

Ružica Pažin-Ilakovac\*

## School pedagogue in the student centred curriculum

UDC 371.12:37-051  
Professional article

Accepted: 14<sup>th</sup> November 2011  
Confirmed: 20<sup>th</sup> February 2011

---

**Summary:** *The aim of this paper is the analysis of the legal, theoretical and practical guidelines that describe the role of a school pedagogue in the formation of the student-centred curriculum. By analysing and comparing primary goals and tasks that some legal documents and selected authors point out, the contribution and the participation of student-directed pedagogues has been observed in detail. The first part explains the goal and the general starting point, the second one deals with the determinants of the humanistic curriculum, the third one brings student-centred curriculum and the school pedagogues' work, and the fourth part describes strategies and contents of their work with students, with emphasis on condition and evaluation. The analysis has shown visible but also concealed, not sufficiently recognized opportunities for expansion and intensification of immediate pedagogues' action toward students, including the necessary questioning and restructuring of the overall, especially inside work of a school. The pedagogues' participation is very important in searching and establishing new roles of all participants in the modern school curriculum; in their distinctive and innovative work in supporting students' development with respect to the integration and partnership spirit of the curriculum. More research of the current practice relating to the theoretical and legal frames, and the development of pedagogues' work evaluation would contribute to realizing these goals.*

**Key words:** *goals, humanistic curriculum, determinants, school-pedagogue, pupil*

---

### 1. Uvod

Današnja hrvatska škola prema svom smjeru promjena teži humanističkome kurikulumu orijentiranome na razvoj. Usvojeni *Nacionalni okvirni kurikulum* (2010.:11 i 17) razvojni je dokument, on potiče duboko promišljenu razradu i izradu svih drugih dokumenata. Otvoren je prema promjenama i stalnom obnavljanju u skladu s promjenama i razvojnim smjerovima u društvu i obrazovanju, a promiče odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete, tj. učenika.

Podrazumijeva se da bi i cjelokupan rad školskih pedagoga, najzastupljenijih stručnih suradnika<sup>1</sup> i najčešće voditelja razvojne pedagoške djelatnosti škole, trebao biti što više orijentiran prema učenicima i njihovu odgoju i obrazovanju te odrastanju u kompetentne, samostalne i odgovorne osobe. Time bi pedagozi ujedno trebali ispunjavati svoje te ujedno ciljeve razvojne pedagoške djelatnosti: predviđati, osmišljavati, poticati i usmjeravati razvoj odgojno-obrazovne djelatnosti škole u skladu s potrebama i razvojnim potencijalima djece (Jurić i sur., 2001.: 25). Kako je jedan od stalnih ciljeva škole usklađivanje sa životom suvremenoga društva, tako je potrebno stalno prepoznavati aktualne teme kojima se škola treba baviti – primjerice socijalno-pedagoške kao što su zdravstveno-ekološki odgoj, slobodno vrijeme, novi mediji i tehnologije (Previšić, 2000.) – koje pridonose zdravijem odrastanju i općoj dobrobiti učenika (a često se vrednuju kao usputne). U tome pedagozi imaju vrlo važnu ulogu, jer svojom inovativno-razvojnog i savjetodavnom funkcijom te drugim zadaćama (npr. stručnoga usavršavanja) mogu utjecati na profesionalnu usmjerenost učitelja / nastavnika, tj. na razvijanje njihove osjetljivosti i upućivanje na potrebe i mogućnosti učenika te na metode opažanja o njihovu socijalnom i emocionalnom razvoju (ur. Milat, 2002.:12).

## 2. Cilj i opća polazišta

U prvom dijelu rada obrazložit će se cilj i opća polazišta, u drugom humanističke i razvojne odrednice kurikuluma, u trećem kurikulum usmjeren na učenika i djelovanje pedagoga, a u četvrtome strategije i sadržaji pedagoga u neposrednome radu s učenicima s osvrtom na vrednovanje. Cilj je rada analiza zakonskih, teorijskih i praktičnih smjernica u odabranim prosvjetno-zakonskim dokumentima te radovima autora koji поближе opisuju ulogu školskog pedagoga u sukonstrukciji kurikuluma usmjerenoga prema učeniku. Opća su polazišta vezana za *Nacionalni obrazovni kurikulum*, uz prisutno motrište autorice rada, nastalo osobnim iskustvom pedagoginje u nekoliko ustanova u okružju odgoja i obrazovanja. Pokušat će se rasvijetliti razvojni doprinos i sudjelovanje pedagoga, posebno u mogućnostima neposrednoga pedagoškoga djelovanja prema učeniku, i pružiti jasniji uvid u vidljive, ali i prikrivene, sadržaje u zakonskim, teorijskim i praktičnim odrednicama uloge pedagoga posljednjih desetak godina, što se pojašnjava u nastavku rada.

