UTJECAJ ŠKOLSKOG PEDAGOGA NA UNAPRJEĐENIJE KVALITETE NASTAVE

Krivić, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:282188

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

MIA KRIVIĆ

ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U UNAPREĐENJU KVALITETE NASTAVE

DIPLOMSKI RAD

Split, rujan 2021.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Odsjek za pedagogiju

Kolegij: Školska pedagogija

DIPLOMSKI RAD

ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U UNAPREĐENJU KVALITETE NASTAVE

Studentica:

Mia Krivić

Mentor:

doc. dr. sc. Ines Blažević

Split, rujan 2021.

SADRŽAJ:

Sadržaj

ABSTRACT 3

1. UVOD 4

2. STRUČNI SURADNIK – ŠKOLSKI PEDAGOG 5

2.1. Razvojni put profesije školskog pedagoga 5

2.2. Područje rada školskog pedagoga 7

2.3. Izazovi pedagoga u suvremenoj školi (odrednice i vrijednosti suvremene uloge školskog pedagoga) 11

2.4. Kompetencije za suvremenu ulogu školskog pedagoga 13

3. KVALITETA NASTAVE 19

3.1. Teorijsko određenje kvalitete nastave 19

3.2. Suradnja kao važan element unapređenja kvalitete nastave 22

3.2.1. Suradnja školskog pedagoga s ravnateljem 22

3.2.2. Suradnja školskog pedagoga i nastavnika 23

3.2.3. Suradnja školskoga pedagoga i roditelja 24

3.2.4. Suradnja pedagoga i učenika 25

3.3. Proces vrednovanja i samovrednovanja u kontekstu unapređivanja kvalitete nastave 26

4. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA 28

4.1. Problem i cilj istraživanja 28

4.2. Hipoteze istraživanja 28

4.3. Instrument istraživanja 29

4.4. Uzorak i postupak istraživanja 30

5. ANALIZA I INTERPRETACIJA PODATAKA 30

5.1. Deskriptivna analiza 30

5.2. Deskriptivna obrada skala 33

5.3. Testiranje hipoteza 45

6. Zaključak 56

Literatura 58

TABLICE 62

PRILOZI 63

Prilog 1. Upitnik za učitelje 63

Prilog 2. Upitnik za učenike 69

SAŽETAK

Profesija stručnog suradnika pedagoga od velike je važnosti u području odgoja i obrazovanja. Njegove zadaće su brojne i obuhvaćaju suradnju sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa kako bi se osigurala kvaliteta nastave. Unatoč činjenici da je školski pedagog najšire profiliran stručni suradnik, može se reći kako se njegovoj ulozi danas daje veći značaj nego kroz povijest, ali još uvijek potreban je rad na prepoznavanju profesionalnog identiteta pedagoga. Suvremeno društvo i brze promjene u *društvu znanja* te nove tehnologije zahtijevaju nove načine i metode rada stručnih suradnika - školskih pedagoga. Pred njih se postavljaju veliki izazovi te njihov je ključni zadatak unapređivanje kvalitete nastavnog procesa. Odmak od tradicionalne prema suvremenoj školi i nova područja rada od pedagoga zahtijevaju nove specifične kompetencije, cjeloživotno učenje, stručno usavršavanje te kontinuiranu suradnju sa svim sudionicima obrazovanja kako bi se školski pedagozi uspješno prilagodili i provodili svoju ulogu. U teorijskom dijelu rada navode se suvremene uloge pedagoga i potrebne kompetencije za obavljanje posla, objašnjava se važnost suradnje kao i procesa vrednovanja i samovrednovanja u svrhu unapređivanja kvalitete nastave. Cilj provedenog istraživanja bio je procijeniti stavove učitelja i učenika Republike Hrvatske o važnosti uloge pedagoga za unapređenje kvalitete nastave. U istraživanju je sudjelovalo 119 nastavnika i 105 učenika. Za potrebe istraživanja korištena su dva anketna upitnika, jedan za učenike i jedan za učitelje. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici i učitelji imaju visoka očekivanja od pedagoga i da smatraju da mora posjedovati široku lepezu kompetencija za uspješno obavljanje različitih poslova i unapređenje kvalitete nastave.

Ključne riječi: kvaliteta nastave, školski pedagog, učenici, učitelji

ABSTRACT

The profession of professional associate is of great importance in the field of education. Its tasks are numerous and include cooperation with all participants of the educational process to ensure the quality of teaching. Despite the fact that the school educator is the most widely profiled professional associate, it can be said that his role today is given more significance than throughout history, but work is still needed to recognize the professional identity of the educator. Modern society and rapid changes in the knowledge society and new technologies require new ways and methods of work of professional associates - school educators. They face major challenges and their key task is to improve the quality of the teaching process. Moving away from traditional to modern school and new areas of work require educators to have new specific competences, lifelong learning, professional development and continuous cooperation with all participants in education in order to successfully adapt and implement their role. The theoretical part of the paper states the modern roles of pedagogues and the necessary competencies to do the job, explains the importance of cooperation as well as the process of evaluation and self-evaluation in order to improve the quality of teaching. The aim of the research was to assess the attitudes of teachers and students of the Republic of Croatia on the importance of the role of pedagogues for improving the quality of teaching. 119 teachers and 105 students participated in the research. For the purposes of the research, two survey questionnaires were used, one for students and one for teachers. The results of the study showed that students and teachers have high expectations of educators and that they believe that they must possess a wide range of competencies to successfully perform various jobs and improve the quality of teaching.

Keywords: quality of teaching, school pedagogue, students, teachers

1. UVOD

Najčešća asocijacija koja se javlja na spomen odgojno-obrazovne ustanove su nastavnici. Ipak, škola nisu samo nastavnici (i učenici) te ne smijemo zanemariti ni ostale djelatnike školu poput stručnih suradnika koji svojim djelovanjem doprinose radu i unapređivanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Stručni suradnici (pedagozi, psiholozi, logopedi i socijalni radnici) zaposleni u školi mogu se definirati kao „specifičan profil prosvjetnih radnika kojima je temeljna zadaća da u suradnji s drugim profilima stručnjaka (učiteljima, nastavnicima, odgajateljima i direktorima) potiču interni razvoj i pridonose unapređivanju rada i rezultata odgojno-obrazovnih ustanova “ (Staničić 2006; prema Skopljak i sur., 2020:303).

Napredak društva, tehnologijske promjene i promjene sustava vrijednosti uvelike su utjecali na učenje i poučavanje te škola mora ići u korak s tim promjenama. Suvremena škola našla se pred brojnim izazovima i novim zahtjevima. Jedan od tih izazova je kvaliteta škole koja predstavlja visoki prioritet svake ustanove jer smatra se da je izravno povezana sa učeničkim postignućima. Kao što navodi Glasser (1990:171) „Mladež koja se kvalitetno obrazuje ne sudjeluje u destruktivnim aktivnostima i na dobrobit je društva”.

Suvremena pedagoška djelatnost od stručnih suradnika pedagoga zahtijeva brojne kompetencije i pred njih postavlja velike izazove (Fajdetić i Šnidarić, 2014). Uloga pedagoga s vremenom se promijenila te nije ista kao u samim začecima profesije. On je zadužen za brojne poslove među kojima su „(…) predviđanje, osmišljavanje, poticanje i usmjeravanje razvoja pedagoškog procesa u skladu s potrebama i razvojnim potencijalima učenika” (Staničić, 2006; prema Fajdetić i Šnidarić, 2014:239). Od glavnih zadaća razvojne pedagoške djelatnosti, najvažnije su deskripitvno-analitičke, eksplorativno-eksplikativne zadaće, zadaće modeliranja, inovativno-razvojne i normativne zadaće (Ministarstvo prosvjete i športa, 2002). Kako bi uistinu i ostvario navedene zadaće i uspješno obavljao suvremenu ulogu pedagoga koju društvo očekuje, pedagog mora posjedovati emocionalne i profesionalne kompetencije. Peko i sur. (2014:32) kompetentnim smatraju onoga „(...) tko ima znanje, sposobnosti i vještine za kvalitetno obavljanje onoga što se u određenom području zahtijeva”. Jedan od ključnih zadataka stručnog suradnika pedagoga je unapređivanje kvalitete nastave, a to uglavnom čine kroz suradnju s brojnim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

2. STRUČNI SURADNIK – ŠKOLSKI PEDAGOG

2.1. Razvojni put profesije školskog pedagoga

Prošlo je gotovo pola stoljeća od pojave profesije pedagoga u našoj školskoj praksi. Pojava prvog stručnog suradnika pedagoga zabilježena je 1959. u zagrebačkoj Osnovnoj školi Ljubljanica. Stručnjaci se slažu da je poticaj pojavi školskog pedagoga bio utjecaj zapada na naše školstvo, ali i želja škole da sustavno organizira i profesionalizira odgojno-obrazovni rad. Kako bi se navedeno ostvarilo, ali i kako bi došlo do „(…) što uspješnijeg ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju instruktivno-pedagoških zadataka… škola zapošljava pedagoga" (Zakon o osnovnoj školi, 1964; prema Staničić, 2005:36).

Od prvog službenog dokumentiranog određenja uloge školskog pedagoga pa sve do stabilizacije profesije pedagoga bilo je nužno prijeći nekoliko faza. Počevši od jednog općeg učitelja koji je vodio cjelokupni nastavni program na početku ovog stoljeća preko ekspanzije predmetnih učitelja pedesetih godina pa sve do masovnije pojave posebnih stručnjaka za unapređivanje pedagoškog rada škole sedamdesetih godina (Jurić i sur., 2001; prema Škutor, 2016). Prvih desetak godina razvoja profesije obilježeno je osmišljavanjem, zakonskom regulativom i legalizacijom uloge pedagoga u školskoj praksi te izdavanjem nekoliko studija, programskih orijentacija kao i donošenje programa za obrazovanja pedagoga (1969). U sljedećoj fazi koja traje do sredine sedamdesetih godina pažnja se usmjerila na rješavanje odgojnih problema, ujednačavanje razrednih odjela, stručno usavršavanje učitelja i na druga stručno-metodička pitanja. U tom razdoblju dolazi i do preciznije definicije uloge školskog pedagoga te radi se na shvaćanju važnosti pedagoga u srednjim školama. Od sredine sedamdesetih do sredine osamdesetih godina vidljiva je ekspanzija zapošljavanja školskih pedagoga i na pedagoga se počinje gledati kao na inicijatora razvoja suvremene škole. Više je razloga tomu, a neki od njih su promjene u prosvjetnoj politici, unapređivanje školstva, usavršavanje pedagoga, njegovo shvaćanje kao stručnog suradnika, a ne kao kontrole nastavnika te zakonska regulacija uloge pedagoga. Na stabilizaciju profesije utjecali su i zakoni kojima se škole obvezuju na ekipiranje pedagozima (Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, 1980. i Zakon o usmjerenom obrazovanju, 1982.) kao i objavljivanje cjelovite biografije radova školskih pedagoga i drugih stručnih suradnika (Silov i Staničić, 1986) te

provođenje više empirijskih istraživanja (Giron, 1985; Silov, 1986; Rozmarić, 1986) (Staničić, 2017). Također, u tom razdoblju Prosvjetni savjet Hrvatske usvojio je Koncepciju razvojne pedagoške službe (1986) čime se značajno doprinosi razvoju profesije. Unatoč početnom napretku u razvoju i stabilizaciji profesije pedagoga, krajem osamdesetih pa sve do kraja devedesetih traje kriza obrazovanja i kriza profesije pedagoga. To krizno razdoblje dovelo je do deprofesionalizacije i zamjenjivanja pedagoga nestručnjacima. Promjenama u zakonima i pravilnicima reducirani su zahtjevi i kriteriji za zapošljavanje stručnog suradnika pedagoga što je rezultiralo mogućnošću zapošljavanja na mjesto školskog pedagoga bilo kojeg nastavnika koji ima minimalno pet godina staža u prosvjeti te omogućena je zamjena pedagoga psihologom i obrnuto (Pravilnik o stručnoj spremi, 1996; prema Staničić, 2017). Po završetku krize pa sve do danas ponovno se javlja svijest o važnosti i potrebi za stručnim suradnikom pedagogom kao neizostavnim stručnjakom na putu stvaranja suvremene škole (Staničić, 2005). Staničić (2017:68) smatra kako se može govoriti o reafirmaciji školskog pedagoga s obzirom na deprofesionalizaciju i krizu devedesetih, „(…) 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 doprinosio unapređivanju kvalitete obrazovanja".

Zanimljivo je usporediti zastupljenost pojedinih stručnih suradnika danas i prije dvadesetak godina. Analiza podataka koju je provelo Ministarstvo prosvjete i školstva 2000. godine pokazuje da je u 1182 redovne osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj zaposleno oko 1325 stručnih suradnika. Od toga broja najveća zastupljenost otpada na pedagoge (49%), defektologe i/ili logopede (35%) potom psihologe (15%) te u najmanjem postotku na socijalne djelatnike (1%) (Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika; prema Mrkonjić, 2003). Veći broj školskih pedagoga u odnosu na druge stručnjake može se objasniti činjenicom da školski pedagog sudjeluje u više od 90% poslova škole dok su drugi stručni suradnici usmjereni na uže područje djelovanja. Zbog navedenog pedagog je „(…) kao specijalist opće prakse školi najupotrebljiviji" (Mrkonjić, 2003:51). Novija dostupna istraživanja bave se samo postotkom zastupljenosti stručnih suradnika u 880 osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Analizom je ustanovljeno da je na radnim mjestima stručnih suradnika zaposleno 763 knjižničara, 742 pedagoga, 434 stručnjak E-R profila i 340 psihologa (Švegar i sur., 2020).

Kao zaključak kratkog povijesnog pregleda profesije pedagoga može se izdvojiti sljedeća rečenica iz Izvješća o radu 24. Škole pedagoga: „Više nije potrebno (po našem mišljenju) stručno niti

znanstveno dokazivati potrebu djelovanja ovih službi jer su se one afirmirale i potvrdile svoju učinkovitost u praksi, već je nužno njeno realno ostvarivanje, zakonsko reguliranje i priznavanje kao motorne realne pokretačke snage u svim ustanovama odgojno-obrazovnog sustava" (Napredak, 141, 2/2000; prema Mrkonjić, 2003:46).

2.2. Područje rada školskog pedagoga

Nakon kratkog uvida u povijesni razvoj profesije pedagoga od začetaka do danas potrebno se osvrnuti na trenutno stanje. Postavlja se pitanje kakva je situacija sa profesijom pedagoga danas i što se može promijeniti ili usavršiti kako bi se poboljšao odgojno-obrazovni rad. Razvojem profesije školskog pedagoga došlo je i do promjena u shvaćanju područja rada pedagoga. Različita shvaćanja i pogledi nisu vidljivi samo u radovima stručnjaka nego i u zakonodavnim i drugim službenim dokumentima prosvjetnih vlasti.

Činjenica je da danas stručnjaci u području obrazovanja pa ni sami pedagozi i prosvjetni djelatnici nisu u potpunosti usuglašeni u shvaćanju opsega posla i uloge pedagoga te potrebnih kompetencija. Ipak, unatoč tomu vidljiv je napredak u razvoju profesije pedagoga te u nastavku rada bit će prikazana neka od shvaćanja uloge pedagoga i njemu pripadajućih kompetencija. Prvo cjelovito i jasno shvaćanje uloge školskog pedagoga dokumentirano je u Zakonu o osnovnoj školi iz 1964. godine i pedagoga se navodi kao pomoćnika ravnatelja za stručno-pedagoška pitanja. Iz takve definicije uloge pedagoga vidljivo je udaljavanje od stručno-pedagoškog rada prema administraciji, nadzoru i rukovođenju. Takvim načinom rada pedagog bi postao administrator i u potpunosti bi se udaljio od prakse. Kako ne bi došlo do nestajanja ili do otklona od inicijalno zamišljene uloge pedagoga, stručnjaci su tražili veći rad pedagoga u struci, a ne u administraciji (Staničić, 2017). Osim zakonskih promjena prisutne su promjene, ali i neslaganja u razmišljanjima vodećih stručnjaka u području pedagogije i obrazovanja. Staničić (2017) navodi nekoliko različitih uloga školskog pedagoga koje zastupaju vodeći stručnjaci. Slovenski pedagog F. Pediček, utemeljitelj profesije stručnih suradnika, i drugi brojni autori (Mortensen i Schmuller, Rozmarić) ključnom ulogom pedagoga smatraju savjetodavnu pomoć učenicima. V. Švajcer, profesor Visoke industrijsko-pedagoške škole u Rijeci, profesiju pedagoga vidi kao pomoć za pitanja nastave i odgojnog rada. Od naših ostalih stručnjaka ističu se V. Jurić, autor Metodike rada školskog pedagoga, koji pedagoga definira kao ravnopravnog stručnog suradnika i M. Silov koji smatra da

je ključna odrednica rada pedagoga inovacijski i istraživački rad. Još uvijek, unatoč nekim odstupanjima, većina stručnjaka i autora školskog pedagoga vidi kao „stručnjaka za razvoj škole i učenika" (Silov, 1987; Staničić, 1989; Resman, 1991; Staničić, Jurić, Mušanović, Vrgoč, 2002; prema Staničić, 2017:69). Teško je izdvojiti samo jednu od navedenih uloga pedagoga te je sve veći broj stručnjaka mišljenja da bi pedagog suvremene škole trebao obavljati svaku od navedenih uloga u omjeru koji u tom trenutku odgovara potrebama škole.

Važno je razjasniti profesionalni identitet pedagoga i što se pod tim pojmom podrazumijeva. Staničić (2017:71) navodi kako „(…) 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". Postoji nekoliko odrednica profesionalnog identiteta pedagoga, a to su: 1. orijentiranost u struci (jasni ciljevi, poslovi, zadaće, načela, područje i program rada), 2. pouzdani instrumenti i dokumentacija, 3. stručni i motivirani suradnici koji zajednički surađuju, 4. etičnost te 5. stručni i materijalni uvjeti (Staničić, 2017). Profesionalni identitet pedagoga potrebno je kontinuirano oblikovati kroz obrazovanje prije zapošljavanja, radom u ustanovi te redovitim stručnim usavršavanjem. Put formiranja profesionalnog identiteta može biti pun prepreka i otežavajućih čimbenika. Prvi korak je visoko obrazovanje koje ima veliku ulogu u stvaranju profesionalnog identiteta, a dodamo li tome činjenicu da postoje brojni problemi i manjkavosti u sistemu obrazovanja to može predstavljati problem za same pedagoge. Nadalje, svjedoci smo i nereguliranog rada u praksi koje dodatno može naštetiti pedagozima koji se ne znaju sami izboriti s tim.

Ključni uspjeh rada pedagoga je u poznavanju ciljeva i zadaća pedagoške djelatnosti i nastavnog procesa. Vlada Republike Hrvatske je u *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava* navela najvažnije zadaće razvojne pedagoške djelatnosti:

„1. Deskriptivno-analitičke zadaće obuhvaćaju prikupljanje podataka o odgojnom fenomenu i procesu te klasifikacije, sistematizacije, analitičko-operativne uvide, mjerenje i mjere u vezi s fenomenom za razne potrebe i korisnike.

