom fakultetu nastavlja upisom na diplomski studij Odsjeka za sociologiju, gdje uskoro brani magistarski rad. Također je studentica doktorskog studija Pedagogije Sveučilišta u Zagrebu. Trenutačno je zaposlena kao asistent na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Autorica je nekoliko stručnih i znanstvenih radova u svojoj akademskoj karijeri.

POPOVIĆ DALIBORKA, rođena je 13. ožujka 1976. u Raški. Osnovni studij završila je 2001. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Prištini, na odsjeku za Pedagogiju, a magistarski studij završila je 2006. godine. Doktorsku disertaciju obranila je 2013. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Novom Sadu. Od 2008. do 2012. godine radila je kao školski pedagog u osnovnoj školi u Kraljevu. Od 2012. godine zaposlena je u Visokoj školi za odgojitelje strukovnih studija u Aleksincu, kao profesor strukovnih studija za uže znanstveno područje Pedagogije, gdje izvodi nastavu kolegija Predškolska pedagogija i Priprema djece za školu i rad s darovitom djecom.

SILOV MILE, redoviti je profesor u mirovini Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U svojoj karijeri bio je profesor pedagoške skupine predmeta (Učiteljska škola, Bihać), školski pedagog (Osnovna škola, Rab) i profesor pedagoških i metodičkih kolegija (Filozofski i Učiteljski fakultet, Zagreb). Također je obnašao funkciju dekana (2002. – 2006.) i prodekana za nastavu (2006. – 2008.) Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Objavio je veći broj znanstvenih monografija te sudjelovao ili vodio znanstvene projekte iz područja odgoja i obrazovanja. Njegovi znanstveni interesi tijekom karijere bili su spolni odgoj, škola i razvoj, metodika rada školskog pedagoga, pedagoška terminologija, odgoj za ljudska prava, teorija odgoja, pedagogija smisla te povijest pedagoških ideja.

SLIJEPCHEVIĆ SENKA, asistentica je pri Odsjeku za Pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu. Angažirana je na ostvarenju vježbi na osnovnom i magistarskom studiju Pedagogije. Uključena je kao istraživačica u jedan znanstveni projekt na nacionalnoj razini. Područja njezina užeg znanstvenog interesa odnose se na metodiku rada školskog pedagoga, obiteljsku pedagogiju i pedagoško-savjetodavni rad. Autorica je ili suautorica pet znanstvenih radova koji su objavljeni u znanstvenim časopisima i zbornicima radova s nacionalnih i međunarodnih skupova.

TURK MARKO, poslijedoktorand je i znanstveni suradnik na Odsjeku za pedagogiju

Filozofskog fakulteta u Rijeci. Diplomirao je pedagogiju i filozofiju na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a doktorirao na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu s temom iz područja visokoškolske pedagogije. Njegov znanstveni interes odnosi se na akademsku profesiju i visoko obrazovanje, pitanje kompetencija u obrazovanju te europsku dimenziju u obrazovanju. Sudjelovao je u radu više znanstveno-istraživačkih projekata na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Samostalno ili u suautorstvu objavio je dvije znanstvene monografije, četiri poglavlja u znanstvenim monografijama te veći broj znanstvenih i stručnih radova, autor je jednoga i urednik dvaju stručnih priručnika.

VIGNJEVIĆ BOJANA, asistentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci te je na istom Fakultetu i doktorandica na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije. Završila je dodiplomski studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Svoje dosadašnje radno iskustvo stjecala je radeći kao pedagog u učeničkom domu te kao nastavnik engleskog jezika u području obrazovanja odraslih. Njezini istraživački interesi povezani su sa strukovnim obrazovanjem, identitetom strukovnih nastavnika te profesionalnom socijalizacijom akademskih djelatnika.

VRAČAR MAJA, diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Beogradu. Radi u Zubotehničkoj školi kao pedagoginja od 2013. godine, posjeduje 12 godina iskustva u radu na različitim poslovima (nastavnik, pomoćnik ravnatelja i stručni suradnik). Sudjelovala je u različitim obrazovnim projektima kao autor, voditelj seminara, moderator, istraživač i koordinator. Autor je više programa stručnog usavršavanja nastavnika: Profesionalizacija razrednika u suradnji s roditeljima, Profesionalni razvoj stručnih suradnika (pedagoga i psihologa) u školama i domovima učenika, Motivacija učenika u nastavnom procesu. Član je Upravnog odbora Pedagoškog društva Srbije, redakcije Pedagoških novina i Radne grupe Unicefa za program "Škola bez nasilja".