U profesionalnim vrijednostima odgojno-obrazovnih djelatnika očekuju se humanističke vrijednosti i opća usmjerenost prema učeniku na visokoj razini:

<sup>1</sup> Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.), stručni suradnici u školskoj ustanovi jesu: pedagog, psiholog, knjižničar, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila

humanizam u odgoju kao sustav vrednota dostignut u duhovnom i praktičnom smislu (Previšić, 2010.). U radu stručnih suradnika-pedagoga koji sukladno svome cilju vrlo široko (su)djeluju u sukonstrukciji školskoga kurikuluma i uspostavljaju relacije prema svim sudionicima, ove su vrijednosti posebno naglašene. Vrijednosti u *Nacionalnome okvirnome kurikulumu* – znanje, solidarnost, identitet, odgovornost (2010.:14) obvezuju sve nositelje odgojno-obrazovnog procesa da ih u radu snažno, jasno i dosljedno zastupaju i promiču. Teži se stalnom propitivanju ukupnog, osobito unutarnjeg, školskog rada i ulozi svih njegovih nositelja u tome kako strukturirati školski kurikulum što primjereniji današnjemu učeniku (nove generacije). Koliko i kako neposrednim stručnim i razvojno-inovativnim radom pedagog može, danas i ubuduće, pridonositi sukonstrukciji kurikuluma usmjerenoga prema učeniku?

Za rad pedagoga kao najšire profiliranog stručnog suradnika u razvojno pedagoškoj djelatnosti najčešće se koristi opis: „Sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa od planiranja i programiranja do vrednovanja postignutih rezultata, surađuje i sa svim subjektima odgojnog obrazovnog djelovanja. Prati, analizira i istražuje odgojni i nastavni rad te predlaže mjere unaprjeđivanja nastave i drugih oblika odgojnog i obrazovnog djelovanja ustanove. Težište mu je pedagoško-didaktičko područje rada. Organizira uvođenje inovacija, prati njihovo ostvarivanje i brine se o stručnom usavršavanju odgojitelja i učitelja. (Jurić i sur., 2001.: 39).” Navod „*sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa*“ može naznačivati različito shvaćanje i primjenu u praksi. Koliko i u kojim fazama odgojno-obrazovnoga procesa pedagog neposredno radi s učenicima? U *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* navedeno je da stručni suradnici obavljaju neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima te stručno-razvojne i koordinacijske poslove (čl. 104, st. 6); tjedna im je norma neposrednoga odgojno-obrazovnoga rada 25 sati (čl. 104, st. 4) što dodatno nameće pitanje koliko je u tome sati neposrednoga rada s učenicima. Kako svrhovito organizirati rad pedagoga s obzirom na položaj i potrebe učenika, na sve ostale profesionalne zahtjeve i radne odrednice te različite uvjete (npr. broj učenika i učitelja / nastavnika, vrsta škole, prostorni položaj, zastupljenost stručnih suradnika) u kojima rade pedagozi? Za usporedbu, u *Programskim se smjernicama savjetodavne službe u Sloveniji* (Perše Vršnik i sur., 2008.: 8) navodi da se u ukupnome radu pedagoga 30-40% planira za savjetodavni rad s učenicima. Možemo se pitati i sljedeće: Kako učenici, središnji subjekti kurikuluma, percipiraju i neposredno *osjete* djelovanje pedagoga te koliko je takvo mjerilo uopće prisutno, odnosno važno? Pretpostavimo da će mnoštvom zadaća koje ostvaruju *s učenicima i za učenike* pedagozi osigurati i pozitivnu percepciju učenika o svom sudjelovanju i važnosti u njihovu odgoju i obrazovanju, ali je li zaista tako? Veće zanimanje za ovu temu javilo se tijekom autoričina iskustva i