2. Eksplorativno-eksplikativne zadaće obuhvaćaju kvalificirano ispitivanje i istraživanje pojava i procesa radi stjecanja operativnih, preliminarnih, dijagnostičkih, znanstvenih ili nekih drugih

uvida kako bi se pojave i procesi objasnili na uzročno-posljedičnim, strukturalnim, funkcionalnim, korelacijskim i drugim razinama, izgradile odgovarajuće procedure djelovanja, mijenjanja i sl.

3. Zadaće modeliranja i projektiranja obuhvaćaju rad na stvaranju pretpostavki za uvođenje promjena od tzv. mikro-projekata do modeliranja globalnih promjena u sustavu, u segmentima i na razinama sustava.

4. Inovativno-razvojne zadaće obuhvaćaju rad na pretvorbi starog, uvođenje novog načina, tehnologije ili cilja te stabilizacije novoga stanja.

5. Normativne zadaće obuhvaćaju rad na izgrađivanju standarda, operativne procedure za realizaciju odgojno-obrazovnog procesa (tehnologije rada, metodičkih rješenja, didaktičkih paketa, socijalnih odnosa, ciljeva)" (Ministarstvo prosvjete i športa, 2002:179).

Nije dovoljno da školski pedagog ostane samo na razini poznavanja ciljeva i zadaća pedagoške djelatnosti, već da aktivno radi na njihovom ostvarivanju. Kako bi to ostvario pedagog mora imati određena područja kojima se bavi. Jurić i suradnici (2001; prema Škutor, 2016) navode ključna područja rada kroz koja pedagog ostvaruje svoju ulogu, a to su:

1. Priprema odgojno-obrazovnog rada:

proučavanje nastavnog plana i programa, Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnom i srednjem školstvu, rad na razvojnom programu rada škole, suradnja u timu za kvalitetu škole, suradnja pri izradi rasporeda sati, uvođenje inovacija, formiranje različitih školskih timova, sudjelovanje u radu povjerenstva za upis djece u prvi razred, planiranje stručnih usavršavanja (vlastito i usavršavanje učitelja).

2. Sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu (ostvarivanju školskih programa):

suradnja i stručno-metodička potpora učiteljima u odabiru te provedbi kvalitativnih nastavnih oblika, metoda i sredstava za rad, vođenje mjesečnih sjednica razrednih vijeća, neposredni rad s i razvoj partnerstva učenicima, sudjelovanje u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa, pomoć u organizaciji i provođenju svih oblika nastave, pomoć pri uvođenju i upotrebi suvremene nastavne tehnologije i multimedijskih izvora znanja, razvoj partnerstva s roditeljima i lokalnom zajednicom te upis djece u prvi razred.

3. Vrednovanje školskog rada i razvojno-istraživački rad:

rad u školskim i nastavnim projektima, praćenje i primjena oblika i metoda suvremenog odgojno-obrazovnog rada, analiza provedbe i izvještavanje.

4.Stručno usavršavanje:

planiranje i praćenje ostvarenost programa stručnog usavršavanja na učiteljskim i školskim stručnim vijećima, organizacija i rad na unapređivanju komunikacijskih vještina, razvijanje sposobnosti za timski rad, rad na različitim vrstama kompetencija, poticanje kritičkog mišljenja, suradničkog i istraživačkog duha te stvaranje kreativnog, poticajnog i prihvaćajućeg školskog ozračja.

5. Informacijsko-dokumentacijska djelatnost:

sudjelovanje u informatizaciji škole, praćenje tehnoloških, psiholoških i pedagoških novina te dokumentacija (audio, video, računalni zapisi, web stranica škole).

6. Suradnja:

aktivna i dvosmjerna suradnja sa svim zaposlenicima škole, lokalnom zajednicom, školskim liječnikom, Ministarstvom prosvjete, nevladinim organizacijama, učenicima, roditeljima te svim subjektima koji imaju ulogu u unapređenju kvalitete nastavnog procesa.

Jedna od osnovnih uloga školskog pedagoga je suradnja i pomoć nastavnicima u uvođenju kvalitetnih inovacija i promjena u nastavni proces. Kako bi to bilo izvedivo pedagog nastavnicima mora pomoći u proširivanju njihovih stručnih znanja, procesima vrednovanja uspješnosti rada te u stvaranju poticajne atmosfere za uspješan rad (Sekulić-Majurec, 2007; prema Vračar i Milovanović, 2014). Pedagog, kao motivator i teorijska potpora, mora ovladati raznovrsnim teorijskim znanjima koje stječe iz različitih izvora. Određeni dio znanja stječe se na fakultetu, ali u radu pedagoga se manifestira i implicitni model odnosno sistem uvjerenja koji utječe na donošenje odluka u svakodnevnom radu. Implicitni model započinje se razvijati prije prakse odnosno tijekom školovanja kada se usvajaju raznovrsna iskustva. U trenutku kada pedagog započne svoju praksu on u svoj rad unosi sva ta, implicitno stečena, iskustva, znanja, modele i stavove koji se mogu zadržati, ali i mijenjati tokom prakse. U tom procesu nužno je da pedagog,

kao refleksivni praktičar, prilikom preispitivanja svoga rada uključi i implicitna znanja i da postane svjestan o njihovom utjecaju na donošenja odluka i postupaka u radu (Vračar i Milovanović, 2014).

Djelokrug rada pedagoga i njegova uloga u školi definirana je okvirnim i operativnim programom. Okvirni (opći) programa donosi MZOŠ, a obuhvaća djelokrug rada pedagoga određenih razina (vrtići, OŠ, SŠ...) te sadrži naslove tema, ukupan broj sati, temeljne obveze stručnog suradnika. Izvedbeni (posebni) program je razrađeni okvirni program koji izrađuju županijska vijeća stručnih suradnika pedagoga. Operativni (pojedinačni) program izrađuje svaki pedagog i on je temeljni metodički dokument i pretpostavka za uspješno djelovanje (Škugor, 2016).

2.3. Izazovi pedagoga u suvremenoj školi (odrednice i vrijednosti suvremene uloge školskog pedagoga)

Suvremeno društvo i suvremeni odgojno-obrazovni sustav podložno je stalnim globalnim, društvenim i tehnološkim promjenama u težnji za stvaranjem društva znanja. „Društva znanja vezana su za sposobnost prepoznavanja, stvaranja, obrade, transformacije, širenja i iskorištavanja informacija u izgradnji i primjeni znanja za ljudski razvoj. Ona zahtijevaju ohrabrujuću društvenu viziju koja zahvaća pluralizam, inkluziju, solidarnost i sudjelovanje" (UNESCO, 2007:26).

Caldwell (2006; prema Slunjski, 2018) tvrdi da tradicionalna škola nema nikakvih izgleda za preživljavanje u 21. stoljeću ako govorimo o obrazovanju u razvijenim zemljama. Uslijed svih društvenih promjena dolazi i do promjene uloge pedagoga. „Aktualni odgojno-obrazovni izazovi podrazumijevaju osposobljene pedagoge, a i učitelje s točnim spoznajama o najnovijim tehnološkim, znanstvenim i epistemološkim smjerovima razvoja, kako na njihovom području, tako i unutar odgojno-obrazovnog procesa" (UNESCOvo svjetsko izvješće, 2007; prema Elez i Čelar, 4).

Svaka profesija, pa tako i profesija pedagoga, zahtijeva cjeloživotno učenje, promišljanje o načinu i metodama rada, samovrednovanje i vrednovanje vlastitoga rada. Takvim načinom rada pedagog se priprema za nove izazove s kojima se stalno susreće. Prvi i najvažniji izazov pedagoga u suvremenoj školi je motivacija učenika za prihvaćanje i aktivno sudjelovanje u promjenama koje se događaju u školi. Vuković (2011, prema Škutor, 2016, 39) navodi kako je jedan od najsnažnijih

motivatora postavljanje razumljivih, jasnih i prihvatljivih ciljeva. Ukoliko motivacija izostane, planirane promjene u većini slučajeva nisu moguće.

Školski pedagog u suvremenoj školi naglašava potrebu za osposobljavanje učenika za život i rad u pluralnom društvu i aktivno sudjelovanje u *društvu znanja* u kojem imaju mnoštvo povlastica, ali i odgovornosti. U novijim studijama o odgoju i obrazovanju vode se rasprave oko toga kako pripremiti učenika za život u takvom društvu odnosno što mu suvremena kvalitetna škola treba ponuditi. U studiji *Što je izvrsna škola 21. stoljeća?* autori Woods i Macfarlane ističu da je izvrsna suvremena škola ona s dušom odnosno škola u kojoj se „(…) prioritet daje duhovnom, moralnom, socijalnom i kulturnom obrazovanju djeteta tj. učenika, za što je nužno suosjećanje kao ključni organizacijski princip promicanja najviših kolektivnih vrijednosti" (Woods i Macfarlane, 2014; prema Slunjski, 2018:4). Kako bi se taj cilj ostvario za školskog pedagoga javlja se novi izazov: organizacija života i rada učenika u suvremenoj školi (Vuković, 2011 prema Škutor, 2016, 39). Cilj je razviti učeničku slobodu, kreativnost i inovativnost kroz aktivno suradnju i dvosmjernu komunikaciju sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Navedeno je moguće ostvariti kroz rad školskog pedagoga na stvaranju pozitivnog i prihvaćajućeg školskog okruženja.

U definiranju uloge i usmjeravanju rada školskog pedagoga dominiranju dva pogleda. Fajdetić i Šnidarić (2014; prema Škutor, 2016) naglašavaju kako je jedan pogled krenuo iz krugova prosvjetne politike i zalagao se za kontrolno-administrativnu funkciju školskog pedagoga. Drugi pogled dolazi iz struke i znanosti te na uvođenje pedagoške struke gleda kao na mogućnost da se kvalificiranim praćenjem i analizom sustavno nadgleda rad. Suvremena škola se priklanja drugom stajalištu i prema tome se definira suvremena uloga školskog pedagoga kao pojedinca koji u suradnji s ostalima aktivno prati, analizira i unapređuje kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Mušanović (2002; prema Škutor, 2016) navodi kako su osnovne funkcije razvojne djelatnosti školskog pedagoga u suvremenom društvu sljedeće: *operativna* (pripremanje i odvijanje pedagoške djelatnosti odnosno planiranje, koordinacija, praćenje, evaluacija i slično), *studijsko-analitička* (kontinuirano, cjelovito, osmišljeno i znanstveno utemeljeno praćenje odgojno-obrazovnih procesa sa svrhom vrednovanja kvalitete i njezino unapređivanje), *informativna* (stalna analiza potreba sudionika odgojno-obrazovnog procesa za informacijama i zadovoljavanje tih potreba stvaranjem kvalitetnog informacijsko-dokumentacijskoga sustava) te *instruktivna* (poučavanje i usavršavanje subjekata odgojno-obrazovnog procesa).

Kao što je već prethodno istaknuto, s razvojem profesije pedagoga došlo je i do povećanih zahtjeva i očekivanja od strane društva prema pedagozima uslijed društvenih promjena. Florić (2008; prema Jovanović, 2014) smatra kako su ti zahtjevi kontradiktorni. S jedne strane to su: zagovaranje obrazovanja za sve, važnost cjeloživotnog obrazovanja, važnost općeg obrazovanja kao pripreme mladih za život, potreba za timskim radom i suradnjom, inkluzivno obrazovanje, tolerancija i međusobno razumijevanje. Nasuprot tomu sve je veća nejednakost i društvene razlike, otuđenost među mladima, odustajanje od školovanja, visoka stopa nezaposlenosti, traženje krivca u obrazovnom sistemu za nepripremljenost mladih za tržište rada, nasilje među mladima, ovisnosti i sve veći naglasak na materijalne vrijednosti i natjecanje (isto, 2008). Kako bi se profesija pedagoga dalje neometano razvijala i djelovala u smjeru unapređenja kvalitete nastave potrebno je uskladiti zahtjeve društva i onoga što obrazovanje nudi, ali i kontinuirano raditi na mogućnosti da se sve veći broj zahtjeva društva uistinu i ostvari.

2.4. Kompetencije za suvremenu ulogu školskog pedagoga

Suvremeno društvo pred školu stavlja cijeli niz zadaća koje škola mora biti sposobna ispuniti. Kako bi se taj cilj uistinu i postigao nužno je dobro organizirati stručnu službu u kojoj važnu ulogu igra pedagog. Mrkonjić (2003) smatra kako je upravo izostanak dobro organizirane stručne službe jedan od razloga zbog kojih se škola danas našla u krizi. Delors (1998; prema Mrkonjić, 2003:46) je još prije više od dvadeset godina rekao kao „Određene pomoćne službe kao što su socijalni radnici ili školski psiholozi nisu luksuz i trebaju biti dostupni posvuda". U navedeno Delorsovo razmišljanje svakako treba uključiti i pedagoge koji su neizostavni članovi stručne službe škole, a njihovu važnost Mrkonjić (2013) dodatno naglašava dajući im status *spiritus movensa* (pokretač, začetnik, organizator neke akcije) i *spiritus rektora* (oživljavajući duh, duh upravljač).

Kao što je već navedeno, uloga pedagoga u suvremenoj školi podrazumijeva brojne funkcije, raznolike poslove, komunikaciju sa svim sudionicima, a kako bi sve to uspješno obavljao pedagog mora posjedovati različite kompetencije.

Važno je razjasniti što se pod pojmom kompetencija podrazumijeva. Fajdetić i Šnidarić, (2014; prema Škutor, 2016:41) ističu da „(…) iako se pojam „kompetencija" sve češće upotrebljava kao stručni termin, još uvijek nije precizno definiran u odgovarajućoj stručnoj literaturi, dok u kolokvijalnom govoru ima brojne istoznačnice". Termin kompetencija se prvotno odnosio na

strukovno obrazovanje odnosno, kako Romainville (1996; prema Ćatić, 2012) smatra, na vještine obavljanja nekog posla ili zadatka. Danas se kompetencija ne odnosi samo na strukovno obrazovanje nego i na područje općeg obrazovanja u kojem pojedinac stječe sposobnosti za učinkovito djelovanje u okruženju. Navedeno Perrenoud (1997; prema Ćatić, 2012:177) sumira u sljedeću definiciju: „Kompetencija je sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim zadanim situacijama koja je temeljena na znanju, ali nije znanjem ograničena". Hrvatska pedagoška literatura kompetenciju definira kao „(…) osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način" (Mijatović, 2000; prema Ćatić, 2012:176). U pojmovniku Agencije za znanost i visoko obrazovanje kompetencije su objašnjenje kao kombinacija „(…) kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti"(https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije). Isti pojmovnik navodi i kako je svaki obrazovni program dužan kod polaznika razviti te kompetencije. Neke od tih kompetencija su specifične za određenu disciplinu, a druge su generičke odnosno zajedničke svim programima. Promjenom društva i njegovih potreba mijenjaju se i potrebne kompetencije. Društvo znanja zahtijeva nove kompetencije kako bi pojedinci mogli spremno odgovoriti na izazove suvremenog društva pri čemu se javlja problem njihove selekcije i identifikacije. Međunarodna i domaća obrazovna politika za zadaću ima pronaći i imenovati koje su to ključne kompetencije koje trebaju razviti svi članovi nekog društva, a zatim ih implementirati u kurikul.

U ovom radu riječ je o pedagozima i analizi kompetencija koje su im potrebne u suvremenom društvu. Tot (2010; prema Škutor, 2016, 41) kompetencije školskog pedagoga definira kao „(…) odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu kako bi mogao uspješno ostvariti stručno-pedagoške ciljeve škole i unaprijediti kvalitetu pedagoških procesa". Nadalje, kompetencije se generalno mogu podijeliti na dvije uopćene kategorije: formalne i stvarne. Formalne kompetencije podrazumijevanju znanja i kvalifikacije stečene na studiju i u praksi, a stvarne kompetencije su one poželjne kompetencije školskih pedagoga.

Dolazi i do promjene u pristupu obrazovanja pedagoga odnosno do sve više do izražaja dolaze novi, diferencirani i fleksibilni pristupi koji u obzir uzimaju dinamičnost i različitost uvjeta u kojima se odvija pedagoška praksa. Zbog navedenih promjena dolazi i do mijenjanja stavova i zaključaka o profesionalnim kompetencijama koje bi pedagog trebao imati odnosno može se reći

kako dolazi i do promjene same uloge pedagoga. On više nije posrednik znanja, već aktivni graditelj znanja u zajednici koja se razvija i uči odnosno dolazi do preusmjeravanja pažnje s poučavanja na učenje, konstruiranje i sukonstruiranje znanja, prihvaćanje i zadovoljavanje individualnih razlika, potrebe za suradnjom sa kolegama, razvijanja sposobnosti refleksije i samorefleksije (Vračar i Milanović, 2014). Dakle, pedagog kao duša škole odgovoran je za odbacivanje pasivnosti te prema tome se i njegove kompetencije mogu grupirati u sljedeće skupine: osobne kompetencije kao što su odgovornost, iskrenost i komunikativnost, a koje su prepoznatljive u odnosu prema drugima,; razvojne kompetencije koje podrazumijevaju znanja vezana za razvoj, inovacije, tehnologije i potrebe svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa; stručne odnosno sposobnosti i znanja organizacije pedagoškog rada, poznavanje zakona te programiranje; socijalne vještine u području međuljudskih komunikacija i akcijske kompetencije koje se odnose na praktični rad (Staničić, 2005; prema Jovanović, 2014).

Postavlja se pitanje koje su to još ključne osobne odnosno emocionalne i profesionalne kompetencije koje bi pedagog trebao imati kako bi aktivno i kvalitetno obavljao svoj posao u suvremenoj školi te unapređivao kvalitetu nastavnog procesa. O emocionalnoj komponenti ovisi uspješnost primjene odgojnih metoda u radu pedagoga s učenicima. Goldsworthy (Goleman, 2000; prema Škutor, 2016) navodi sljedećih šest komponenata koje bi trebao imati uspješan odgojitelj i koje definiraju uspješan odgojni čin: 1. razumijevanje vlastitih emocija (pedagog koji poznaje svoje emocije sposoban je ispravno vrednovati i unaprijeđivati svoje postupke), 2. sposobnost upravljanja vlastitim emocijama (omogućuje pedagogu objektivnost u sagledavanju svojih postupaka prema sebi i učenicima), 3. sposobnost samomotivacije (iskrena želja i jaka volja za daljnjim radom te zadovoljstvo učinjenim), 4. empatija ili razumijevanje emocija drugih (razumijevanje učenikovih emocija i postupanje u skladu s njima), 5. mogućnost uspostavljanja emocionalnih veza s drugima (snažne interpersonalne komunikacijske vještine, otvorenost u komunikaciji, toplina i srdačnost), 6. znanje o ispravnoj primjeni socijalnih vještina (primjena teorijskih znanja u praksi). Osim navedenih emocionalnih komponenti, za uspješan odgoj važne su i moralne osobine i vrijednosti pedagoga. Škutor (2016:41) navodi kako „Moralne se osobine odnose na sva ponašanja koja odražavaju svijest o drugima: davanje, pomaganje, brižnost, altruistično ponašanje, poštivanje drugih i spremnost poštivanja društvenih norma".