VOJČIĆ LIDIJA, izvanredna je profesorica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci od 2005. godine. Utemeljiteljica i predstojnica Centra za istraživanje djetinjstva Učiteljskog fakulteta. Njezini znanstveni interesi uključuju rani i predškolski odgoj i obrazovanje, novu paradigmu djeteta i djetinjstva, kulturu odgojno-obrazovne ustanove, (su)konstrukciju kurikulumu, inicijalno obrazovanje odgajatelja, profesionalni razvoj učitelja i odgajatelja te akcijska istraživanja. Predaje na poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Kao istraživačica sudjelovala je u nekoliko znanstvenih projekata, objavila je niz znanstvenih radova te je sudjelovala na brojnim međunarodnim i domaćim skupovima. Trenutačno je voditeljica projekta „Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik (su)konstrukcije znanja“ Sveučilišta u Rijeci.

ZUKOVIĆ SLAĐANA, izvanredna je profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu. Angažirana je na preddiplomskom, diplomskom i doktorskom studiju Pedagogije, kao i na interdisciplinarnom doktorskom studiju Metodika nastave. Kao istraživačica uključena je u više znanstvenih projekata na nacionalnoj razini, kao i na jednom projektu na međunarodnoj razini. Područja njezina užeg znanstvenog interesa odnose se na Porodična pedagogija, Metodika rada školskog pedagoga, Partnerstvo porodice i vaspitno-obrazovne institucije, Pedagoško-savetodavni rad. Autor je ili koautor 5 monografija i preko 90 objavljenih radova u naučnim časopisima, tematskim zbornicima radova i zbornicima radova sa nacionalnih i međunarodnih skupova.

ŽUŽIĆ SLAVICA, diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Zaposlena je na radnom mjestu pedagoginje u srednjoj školi u Pazinu te kao vanjska suradnica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Završila je edukaciju iz realitetne terapije, teorije izbora i kvalitetnog menadžmenta, postcertifikatni praktikum iz realitetne terapije te edukaciju iz područja neverbalne komunikacije. Dugi niz godina bila je voditelj stručnog vijeća stručnih suradnika Istarske županije. Promovirana je u zvanje stručnog suradnika savjetnika 1997. godine. Dobitnica je Ministrova priznanja za uspješan, kreativan i kvalitetan rad 2001. godine. Autorica je niza stručnih i znanstvenih radova te dvije knjige.

SUVRE

O RECENZENTIMA

C

u radu
(školskog)

PEDAC

O RECENZENTIMA

LEDIĆ JASMINKA, redovita je profesorica, u trajno zvanje izabrana 2001. godine, a zaposlena na Odsjeku za pedagogiju Pedagoškog/Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci od 1982. godine. Samostalno ili u suautorstvu objavila je trinaest znanstvenih monografija i velik broj znanstvenih i stručnih radova iz područja obrazovanja. Njezin znanstveni interes prvenstveno se odnosi na visoko obrazovanje, europsku dimenziju u obrazovanju, povijest odgoja i obrazovanja te civilno društvo.

Vodila je i sudjelovala u više znanstveno-istraživačkih projekata na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Trenutačno je voditeljica projekta Hrvatske zaklade za znanost *Academic Profession Competencies Framework: Between New Requirements and Possibilities* (APROFRAME) i projekta Sveučilišta u Rijeci *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*. Tijekom dugogodišnje akademske karijere obnašala je različite funkcije. Bila je predsjednica Povjerenstva Rektorskog zbora za redefiniranje minimalnih uvjeta Rektorskog zbora za ocjenu nastavne i stručne aktivnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna i nastavna zvanja kao i članica Odbora za podjelu državnih nagrada za znanost. Također, u dva mandata bila je prodekanica za znanstveno-istraživački rad i međunarodnu suradnju Pedagoškog/Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Trenutačno je voditeljica poslijediplomskog doktorskog sveučilišnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

Dobitnica je Fulbrightove stipendije koju je ostvarila na u Školi za obrazovanje Sveučilišta Indiana u Bloomingtonu u SAD-u, Godišnje državne Nagrade Ivan Filipović za doprinos razvoju visokoga obrazovanja i, kao članica Upravnog odbora Udruge „Zlatni rez“, Godišnje nagrade Grada Rijeke za doprinos popularizaciji znanosti. Jedna je od osnivačica Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“ i njezina dugogodišnja predsjednica. Trenutačno obnaša dužnost predsjednice Upravnog odbora Udruge.