iz mnogih susreta s pedagozima<sup>2</sup> koji su naglašavali potrebu za više neposrednog rada s učenicima; no pritom su se često osjećali ometenima zbog mnogih administrativnih i organizacijskih poslova, poslova voditelja smjene, i sl. Isticali su obavljanje puno „pozadinskih“ poslova za učenike, koji nisu dovoljno i jasno vidljivi ili prepoznatljivi kao njihovo pedagoško djelovanje *prema učenicima*. Poticaj je dobiven i od studenata prve godine diplomskoga studija pedagogije<sup>3</sup> koji su upitani o sjećanjima na neposredne susrete sa školskim pedagozima tijekom svoga školovanja. Od 68 studenata (u akademskim godinama 2009./10. i 2010./11., 38,2% njih ima pozitivnu percepciju rada pedagoga u odnosu na učenike, slabiju percepciju, tj. sjećanje na tek jedan do tri stručna posla pedagoga s učenicima ima 35,2%, izrazito slabu ili nikakvu percepciju neposrednih susreta s pedagozima 23,5%, a 3,1% studenata polazilo je škole u kojima nije bio zaposlen pedagog. Iako je očekivano da će se studenti, i zbog izbora studija, više i pozitivnije sjećati neposrednih susreta sa školskim pedagogom, i oni su potkrijepili doživljaj mnogih pedagoga i autorice o slabije vidljivome neposrednom radu s učenicima. U daljnjemu razmatranju humanističkoga kurikuluma i rada pedagoga potražiti će se mogući odgovori na izazove ove teme.

### 3. Humanistički (razvojni) kurikulum

U našem se pedagoškom rječniku udomaćio izraz *kurikulum usmjeren prema/na učenika/a*; što podrazumijeva kurikulum u kojemu se ide ususret učenicovim pojedinačnim mogućnostima i gdje svakome treba dati priliku da izraste u punini svog osobnog potencijala (Previšić, 2007.:24). Ne može se dovoljno naglasiti potreba intenzivnoga bavljenja problemima razvoja i napredovanja učenika, tj. sve se aktivnosti u školi trebaju posredno i neposredno odnositi na učenike (Jurić, 2004.:141). Takav kurikulum teži otvorenom pedagoškom pristupu i didaktičko-metodičkim sustavima. Škola, kao ugodna odgojno-socijalna zajednica, treba pružati učenicima različite mogućnosti aktivnog i partnerskog učenja te razvijanje kompetencija potrebnih za život humane, samostalne, odgovorne i stvaralačke osobe; trebala bi prevladavati istraživačka, multimedijaska i nastava utemeljena na učenikovu iskustvu, uz prilagođivanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima kako bi se osigurao odgojno-obrazovni napredak svakoga učenika (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2010.: 17). Unutar odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće (Walsh, 1997.) ističu se četiri ključna područja kurikuluma usmjerenoga prema učeniku:

<sup>2</sup> Odnosi se na prethodni rad autorice kao savjetnice za pedagoge u Agenciji za odgoj i obrazovanje

<sup>3</sup> Iskustvo autorice kao voditeljice kolegija *Pedagoška praksa* na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Osijeku

komunikacija, skrb, zajednica i povezivanje. Teži se sukonstrukciji kurikuluma koji obuhvaća sve djetetove potrebe za intelektualnim i emocionalnim razvojem, jer samo kurikulum otvoren promjenama zadovoljit će obrazovne zahtjeve 21. stoljeća (Moore-Hrabour i Stewart, 1999.). Sukonstrukcija podrazumijeva model akcijskog istraživanja, koji obuhvaća učeničko, nastavničko i roditeljsko gledište te razvoj utemeljen na međudjelovanju i savjetovanju uz demokratsko vođenje i upravljanje. Danas škole teže promjenama i novim ulogama svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa; doprinos svakoga školskoga pedagoga sukonstrukciji ovakvoga kurikuluma procjenjuje se vrlo važnim i ozbiljnim izazovom izrade kurikuluma *svoje nove škole* (Sekulić-Majurec, 2007.:376).