U posljednje vrijeme dolazi do sve većeg interesa za pedagoga „(…) koji kontinuirano razvija sposobnost teorijske refleksije u praktične uslove i, obrnuto, praksom i razmišljanjem o njoj izgrađuje novu teoriju" (Vračar i Milovanović, 2014:38). Dakle, pedagog kao refleksivni praktičar istraživanjem dolazi do različitih rješenja i načina djelovanja prilikom nailaska na praktične probleme. Sami začeci pojmova refleksivni praktičar i refleksivna praksa vežu se uz J. Deweya i njegove životne laboratorije u kojima su učenici bili usmjereni na učenje isključivo onog što je relevantno za njih same i za njihovo buduće zanimanje. (Bodlović i Kunac, 2012; prema Vračar i Milovanović, 2014). Vračar i Milovanović (2014) izraz refleksivni praktičar definiraju kao potrebu da se pedagog „pogleda u ogledalo" i samovrednuje odnosno da razmisli o svojoj ulozi stručnog suradnika te o načinu što trenutno radi kako bi poboljšao kvalitetu odgojno-obrazovnog rada u školi, o suradnji s nastavnicima, drugim kolegama, roditeljima, učenicima i lokalnom zajednicom te o svim budućim koracima i akcijama koje može poduzeti za poboljšanje kvalitete rada u školi. Tokom formalnog obrazovanja za posao pedagoga svi navedeni poslovi odnosno zadaće najčešće se zanemaruju te prednost se daje profesionalnom razvoju pedagoga. Preciznije rečeno, naglasak se stavlja na stručna znanja i vještine koje će pedagog u praksi koristiti tijekom interakcije s drugim ljudima. Takav način obrazovanja zanemaruje obrazovanje za samovrednovanje i refleksiju o vlastitom radu i praksi. Vračar i Milovanović (2014) smatraju kako je upravo preispitivanje vlastite prakse najdirektniji način unapređivanja kvalitete rada pedagoga, a posljedično unapređivanja i cijele ustanove. Važno je naglasiti da refleksivna praksa znači sustavno samovrednovanje i samopraćenje, otvorenost, promjena u načinu rada u svim fazama rada, a ne samo u trenucima kada dođe do izostanka poželjnog rezultata ili kada se naiđe na problem.

Još jedna važna kompetencija i profesionalna uloga za koju se pedagog treba osposobiti je ona kritičkog prijatelja. Pojam kritički prijatelj među prvima koristi Stenhouse koji kritičkog prijatelja definira kao osobu koja savjetuje i surađuje s učiteljem u akcijskim istraživanjima (Bognar, 2016). Važno je naglasiti da pedagog kao kritički prijatelj ne smije biti u poziciji nadmoći i tražiti greške, već se postaviti kao učiteljev prijatelj te biti više zainteresiran za učiteljevo napredovanje nego napredovanje istraživanja (Bognar, 2016). Česta je situacija da učitelj nije dovoljno samokritičan prema svom radu te takvim postupanjem može ugroziti cijelo istraživanje. Upravo u tim situacijama ogleda se važnost pedagoga kao kritičkog prijatelja koji „(…) dijeli profesionalni kontekst i pomaže praktičaru u ostvarivanju akcijskog istraživanja savjetujući ga i dajući mu

povratne informacije" (Mcniff, Lomax & Whitehead, 1996; Lomax, Woodward i Parker u Lomax, 1996; Winter i Munn-Giddings, 2001; prema Bognar, 2009:196). Osim savjetodavne uloge i davanja povratne informacije, kritički prijatelj dodatno može pomoći učiteljima u akcijskim istraživanjima u prikupljanju podataka, vođenju bilješki, fotografiranju, popunjavanju protokola.

Svaka ustanova ima vlastiti princip vođenja. Vođenje se može definirati kao „(…) skup akcija povezanih utvrđivanjem smjera te postupcima usklađivanja, motiviranja i inspiriranja ljudi na postizanje promjena" (Kotter, 1990; prema Slunjski, 2018:6). Dakle, cilj vođenja je unapređivanje kvalitete ustanove. Ukoliko govorimo o odgojno-obrazovnim ustanovama uglavnom je riječ o tzv. *pedagoškom vođenju.* Pedagoško vođenje odnosi se na „(…) izgradnju kapaciteta ustanove te na pružanje podrške procesu učenja djece i djelatnika, što šire gledano znači profesionalizaciju procesa odgoja i obrazovanja (Heikka, 2014; prema Slunjski, 2018:91). Važno je ne miješati vođenje s pojmom rukovođenja ili menadžmenta. Iako oba posla zahtijevaju specifična znanja, najčešće ih ne provodi ista osoba. U suvremenoj školi menadžment je uglavnom vezan uz poslove ravnatelja koji rukovodi resursima, a vođenje je vezano uz poslove pedagoga koji svojim radom utječe na druge i usmjerava prema unapređivanju kvalitete (Staničić, 2003; prema Šnidarić, 2009). Jedna od ključnih dužnosti pedagoškog vođe je rad na izgradnji kvalitetnih odnosa, socijalne interakcije i suradnje unutar kolektiva. Brojni su autori koji naglašavaju važnost komunikacije i odnosa u ustanovi kao put prema unapređivanju kvalitete rada (Daly, 2010, Earley i Greany, 2017, Brown i sur., 2017 te drugi; prema Slunjski, 2019). Daly (2010; prema Slunjski, 2019:92) zaključuje kako „Mreža društvenih interakcija unutar odgojno-obrazovne ustanove, ali i među različitim ustanovama predstavlja vitalnu komponentu uspjeha u unapređivanju prakse i treba joj posvetiti punu pozornost".

Može se zaključiti kako se pred pedagoga postavlja nimalo laka zadaća. Njegovo osposobljavanje i stjecanje svih potrebnih kompetencija je dugotrajan proces koji nikako ne završava njegovim visokim obrazovanjem. Dapače, može se reći da tek tada počinje. Maleš i sur. (2010:35) zaključuju kako je „Odgovarajuće osposobljen pedagog je onaj koji je svjestan konteksta i potreba zajednice u kojoj djeluje, posjeduje znanja o svim sustavima koji participiraju u institucionalnom odgoju i obrazovanju, osposobljen za komunikaciju, sposoban graditi partnerske odnose i unapređivati odnose u zajednici koja uči, sposoban intervenirati, ali i prevenirati, spreman i sposoban evaluirati svoj rad i rad drugih te raditi na vlastitom usavršavanju".

2.5. Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga

Profesija pedagoga osigurala je svoje mjesto u školama, ali ipak još uvijek se radi na podizanju profesionalnog statusa i ugleda profesije u društvu.

Razvijenost profesije 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; prema Žužić i Markušić, 2017:158)". Postavlja se pitanje kako stoji profesija pedagoga u odnosu na navedene odrednice. Razvijenost teorija je zadovoljavajuća jer postoji mnoštvo stručne i znanstvene literature. Ipak, isto se ne može reći za razvijenost tehnologije jer „(…) nedostaje osnovni 'alat' koji bi ga učinio vjerodostojnim profesionalcem za pedagošku razvojno-savjetodavnu djelatnost u odgojnoj i obrazovnoj ustanovi" (Ledić i sur., 2013; prema Žužić i Markušić, 2017:158). Stručna ekspertiza podrazumijeva teorijsku osmišljenost i osposobljenost za primjenu naučenih teorijskih spoznaja. Prepoznatljivost profesije pedagoga još uvijek je nedovoljna i na tome je potrebno puno raditi. Organiziranost profesije prepoznaje se „(…) s obzirom na stupanj organiziranosti institucija za profesionalno obrazovanje, tipove organizacija u kojima se profesije najčešće zapošljavaju te organiziranost profesionalnih udruženja" (Žužić i Markušić, 2017:159). Ni u tom pogledu još uvijek ne možemo biti potpuno zadovoljni učinjenim. Što se tiče etike i etičkog kodeksa stanje u pedagoškoj praksi je zadovoljavajuće. Zaključno, s obzirom na navedene temeljne odrednice može se zaključiti je potrebno najviše raditi na izradi instrumentarija za rad pedagoga i prepoznatljivosti profesije u društvu (Žužić i Markušić, 2017).

Neke od smjernica kojima pedagozi mogu utjecati na poboljšanje školske prakse i ugleda profesije su: jasni temelji (regulirani zakoni i pravilnici, jasni ciljevi i teorijska osnova), graditi profesionalni identitet i cijeniti vlastitu profesiju, surađivati s zajednicom i kolegama, dokumentirati i vrednovati vlastiti rad, poštivati načela etičnosti i raditi za dobrobit učenika, poticati svoj razvoj te usavršavati se i aktivno istraživati. Nadalje, potrebno je raditi na prepoznatljivosti profesije i smanjiti deprofesionalizaciju, provoditi empirijska i teorijska istraživanja te analizirati dobivene rezultate kako bi se unaprijedila praksa, potrebno je uskladiti studijske programe sa potrebama prakse,

pedagozi trebaju biti osposobljeni za svaku novu promjenu koja se uvodi u sustav te potrebno je unaprijediti sustav podrške (Staničić, 2017).

Već se neko vrijeme u društvu s nadom govori o profesionalizaciji nastavničkog poziva te poziva stručnih suradnika. Profesionalizacija obećava bolji ugled u društvu i poboljšanje cjelokupne profesije. Ipak, Liessmann (2019:47) naglašava kako „(…) profesionalizacija ne znači do sada obavljanu pedagošku djelatnost možda učiniti boljom, uz više činjenica, dosljednijom ili, riječju, obavljati je profesionalnije nego dosad, nego znači da će se raditi nešto posve drugačije".

3. KVALITETA NASTAVE

3.1. Teorijsko određenje kvalitete nastave

Suvremeno društvo nezamislivo je bez obrazovanja i nastave. Veći dio života pohađamo razne oblike i razine nastavnog procesa. Nastava se održava svugdje oko nas, sadržaj poučavanja može biti sličan, ali rezultati nisu svugdje isti (Ćatić i sur., 2015). Svaki nastavnik ima drugačiju percepciju kvalitete te nastava, primjerice, može biti okarakterizirana kao dobra, loša, zanimljiva, dosadna, poticajna, (ne) kvalitetna... Usprkos tomu, svaka kvalitetna škola smatra da se kvaliteta može prepoznati i da ona zasigurno postoji (Glasser, 1990). Ipak, kako bi se izbjegla subjektivnost pri opisivanju i izvođenju kvalitetne nastave, potrebni su jasni i ujednačeni kriteriji kvalitete nastave.

Kriteriji za prepoznavanje visoke kvalitete nastave nisu oduvijek isti, mijenjali su se tijekom vremena. Tradicionalno razumijevanje kvalitetne škole podrazumijeva visoku razinu resursa, visoki pedagoški standard i intenzivne procese. Smatralo se da će ulaganje velikih resursa rezultirati višim obrazovnim postignućima učenika. Takva pretpostavka pokazala se pogrešnom te utvrđeno je kako ne postoji pozitivna korelacija između uloženog i dobivenog (Postlethwaite, 2004; prema Pastuović, 2009). Suvremeno shvaćanje kvalitetnog obrazovanja fokus stavlja na kognitivne i afektivne rezultate učenika odnosno težište se više ne stavlja na uložene resurse (ulaze) (Pastuović, 2009).

Pastuović (2009) smatra kako definiranje kvalitetnog obrazovanja najviše ovisi o tome što smatramo pod samim obrazovanjem. Navodi kako se pojedine definicije obrazovanja mogu

razlikovati, ali svaka polazi od iste osnove: obrazovanje je organizirano i namjerno učenje koje može biti formalno, neformalno i samoobrazovanje. Zadržimo li se na razini kvalitete nastave, riječ je o formalnom obrazovanju (školovanju). Postoje razne definicije nastave, a jedna od njih nastavu definira kao „(…) temeljni dio školskog rada u kojem se planski i organizirano provodi odgoj i obrazovanje učenika prema propisanom nastavnom planu i nastavnom programu. Nastavu određuju tri gl. čimbenika (tzv. didaktički trokut): nastavni sadržaji, učenik i nastavnik" (https://www.enciklopedija.hr/natukanica.aspx?id).

Sljedeći važan pojam je kvaliteta. Funda (2008:11) naglašava kako ne postoji samo jedna definicija kvalitete jer je „(...) sva kvaliteta zapravo viđenje kvalitete". Gutošić i Bjorn (2001; prema Ćatić i sur., 2015:394) kvalitetu definiraju kao „(…) mjerilo upotrebne vrijednosti određenog proizvoda ili usluge, odnosno mjerilo njegove sposobnosti da zadovolji zahtjeve odgovarajućih potrošača i korisnika". Funda (2008:11) fenomen kvalitete vidi kao „(...) svojstvo ili osobina koja označava određeni predmet ili pojavu i razlikuje ih od ostalih predmeta ili pojava". Armstrong (prema; Funda, 2008) razlikuje tri vrste kvalitete: kvalitetu rješenja, kvalitetu usklađenosti i kvalitetu zadovoljstva korisnika. Ukoliko govorimo o kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove odnosno o kvaliteti nastave koju ta ustanova nudi najvažnije je krajnje zadovoljstvo korisnika. Kvaliteta nastave je postignuta ukoliko je postignuta „(...) razina zadovoljenja potreba i zahtjeva potrošača, odnosno usklađenost s njihovim sve većim zahtjevima i očekivanjima" (Avelini, 2000; prema Funda, 2008:11). Važno je naglasiti da je nastava proizvod nastao od strane djelovanja nastavnika i ostalih stručnjaka te kao svaki proizvod na tržištu ima određenu kvalitetu (Ćatić i sur., 2015).

Ne postoji ljudska djelatnost koja zanemaruje pitanje kvalitete (Funda, 2008). Bezinović i sur. (2012) naglašavaju kako su posljednja dva desetljeća u Europi sve brojnija istraživanja koja se bave odrednicama kvalitetne nastave. Isti autori, među brojnim modelima i istraživanjima, izdvajaju nizozemski sustav za opažanje nastave ICALT. Navedeni sustav izdvaja sedam najvažnijih kategorija kvalitete nastave: „1. sigurno i poticajno ozračje za učenje, 2. jasno i poticajno učenje, 3. učinkovito upravljanje razredom, 4. prilagodba poučavanja različitim potrebama učenika, 5. poučavanje strategija učenja, 6. refleksivnost poučavanja, 7. uključenost učenika" (Van de Grift, 2007; prema Bezinović i sur., 2012:14). Maltar (2013; prema Markić) izdvaja 10 obilježja kvalitetne nastave od kojih se većina odnosi na stvaranje pogodnih uvjeta za učenje i uspješno održavanje nastave (jasno strukturiranje nastave, jasnoća sadržaja, jasnoća

očekivanih postignuća, visok udio stvarnog vremena za učenje, poticajno ozračje za učenje, pripremljena okolina, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje). Cilj svake nastave je postignuće učenika stoga ne čudi da su provedena brojna istraživanja uzajamne povezanosti kvalitete nastave i uspjeha u učenju. Iako je za očekivati da kvalitetna nastava doprinosi boljim učeničkim postignućima, rezultati empirijskih istraživanja nisu konzistentni. Meyer (2004; prema Palekčić, 2005:215) navodi kako je „(...) procent onoga što izlazi iz procesa poučavanja rezultat (kvalitete) nastave (...) kreće od 3% do 40%". Peko i sur. (2014:33) naglašavaju kako „(...) utjecaj nastave na razvoj učenika ne mora uvijek biti u skladu s našim očekivanjima" odnosno da ni visoka razina kvalitete neće uvijek polučiti željene rezultate, ali to nije razlog da se prestane raditi na stalnom unapređenju kvalitete.

William Glasser u knjizi *Kvalitetna škola: škola bez prisile* detaljno se bavio pitanjem kvalitete škole. Jedan od ključnih savjeta koji ističe je da se u kvalitetnoj školi treba prebroditi raskorak između nastavnika, uprave i savjetnika. Glasser (1990:157) ističe kako bi „(...) nenastavno osoblje, uključujući i ravnatelja, trebalo bi redovito održavati nastavu od najmanje jedan sat do nekoliko sati na tjedan, ako je moguće. To bi pokazalo da djelatnici prosvjetnih službi cijene nastavnikov rad pa bi se odnosi između tih dviju skupina poboljšali, a to je cilj voditeljskog upravljanja". Povezivanjem stručnih suradnika, ravnatelja i nastavnika i njihovim zajedničkim radom ostvario bi se glavni preduvjet za ostvarivanje kvalitetne škole. Nadalje, Glasser (1990) izdvaja sljedeće upute svakoj školi koja želi postati kvalitetna i nuditi kvalitetnu nastavu svojim učenicima:

1. obučavanje osoblja škole o teoriji kontrole i realitetne terapije,
2. samoocjenjivanje učenika,
3. uključivanje u kvalitetno učenje svih učenika bez iznimke,
4. ukidanje prisile i kritiziranja,
5. suradničko učenje,
6. pametno upravljanje kvalitetnom školom bez šefovskog upravljanja,
7. rad na prijateljskim odnosima i smanjenje nediscipline putem iskaznica s imenom,
8. nagrade za uspjeh.

Iznimno je važno da ustanova kontinuirano analizira sklad između postavljenih i ostvarenih ciljeva te kvalitetu nastavnog procesa. Zadaća ustanove je da stalno unapređuje kvalitetu nastave neovisno

koliko njena razina bila visoka i uvijek težiti boljem odnosno, kako Deming (prema Glasser, 1990:158) kaže „Nikad nemojte prestati poboljšavati sustav proizvodnje i usluga".

3.2. Suradnja kao važan element unapređenja kvalitete nastave

Školski pedagog, kao nijedan drugi sudionik odgojno-obrazovnog procesa, ne radi sam nego surađuje s članovima škole u svrhu što kvalitetnijeg odgoja i obrazovanja. Bruner (1996:97) suradnju definira kao „(…) razmjena resursa raznovrsnih pojedinaca uključenih u nastavu i učenje". Početna misao suradnje je da svi imaju nešto za dati i za primiti od drugih te međusobnom razmjenom obje strane rastu. Općepoznato je da o učestalosti, kvaliteti i vrsti suradnje ovisi funkcioniranje škole, njezina uspješnost u postizanju ciljeva te ukupno ozračje i kvaliteta nastavnog procesa. Jurić (1988:15) već u jednom od svojih prvih izdanja *Metodike rada školskog pedagoga* naglašava kako je „(…) odnos prema ostalim subjektima temelj bilo koje aktivnosti pedagoga. Misli se prvenstveno na povezanost pedagoga s osobama koje mogu nesposrednije utjecati na okolinu učenika (roditelj, nastavnik), a u organizacijskom pogledu to su osobe koje imaju snažan upravljački, savjetnički i regulacijski utjecaj na školski rad (direktor, prosvjetni savjetnik, liječnik, socijalni radnik)".