PAŠALIĆ-KRESO ADILA, profesorica je emeritus na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Sarajevu. Preko 45 godina se bavi znanstveno-istraživačkim i nastavnim radom na Sveučilištu u Sarajevu. Objavila je četiri knjige i preko osamdeset radova. Ima zavidno međunarodno pedagoško iskustvo u suradnji s velikim brojem sveučilišta drugih zemalja gdje je predavala, sudjelovala na konferencijama ili se bavila istraživanjima.

Znanstveni interes profesorice Pašalić Kreso dominantno je usmjeren na obitelj, na rani odgoj i poticanje razvoja djeteta, na izgradnju uspješne mlade osobnosti jačanjem roditeljske odgojne uloge. Isto tako značajno je i njezino djelovanje u međunarodnim

pedagoškim tijelima i organizacijama koje proizlazi iz njezina interesa za međunarodna i komparativna pedagoška istraživanja u svrhu promicanja odgojnih ideala i stavova afirmiranih u zemljama razvijene demokracije. Posebno se usredotočuje na obrazovnu politiku u multikulturalnim društvima te na to da se svakoj mladoj osobi osigura ravnopravno sudjelovanje i uspjeh u obrazovanju.

Član je (ili je bila) više domaćih i međunarodnih udruga, strukovnih tijela i udruženja. Među najvažnijima njezine su aktivnosti u Regionalnom udruženju komparativista na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta Columbia, funkcija predsjednice udruženja komparativista MESCE (Mediterranean Society of Comparative Education), članice Europske komisije protiv rasizma i netolerancije – ECRI, kao i predsjednice organizacionog odbora XIII. svjetskog kongresa WCCES (World Congress of Comparative Education Societies) u Sarajevu (2007). Članica je ANUBiH od 2008. godine, gdje trenutačno obavlja funkciju potpredsjednice.

RADEKA IGOR, redoviti je profesor na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru od 1987. godine. Magistrirao je na području cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, a doktorirao na suvremenoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj. Nositelj je kolegija i istraživač u području povijesti pedagogije, komparativne pedagogije, didaktike i obrazovanja nastavnika. Kontinuirano je uključen u obrazovanje nastavnika, redovitih studenata nastavničkih smjerova (model A) i strukovnih nastavnika u dopunskom obliku obrazovanja (model B).

Član je Povjerenstva za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2007. – 2010.) i Povjerenstva za provedbu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2010. – 2012.) te Sektorskog vijeća za odgoj, obrazovanje i sport (od 2015.). Glavni je istraživač više znanstveno-istraživačkih projekata posvećenih obrazovanju nastavnika (2002. – 2013.) i stručnjak u više projekata EU-a financiranih iz Europskih strukturnih fondova. Recenzirao je velik broj udžbenika, priručnika, knjiga i članaka te aktualni nastavni plan i program koji se primjenjuje u hrvatskim osnovnim školama. Član je većeg broja uredništava pedagoških časopisa u zemlji i inozemstvu. Pročelnik je Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru (od 2015.) i zamjenik voditeljice Poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na Sveučilištu u Zadru (od 2014.).

(Su)autor je šest knjiga, (su)autor poglavlja u šest knjiga, objavio je 63 znanstvena i stručna rada te je aktivno sudjelovao 33 znanstvena skupa u zemlji i inozemstvu. U zvanju je redovitog profesora od 2013. godine.