#### 4. Kurikulum usmjeren prema učeniku i školski pedagog

##### *Ciljevi školskoga pedagoga:*

U kurikulumskom pristupu, učenika se potiče i afirmira kao temeljni čimbenik pedagoškoga procesa; prepoznaje se kao svojevrsna mjera, obveza, zadaća, mogućnost, ali i partner organizacije, tijeka i karaktera pedagoškoga procesa (Pivac, 2009.:99). U razmatranju odrednica rada pedagoga, od početka su vidljive različitosti u navodima i shvaćanjima njegovih glavnih ciljeva i položaja učenika u njima. Staničić (2005.) objašnjava različito shvaćanje temeljne uloge pedagoga od njihova prvog zapošljavanja 1959. godine: „Nakon prvoga definiranja kao pomoćnika ravnatelja, slijedilo je usmjeravanje u unaprjeđivanju odgojno-obrazovnoga rada; zatim se temeljnom naglašavala savjetodavna pomoć učenicima pa nakon toga i pomoć nastavnicima (da bi oni bili uspješniji s učenicima), sve do kraja osamdesetih prošloga stoljeća kada se naglašava razvojno-istraživački i inovacijski aspekt koji se većinom zadržao do danas.“ Mušanović (2000.: 20) također navodi da se već pri postavljanju ciljeva koncepcije rada razvojne pedagoške djelatnosti i pedagoga, vidi (ključno pitanje) tko je njezin korisnik – određene društvene strukture utemeljene na društvenoj moći (država, škola, nastavnici, roditelji, lokalna zajednica), ideologijski interpretiran pojedinac (dijete, učenik, mladež) ili biće antropološki shvaćeno u svojoj cjelovitosti i samobitnosti. Pedagozi-praktičari, koji također različito shvaćaju i naglašavaju glavne ciljeve svoga rada, očekivali su da će *Nacionalni okvirni kurikulum*, kao novi krovni odgojno-obrazovni dokument, jasnije protumačiti njihovu djelatnost, ali se u njemu izrijeком ne spominje ta grupa poslova (razvojna pedagoška djelatnost i sl.). Zadaće i poslovi pedagoga najčešće su grupirani u pet područja: priprema za ostvarenje plana i programa odgojno-obrazovne ustanove; neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu; analize, istraživanja i vrednovanje; stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih

djelatnika te informacijsko-bibliotečna i dokumentacijska djelatnost (Jurić i sur., 2001.), u kojima se višestruko isprepliću zadaće *s učenicima* i *za učenike*.

### *Analiza zakonskih i teorijskih smjernica rada školskoga pedagoga*

Početno će se razmotriti odnos (općih) odgojno-obrazovnih ciljeva iz *Nacionalnog okvirnoga kurikuluma* (2010.:15). i razvojne pedagoške djelatnosti pedagoga. Među osam navedenih odgojno-obrazovnih ciljeva, može se uočiti da pojedinima pedagozi mogu, uz ostale sudionike, više pridonositi, primjerice: osiguravanju sustavnoga načina poučavanja učenika; poticanju i unaprjeđivanju njihova ukupnog razvoja; odgoju i obrazovanju u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece za življenje u multikulturnom svijetu, poštovanje različitosti i snošljivost te aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu društvu; stjecanju temeljnih kompetencija; poticanju samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti i kreativnosti; osposobljavanju za cjeloživotno učenje. Daljnjim razmatranjem navoda važnih dokumenata i određenja odabranih autora, pokušat će se rasvijetliti participativnost neposrednog rada pedagoga s učenicima u okviru ciljeva razvojnog humanističkoga kurikuluma:

1. U *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (Jurić i sur., 2001.: 25) navode se sljedeći zadaci za koje stručni suradnici osiguravaju uvjete u školi: cjeloviti razvoj osobnosti djece i učenika; rješavanje razvojnih problema djece; stvaranje poticajnih odgojnih sredina za uspješno učenje; profesionalni rad i razvoj karijere stručnih djelatnika ustanove; obrazovanje roditelja za odgovorno roditeljstvo; unaprjeđivanje kvalitete programskih, organizacijskih i materijalno-tehničkih uvjeta rada; unaprjeđivanje školskog i odgojno-obrazovnog sustava. *Od 6 navedenih zadataka, prva su dva izravno usmjerena na neposredni rad pedagoga s učenicima; prvi se može shvatiti kao potreba neposrednoga rada pedagoga prema svim učenicima, a drugi kao pomoć učenicima kod kojih su se pojavili razvojni problemi.*