U dosadašnjoj literaturi može se naići na popriličan broj negativnih komentara o nedovoljnoj povezanosti pedagoga i nastave. Često se pedagoga izjednačava s produženom rukom ravnatelja ili s osobom koja je zadužena za kontrolu zaposlenih te nema puno doticaja sa događanjima u razredu (Vuković, 2021). U posljednje vrijeme zahvaljujući jasnim definiranjem djelokruga rada pedagoga sve je manje takvih zabuna. Nadalje, promjenom paradigme u obrazovanju sve više se zagovara suradnja. Dominirajuća paradigma u suvremenoj školi je partnerstvo te teoretičari i praktičari u području odgoja i obrazovanja naglašavaju važnost uspostavljanja, održavanja i unapređivanja partnerskih odnosa između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Maleš i sur., 2010).

3.2.1. Suradnja školskog pedagoga s ravnateljem

Škola od samih početaka u Mezopotamiji, u Sumeru, 3500 godina prije Nove ere na svom vrhu imala je ravnatelja (otac kuće pločica) i učitelje. Uloga ravnatelja je dvojaka: on posjeduje tehničke vještine za pripremu programa te menadžerske sposobnosti s naglaskom na komunikaciju i jačanje veza među subjektima (Šturlić i Silov, 2014). Ravnatelj opterećen navedenim poslovima u

pedagogu je dobio pomagača za ostvarivanje zadataka, ali važno je naglasiti kako se u toj podjeli poslova nikako ne smije gledati nametnuta hijerarhija važnosti uloga nego podjela rada mora biti pravedna i u svrhu napretka škole. Neizostavna je suradnja i timski rad između ravnatelja i pedagoga u postizanju ciljeva odgoja i obrazovanja te u unapređivanju kvalitete nastavnog procesa. Decentralizacijom školstva i prenošenjem odgovornosti na škole za vlastiti napredak shvaća se važnost razvijanja škole iznutra počevši od pojedinaca na čelu s ravnateljem. U istraživanju o suradnji pedagoga i ravnatelja koje su proveli Šturlić i Silov (2014) utvrđeno je da dolazi do preklapanja u pojedinim poslovima ravnatelja i pedagoga iako je prisutno izvjesno neslaganje oko toga koje poslove pedagozi i ravnatelji misle da trebaju obavljati sami ili u timu. Unatoč neslaganju, zbog preklapanja u određenim poslovima utvrđena je potreba za suradnjom. Neka od prepoznatih područja preklapanja su sljedeća: 1. unutrašnja organizacija odgojno-obrazovnog rada, 2. nastavni proces i izvannastavne aktivnosti, 3. vijeće učenika, 4. produženi boravak, 5. zdravstvena zaštita učenika, 6. suradnja s roditeljima, 7. odgojno djelovanje škole, 8. stručno usavršavanje roditelja i 9. stručni organi škole. U istom istraživanju su analizirani i oblici suradnje te rezultati su pokazali kako ravnatelji i školski pedagozi međusobno i jednako često surađuju kroz individualni i timski rad, a nešto rjeđe u radnim grupama. Što se tiče načina komunikacije, ona se najčešće odvija razgovorima, u malim skupovima (sjednice i vijeća) i velikim skupovima (sjednice učiteljskog vijeća), putem neobaveznog razgovora i sastancima s roditeljima, učenicima ili lokalnom zajednicom (Šturlić, Silov, 2014).

3.2.2. Suradnja školskog pedagoga i nastavnika

Jedna od temeljnih zadaća pedagoga je, prema Žužić (2011), unapređivanje kvalitete nastavnog procesa. Unapređivanje nastave nije moguće postići bez zajedničkog rada pedagoga i nastavnika. Fakultetsko obrazovanje nastavnika nije u skladu s potrebama suvremene škole, ne daje nastavnicima uvid u nove metode rada, promijenjene uloge nastavnika i učenika, korištenje IKT-a te druga brojna znanja koja suvremena škola traži od nastavnika u praksi. Nastavnik, ukoliko nije visoko motiviran, neće sam istraživati i učiti, već će nastavu održavati na tradicionalan način te tako kočiti napredak škole i ugrožavati njezinu kvalitetu. Upravo u takvim situacijama važna je kontinuirana i kvalitetna suradnja pedagoga i nastavnika kako bi se spriječilo održavanje tradicionalne nastave u suvremenom društvu. Kao ključni faktor u unapređivanju kvalitete

nastavnog rada Jurić (2004) vidi u uvođenju inovacija koje zahtijevaju blisku suradnju nastavnika i pedagoga.

Povezanost pedagoga s nastavnicima omogućuje obostranu korist. Pedagog na taj način ima uvid u razredno ozračje i može pratiti svakog pojedinog učenika u kontekstu koji ga okružuje. Nastavnici imaju partnera u analizi uspješnosti nastavnog procesa te pedagog kao kritički prijatelj pomaže nastavniku predlažući inovacije i prenoseći pedagoška iskustva na nastavnika, ali u isto vrijeme i poštivajući nastavnikove ideje i njegova osobna iskustva iz prakse (Jurić, 2004). U prošlosti je naglasak bio na iznenadnim posjetima pedagoga nastavi kako bi se utvrdile manjkavosti i odstupanja od kurikuluma, ali takav način rada nije poželjan jer nastavnik to može protumačiti kao kontrolu ili uvredu vlastitog rada te potpuno se udaljiti od suradnje s pedagogom. Povezanost pedagoga s nastavom treba shvatiti kao neizostavni dio njegovog posla te kao rad na unapređenju kvalitete nastave, a ne kao kontrolu (Vuković, 2021).

Pedagog nastavu može pratiti neposredno posjetima nastavi ili posredno preko pedagoške dokumentacije. Nadalje, nastavu pedagog može pratiti nestrukturirano (stjecanje općih predodžbi o kvaliteti nastave) i strukturirano s jasnim ciljem i sadržajem praćenja (Jurić, 2004). Molnar-Đureta provela je istraživanje o tome kako nastavnici reagiraju na praćenje nastave od strane pedagoga ili ravnatelja. Rezultati su pokazali kako većina nastavnika prilikom posjeta osjeća tremu, uzbuđenost ili zabrinutost (Molnar-Đureta, 1994; prema Žužić, 2011). Kako bi se to izbjeglo ključno je da „Pedagog prije svake odluke treba da razumije, a zatim psihološki tretira sve vrste ljudskog ponašanja, ne ispoljavajući autoritativno ponašanje ili socijalne pritiske kojima bi podvrgnuo suradnika" (Jurić, 1988:17).

3.2.3. Suradnja školskoga pedagoga i roditelja

Brojne vrijedne informacije koje se mogu iskoristiti za pomoć učeniku nalaze se u obitelji. Pedagog u svojoj praksi direktno surađuje s roditeljima te upućuje nastavnike kako uspješno raditi s roditeljima. Taj zadatak nije uvijek jednostavan jer utjecaj na roditelje može izazvati suprotne reakcije od željenih te dodatno distancirati roditelje od škole i suradnje. Pedagog mora dobro promisliti koji će oblik suradnje odabrati te pokazati dovoljno osjetljivosti i prilagodljivosti. Istraživanja su pokazala da roditelji daju prednost individualnim razgovorima i roditeljskim sastancima, a najslabije prihvaćaju predavanja (Jurić, 2004). Istraživanja su također pokazala kako

je praksa još uvijek daleko od teorije te da angažman roditelja u suradnji s pedagogom nije na zadovoljavajućoj razini ili da su nezadovoljni ostvarenom suradnjom (Lukaš i Gazibara, 2010). Najčešći uzrok nezadovoljstva je nedovoljna informiranost o mogućnostima suradnje ili da se ta suradnja odvija kad već dođe do problema odnosno ne radi se na prevenciji te se zanemaruje suradnja s roditeljima uspješnih učenika. Lukaš i Gazibara (2010:227) navode kako „Većina roditelja još uvijek ima zastarjelo - tradicionalno razmišljanje o suradnji s pedagogom, odnosno da se njihova suradnja mora uspostaviti samo kada se dogodi neki problem. Stoga se još uvijek danas čuju izjave nekih roditelja da nisu imali potrebe za razgovorom s pedagogom jer je njihovo dijete dobar učenik". Zadaća pedagoga je rad na promjeni takvog stajališta, informiranje roditelja o važnosti suradnje te veći angažman na pokretanju različitih oblika suradnje s roditeljima kako bi se obuhvatio što veći broj učenika, a posljedično tome poboljšala kvaliteta škole za svakog učenika.

3.2.4. Suradnja pedagoga i učenika

Najveći udio rada pedagog bi trebao posvetiti radu s učenicima. Vuković (2009:220) smatra kako je ključni zadatak školskog pedagoga „(...) osposobiti učenike za stvaranje novih znanja i primjenu suvremenih izvora znanja kroz nastavni proces i kroz uključivanje u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti". Učenicima treba dati do znanja da su oni su oni sukreatori nastave i da doprinose svojim radom unapređenju kvalitete škole, da nisu objekti nad kojima se vrši nastavni proces, već aktivni sudionici. Suradnja pedagoga i učenika može se odvijati putem individualnih ili grupnih razgovora, radionica, vijeća učenika, projekata i putem drugih aktivnosti koje škole provodi. Razgovor učenika i pedagoga može biti planiran na zahtjev učenika, roditelja ili stručnog suradnika ili pedagog može pozvati učenika na razgovor ukoliko osjeti potrebu, ali razgovor može biti i neplaniran uslijed nekog događaja (Pažanin-Ilakovac, 2015).

Pedagog ima sljedeće obveze prema učeniku (Jurić, 1988; Jurić, 2004):
-usmjerava ga na korištenje vlastitih potencijala i otklanjanje/ublažavanje nedostataka
-brine se za socijalni, emocionalni, psihički, fizički i intelektualni razvoj svih učenika
-savjetodavni razgovori s učenikom
-pomoć učenicima u svladavanju teškoća u učenju, razvojnih smetnji i emocionalnih problema.

U suradnji pedagoga i učenika posebno se ističe savjetodavni razgovori putem kojih pedagog ne rješava učeničke probleme sam, već zajednički dolaze do najboljeg rješenja. Za vođenje takve vrste razgovora potrebno je znanje, vještina i takt, a način vođenja ovisi o pedagoškim, emocionalnim, socijalnim i sadržajno-tematskim čimbenicima (Jurić, 2004; prema Pažanin-Ilakovac, 2015). „Pedagozi se naglašavaju kao ključni nositelji razvojno-savjetodavnoga rada, pedagoških razgovora te savjetovanja učenika i drugih subjekata, ne umanjujući važnost svih u odgojno-obrazovnom procesu, osobito učitelja kao prvih i temeljnih nositelja". (Zrilić, 2012; prema Pažanin-Ilakovac, 2015). Vuković (2009) poslove pedagoga u suradnji s učenicima dopunjava još sa sljedećim zadacima: ostvarivanje preventivnog programa, odgoj i obrazovanje za ljudska prava, školski projekti, promicanje dječjih prava, građanski odgoj, kvalitetno provođenje slobodnog vremena, pripremanje za izazove suvremenog društva

Suradnja će biti uspješna jedino ukoliko obje strane surađuju i prihvaćaju svoje obveze i prava. Učenici moraju shvatiti da ih nitko ne može prisiliti na suradnju, već da oni to moraju željeti. Učenicima je potrebno objasniti važnost suradnje i pozitivne učenike na njih, ali i na cjelokupnu kvalitetu ustanove.

3.3. Proces vrednovanja i samovrednovanja u kontekstu unapređivanja kvalitete nastave

Procesi vrednovanja i samovrednovanja važni su u funkciji unapređivanja kvalitete nastave. Evaluacija i povratne informacije daju jasnu sliku o trenutnom stanju i onome na čemu se treba u budućnosti raditi.

Procesi vrednovanja i samovrednovanja obuhvaćaju različite postupke „(…) koji se odnose na utvrđivanjem praćenje i unaprjeđivanje učinkovitosti i kvalitete obrazovanja (posebno nastavnog procesa)" (Bjelica-Guska i sur., 2017:276). Navedene termine preciznije definiraju Mužić i Vrgoč (2005; prema Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008:140) te smatraju ih središnjim terminima koji „(…) obuhvaćaju sve aktivnosti kojima se dolazi do obavijesti (informacija) o tome kako i koliko se ostvaruju ciljevi, a pojavljuje se pod različitim terminima: evaluacija, praćenje, provjeravanje, kontrola, ispitivanje, ocjenjivanje, procjenjivanje, mjerenje".

Može se reći kako „(…) vrednovanje i samovrednovanje najvažniji je instrument za jačanje škole i poticanje kvalitete. Pruža mogućnost da u skladu sa svojim specifičnim uvjetima i unutrašnjom

dinamikom škole samostalno izgrađuju i su-kreiraju vlastiti razvoj" (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008:140).

Vrednovanje, prema nositelju vrednovanja, može biti vanjsko (nositelji su osobe i institucije) ili unutarnje (interno, školsko) te s obzirom na usmjerenje ono može biti formativno (kontinuirana analiza rada pojedine osobe ili cijelog sustava) ili sumativno (krajnji rezultat u obliku dokumenta, diplome ili svjedodžbe) (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008). Formativno vrednovanje jedna je od odrednica suvremene škole u kojoj je naglasak na kontinuiranoj procjeni s ciljem konstantnog unapređivanja kvalitete nastave.

„Kao mehanizam za unaprjeđivanje kvalitete vrednovanje obrazovanja postalo je jednom od središnjih tema obrazovne politike u Europi" (Bezinović i sur., 2012:11). Hofman (prema Bezinović i sur., 2012:11) navodi da škole „(…) osiguravaju i jamče svoju kvalitetu samovrednovanjem, unapređivanjem procesa učenja i poučavanja te dokazivanjem vlastite učinkovitosti". Što se tiče stanja u Hrvatskoj procese vrednovanja i samovrednovanja uvelike otežava nedostatak standardiziranih kriterija i instrumenata za vrednovanje (Bezinović i sur., 2012).

Može se zaključiti kako se vrednovanje i samovrednovanje vrše kako bi se dobio uvid u trenutno stanje, a iz kojega se potom iščitava što treba mijenjati i na čemu treba raditi kako bi se poboljšala kvaliteta nastavnog procesa.

4. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

4.1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja je uloga školskog pedagoga u unapređenju kvalitete nastave. Kako bi se bolje razumio i objasnio identitet kao i djelokrug rada pedagoga važno je kako na profesiju pedagoga gledaju pojedinci koji s pedagogom najčešće surađuju ili bi barem trebali aktivno surađivati. Navedeni problem ispitan je iz dvije perspektive: učeničke i učiteljske.

Nedovoljna upućenost u profesiju i ulogu školskog pedagoga može rezultirati brojnim negativnim posljedicama kao što su učeničko i učiteljsko izbjegavanje razgovora, suradnje te traženja pomoći od pedagoga ustanove koju pohađaju ili u kojoj su zaposleni. Distanciranje od pedagoga, posebno od strane učitelja, uvelike može utjecati na kvalitetu nastavnog procesa jer pedagog je taj koji bi trebao informirati, poticati i promatrati nastavni rad i korigirati ga predlažući inovacije. Takva suradnja indirektno utječe i na same učenike koji su u suvremenoj školi aktivni sudionici nastavnog procesa.

Zbog svega navedenoga važno je ispitati sljedeće ciljeve ovog kvantitativnog istraživanja:
(1) učeničku i učiteljsku percepciju o tome što smatraju da je posao pedagoga (profesija pedagoga),
(2) učeničku i učiteljsku percepciju o ključnim kompetencijama koje posjeduje pedagog njihove škole,
(3) učestalost, oblik te pozitivne i negativne primjere iz prakse o suradnji učenika i učitelja s pedagogom,
(4) učenička i učiteljska očekivanja od pedagoga te
(5) učiteljsku procjenu pedagoga u pomoći pri kreiranju nastave i suradnji s roditeljima.
Sve navedeno utvrđivalo se s obzirom na sljedeće varijable za učitelje: spol, stručni profil učitelja, vrsta škole u kojoj su zaposleni, mjesto škole i godine staža te varijable za učenike: spol, vrsta škole, opći uspjeh u prethodnoj školskoj godini, postojanje pedagoške mjere i mjesto škole.

4.2. Hipoteze istraživanja

U provedenome istraživanju testirane su sljedeće hipoteze:

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u slaganju u poslovima rada školskog pedagoga između učenika i učitelja.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u poimanju ključnih kompetencija školskog pedagoga između učenika i učitelja.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na suradnju sa školskim pedagogom između učitelja i učenika.

4.3. Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja sastavljena su dva upitnika: jedan za učenike te jedan za učitelje.

Budući da su u istraživanju sudjelovali maloljetni ispitanici, prije početka ispunjavanja upitnika od roditelja se tražila suglasnost da njihovo dijete sudjeluje u nastavku istraživanja.

Upitnik za učenike sastojao se od općih podataka o ispitanicima: informacije vezane za spol, vrstu škole, opći uspjeh u prethodnoj školskoj godini, postojanju pedagoške mjere i mjesto u kojem se škola nalazi (grad/selo). Drugi dio upitnika činila je *Likertova* skala procjene na kojoj su ispitanici na ponuđene tvrdnje odgovarali u rasponu od 1 *uopće se ne slažem* do 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Skalom procjene djelokruga rada pedagoga (poslovi pedagoga) nastojalo se ispitati učeničko poznavanje profesije školskog pedagoga i njegove uloge u školi. Drugom *Likertovom* skalom, skalom kompetencije pedagoga, željelo se ispitati učeničku percepciju ključnih kompetencija koje pedagog škole koju pohađaju posjeduje za uspješno djelovanje i unapređenje kvalitete nastave. Treći dio upitnika sastojao se od dva zatvorena pitanja vezana uz učeničku suradnju sa školskim pedagogom odnosno cilj je bio ispitati učestalost (raspon od nikada do jednom ili više puta tjedno) i najčešći oblik suradnje (razgovor na hodniku, planirani posjet, radionice ili nešto drugo). Kako bi se ispitala kvaliteta i zadovoljstvo suradnjom s pedagogom ispitanicima su postavljena tri otvorena pitanja u kojima su ispitanici navodili pozitivan i negativan primjer suradnje te njihova očekivanja u budućoj suradnji s pedagogom.