RESMAN METOD, redoviti je profesor Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Radom je započeo kao odgajatelj, a potom kao pedagog u osnovnoj školi. Pod vodstvom Pedagoškog inštituta i dr. F. Pedičeka, među prvima je započeo s uvođenjem koncepta školskog savjetodavnog rada i stručnih suradnika kao interne službe za unapređivanje rada škole. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Ljubljani je bio nositelj kolegija Školski savjetodavni rad, Pedagogije i Didaktike, a početkom 1990-tih utemeljuje

Menadžment u školi i Odgoj za slobodno vrijeme. Predaje na poslijediplomskom studiju i mentor je mnogim magistrantima i doktorandima. Bio je pročelnik Odsjeka za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Ljubljani.

Voditelj je brojnih projekata. U Hrvatskoj je objavljena njegova monografija *Savjetodavni rad u vrtiću i školi* (HPKZ, 2000.). Najviše radova s područja menadžmenta u obrazovanju odnosi se na ravnatelja i vođenje škole te vođenje razreda. Objavio je više od 250 stručnih i znanstvenih radova.

Razvio je bogatu suradnju sa srodnim ustanovama u inozemstvu (Pragu, Celovcu, Zagrebu). Bio je predavač na mnogim domaćim i međunarodnim skupovima. Više njih je i sam organizirao. Često je bio pozivan na stručne i znanstvene skupove u Hrvatskoj, a osobiti je njegov doprinos *Školama pedagoga* u organizaciji HPKZ-a. U više je mandata bio predsjednik *Zveze društva pedagoških delavcev Slovenije*. Dugogodišnji je urednik znanstvenog časopisa *Sodobna pedagogika* te suosnivač i suurednik revije *Šolsko svetovalno delo*.

TODOROVIĆ KATARINA, izvanredna je profesorica na Filozofskom fakultetu u Nikšiću Sveučilišta Crne Gore, a po inicijalnom obrazovanju je pedagog. Radni staž započela je u osnovnoj školi i iskustvo stručnog suradnika stjecala 4 godine, nakon čega je na Filozofskom fakultetu u Nikšiću stupila u radni odnos kao asistentica za pedagošku skupinu predmeta, a zatim je kao magistrica pedagoških znanosti dobila zvanje predavačice na Odsjeku za predškolski odgoj.

Nakon što je 2008. godine doktorirala na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu obranom teme „Karakteristike komunikacije učitelj odgojitelj i kvaliteta odgojno-obrazovnog rada“ stječe akademsko zvanje docentice, a 2014. godine i zvanje izvanredne profesorice za sljedeće nastavne predmete: Pedagoška komunikologija na Studijskom programu za pedagogiju, Didaktika I. – Uvod u didaktiku i Didaktika II. – Organizacija nastave na Studijskom programu za obrazovanje učitelja te Didaktika s obrazovnom tehnologijom na Studijskom programu za predškolski odgoj na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Osim navedenih nastavnih predmeta, drži nastavu i iz obiteljske i školske pedagogije na Studijskom programu za obrazovanje učitelja, kao i na postdiplomskom studiju na Studijskom programu za obrazovanje učitelja, zatim nastavu iz didaktičko-inovacijske teorije te vodi kolegij Interakcija i komunikologija na Studijskom programu za predškolski odgoj.

Osim rada na vlastitom znanstvenom i nastavničkom usavršavanju u zemlji i inozemstvu, intenzivno se bavi i stručnim usavršavanjem nastavnog kadra kroz ostvarenje brojnih programa koji doprinose učinkovitijem funkcioniranju odgojno-obrazovnog sustava Crne Gore.

VRCELJ SOFIJA, redovita je profesorica u trajnom zvanju, zaposlena je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Područje njezina interesa odnosi se na komparativni pristup školskim sustavima i problemima škole te feminističku pedagogiju.

Dobitnica je državne nagrade „Ivan Filipović“ za znanost u 2011. godini. Bila je voditeljica znanstveno istraživačkog projekta „Obrazovanje žena u svijetu promjena“ (009-0000000-1292) koje je financiralo Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Suradnica je na projektu „Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj temeljeno na društvenim promjenama“.

Potpredsjednica je Matičnog odbora za područje društvenih znanosti za polje pedagogije, logopedije, edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti i kineziologije.

Objavila je dvije knjige u suautorstvu i 5 samostalno te je autorica preko 40 znanstvenih radova. Aktivno sudjeluje na domaćim i međunarodnim konferencijama.