2. U *Metodici rada školskoga pedagoga*, među zadaćama pedagoga prema školskim subjektima navode se ove obveze prema učenicima: pomaže učeniku u upoznavanju, razumijevanju i prihvaćanju samoga sebe, usmjeravajući ga na korištenje osobnih prednosti i ublažavanje nedostataka; stvara povoljne uvjete u školi za socijalni, emocionalni, psihički, fizički i intelektualni razvoj svih učenika; u pogledu socijalnog razvoja potiče uvjete u školi koji djeluju povoljno na odgoj i osposobljavanje učenika za članstvo u manjim i većim zajednicama; kad god je potrebno, pomaže učeniku u svladavanju odgojno-obrazovnih teškoća, razvojnih smetnji i emocionalnih problema (Jurić, 2004.: 24). *U prvom i trećem navodu*

*moguće je uočiti velik prostor za neposredni rad pedagoga s učenicima: prvi se može shvatiti kao potreba rada pedagoga sa svim učenicima, a treći kao nužnost njegova rada s učenicima kojima je potrebna neka vrsta pomoći.*

3. Milan Silov (2001.:46) kao temeljni cilj razvojne pedagoške djelatnosti navodi opredmećivanje ideje razvoja radi poticanja razvoja odgajnika, škole, kulture i društva i time naglašava inovacijski i razvojno-istraživački rad stručnih suradnika-pedagoga. *Autor smatra da se u težnjama pedagoškog razvojnog rada više treba usmjeriti prema školi kao sustavu.*

4. Stjepan Staničić (2005.:39) navodi svoju definiciju iz 1989.: „Razvojnu pedagošku službu čini tim stručnjaka kojemu je temeljna funkcija da anticipira, potiče, usmjerava razvoj i unaprjeđuje cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost škole, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu s potrebama društva i ličnosti učenika.“ *Autor je naglasio funkciju poticanja i unaprjeđivanja cjelokupnog razvoja škole kako bi se ravnopravno uskladile potrebe društva s potrebama učenika.*

5. Slovenski autor Metod Resman (2000.: 56) opisuje integriranu savjetodavnu službu<sup>4</sup> koja u radu polazi od životnih potreba učenika i karakteristika škole, kao nezamjenjivu od ijedne izvanjske institucije. Naglašava da savjetodavna djelatnost nije namijenjena samo pojedincima ili skupinama učenika koji imaju neke teškoće nego cjelokupnoj populaciji učenika. *Autor zastupa stav da je u središtu savjetodavne službe rad s učenicima, što je potkrijepljeno rezultatima istraživanja u kojemu savjetodavni djelatnici najvažnijim smatraju neposredni rad sa svim učenicima (2000.:63).*

6. U radu u kojemu se analizira *Razvojno-savjetodavni program* teksaške Agencije za obrazovanje za osnovno i srednje školstvo iz 2004. godine (Livazović, 2008.:179, 180), navodi se kao primarna odgovornost savjetnika / pedagoga<sup>5</sup> briga o razvoju učenikovih akademskih, osobnih i društvenih sposobnosti; sudjelovanje u planiranju, provedbi i ocjenjivanju opsežnih programa koji obuhvaćaju koordinaciju sa školskim osobljem, roditeljima i ostalim članovima zajednice, ali i primjenu standardiziranih testova zbog povratne informacije o napretku učenika. Uloga savjetnika je vrlo široka, a u osnovi je organizacijsko-koordinatorska s ciljem stalnog usklađivanja obrazovnoga procesa s napretkom i potrebama učenika. *U primjeru rada teksaškoga savjetnika/pedagoga, uvažavajući dijelom drukčiji opseg djelovanja, vidljiva je usmjerenost na učenika neposrednim radom (provedba programa, primjena testova) i posrednim radom (planiranje, koordinacija).*

<sup>4</sup> Svetovalni delavci (slov.) - istoznačnica našim stručnim suradnicima.