Upitnik za učitelje sastojao se od općih podataka koji su sadržavali pitanja o spolu, stručnom profilu, vrsti škole u kojoj su zaposleni, mjestu u kojem se škola nalazi (grad/selo) i godinama staža. Kao i kod učenika, drugi dio upitnika činila je *Likertova* skala procjene djelokruga rada pedagoga (poslovi pedagoga) na kojoj su ispitanici na ponuđene tvrdnje odgovarali u rasponu od 1 *uopće se ne slažem* do 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Na taj način željelo je ispitati poznaju li učitelji što pedagog kao njihov najbliži stručni suradnik uistinu radi. Drugom *Likertovom*

skalom, skalom kompetencije pedagoga, željelo se ispitati učiteljsku percepciju ključnih kompetencija koje pedagog škole u kojoj su zaposleni posjeduje za uspješno djelovanje i unapređenje kvalitete nastave. Treći dio upitnika sastojao se od dva zatvorena pitanja vezana uz učiteljsku suradnju sa školskim pedagogom odnosno cilj je bio ispitati učestalost (raspon od nikada do jednom ili više puta tjedno) i najčešći oblik suradnje (razgovor na hodniku, planirani posjet, radionice ili nešto drugo). Kako bi se ispitala kvaliteta i zadovoljstvo suradnjom s pedagogom ispitanicima su postavljena tri otvorena pitanja u kojima su ispitanici navodili pozitivan i negativan primjer suradnje te njihova očekivanja u budućoj suradnji s pedagogom. Kako bi se što jasnije istražila uloga pedagoga u unapređenju kvalitete nastave učiteljima je u četvrtom dijelu upitnika ponuđena još jedna *Likertova* skala u kojoj su procjenjivali njihovu trenutnu suradnju s pedagogom. Putem te skale željelo se ispitati učiteljsko zadovoljstvo pomoći u kreiranju nastave koju dobiva od strane pedagoga.

4.4. Uzorak i postupak istraživanja

Empirijsko istraživanje je provedeno na uzorku od 105 učenika i 119 nastavnika predmetne i razredne nastave. Odabrani su ispitanici obje vrste nastave kako bi se što bolje ispitao problem istraživanja odnosno dobio uvid u percepciju uloge pedagoga na više razina obrazovanja. Upitnik je izrađen pomoću Google obrasca te su ga ispitanici ispunjavali online putem u vremenskom razdoblju od 8. lipnja do 15. lipnja 2021. godine.

U uvodnom dijelu istraživanja svi ispitanici su upoznati s ciljem i načinom rješavanja upitnika. Budući da je u učeničkom upitniku riječ o maloljetnim osobama na početku upitnika zatražena je roditeljska privola za nastavak sudjelovanja u upitniku.

5. ANALIZA I INTERPRETACIJA PODATAKA

5.1. Deskriptivna analiza

U tablici 1. prikazani su opći podaci o ispitanim učiteljima/učiteljicama s obzirom na spol, stručni profil, vrstu i mjesto škole u kojoj su zaposleni te godine staža.

Tablica 1. ***Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli***

		Skupina učitelji/učiteljice	
		N	**%**
Spol (učitelji/učiteljice)	muški	11	9,2%
	ženski	108	90,8%
	ukupno	119	100,0%
Stručni profil (učitelji/učiteljice)	razredna nastava	45	37,8%
	predmetna nastava	74	62,2%
	ukupno	119	100,0%
Vrsta škole u kojoj ste zaposleni (učitelji/učiteljice)	osnovna škola	82	68,9%
	gimnazija	8	6,7%
	strukovna škola	29	24,4%
	ukupno	119	100,0%
Škola u kojoj sam zaposlen nalazi se (učitelji/učiteljice)	u gradu	113	95,0%
	na selu	6	5,0%
	ukupno	119	100,0%
Godine staža u školi (učitelji/učiteljice)	manje od 10 godina	34	28,6%
	od 11 do 30 godina	77	64,7%
	više od 30 godina	8	6,7%
	ukupno	119	100,0%

Pogledaju li se navedeni sociodemografski pokazatelji za učitelje/učiteljice može se uočiti kako je 9,2% ispitanika muškog spola dok je 90,8% ispitanica ženskog spola. Nadalje, kod stručnog profila 37,8% ispitanika navodi da predaju u razrednoj nastavi dok 62,2% navodi predmetna nastava. Kod pitanja o vrsti škole u kojoj su zaposleni 68,9% navodi osnovna škola, 6,7% navodi gimnazija, dok 24,4% navodi strukovna škola. Što se tiče mjesta škole, većina ispitanika, čak 95,0% navodi grad, a 5% selo. Većina ispitanika, 67,7%, navodi da imaju od 11 do 30 godina radnog staža, 28,6% manje od 10 godina te 6,7% navodi više od 30 godina.

Kod testiranja hipoteza nisu rađene razlike s obzirom na spol, stručni profil, vrstu i mjesto škole te godine staža zbog neravnomjernog uzorka.

Tablica 2. prikazuje sljedećih pet skupina sociodemografskih pokazatelja za učenike/učenice: spol, vrsta škole koju pohađaju, opći uspjeh u prethodnoj školskoj godini, postojanje pedagoške mjere i mjesto škole.

Tablica 2. ***Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli***

		Skupina učenici/učenice	
		N	**%**
Spol (učenici/učenice)	muški	28	26,9%
	ženski	77	73,1%
	ukupno	105	100,0%
Vrsta škole koju pohađate (učenici/učenice)	osnovna	23	21,9%
	gimnazija	60	57,1%
	stručna	22	21,0%
	ukupno	105	100,0%
Opći uspjeh u prethodnoj školskoj godini (učenici/učenice)	odličan	70	66,7%
	vrlo dobar	30	28,6%
	dobar	4	3,8%
	dovoljan	0	0,0%
	ponavljao razred	1	1,0%
	ukupno	105	100,0%
Je li ti bila izrečena ikada neka pedagoška mjera: opomena, ukor, opomena pred isključenje ili sniženo vladanje? (učenici/učenice)	da	8	7,6%
	ne	97	92,4%
	ukupno	105	100,0%
Škola koju pohađam nalazi se (učenici/učenice)	u gradu	101	96,2%
	na selu	4	3,8%
	ukupno	105	100%

Može se uočiti kako je 26,9% ispitanika muškog spola dok je 73,1% ispitanika ženskog spola. 21,9% ispitanika navodi da pohađa osnovnu školu 57,1% gimnaziju te 21,0% ispitanik pohađa stručnu školu. Na pitanje o općem uspjehu u prethodnoj školskoj godini 66,7% navodi odličan, 28,6% navodi vrlo dobar, 3,8% navodi dobar, dok 1,0% navodi da je ponavljao/la razred. Veći

broj ispitanika, 92.4%, na pitanje je li ti bila izrečena ikada neka pedagoška mjera: opomena, ukor, opomena pred isključenje ili sniženo vladanje odgovara negativno, a 7,6% ispitanika potvrdno. Rezultati su pokazali kako 96,2 % ispitanika pohađa školu u gradu, a 3,8% na selu.

Kod testiranja hipoteza nisu rađene razlike s obzirom na spol, opći uspjeh u prethodnoj školskoj godini, postojanje pedagoške mjere te vrstu i mjesto škole te godine staža zbog neravnomjernog uzorka.

do tu

5.2. Deskriptivna obrada skala

U tablici 3. prikazani su deskriptivni podaci za skalu poslovi pedagoga koja sadrži 20 pitanja vezanih uz djelokrug rada školskog pedagoga.

Tablica 3. ***Deskriptivni podaci za skalu poslovi pedagoga***

	Srednje vrijednosti	
	učitelji/učiteljice	**učenici/učenice**
Planiranje rada škole.	3,87	3,26
Ispunjavanje pedagoške dokumentacije.	4,29	4,14
Uvođenje inovacija u školu.	3,87	3,77
Savjetovanje učitelja u školi.	4,27	4,01
Savjetovanje učenika u školi.	4,44	4,12
Savjetovanje roditelja u školi.	4,40	3,89
Pomoć učenicima pri učenju.	4,05	3,77
Briga o poštivanju kućnog reda škole.	4,08	3,97
Rješavanje sukoba u školi.	4,42	4,09
Provođenje istraživanja.	4,12	3,50
Provođenje projekata.	3,96	3,77
Provođenje većine vremena u svom uredu.	2,70	3,12
Održavanje predavanja i radionica za učenike.	4,34	3,90
Održavanje predavanja i radionica za učitelje.	4,23	3,73

Održavanje predavanja i radionica za roditelje.	4,25	3,48
Stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja u školi.	4,44	4,15
Praćenje rada učitelja i davanje savjeta kako bi mu rad bio što bolji.	4,06	3,92
Stalno usavršavanje.	4,39	3,94
Suradnja s ravnateljem.	4,55	4,16
Suradnja s ostalim članovima stručne službe u školi.	4,58	4,24

Pogledamo li u tablici 3. deskriptivne podatke za *Likertovu* skalu poslova školskog pedagoga te srednje vrijednosti za svaki od 20 navedenih najčešćih poslova pedagoga, može se zaključiti koji su to poslovi za koje učitelji i učenici smatraju da su primarni u radu školskog pedagoga. Učitelji/učiteljice izdvajaju da su ključni poslovi pedagoga redom suradnja s ostalim članovima stručne službe (4,58), suradnja s ravnateljem (4,55), savjetovanje učenika u školi, stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja u školi (4,44) te rješavanje sukoba (4,42). Ispitani učitelji/učiteljice smatraju da posao pedagoga nije provođenje većine vremena u uredu (2,70) te pokazuju niže slaganje sa sljedećim poslovima pedagoga: planiranje rada škole, uvođenje inovacije (3,87) te provođenje projekata (3,96).

Analiza srednjih vrijednosti kod učeničkih odgovora pokazuje slično slaganje s odgovorima učitelja. Učenici izdvajaju sljedeće poslove pedagoga: suradnja s ostalim članovima stručne službe (4,24), suradnja s ravnateljem (4,16), ispunjavanje pedagoške dokumentacije (4,14) te savjetovanje učenika u školi (4,12). Kao slabije zastupljene poslove koje pedagog obavlja percipiraju provođenje većine vremena u uredu (3,12), planiranje rada škole (3,26) te održavanje predavanja i radionica za učitelje (3,73).

Radulović i Stančić 2013. proveli su istraživanje na temu kako nastavnici vide suradnju s pedagogom. Zanimljivo je istaknuti kako samo 6 od 131 ispitanih nastavnika za pedagoga veže asocijaciju birokratskog rada (papirologija, ured) što odgovara rezultatima dobivenim u ovom istraživanju (Radulović i Stančić, 2014). Može se zaključiti kako učitelji, ali ni učenici ne percipiraju birokraciju kao jedan od ključnih poslova pedagoga.

Zaključak analize je da i učitelji i učenici suradnju s članovima stručne službe i ravnateljem percipiraju kao jedan od ključnih poslova pedagoga. Jedan od mogućih razloga takvog odgovora je podizanje svijesti da jedan pojedinac ne može sam unaprijediti kvalitetu nastave, već da je potrebna uska i kontinuirana suradnja. Podudaranje u odgovorima se uočava i kod poslova savjetovanja učenika. Zanimljivo je učeničke i učiteljske odgovore usporediti sa odgovorima samih pedagoga u istraživanju koje su provele Popović i Anđelković (2017). Ispitani pedagozi (N=91) izjasnili su se kako su najposvećeniji radu s učenicima, nastavnicima te vrednovanju odgojno-obrazovnog rada. U najmanjoj mjeri birali su poslove suradnje s roditeljima, nadležnim ustanovama i organizacijama. Vidljiva je podudaranje rezultata u području rada s učenicima.

Tablica 4. prikazuje deskriptivne podatke dobivene analizom *Likertove* skale ključnih kompetencija pedagoga škole u kojoj su ispitanici zaposleni ili koju pohađaju.

Tablica 4. ***Deskriptivni podaci za skalu ključne kompetencije pedagoga vaše škole***

	Srednje vrijednosti	
	učitelji/učiteljice	**učenici/učenice**
Iskren i posvećen radu.	4,01	3,96
Stalno se usavršava.	3,92	3,78
Prati promjene u obrazovanju te ih uvodi u školu.	3,92	3,80
Uvažava tuđa mišljenja i ideje.	3,94	3,92
Komunikativan i pristupačan.	4,13	3,97
Koristi informacijsko-komunikacijsku tehnologiju.	4,22	3,73
Poznaje školsku dokumentaciju.	4,34	4,00
Pedagog je duša škole i često ga susrećem.	3,71	3,20
Spreman je pomoći i daje korisne savjete.	3,96	3,78
Redovno posjećuje nastavu i savjetuje kako je unaprijediti.	3,53	3,23

Likertova skala sadrži 10 pitanja na koja su ispitanici odgovarali u rasponu od 1 do 5. Učitelji/učiteljice kao ključne kompetencije pedagoga izdvajaju poznavanje školske

dokumentacije (4,34), korištenje IKT-a (4,22) te komunikativnost i pristupačnost (4,13). Učenici/učenice generalno imaju niže vrijednosti odgovora od učitelja (artimetička sredina manja od 4). Kao ključne kompetencije izdvajaju poznavanje školske dokumentacije (4,00), komunikativnost i pristupačnost (3,97) te iskrenost i posvećenost radu (3,96). Pomalo je zabrinjavajuće da učitelji i učenici relativno nisko (3,53 i 3,23) percipiraju da njihov pedagog redovno posjećuje nastavu i da savjetuje kako je unaprijediti u svrhu unapređenja kvalitete nastave odnosno kvalitete cijele ustanove. Osim toga, u odgovorima učitelja nisko su zastupljene i kompetencije stalnog usavršavanja i praćenja/uvođenja promjena i inovacija u školu (3,92). Iz učeničkih odgovora uočava se da ne percipiraju svi pedagoga kao dušu škole i ne susreću ga često (3,20) što upućuje na potrebu da se pedagog svakodnevno više kreće među učenicima.

Dobivene kompetencije za koje ispitanici smatraju da ih njihov pedagog posjeduje mogu se usporediti s kompetencijskim profilom pedagoga dobivenog u istraživanju 2007. godine koje su proveli Fajdetić i Šnidarić. Ispitanici su pedagoga vidjeli kao osobu koja je: „1. odgovorna, dosljedna i iskazuje osobni integritet, 2. posjeduje didaktičko-metodička znanja i poznaje načela primjene u praksi, 3. posjeduje komunikacijske vještine, potiče na timski rad i odabire demokratski stil vođenja, 4. sposobna za savjetodavni rad, organiziranje i planiranje u funkciji škole, analiziranja s ciljem unapređivanja odgojno obrazovnog rada i (samo)vrednovanja, 5. vodi suradnike ka prepoznatljivoj viziji škole" (Fajdetić i Šnidarić, 2014:253). Uočava se sličnost u navodima ispitanika u komunikacijskim kompetencijama što upućuje da je uspješna komunikacija vrlo cijenjena i da je ključ za uspjeh ustanove. Može se zaključiti kako ispitanici imaju visoka očekivanja od školskog pedagoga te smatraju da mora posjedovati široku lepezu kompetencija kako bi uspješno obavljao svoj posao i radio na unapređenju kvalitete nastave.

U tablici 5. prikazani su deskriptivni podaci za skalu suradnje učitelja/učiteljica s pedagogom njihove škole. Skala sadrži 10 tvrdnji na koje su ispitanici odgovarali na *Likertovoj* skali od 1 do 5. Cilj je bio otkriti na koji način se odvija suradnja pedagoga i učitelja u svrhu unapređenja kvalitete nastave.

Tablica 5. ***Deskriptivni podaci za skalu suradnja s pedagogom vezana za nastavu***

	Srednje vrijednosti
	učitelji/učiteljice
Održava predavanja/radionice na kojima nas informira o novostima vezanima za odgojno-obrazovni sustav.	3,36
Održava predavanja/radionice na kojima nas informira o novim nastavnim metodama i strategijama.	3,23
Posjećuje nastavu.	3,42
Nakon posjete nastavi predlaže korisne savjete za daljnje unapređenje.	3,39
Nakon posjete pedagoga mojoj nastavi osjećam se loše i kritizirano.	2,30
Održava predavanja/radionice roditeljima koje doprinose unapređenju odgojno-obrazovnog procesa.	3,17
Održava predavanja/radionice učenicima koje doprinose unapređenju odgojno-obrazovnog procesa.	3,33
Uvažava ideje svih djelatnika kako bi se unaprijedila nastava.	3,55
Pedagoga mogu pitati za savjet kada god to poželim.	3,96
Redovito se usavršava te ideje dobivene na takav način rado dijeli sa svim kolegama.	3,62

Najvišu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za tvrdnje: *pedagoga mogu pitati za savjet kada god to poželim* (3,96), zatim *redovito se usavršava te ideje dobivene na takav način rado dijeli sa svim kolegama* (3,62) te za tvrdnju *uvažava ideje svih djelatnika kako bi se unaprijedila nastava* (3,55).

Najnižu vrijednost aritmetičkih sredina odgovora ispitanika bilježimo za tvrdnje: *nakon posjete pedagoga mojoj nastavi osjećam se loše i kritizirano* (2,30), zatim *održava predavanja/radionice roditeljima koje doprinose unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa* (3,17) te za tvrdnju *održava predavanja/radionice na kojima nas informira o novim nastavnim metodama i strategijama* (3,23).

Rezultati su zadovoljavajući u smislu da učitelji pokazuju visoko slaganje s tvrdnjom da im je pedagog dostupan odnosno da ga mogu pitati za savjet kada to žele. Vidljiv je odmak od percepcije pedagoga kao kritičara što potvrđuje i nisko slaganje s tvrdnjom da je učitelji osjećaju loše i kritizirano nakon posjeta pedagoga nastavi. *Prema rezultatima međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja* TALIS 2018 povratne informacije o svom radu prima čak 95% učitelja i nastavnika u hrvatskim školama. Ono što se razlikuje je izvor povratne informacije. Većina ispitanika TALIS-a, 87% učitelja i 89% nastavnika, navodi da prima povratne informacije od ravnatelja škole ili članova tima za upravljanje školom. Povratne informacije od svojih kolega prima 38% učitelja i 48% nastavnika, a najmanji udio do povratnih informacija dolazi od vanjskih tijela ili pojedinaca. Većina ispitanika navodi da su povratne informacije temeljene na izravnom promatranju nastave ili rezultata učenika te na vanjskom vrednovanju. Što se tiče učinka povratnih informacija, 77% učitelja izvješćuje pozitivan učinak na unapređenje kvalitete njihove nastavne prakse (Markočić Dekanić i sur., 2019). Može se zaključiti kako je povratna informacija nužna i da pedagog mora posjedovati kompetencije za kvalitetnu analizu i pružanje povratnih informacija.

Učitelji pokazuju i visoko slaganje s tvrdnjom da se pedagog redovito usavršava i dijeli informacije s kolegama kao i da uvažava ideje svih djelatnika. Takva percepcija pedagoga ključna je za ostvarivanje kvalitetne suradnje, a posljedično tome i postizanja bolje kvalitete nastavnog procesa. Od izdvojenih tvrdnji pomalo je zabrinjavajuće nisko slaganje s tvrdnjom da pedagog održava radionice i predavanja za roditelje. Slične rezultate vezane za suradnju pedagoga i roditelja pokazalo je i istraživanje koje su proveli Lukaš i Gazibara 2010. godine. Prema rezultatima koje su dobili najčešći oblik suradnje roditelja i pedagoga su razredni roditeljski sastanci, individualni razgovori te masovni roditeljski sastanci svih roditelja u školi. Za tematska predavanja, individualna savjetovanja i radionice za roditelje ispitanici navode da su slabije zastupljeni (Lukaš i Gazibara, 2010). Suradnja s roditeljima svakako je jedno od važnih polja suradnje i trebala bi biti zastupljena. Potrebno je informirati roditelje o važnosti suradnje sa stručnom službom, ali pedagoge uputiti kako da provode suradnju s roditeljima u praksi.

Iako su se učitelji izjasnili kako smatraju da uvijek pedagoga mogu pitati za savjet i da im daje korisne informacije, ipak vidljivo je nešto niže slaganje s tvrdnjom da pedagog održava predavanja i radionice na kojima informira o inovacijama. Možda je razlog takvih rezultata da učitelji do tih

informacija dolaze u individualnoj suradnji s pedagogom, a ne putem grupnih predavanja ili radionica.

Zanimljivo je istaknuti kako su vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora učitelja u tablici 5. niže nego u tablici 3. i 4. Može se zaključiti kako učitelji imaju visoka očekivanja od pedagoga i smatraju da pedagog mora imati široku lepezu kompetencija, ali još uvijek u praksi nisu u potpunosti zadovoljni ostvarenom suradnjom.

Putem otvorenog pitanja učitelji i učenici su zamoljeni da navedu primjer pozitivne suradnje s pedagogom ukoliko postoji. Dobiveni odgovori prikazani su u tablici 6.

Tablica 6. ***Deskriptivni podaci za pitanje pozitivne suradnje s pedagogom***

		učitelji/ učiteljice	**učenici/ učenice**
	primjer	**N**	**N**
učenje	*crtanje nečeg za školu, pomoć u učenju, pomoć djeci u učenju, organizacija učenja, polaganje stručnog ispita, pomoć pri ispravljanju ocjena...*	6	3
odgojno djelovanje	*razgovor o učenicima, rješavanje problema, rješavanje sukoba, razgovor, smirenje, pomoć u situacijama kada mi je išla krv iz nosa, rad s učenicima s teškoćama u ponašanju, pomoć u komunikaciji s roditeljima, problemi u društvu, uspješna komunikacija...*	26	15
predavanja/ radionice	*organizacija radionica, pedagoške radionice, radionica na temu emocionalne pismenosti...*	6	7
projekti	*razgovor o projektima, zaduženja, Erasmus+, humanitarne akcije, planiranje projekata na razini aktiva RN, Crveni križ, posudba projektora...*	8	2
sat razrednika	*organizacija SR*	1	/
suradnja s vanjskim dionicima	*razgovori s roditeljima, rješavanje problema s roditeljem učenika s poteškoćama koji nije htio prihvatiti da njegovo dijete ima problem, suradnja Centra i zaštita djece...*	4	/

roditeljski sastanak	*poziv na roditeljski sastanak s predavanjem na određenu temu...*	1	/
nema	/	8	22

Od ukupnog broja učitelja i učiteljica (N=60) koji su odgovorili na ovo pitanje njih 8 navodi da nemaju nijedan primjer uspješne suradnje s pedagogom. Kod učenika (N=49) je taj broj nešto veći, 22 učenika i učenice ne može navesti nijedan pozitivni primjer suradnje s pedagogom iz vlastitog iskustva. Ostali odgovori su grupirani u 7 skupina: učenje, odgojno djelovanje, predavanje/radionice, projekti, sat razrednika, suradnja s vanjskim dionicima i roditeljski sastanak. Kao najčešći primjer pozitivne suradnje učitelji navode područje odgojnog djelovanja odnosno pomoć pri rješavanju problema s učenicima. Učenici također najviše pozitivnih primjera suradnje vežu za područje odgojnog djelovanja (razgovor, pomoć pri rješavanju problema ili sukoba). U odgovorima obje grupe ispitanika uočava se i pozitivan odnos pedagoga prema učiteljima i učenicima koji navode da je pedagog uvijek spreman pomoć, dogovoriti termin, savjetovati i razgovarati. Vidljiva su pozitivna iskustva učenika i učiteljima u suradnji s pedagogom u području pomoći u učenju. Učenici navode kako im pedagog direktno pomaže u učenju, popravljanju ocjena i organizaciji učenja, a učitelji pomoć potraže u situacijama pomoći u učenju učenika s teškoćama ili prilikom pripremanja za stručni ispit. Zanimljivo je uočiti kako su obje grupe ispitanika odgojno djelovanje stavile na prvo mjesto prilikom asocijacije vezane za pozitivnu suradnju, a potom pomoć u učenju. Takav redoslijed je dobar pokazatelj odmaka od tradicionalne škole i naglaska na učenju do suvremene škole koja njeguje i odgojni i obrazovni aspekt. Od ostalih pozitivnih primjera učitelji navode pomoć pri organizaciji sata razrednika, roditeljske sastanke i suradnju s vanjskim dionicima. Istaknuli su se i odgovori vezani za predavanja/radionice i projekte koji pokazuju da učitelji i učenici cijene takve oblike rada i taj način suradnje s pedagogom u njihovoj provedbi.

Dobiveni rezultati mogu se usporediti s istraživanjem koje su proveli Radulović i Stančić na uzorku od 131 nastavnika i nastavnice. Od ukupnog broja nastavnika, 52 ih naglašava da nemaju nijedan primjer uspješne suradnje. Ostale odgovore autori su analizirali prema problemu (temi) suradnje i prema obliku suradnje. Kao i u istraživanju provedenom u ovom diplomskom radu, nastavnici su najčešće navodili situacije u kojima im je pedagog dao savjet ili pomagao riješiti neki

problem. Iako se i navedene situacije mogu shvatiti kao suradnje, samo u odgovorima 12 ispitanika nazire se zajednički rad i aktivnost pedagoga i nastavnika (zajednički rad na projektima, nekoj aktivnosti, u školskom timu...) (Radulović i Stančić, 2014).

Može se zaključiti kako učenici i učitelji najčešće navode razne oblike pomoći u rješavanju problema, učenje ili razgovor. Ipak „Iako ovi primjeri predstavljaju neku vrstu pomoći pedagoga nastavniku oni se, međutim, ne odnose na situacije u kojima postoji neka zajednička aktivnost pedagoga i nastavnika, što bi se moglo očekivati prema suvremenim shvaćanjima suradnje i partnerstva" (Hebib i Radulović, 2000; Pavlović-Breneselović, 2012; prema Radulović i Stančić, 2014:121). Dakle, nužno je i dalje raditi na unapređenju kvalitete i učestalosti suradnje između učitelja/učenika i pedagoga.

Putem otvorenog pitanja učitelji i učenici su navodili primjere i negativne suradnje s pedagogom. Dobiveni odgovori prikazani su u tablici 7.

Tablica 7. ***Deskriptivni podaci za pitanje negativne suradnje s pedagogom***

		učitelji/ učiteljice	**učenici/ učenice**
	primjer	**N**	**N**
papirologija	*nemoćan da učini bilo što, bavi se samo papirima; previše papira, a manje rada*	2	/
nema suradnje	*nema ga jer ne znam tko je; neman negativan primjer suradnje kad ne surađujem niti zna za moje učenika*	1	1
izostanak pomoći	*išla sam se žaliti, saslušala me, ali nije pomogla samo je prebacila to mojoj razrednici koja je pogoršala situaciju; nepristupačnost određenog pedagoga ili nastavnika; nisam smjela znati u koji razredni odjel prvog razreda će učenik kojem sam u krvnom srodstvu, a to mi je bilo bitno jer sam mogla izbjeći da mu predajem; preopterećena; više sluša stručnjake i ono što nametnu da je najbolje za mene, nego da zapravo sluša mene i da mi bude podrška;*	3	4

	zauzetost; manjak razgovora i informiranja učenika		
osuđivanje od strane pedagoga	*neki nastavnici ne žele slati problematične učenike na razgovor pedagogu jer stječu dojam da će ih se proglasiti nesposobnima*	1	/
nezadovoljstvo suradnjom	*nekada ne vidi stvari s vašeg gledišta i može pogriješiti; nikada ne dobijem kritiku čak i kad osjetim da je potrebna; organizacija nastave za SR; povjeravanje problema; povlađivanje učenicima; projekt koji sam sve ja odradila; savjeti u vezi ocjenjivanja; sve; odbijanje kazne za učenika; ukor, zadirkivanje...*	7	9
nema	/	26	33

Od ukupnog broja ispitanika na pitanje o negativnoj suradnji odgovorilo je 40 učitelja/učiteljica i 47 učenika/učenica. Iako je većina ispitanika navela da nema negativnih primjera, ipak je prisutno nezadovoljstvo ostvarenom suradnjom. Učitelji i učenici najčešće navode da nisu zadovoljni savjetima koje su dobili ili da im pedagog uopće nije pomogao, a u nekim slučajevima da suradnje uopće nema. Također, učitelji navode birokraciju kao otežavajući čimbenik koji oduzima vrijeme pedagogu za druge vrste pomoći kao i zauzetost/preopterećenost pedagoga. Još jedna kritika je vezana za subjektivnost pedagoga i straha od osude odnosno da će pedagog nastavnika proglasiti nesposobnima. Posebno bih istakla problem povlađivanja učenicima i nesuglasica oko izricanja kazne učenicima. Takvi konflikti između učitelja i pedagoga mogu naštetiti njihovoj suradnji i utjecati na unapređenje kvalitete nastave.

Nakon analize pozitivnih i negativnih primjera suradnje s pedagogom važno je ispitati što to učenici i učitelji u budućnosti žele kako bi se broj pozitivne suradnje povećao, a negativne što više smanjio. Tablica 8. prikazuje učiteljska očekivanja od pedagoga u budućnosti, a tablica 9. ono što učenici žele da pedagog u budućnosti promijeni u svom radu.

Tablica 8. ***Deskriptivni podaci za pitanje očekivanja učitelja od pedagoga***

		učitelji/ učiteljice
	primjer	**N**
vrednovanje i rad s nastavnicima	*ankete i radionice o zadovoljstvu i potrebama nastavnika; da češće uđe u razred, bar 2 put u svako polugodište; da obavi makar jedan put godišnje razgovor sa svakim nastavnikom, da upita kako je, da ga savjetuje...; da riješi ono što ja ne mogu; da savjetuje učitelje koji tek počinju raditi; individualni razgovor i češći dolazak u razred; iskrena i dobronamjerna suradnja; nedovoljno se radi na boljoj komunikaciji među kolegama u zbornici; da na vrijeme znamo broj i smjene novih prvaša; očekujem svašta, a one ne zna niti osnovne stvari; pisanju planova za učenike s poteškoćama; primjeri dobre prakse u razredu; unapređenje rada u školi*	16
rad s učenicima	*češći rad s učenicima kojima treba pomoć u učenju; da makar 1 godišnje održi radionicu s učenicima umjesto da po cijele dane sjeti s ravnateljem na kavi; da više radi s problematičnim učenicima; da više sudjeluje u životu škole i komunicira s učenicima; pomoć kad mu se obratim*	17
djelotvorniji rad	*da napokon počne raditi svoj posao; da rješava probleme; da se malo odmori od posla; otvorenost za ideje drugih i uvažavanje; usavršava se; uvesti pozitivno ozračje*	7
rad s roditeljima	*da se više usmjeri na rad s roditeljima*	1
radionice/ predavanja	*predavanja i radionice za učenike; predavanja na školskim aktivima*	10
očekivanja su ispunjena/ nema dodatnih očekivanja	/	26
nema odgovora	/	13

Tablica 9. ***Očekivanja učenika od pedagoga***

		učenici/ učenice
	primjer	**N**
vrednovanje i rad s nastavnicima	*bolje obrazovanje profesora; da pomaže i učenicima i učiteljima u radu; da savjetuje učitelje kako pomoći učenicima u radu; prati rad profesora; veći nadzor nad učiteljima te tako usavršavanje, savjetovanje i unapređivanje rada učitelja; više suradnje s nastavnicima i ravnateljicom*	6
rad s učenicima	*češći posjeti; da aktivno raspituje učenike o njihovom mentalnom zdravlju i kako uspijevaju u školi; da će bolje riješiti probleme s učenikom u razredu koji nas gnjavi; da mi pomogne; da nas bolje savjetuje; da se više posveti djeci; da više priča s nama; da više pažnje posveti učenicima s posebnim potrebama; mislim da bi svatko s obzirom imalo ili ne nekakve probleme, trebao imati barem jednom mjesečno razgovor sa stručnom osobom; da više cijeni i uvažava moje mišljenje i da mi se ne miješa u moj način funkcioniranja; pomoć; razgovor*	28
djelotvorniji rad	*da malo bolje prati što se događa po školi; da ne bude strog; da prati trendove; da se riješi stereotipa odlaska kod pedagoga; da sudjeluje u nastavi; da više radi; opuštajuća atmosfera; pristupačniji; razumijevanje; što god radi ne valja; više suradnje*	13
radionice /projekti	*novi projekti u školi; da planira nove projekte za poboljšanje škole; održava više radionica*	7
očekivanja su ispunjena/ nema dodatnih očekivanja	*radi sve što očekujem*	26
nema odgovora	/	21

Kako bi se unaprijedio odgojno-obrazovni proces te poboljšala kvaliteta nastave, iznimno je važno analizirati što to učitelji i učenici očekuju od pedagoga, a da on to trenutno ne radi. Od ukupnog

broja ispitanika na otvoreno pitanje o očekivanjima od pedagoga odgovorilo je 90 učitelja/učiteljica i 101 učenik/učenica. Najzastupljenija su očekivanja vezana za rad s učenicima: i učenici i učitelji od pedagoga očekuju pomoć učenicima u učenju, a posebno izdvajaju pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju ili učenju. Pojedini učenici navode da od pedagoga očekuju razgovor i u prilikama kada nemaju neki konkretan problem, već da se tako osjećaju sigurnijima. Velika očekivanja od pedagoga vezana su uz vrednovanje i rad učiteljima. Učitelji navode da od pedagoga žele češće posjete razredu, podršku i unapređenje kvalitete nastave. Učenici smatraju da je zadaća pedagoga pratiti rad učitelja i informirati ih te obrazovati kako bi unaprijedili svoju nastavu. Velika očekivanja vezana su i uz redovito održavanje predavanja, radionica i projekata u školi. Od ostalih očekivanja ispitanici su imali raznolike odgovore koji se mogu grupirati u skupinu djelotvorniji rad pedagoga. Ohrabrujuća je činjenica da i učitelji i učenici u znatnom postotku odgovaraju da nemaju dodatnih očekivanja odnosno da su njihova očekivanja ispunjena. Navode kako pedagog radi sve što treba.

Radulović i Stančić (2014) proveli su istraživanje na sličnu temu o nastavničkim očekivanjima od pedagoga. Rezultati su pokazali kako nastavnici najviše očekuju veći angažman od strane pedagoga, bolji odnos prema nastavniku, pronalaženja rješenja za probleme i manje bavljenja administracijom. Također, jedno od najčešćih očekivanja je rad s učenicima te rješavanje problema vezanih uz učenje i ponašanje učenika (Radulović i Stančić, 2014).

5.3. Testiranje hipoteza

Za potrebe istraživanja formirane su tri hipoteze. U nastavku rada slijedi testiranje postavljenih hipoteza s obzirom na skupine *učitelji/učiteljice i učenici/učenici*. Podaci su dobiveni *Fisherovim egzaktnim testom* u obliku apsolutnih frekvencija, postotaka i mjera centralne tendencije.

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u slaganju s poslovima rada školskog pedagoga između učitelja i učenika.

U tablici 10. prikazani su rezultati testa procjene poslova pedagoga.

Tablica 10. ***Vrijednost testa za skalu procjene poslova pedagoga***

		Skupina								p*
		učitelji/učiteljice				učenici/učenice				
		N	%	x̄	Sd	N	%	x̄	Sd	
Planiranje rada škole.	uopće se ne slažem	4	3,4%			11	10,5%			**0,002**
	djelomično se slažem	15	12,6%			26	24,8%			
	niti se slažem niti ne slažem	15	12,6%			20	19,0%			
	uglavnom se slažem	44	37,0%			21	20,0%			
	u potpunosti se slažem	41	34,5%			27	25,7%			
	ukupno	119	100,0%	3,87	1,13	105	100,0%	3,26	1,36	
Ispunjavanje pedagoške dokumentacije.	uopće se ne slažem	1	0,8%			2	1,9%			0,109
	djelomično se slažem	14	11,8%			10	9,5%			
	niti se slažem niti ne slažem	4	3,4%			13	12,4%			
	uglavnom se slažem	31	26,1%			26	24,8%			
	u potpunosti se slažem	69	58,0%			54	51,4%			
	ukupno	119	100,0%	4,29	1,04	105	100,0%	4,14	1,09	
Uvođenje inovacija u školu.	uopće se ne slažem	3	2,5%			4	3,8%			0,748
	djelomično se slažem	10	8,4%			13	12,4%			
	niti se slažem niti ne slažem	22	18,5%			19	18,1%			
	uglavnom se slažem	49	41,2%			36	34,3%			
	u potpunosti se slažem	35	29,4%			33	31,4%			
	ukupno	119	100,0%	3,87	1,02	105	100,0%	3,77	1,14	
Savjetovanje učitelja u školi.	uopće se ne slažem	1	0,8%			4	3,8%			0,222
	djelomično se slažem	6	5,1%			12	11,4%			
	niti se slažem niti ne slažem	15	12,7%			14	13,3%			
	uglavnom se slažem	34	28,8%			24	22,9%			
	u potpunosti se slažem	62	52,5%			51	48,6%			
	ukupno	118	100,0%	4,27	,93	105	100,0%	4,01	1,20	
Savjetovanje učenika u školi.	uopće se ne slažem	1	0,9%			7	6,7%			0,100
	djelomično se slažem	5	4,3%			7	6,7%			