<sup>5</sup> School counsellor (eng.) - školski savjetnik koji u neposrednome radu s učenicima, i poslovima vezanim uz učenike te s ostalim školskim subjektima ima slične zadaće kao naš školski pedagog

7. Višestruka studija slučaja provedena u Sjevernoj Karolini (Windle, 2009.) pokazala je da savjetnici u srednjim školama neposredni rad s učenicima smatraju najvažnijim, ali u njemu ne sudjeluju dovoljno zbog drugih obveza i zbog toga su nezadovoljni. Navodi se kako školska uprava, roditelji, a i sami savjetnici različito misle o ulozi savjetnika te da je nužna opća definicija njihovih zadaća i odgovornosti u školskoj zajednici. *Rezultati studije pokazuju sličnost s iskustvima pedagoga u hrvatskim školama o osjećaju potrebe većega udjela neposrednoga rada s učenicima.*

8. Ana Sekulić-Majurec (2007.:373-375) pri promatranju novih uloga sudionika u suvremenome kurikulumu, kao jednu od osnovnih uloga članova stručno-razvojne službe navodi pomaganje nastavnicima u unaprjeđivanju, inoviranju i procjeni uspješnosti njihova rada i stručnih znanja, a također im to mora biti i istraživačka orijentacija. Spominje dvije skupine zadataka na koje se trebaju usmjeriti školski pedagozi: zadaci koji pridonose stvaranju demokratskih odnosa u školi i ozračja pogodnijeg za uspješan odgojno-obrazovni rad te zadaci koji pridonose promjenama nastavnoga procesa i ostvarivanju novoga cilja odgoja i obrazovanja. *Autorica među izdvojenim ulogama i najvažnijim zadacima nije izričito navela neposredni rad pedagoga s učenicima, ali se on može prepoznati u prvoj skupini zadataka.*

Ovu analizu, koju smo započeli tumačenjem ciljeva *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma*, završit ćemo *pretraživanjem* njegovih područja za mogućnostima neposrednog rada pedagoga s učenicima te inoviranja njegova kurikuluma, npr., u poglavlju *Usmjerenost na kompetencije* (2010.:12): učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost; u poglavlju *Međupredmetne teme* (2010.:23-27): osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, učiti kako učiti, poduzetništvo, građanski odgoj i obrazovanje; u području *Rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Naravno, svi ovi sadržaji nisu pedagogima novi jer su u njima i do sada značajno sudjelovali (npr. u primjeni *Nacionalnoga programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava* 1999.) nego su prostor za nove interakcije i pristup.

Razvidno je u većini odabranih izvora i nalaza autora da je školski pedagog značajan sudionik u sukonstrukciji kurikuluma usmjerenoga prema učeniku, kako u neposrednomu radu *s učenicom*, tako i u razvojno-inovacijskim poslovima osiguravanja što boljih školskih uvjeta *za učenika*. Kako je jedna od namjera ovoga rada i poticaj na promišljanje o temi s obzirom na potrebne promjene škole, očekivano je da će pedagozi u razmatranju svoga kurikuluma naći još više prostora za neposredni pedagoški rad s učenicima i time za doprinos sukonstrukciji humanističkoga kurikuluma.



## 5. Sadržaji i strategije pedagoga u neposrednome radu s učenicima

U neposrednome radu s učenicima pedagozi najčešće ostvaruju<sup>6</sup> svoje zadaće pojedinačnim i skupnim strategijama: savjetovanjem, pedagoškim radionicama, projektima, istraživanjima; također, sudjelovanjem u organizaciji školskih aktivnosti (npr. izvannastavne aktivnosti; različite akcije, priredbe, debate, smotre i sl.) čime podržavaju učenikovo učenje i razvijanje. Tako se potiču učenikove osobne i socijalne kompetencije (npr. temama o komunikaciji, solidarnosti, prevenciji ovisnosti, zdravim načinima života, i sl.), kompetencije za cjeloživotno učenje (npr. temama o tehnikama učenja, o iskustvenome i suradničkomu učenju), buduće profesionalne kompetencije (npr. temama profesionalnog informiranja, planiranja karijere) itd. Također, u školama se (ili na mrežnim stranicama) mogu vidjeti različite aktivnosti koje velikim dijelom organiziraju i koordiniraju ili u njima aktivno sudjeluju pedagozi: projektni dan, dan otvorenih vrata, dan zamijenjenih uloga učenik-učitelj, sportski dan, priredbe „pokaži što znaš“, tribine, socijalno-humanitarne i zdravstveno-ekološke akcije i sl. Nadalje, obilježavanja važnih nadnevaka i blagdana (Dan prava djeteta, Mjesec borbe protiv ovisnosti, Dan planeta Zemlje, Božić i sl.) organizirana su tako da se ispreplitanjem više ciljeva, sadržaja, oblika rada i različitih sudionika, često u suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom, vidi bogatstvo odgojnoga rada neke škole. Sve to pridonosi neposrednom stručnom djelovanju pedagoga prema svima učenicima i, povezivanjem utjecaja različitih sudionika školskoga kurikulumu, osnaživanju ponude odgojno-obrazovne strukture za učenike. No, navedene su aktivnosti u praksi različito zastupljene po broju, intenzitetu, razini kvalitete i sudionicima; ovisno o brojnim čimbenicima (npr. o školskom upravljanju, radnim uvjetima, ljudskim i materijalnim resursima) pa se može govoriti o različitosti i prepoznatljivosti školskoga kurikulumu. U istraživanju Mrkonjić, A. (2007.) navode se poslovi koji se kvalitetnije obavljaju u školama gdje su zaposleni pedagozi u odnosu na škole koje ih nemaju, među ostalim, to su prepoznavanje i poticanje darovitih učenika, promatranje i pomoć učenicima s teškoćama, savjetodavni rad s mladima, pomoć učenicima pri izboru škole i budućeg zanimanja, praćenje i pomoć u razvojnim problemima (izostanci, agresivnost, ovisnosti) i humaniziranje odnosa učenik-nastavnik.

### *Vrednovanje rada pedagoga*

Vrednovanje učinaka odgojno-obrazovnoga rada u školi, ma koliko mu težili razumijevajući njegovu potrebu i korisnost, još uvijek ne raspolaže postupcima i instrumentima kojima bi se dovoljno precizno pratio i vrednovao pedagoški

<sup>6</sup> Bilješke i uvidi autorice u brojne programe i izvješća rada osnovnih i srednjih škola na području Slavonije i Baranje te u programe i izvješća rada školskih pedagoga.

doprinos razvoju pojedinca. Iako je predmet stalnog interesa mnogih stručnjaka, ovo je područje slabije praćeno pedagojskim istraživanjima (Mijatović, 2001.) i traži daljnje znanstveno i stručno propitivanje radi svrhovitijeg vrednovanja uspješnosti kurikuluma. Uza zakonsku podlogu provođenja vanjskoga vrednovanja i samovrednovanja (čl. 88. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi), škole su odnedavno više i sustavnije počele i ovim procesima pratiti i unaprjeđivati kvalitetu svoga rada. Slično je i u vrednovanju rada pedagoga, gdje su najčešće prisutni razni oblici samovrednovanja (samoprocjene, izvješće o ostvarenosti vlastitog programa rada) uz vrednovanje rada pedagoga od učenika ili drugih sudionika-korisnika (učitelji, nastavnici, roditelji) koje također služi pedagogu kao povratna informacija. Izvješće pedagoga o godišnjem radu sastavni je dio izvješća o radu škole na kraju svake školske godine i time podložno razmatranju učiteljskog, odnosno nastavničkog vijeća i usvajanju školskoga odbora. Kako je rad pedagoga često suradnički (npr. s roditeljima i stručnjacima drugih ustanova) i javan (predavanja, projekti, suradnja s medijima i lokalnim okruženjem), podložan je i neformalnome vrednovanju raznih korisnika njegova rada iz neposrednoga okruženja ili šire. Sustav se ukupnoga vrednovanja rada pedagoga, kao i škola, posebice u odnosu na važnost u kurikulumskom ciklusu, još uvijek razvija.

## 6. Zaključak

U radu su se analizirale teorijske, zakonske i praktične smjernice koje (posljednjih desetak godina) pobliže opisuju ulogu pedagoga u odnosu na njegov doprinos sukonstrukciji kurikuluma usmjerenoga prema učeniku; koliko je on u navedenim odrednicama prisutan te postoje li mogućnosti za više zastupljen i prepoznat neposredni rad pedagoga s učenicima.

Analizom dokumenata i određenja autora, uz saznanja o iskustvima pedagoga-praktičara, studenata pedagogije i osobno motrište autorice, može se zaključiti da, u svjetlu kurikulumskih promjena rada i uloga svih njegovih sudionika, uz postojeći, postoji potreba za više zastupljenim neposrednim radom pedagoga s učenicima.