	niti se slažem niti ne slažem	8	6,8%			11	10,5%			
	uglavnom se slažem	30	25,6%			21	20,0%			
	u potpunosti se slažem	73	62,4%			59	56,2%			
	ukupno	117	100,0%	4,44	,87	105	100,0%	4,12	1,24	
Savjetovanje roditelja u školi.	uopće se ne slažem	1	0,8%			6	5,8%			**0,016**
	djelomično se slažem	6	5,0%			11	10,6%			
	niti se slažem niti ne slažem	11	9,2%			17	16,3%			
	uglavnom se slažem	27	22,7%			24	23,1%			
	u potpunosti se slažem	74	62,2%			46	44,2%			
	ukupno	119	100,0%	4,40	,91	104	100,0%	3,89	1,25	
Pomoć učenicima pri učenju.	uopće se ne slažem	3	2,5%			9	8,6%			**0,114**
	djelomično se slažem	11	9,2%			14	13,3%			
	niti se slažem niti ne slažem	14	11,8%			14	13,3%			
	uglavnom se slažem	40	33,6%			23	21,9%			
	u potpunosti se slažem	51	42,9%			45	42,9%			
	ukupno	119	100,0%	4,05	1,07	105	100,0%	3,77	1,35	
Briga o poštivanju kućnog reda škole.	uopće se ne slažem	0	0,0%			3	2,9%			0,531
	djelomično se slažem	11	9,3%			9	8,6%			
	niti se slažem niti ne slažem	19	16,1%			19	18,1%			
	uglavnom se slažem	37	31,4%			31	29,5%			
	u potpunosti se slažem	51	43,2%			43	41,0%			
	ukupno	118	100,0%	4,08	,98	105	100,0%	3,97	1,10	
Rješavanje sukoba u školi.	uopće se ne slažem	1	0,8%			7	6,7%			0,123
	djelomično se slažem	5	4,2%			7	6,7%			
	niti se slažem niti ne slažem	8	6,8%			10	9,5%			
	uglavnom se slažem	33	28,0%			27	25,7%			
	u potpunosti se slažem	71	60,2%			54	51,4%			
	ukupno	118	100,0%	4,42	,86	105	100,0%	4,09	1,22	
Provođenje istraživanja.	uopće se ne slažem	2	1,7%			7	6,7%			**0,000**
	djelomično se slažem	8	6,8%			14	13,3%			
	niti se slažem niti ne slažem	13	11,0%			30	28,6%			

	uglavnom se slažem	46	39,0%			28	26,7%			
	u potpunosti se slažem	49	41,5%			26	24,8%			
	ukupno	118	100,0%	4,12	,97	105	100,0%	3,50	1,19	
Provođenje projekata.	uopće se ne slažem	1	0,9%			5	4,8%			0,200
	djelomično se slažem	10	8,8%			13	12,4%			
	niti se slažem niti ne slažem	19	16,7%			20	19,0%			
	uglavnom se slažem	46	40,4%			30	28,6%			
	u potpunosti se slažem	38	33,3%			37	35,2%			
	ukupno	114	100,0%	3,96	,97	105	100,0%	3,77	1,19	
Provođenje većine vremena u svom uredu.	uopće se ne slažem	31	26,3%			23	21,9%			0,086
	djelomično se slažem	23	19,5%			15	14,3%			
	niti se slažem niti ne slažem	28	23,7%			21	20,0%			
	uglavnom se slažem	22	18,6%			18	17,1%			
	u potpunosti se slažem	14	11,9%			28	26,7%			
	ukupno	118	100,0%	2,70	1,35	105	100,0%	3,12	1,50	
Održavanje predavanja i radionica za učenike.	uopće se ne slažem	1	0,9%			6	5,8%			**0,043**
	djelomično se slažem	6	5,2%			9	8,7%			
	niti se slažem niti ne slažem	12	10,3%			16	15,4%			
	uglavnom se slažem	30	25,9%			31	29,8%			
	u potpunosti se slažem	67	57,8%			42	40,4%			
	ukupno	116	100,0%	4,34	,92	104	100,0%	3,90	1,19	
Održavanje predavanja i radionica za učitelje.	uopće se ne slažem	1	0,8%			8	7,6%			**0,021**
	djelomično se slažem	7	5,9%			11	10,5%			
	niti se slažem niti ne slažem	18	15,1%			21	20,0%			
	uglavnom se slažem	31	26,1%			26	24,8%			
	u potpunosti se slažem	62	52,1%			39	37,1%			
	ukupno	119	100,0%	4,23	,97	105	100,0%	3,73	1,27	
Održavanje predavanja i radionica za roditelje.	uopće se ne slažem	1	0,8%			14	13,3%			**0,000**
	djelomično se slažem	10	8,5%			12	11,4%			
	niti se slažem niti ne slažem	14	11,9%			19	18,1%			
	uglavnom se slažem	27	22,9%			30	28,6%			

	U potpunosti se slažem	66	55,9%			30	28,6%			
	ukupno	118	100,0%	4,25	1,02	105	100,0%	3,48	1,37	
Stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja u školi.	uopće se ne slažem	2	1,7%			6	5,7%			0,243
	djelomično se slažem	6	5,1%			7	6,7%			
	niti se slažem niti ne slažem	6	5,1%			11	10,5%			
	uglavnom se slažem	28	23,9%			22	21,0%			
	u potpunosti se slažem	75	64,1%			59	56,2%			
	ukupno	117	100,0%	4,44	,93	105	100,0%	4,15	1,20	
Praćenje rada učitelja i davanje savjeta kako bi mu rad bio što bolji.	uopće se ne slažem	6	5,1%			7	6,7%			0,767
	djelomično se slažem	8	6,8%			12	11,4%			
	niti se slažem niti ne slažem	16	13,7%			12	11,4%			
	uglavnom se slažem	30	25,6%			25	23,8%			
	u potpunosti se slažem	57	48,7%			49	46,7%			
	ukupno	117	100,0%	4,06	1,17	105	100,0%	3,92	1,28	
Stalno usavršavanje.	uopće se ne slažem	3	2,6%			5	4,8%			**0,002**
	djelomično se slažem	5	4,3%			9	8,6%			
	niti se slažem niti ne slažem	5	4,3%			20	19,0%			
	uglavnom se slažem	34	29,1%			24	22,9%			
	u potpunosti se slažem	70	59,8%			47	44,8%			
	ukupno	117	100,0%	4,39	,95	105	100,0%	3,94	1,19	
Suradnja s ravnateljem.	uopće se ne slažem	2	1,7%			4	3,8%			**0,037**
	djelomično se slažem	5	4,2%			11	10,5%			
	niti se slažem niti ne slažem	2	1,7%			8	7,6%			
	uglavnom se slažem	27	22,7%			23	21,9%			
	u potpunosti se slažem	83	69,7%			59	56,2%			
	ukupno	119	100,0%	4,55	,86	105	100,0%	4,16	1,18	
Suradnja s ostalim članovima stručne službe u školi.	uopće se ne slažem	2	1,7%			4	3,8%			0,089
	djelomično se slažem	3	2,5%			7	6,7%			
	niti se slažem niti ne slažem	5	4,2%			12	11,4%			
	uglavnom se slažem	23	19,5%			19	18,1%			

	u potpunosti se slažem	85	72,0%			63	60,0%			
	ukupno	118	100,0%	4,58	,83	105	100,0%	4,24	1,13	

*Fisherov egzaktni test

Pogleda li se razina signifikantnosti kod pitanja *planiranje rada škole, savjetovanje roditelja u školi, pomoć učenicima pri učenju, provođenje istraživanja, održavanje predavanja i radionica za učenike, održavanje predavanja i radionica za učitelje, održavanje predavanja i radionica za roditelje, stalno usavršavanje, suradnja s ravnateljem* može se uočiti kako vrijednost Fisherovog egzaktnog testa iznosi $p<0,05$, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na promatrane skupine (učitelji/učiteljice i učenici/učenice), pri tome učitelji/učiteljice imaju u značajno većoj mjeri višu razinu slaganja. Na temelju dobivenih podatka odbacuje se hipoteza 01 prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u poslovima pedagoga između učenika i učitelja. Veće slaganje učitelja s navedenim tvrdnjama moguće je objasniti činjenicom da učenici nisu upućeni u poslove suradnje pedagoga s roditeljima, planiranje rada, provođenje istraživanja u koja nisu direktno upućeni, održavanje radionica za roditelja dok su učitelja upućeniji te i sami sudjeluju u tim poslovima.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u ključnim kompetencijama školskog pedagoga između učitelja i učenika.

U tablici 11. prikazani su rezultati testa percepcije ključnih kompetencije koje posjeduje pedagog škole u kojoj su ispitanici zaposleni ili koju pohađaju.

Tablica 11. ***Vrijednosti testa za skalu ključne kompetencije pedagoga Vaše škole.***

		Skupina								**p***
		učitelji/učiteljice				**učenici/učenice**				
		N	**%**	**$\bar{x}$**	**Sd**	**N**	**%**	**$\bar{x}$**	**Sd**	
Iskren i posvećen radu.	uopće se ne slažem	5	4,2%			1	1,0%			**0,011**
	ne slažem se	10	8,5%			5	4,8%			
	neodlučan/a sam	15	12,7%			32	30,5%			
	slažem se	37	31,4%			26	24,8%			

	u potpunosti se slažem	51	43,2%			41	39,0%			
	ukupno	118	100,0%	4,01	1,14	105	100,0%	3,96	,99	
Stalno se usavršava.	uopće se ne slažem	8	6,7%			2	1,9%			**0,031**
	ne slažem se	4	3,4%			8	7,6%			
	neodlučan/a sam	23	19,3%			35	33,3%			
	slažem se	39	32,8%			26	24,8%			
	u potpunosti se slažem	45	37,8%			34	32,4%			
	ukupno	119	100,0%	3,92	1,15	105	100,0%	3,78	1,05	
Prati promjene u obrazovanju te uvodi ih u školu.	uopće se ne slažem	5	4,2%			1	1,0%			**0,027**
	ne slažem se	12	10,2%			9	8,6%			
	neodlučan/a sam	17	14,4%			33	31,4%			
	slažem se	37	31,4%			29	27,6%			
	u potpunosti se slažem	47	39,8%			33	31,4%			
	ukupno	118	100,0%	3,92	1,16	105	100,0%	3,80	1,01	
Uvažava tuđa mišljenja i ideje.	uopće se ne slažem	4	3,4%			3	2,9%			0,183
	ne slažem se	9	7,6%			4	3,8%			
	neodlučan/a sam	21	17,6%			31	29,5%			
	slažem se	41	34,5%			27	25,7%			
	u potpunosti se slažem	44	37,0%			40	38,1%			
	ukupno	119	100,0%	3,94	1,08	105	100,0%	3,92	1,04	
Komunikativan i pristupačan.	uopće se ne slažem	5	4,2%			3	2,9%			0,053
	ne slažem se	6	5,1%			6	5,7%			
	neodlučan/a sam	14	11,9%			28	26,7%			
	slažem se	37	31,4%			22	21,0%			
	u potpunosti se slažem	56	47,5%			46	43,8%			
	ukupno	118	100,0%	4,13	1,08	105	100,0%	3,97	1,10	
Koristi informacijsko-komunikacijsku tehnologiju.	uopće se ne slažem	3	2,5%			5	4,8%			**0,006**
	ne slažem se	2	1,7%			8	7,6%			
	neodlučan/a sam	18	15,3%			30	28,6%			
	slažem se	38	32,2%			29	27,6%			
	u potpunosti se slažem	57	48,3%			33	31,4%			

	ukupno	118	100,0%	4,22	,94	105	100,0%	3,73	1,13	
Poznaje školsku dokumentaciju.	uopće se ne slažem	1	0,9%			3	2,9%			**0,004**
	ne slažem se	5	4,3%			2	1,9%			
	neodlučan/a sam	13	11,1%			31	29,5%			
	slažem se	32	27,4%			25	23,8%			
	u potpunosti se slažem	66	56,4%			44	41,9%			
	ukupno	117	100,0%	4,34	,90	105	100,0%	4,00	1,03	
Pedagog je "duša škole" i često ga susrećem.	uopće se ne slažem	12	10,2%			13	12,4%			**0,008**
	ne slažem se	12	10,2%			18	17,1%			
	neodlučan/a sam	18	15,3%			31	29,5%			
	slažem se	32	27,1%			21	20,0%			
	u potpunosti se slažem	44	37,3%			22	21,0%			
	ukupno	118	100,0%	3,71	1,33	105	100,0%	3,20	1,30	
Spreman je pomoći i daje korisne savjete.	uopće se ne slažem	9	7,6%			3	2,9%			**0,005**
	ne slažem se	7	5,9%			8	7,6%			
	neodlučan/a sam	17	14,3%			36	34,3%			
	slažem se	33	27,7%			20	19,0%			
	u potpunosti se slažem	53	44,5%			38	36,2%			
	ukupno	119	100,0%	3,96	1,23	105	100,0%	3,78	1,11	
Redovno posjećuje nastavu i savjetuje kako je unaprijediti.	uopće se ne slažem	12	10,1%			15	14,4%			0,096
	ne slažem se	14	11,8%			17	16,3%			
	neodlučan/a sam	24	20,2%			28	26,9%			
	slažem se	37	31,1%			17	16,3%			
	u potpunosti se slažem	32	26,9%			27	26,0%			
	ukupno	119	100,0%	3,53	1,28	104	100,0%	3,23	1,38	

Pogleda li se razina signifikantnosti kod *iskren i posvećen radu, stalno se usavršava, prati promjene u obrazovanju te uvodi ih u školu, koristi informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, poznaje školsku dokumentaciju, pedagog je "duša škole" i često ga susrećem, spreman je pomoći i daje korisne savjete* može se uočiti kako vrijednost Fisherovog egzaktnog testa iznosi $p<0,05$, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na promatrane skupine (učitelji/učiteljice i učenici/učenice), pri tome učitelji/učiteljice imaju u značajno većoj mjeri višu razinu slaganja. Postavlja se pitanje zašto učitelji imaju više slaganje s navedenim tvrdnjama iako bi i učenici trebali biti ti koji visoko cijene kompetencije kvalitetnog pedagoga. Razlog tomu može biti što učenici još uvijek dovoljno ne razmišljaju o kvaliteti, već možda smatraju da se ona podrazumijeva. Na temelju dobivenih podatka odbacuje se hipoteza 02 prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u ključnim kompetencijama pedagoga između učenika i učitelja.

H03 Ne postoji statistički značaja razlika s obzirom na suradnju s pedagogom između učitelja i učenika.

U tablici 12. prikazani su rezultati testa za pitanje o učestalosti i obliku suradnje s pedagogom.

Tablica 12. ***Vrijednosti testa za pitanja o suradnji s pedagogom.***

		Skupina				p*
		učitelji/učiteljice		učenici/učenice		
		N	%	N	%	
Koliko često surađujete (posjećujete/ razgovarate) s pedagogom?	jednom ili više puta tjedno	30	25,2%	2	1,9%	**0,000**
	jednom mjesečno	10	8,4%	1	1,0%	
	jednom u polugodištu	4	3,4%	2	1,9%	
	po potrebi	71	59,7%	28	26,7%	
	nikada	4	3,4%	72	68,6%	
	ukupno	119	100,0%	105	100,0%	
Najčešći oblik suradnje je...	neobavezni razgovor na hodniku	68	58,1%	58	56,3%	**0,000**
	planirani posjet pedagogu	35	29,9%	13	12,6%	

	organizirane radionice	5	4,3%	19	18,4%	
	ostalo	9	7,7%	13	12,6%	
	ukupno	117	100,0%	103	100,0%	

*Fisherov egzaktni test

Pogleda li se razina signifikantnosti kod pitanja *koliko često surađujete (posjećujete/razgovarate) s pedagogom* može se uočiti kako vrijednost Fisherovog egzaktnog testa iznosi $p<0,05$, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na promatrane skupine (učitelji/učiteljice i učenici/učenice), pri tome učitelji/učiteljice u puno većoj mjeri navode jednom ili više puta tjedno (25,2%) u odnosu na 1,9% učenika/učenica. Dobiveni rezultat može se objasniti činjenicom da je u školama manji broj učitelja nego učenika i da učitelji imaju više prilika za suradnju nego učenici. Također, učitelji manje zaziru od stereotipa da je pedagog samo za one koji nešto ne mogu sami učiniti ili su prisiljeni ići na razgovor, dok je kod učenika još uvijek uvriježen takav način razmišljanja. Unatoč tomu, potrebno je povećati učestalost suradnje učenika s pedagogom na tjednoj bazi, ali za to zasigurno nije dovoljan samo jedan pedagog na cijelu školu.

Ispitanici navode kao najčešći oblik suradnje neobavezni razgovor na hodniku što upućuje da je pedagog prisutan u školi i da ga učenici imaju priliku vidjeti i van njegovog ureda. Takvi susreti omogućuju i učenicima koji možda nemaju dovoljno hrabrosti otići direktno kod pedagoga da se otvore i zatraže savjet. Pogleda li se razina signifikantnosti kod pitanja *najčešći oblik suradnje* je može se uočiti kako vrijednost Fisherovog egzaktnog testa iznosi $p<0,05$, što znači da je uočena statistički značajna razlika s obzirom na promatrane skupine (učitelji/učiteljice i učenici/učenice), pri tome učitelji/učiteljice u puno većoj mjeri navode planirani posjet pedagogu (29,9%) u odnosu na 12,6% učenika/učenica. Planirani posjeti učenika pedagogu najčešće su ugovoreni od strane drugih, rijetke su prilike kad učenik sam zatraži razgovor. Za razliku od učenika, učitelji samo dogovaraju posjete pedagogu kad osjete potrebu za tim. Na temelju dobivenih podataka odbacuje se hipoteza 03 prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u suradnji s pedagogom između učenika i učitelja.

U tablici 13. prikazani su ostali odgovori ispitanika za pitanje *najčešći oblik suradnje je*.

Tablica 13: ***Oblici suradnje učenika/učitelja i školskog pedagoga.***

	Skupina	
	učitelji/ učiteljice	**učenici/ učenice**
	N	**N**
Do sada nisam bila.	0	1
Kad moram otići s nastave.	0	1
Kako kad. Nekada razgovor u prolazu na hodniku, a nekada planirano dolazim.	1	0
Ne idem kod pedagogice.	0	1
Ne pričam.	0	1
Nema ga.	1	2
Nema je.	0	1
Nema suradnje.	0	1
Nemam ga.	1	0
Ne znam.	0	2
Nisam je/ga vidjela.	0	1
Pomoć u učenju.	0	1
Razredna vijeća.	1	0
Razredno vijeće.	1	0
Rješavanje problema, radionice, savjeti.	0	1
Savjetovanje.	1	0
Suradnja u projektu.	1	0
Sve od ponuđenog.	1	0
Šifra za Internet.	1	0

Izdvojeni su neki od ostalih odgovora vezanih za suradnju učenika i učitelja s pedagogom. Iako je većina ispitanika odgovorila na već postavljeno pitanje o pozitivnoj suradnji i oblicima suradnje, vidljivo je da nekolicina navodi da nema suradnje ili da je suradnja putem već navedenih oblika (vijeća i projekti).

6. Zaključak

Shvatimo li društvo znanja kao „(…) društvo kojemu je svrha visoka razina kvalitete življenja svih građana'' potrebno je osigurati spomenutu kvalitetu življenja (Pastuović, 2009:327). Jedan od načina unapređenja kvalitete života je putem kvalitetnog obrazovanja.

Škola je ogledalo svake zajednice te njena kvaliteta govori o kvaliteti života određene zajednice. Ipak, kvalitetna škola nije samo odraz trenutačnog stupnja napretka društva, već ona doprinosi poboljšanju kvalitete života kroz kvalitetno obrazovanje pripadnika društva.

Cilj provedenog empirijskog istraživanja bio je ispitati ulogu školskog pedagoga u unapređenju kvalitete nastave. U radu je navedeno da kriteriji kvalitete još uvijek nisu jasno definirani, ali da svaka zajednica ili ustanova ima vlastito poimanje onoga što je kvalitetno i postoje određeni parametri za vrednovanje kvalitete nastavnog procesa. Iako u školi postoji veći broj stručnih suradnika, izabran je pedagog jer obavlja najširi raspon poslova u školi i uključen je u svaki dio života i rada ustanove. Učenici i učitelji najčešće surađuju upravo sa školskim pedagogom i obraćanju mu se ukoliko imaju problem ili im je potreban individualni savjetodavni rad. Ovim istraživanjem potvrdila se važna uloga školskog pedagoga koju ima u unapređenju kvalitete nastave. Ispitani učenici i učitelji pokazali su visoko slaganje sa suvremenom ulogom školskog pedagoga prema kojoj on nije zadužen za kontrolu iz svog ureda, već prepoznaju da pedagog aktivno surađuje sa svim sudionicima odgojno obrazovnog procesa, zadužen je za savjetodavnu ulogu i općenito za poboljšanje kvalitete ustanove. Shodno takvim rezultatima o poslovima pedagoga, ispitanici su se izjasnili i o ključnim kompetencijama potrebnim za obavljanje posla pedagoga. Najčešće se izdvajaju kompetencije komunikativnosti i pristupačnosti koja je nužna za dobru suradnju, poznavanje školske dokumentacije i posvećenost radu. Posebno su važni nalazi o suradnji učenika i učitelja s pedagogom. Kroz rad je više puta naglašavana važnost suradnje za unapređenje kvalitete nastavnog procesa. Rezultati su pokazali kako su ispitanici većinski zadovoljni pedagogom i da se osjećaju ohrabrenima pitati ga za savjet bez straha od osude. Također, vidljivo je zadovoljstvo uvođenjem inovacija i dijeljenjem informacija o novim metodama i oblicima rada.

Dobiveni podaci mogu biti korisni u daljnjim istraživanjima uloge školskog pedagoga u nastavi općenito i ulozi pedagoga u unapređenju kvalitete nastave. Navedena tematika, prema dostupnim izvorima, nije detaljno razrađena jer istraživači većinski prednost daju ulozi nastavnika, a ne

stručnog suradnika. Također, ispitivanje može biti korisno i i za podizanje svijesti među učenicima i prosvjetnim djelatnicima o važnosti stručnih suradnika i uklanjanje još uvijek postojećih stereotipa o njihovoj birokratskoj ili kontrolorskoj ulozi produžene ruke ravnatelja.

Literatura

1. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 209-228. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/26189.
2. Bognar, B. (2009). Učitelji i učenici-akcijski istraživači, u Puževski, V.; Strugar, V. (ur.) *Škola danas, za budućnost* . Križevci, Bjelovar: Nakladnička kuća Tonimir, Varaždinske Toplice i Hrvatski pedagoško-književni zbor ogranak Križevci, Ogranak Bjelovar, 195-204.
3. Bruner, J. (1996). *Kulutura obrazovanja.* Zagreb: Educa.
4. Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja.
5. Bjelan-Guska, S., Buzuk, E., Katavić, I., Klepić, D. (2017). Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa. U *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića. (gl. ur. M. Turk)*, 270-292.. Rijeka: Filozofski fakultet.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja, 5* (2), 139-149. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/118200
7. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja,* 9 (1-2), 175-189.
8. Ćatić, A., Kadrispahić, A. i Halilović, N. (2015). Percepcija kvaliteta nastave iz perspektive nastavnika. U *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Kvalitet 2015,* 391-396. Zenica, Sarajevo: Filozofski fakultet, Srednja ekonomska škola.
9. Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak,* 155 (3), 237-260.
10. Funda, D. (2008). *Potpuno upravljanje kvalitetom u obrazovanju.* Zagreb: Kigen.
11. Glasser, W. (1990). *Kvalitetna škola: škola bez prisile.* Zagreb: EDUCA.
12. Mrkonjić, A. (2003). *Pedagoška služba u suvremenoj školi.* Split: Književni krug.
13. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja,* 2 (1), 35-46. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/139347

14. Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga. U *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića (gl. ur. M. Turk),* 67-77. Rijeka: Filozofski fakultet.
15. Vračar, M. i Milovanović, G. (2014). Položaj pedagoga u školama i analiza razvoja kompetencija u uslovima savremenih promena u obrazovanju. U *Zbornik radova – Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju,* 37-43. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
16. Vuković, N. (2021). Uloga školskog pedagoga u praćenju nastavnog procesa. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje,* 4 (6), 1-10.
17. Vuković, N. (2009). Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak, 150* (2), 209-223. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/82799
18. Jovanović, M. (2014). Izazovi profesije pedagog. U *Zbornik radova – Identitet profesije pedagoga u savremenom obrazovanju (gl. ur. N. Matović),* 44-49. *Beograd: Filozofski* fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
19. Jurić, V. (1988). *Metodika rada školskoga pedagoga.* Zagreb: Školska knjiga.
20. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga.* Zagreb: Školska knjiga.
21. Liessmann, P. K. (2019). *Obrazovanje kao izazov.* Zagreb: Školska knjiga.
22. Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola,* 24 (56), 210-229.
23. Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola,* 24 (56), 35-44.
24. Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. (2019). *TALIS 2018: Učitelji, natavnici i ravnatelji-cjeloživotni učenici. Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja.* Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
25. Ministarstvo prosvjete i športa (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće.* Zagreb. 19. - 10.2.a (gov.hr)
26. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja,* 2 (2), 209-232. Dostupno na: https://hrcak.srce,hr/139324.
27. Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M., Munjiza, E. (2014). *Kulturom nastave (p)o učeniku.* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

28. Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskoga obrazovanja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju,* 150 (3-4), 320-340.
29. Pažanin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra ladertina,* 10 (1), 49-63.
30. Popović, D. i Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga-praksa, teorija i zakonska regulativa. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića. (gl. ur. M. Turk)*, 270-292.. Rijeka: Filozofski fakultet, 252-268.
31. Radulović, L. i Stančić, M. (2014). U *Zbornik radova – Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju,* 117-122. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
32. Skopljak, M., Mihajlović. T., Kovačević, J. (2020). *Uloge i zajedničke aktivnosti pedagoga i psihologa u školama.* DHS, 4 (13), 303-320.
33. Slunjski, E. (2018). *Vođenje: prema kulturi promjene.* Zagreb: ELEMENT.
34. Škutor, M. (2016). Značaj i vrijednosti programa rada pedagoga. *Suvremena pitanja*, 22, 36-52.
35. Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), 190-208. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/82800.
36. Šturlić, N. i Silov, M. (2014). Sadržaj, oblici i metode uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva,* 1 (32), 59-70. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205193.
37. Švegar, D. i sur. (2020). *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH*. Psihološko proljeće, elaborat.
38. UNESCO (2007). *Prema društvima znanja.* Zagreb: EDUCA.
39. Žužić, S. (2011). *Školski pedagog i supervizijsko usavršavanje nastavnika.* Doktorska disertacija. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
40. Žužić,S., Markušić,P. (2017) Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga.U *Suvremeni izazovi u radu (školskog)pedagoga, Zbornik u čast Stjepana Staničića (gl.ur.M.Turk),* 156-176. Rijeka:Filozofski fakultet.

Int izvori

Elez, M.; Čelar, M. Osposobljavanje budućih pedagoga za ulogu kritičko-refleksivnog praktičara. http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/osposobljavanje-buducih-pedagoga-za-ulogu-kriticko-refleksivnog-prakticara.html (datum pristupanja: 29.7.2021).

Maltar, G. (2013). *Kvalitetna nastava*. Dostupno na: http://www.os-gorican.skole.hr/?news_id=276 (datum pristupanja 15.9.2021).

https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije (datum pristupanja: 29.7.2021).

https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=43051 (datum pristupanja 15.8.2021).

TABLICE

Tablica 1. ***Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli.***

Tablica 2. ***Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli.***

Tablica 3. ***Deskriptivni podaci za skalu poslovi pedagoga.***

Tablica 4. ***Deskriptivni podaci za skalu ključne kompetencije pedagoga Vaše škole.***

Tablica 5. ***Deskriptivni podaci za skalu suradnje s pedagogom vezano za nastavu.***

Tablica 6. ***Deskriptivni podaci za pitanje pozitivne suradnje s pedagogom.***

Tablica 7. ***Deskriptivni podaci za pitanje negativne suradnje s pedagogom.***

Tablica 8. ***Deskriptivni podaci za pitanje očekivanja učitelja od strane pedagoga.***

Tablica 9. ***Deskriptivni podaci za pitanje očekivanja učenika od strane pedagoga.***

Tablica 10. ***Vrijednost testa za skalu procjene poslova pedagoga.***

Tablica 11. ***Vrijednosti testa za skalu ključne kompetencije pedagoga Vaše škole.***

Tablica 12. ***Vrijednosti testa za pitanje o suradnji s pedagogom.***

Tablica 13. ***Ostali oblici suradnje učenika/učitelja i školskog pedagoga.***

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik za učitelje

Poštovani nastavnici/e,

zamolit ću vas da se sudjelovanjem u anketnom upitniku uključite u istraživanje koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada *Uloga školskog pedagoga u unaprjeđenju kvalitete nastave* pri diplomskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Splitu. Cilj istraživanja je ispitati stavove i mišljenja nastavnika o važnosti uloge pedagoga za unaprjeđenje kvalitete nastave. Na postavljena pitanja odgovarajte iskreno, a anonimnost i povjerljivost odgovora je zajamčena. Rezultati će se koristiti isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Unaprijed se zahvaljujem na suradnji.

Mia Krivić

I. OPĆI PODACI O ISPITANIKU/CI

Zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora.

1. Spol:

a. muški
b. ženski

2. Stručni profil:

a. razredna nastava
b. predmetna nastava

3. Vrsta škole u kojoj ste zaposleni:

a. osnovna škola
b. gimnazija
c. strukovna škola

4. Škola u kojoj sam zaposlen nalazi se:

a. u gradu
b. na selu

5. Godine staža u školi:

a. manje od 10 godina
b. od 11 do 30 godina

c. više od 30 godina

II. PODRUČJA RADA PEDAGOGA

7. Na skali od 1 do 5 procijeni svoje slaganje s navedenim tvrdnjama o onome što smatrate da je posao pedagoga (1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje).

	uopće se ne slažem	djelomično se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
Planiranje rada škole.					
Ispunjavanje pedagoške dokumentacije.					
Uvođenje inovacija u školu.					
Savjetovanje učitelja u školi.					
Savjetovanje učenika u školi.					
Savjetovanje roditelja u školi.					
Pomoć učenicima pri učenju.					
Briga o poštivanju kućnog reda škole.					
Rješavanje sukoba u školi.					
Provođenje istraživanja.					
Provođenje projekata.					
Provođenje većine vremena u svom uredu.					
Održavanje predavanja i radionica za učenike.					
Održavanje predavanja i radionica za učitelje.					
Održavanje predavanja i radionica za roditelje.					
Stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja u školi.					

Praćenje rada učitelja i davanje savjeta kako bi mu rad bio što bolji.					
Stalno usavršavanje.					
Suradnja s ravnateljem.					
Suradnja s ostalim članovima stručne službe u školi.					

III. KOMPETENCIJSKI PROFIL ŠKOLSKOG PEDAGOGA ŠKOLE U KOJOJ SAM ZAPOSLEN/A

8. Razmislite o ključnim kompetencijama koje pedagog Vaše škole posjeduje. Procijeni stupanj slaganja tako da zabilježiš po jedan odgovor za svaku tvrdnju.

	uopće se ne slažem	**ne slažem se**	**neodlučan/a sam**	**slažem se**	**potpuno se slažem**
Iskren i posvećen radu.					
Stalno se usavršava.					
Prati promjene u obrazovanju te ih uvodi u školu.					
Uvažava tuđa mišljenja i ideje.					
Komunikativan i pristupačan.					
Koristi informacijsko-					

komunikacijsku tehnologiju.					
Poznaje školsku dokumentaciju.					
Pedagog je „duša škole“ i često ga susrećem.					
Spreman je pomoći i daje korisne savjete.					
Redovno posjećuje nastavu i savjetuje kako je unaprijediti.					

IV. SURADNJA S PEDAGOGOM

9. Koliko često surađujete (posjećujete/razgovarate) s pedagogom:

a. jednom ili više puta tjedno
b. jednom mjesečno
c. jednom u polugodištu
d. po potrebi
e. nikada

10. Najčešći oblik suradnje je:

a. neobavezni razgovor na hodniku
b. planirani posjet pedagogu
c. organizirane radionice
d. ostalo (napiši što)_____

11. Navedite jedan pozitiva primjer suradnje s pedagogom (ukoliko postoji).

_____
_____
_____

12. Navedite jedan negativan primjer suradnje s pedagogom (ukoliko postoji).

_____
_____
_____

13. Što očekujete od svog pedagoga, a da on to trenutno ne radi?

_____
_____
_____

Na skali od 1 do 5 procijenite Vaše slaganje s navedenim tvrdnjama o Vašoj suradnji s pedagogom vezanom uz nastavu (1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje).

	uopće se ne slažem	**ne slažem se**	**neodlučan /a sam**	**slažem se**	**potpuno se slažem**
Održava predavanje/radionice na kojima nas informira o novostima vezanima uz odgojno-obrazovni sustav.					
Održava predavanje/radionice na kojima nas informira o novim nastavnim metodama i strategija.					
Posjećuje nastavu.					

Nakon posjete nastave predlaže korisne savjete za daljnje uanprjeđenje.					
Nakon posjete pedagoga mojoj nastavi osjećam se loše i kritizirano.					
Održava predavanje/radionice učenicima koje doprinose unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa.					
Održava predavanje/radionice roditeljima koje doprinose unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa.					
Održava predavanje/radionice učiteljima koje doprinose unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa.					
Uvažava ideje svih djelatnika kako bi se unaprijedila nastava.					
Redovito se usavršava te ideje dobivene na taj način rado dijeli sa svim kolegama.					
Pedagoga mogu pitati za savjet kad god to poželim.					

Prilog 2. Upitnik za učenike

Anketni upitnik za učenike

Poštovani učenici/e,

zamolit ću vas da se sudjelovanjem u anketnom upitniku uključite u istraživanje koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada *Uloga školskog pedagoga u unaprjeđenju kvalitete nastave* pri diplomskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Splitu. Cilj istraživanja je ispitati stavove i mišljenja učenika o važnosti uloge pedagoga za unaprjeđenje kvalitete nastave. Na postavljena pitanja odgovarajte iskreno, a anonimnost i povjerljivost odgovora je zajamčena. Rezultati će se koristiti isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Unaprijed se zahvaljujem na suradnji.

Mia Krivić

I. OPĆI PODACI O ISPITANIKU/CI

Zaokružite slovo ispred odgovarajućeg odgovora.

1. Spol:

a. muški
b. ženski

2. Vrsta škole koju pohađaš:

a. osnovna škola
b. gimnazija
c. strukovna škola

3. Opći uspjeh u prethodnoj školskoj godini:

a. odličan
b. vrlo dobar
c. dobar
d. dovoljan
e. ponavljao/la razred

4. Je li ti bila izrečena ikada neka pedagoška mjera: opomena, ukor, opomena pred isključenje ili sniženo vladanje:

a. da
b. ne

5. Škola koju pohađam nalazi se:

a. u gradu
b. na selu

II. PODRUČJA RADA PEDAGOGA

7. Na skali od 1 do 5 procijeni svoje slaganje s navedenim tvrdnjama o onome što smatraš da je posao pedagoga (1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje).

	uopće se ne slažem	djelomično se slažem	niti se slažem niti ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
Planiranje rada škole.					
Ispunjavanje pedagoške dokumentacije.					
Uvođenje inovacija u školu.					
Savjetovanje učitelja u školi.					
Savjetovanje učenika u školi.					
Savjetovanje roditelja u školi.					
Pomoć učenicima pri učenju.					
Briga o poštivanju kućnog reda škole.					
Rješavanje sukoba u školi.					
Provođenje istraživanja.					
Provođenje projekata.					
Provođenje većine vremena u svom uredu.					
Održavanje predavanja i radionica za učenike.					

Održavanje predavanja i radionica za učitelje.					
Održavanje predavanja i radionica za roditelje.					
Stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja u školi.					
Praćenje rada učitelja i davanje savjeta kako bi mu rad bio što bolji.					
Stalno usavršavanje.					
Suradnja s ravnateljem.					
Suradnja s ostalim članovima stručne službe u školi.					

III. KOMPETENCIJSKI PROFIL ŠKOLSKOG PEDAGOGA ŠKOLE KOJU POHAĐAM

8. Razmislite o ključnim kompetencijama koje pedagog tvoje škole posjeduje. Procijeni stupanj slaganja tako da zabilježiš po jedan odgovor za svaku tvrdnju.

	uopće se ne slažem	**ne slažem se**	**neodlučan/a sam**	**slažem se**	**potpuno se slažem**
Iskren i posvećen radu.					
Stalno se usavršava.					
Prati promjene u obrazovanju te ih uvodi u školu.					

Uvažava tuđa mišljenja i ideje.					
Komunikativan i pristupačan.					
Koristi informacijsko-komunikacijsku tehnologiju.					
Poznaje školsku dokumentaciju.					
Pedagog je „duša škole“ i često ga susrećem.					
Spreman je pomoći i daje korisne savjete.					
Redovno posjećuje nastavu i savjetuje kako je unaprijediti.					

IV. SURADNJA S PEDAGOGOM

9. Koliko često surađuješ (posjećuješ/razgovaraš) s pedagogom:

a. jednom ili više puta tjedno

b. jednom mjesečno
c. jednom u polugodištu
d. po potrebi
e. nikada

10. Najčešći oblik suradnje je:

a. neobavezni razgovor na hodniku
b. planirani posjet pedagogu
c. organizirane radionice
d. ostalo (napiši što)_____

11. Navedite jedan pozitiva primjer suradnje s pedagogom (ukoliko postoji).

_____
_____
_____

12. Navedite jedan negativan primjer suradnje s pedagogom (ukoliko postoji).

_____
_____
_____

13. Što očekuješ od svog pedagoga, a da on to trenutno ne radi?

_____
_____
_____

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja MIA KRIVIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice HRVATSKOGA JEZIKA I JEZIKOSLOVLJA PEDAGOGIJE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 21.9.2021.

Potpis Mia K.

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	MIA KRIVIĆ
NASLOV RADA	ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U UNAPREĐENJU KVALITETE NASTAVE
VRSTA RADA	DIPLOMSKI RAD
ZNANSTVENO PODRUČJE	DRUŠTVENE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	PEDAGOGIJA
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	DOC.DR.SC. INES BLAŽEVIĆ
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. Doc. dr.sc. Ines Blažević 2. prof. dr.sc. Ivana Batarelo Kokić 3. Sani Čavar, asistent

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

SPLIT, 21.9 2021. — Mia K.

mjesto, datum — potpis studenta/ice