Veća „vidljivost“ postojećeg i budućeg djelovanja, posebice prema svim učenicima, pridonijela bi boljoj percepciji rada školskih pedagoga, što zahtijeva daljnji razvoj metodičkog instrumentarija i strategija rada. I dalje je moguće propitivati kako bi, u razgranatoj školskoj mreži i kurikulumskome povezivanju, pedagozi još više mogli razvojno-inovacijski ostvarivati *svoje ciljeve s učenicima i premanjima*. Nužno su otvorena i pitanja vrednovanja rada pedagoga s učenicima kao puta do jasnijega pogleda na temu. Više bi istraživanja pridonijelo njezinom rasvjetljavanju i kvalitetnijem razvojnom pristupu. Kurikulumska izgradnja

omogućuje različite i *manje kurikulume*, koji sačinjavaju složeno biće obrazovne i školske prakse (Previšić, 2007.:349.), među kojima u promijenjenim uvjetima traži svoje *najbolje mjesto* (samostalno i partnerski) i kurikulum stručnoga suradnika-pedagoga. I do sada su pedagozi, kritički-refleksivno promišljajući svoju praksu i stvaralački oblikujući razne školske aktivnosti, tragali za većim prostorom neposrednog rada s učenicima. U tome im nisu uvijek pomagali teorijsko-zakonski okviri koji su im vrlo široko postavljali ciljeve i time omogućavali (pre)-velika očekivanja svih korisnika njihova rada pa i njih samih. Kako savjetodavna djelatnost postaje prostor integracije, uzajamne pomoći i podrške (Perše Vršnik, 2008., prema Mrvar, 2008.) u kojemu se udružuju oblici pomoći te dijele znanja i iskustvo svih uključenih, i humanistički se kurikulumski okvir školskog pedagoga još više otvara kao mjesto gdje se mogu ukloniti tradicionalne pregrade između disciplina i osmisliti kako povezati ono što je do sada bilo odvojeno (Morin, 2002.:14).

### Literatura

1. Jurić, V. (2004.): *Metodika rada školskoga pedagoga*, Zagreb: Školska knjiga.
2. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001.): *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće i HPKZ.
3. Livazović, G. (2008.): Pedagoško-razvojna savjetodavna djelatnost s aspekta primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Život i škola* 56 (02): 173 – 184.
4. Mijatović, A. (2001.). *Svrhovita ili virtualna uspješnost škole*, u: H. Vrgoč (ur.), *Uspješna škola- XII. Križevački pedagoški dani*, Zagreb- Križevci. HPKZ, str. 64-76.
5. Milat, J. (ur.). (2002.): *Kurikularni pristup promjenama u osnovnom školstvu*, Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa, Zavod za unapređivanje školstva.
6. Moore-Hrabour, P., Stewart, J. (1999.). *Komentar praktičara*, u: P. Salovey, Sluyter, D.J. (ur.), *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*, Zagreb: Educa, str. 261-260.
7. Morin, E. (2002.): *Odgov za budućnost*, Zagreb: Educa.
8. Mrkonjić, A. (2007.). *Evolucija pedagoške službe i škole*, u: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, str. 215-230.
9. Mušanović, M. (2000.). *Teorijska polazišta razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*, u: H. Vrgoč, (ur.), *Pedagozi- stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, Zagreb: HPKZ, str. 19-27.

10. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010.), Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
11. Pivac, J. (2009.): *Izazovi školi*, Zagreb: Školska knjiga.
12. Previšić, V. (2000.). *Suvremeni sadržaji i modeli obrazovanja i usavršavanja stručnih suradnika*, u: H. Vrgoč (ur.), *Pedagozi- stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, Zagreb: HPKZ, str. 35-41.
13. Previšić, V. (2007.): *Pedagogija i metodologija kurikuluma*, u: V. Previšić, *Kurikulum*, Zagreb: Školska knjiga, str. 15-39.
14. Previšić, V. (2010.): *Humanističko-odgojne dimenzije nacionalnog kurikuluma (teze predavanja)*. Primošten: Državni stručni skup Agencije za odgoj i obrazovanje za stručne suradnike pedagoge.
15. Resman, M. (2000.): *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*; Zagreb: HPKZ.
16. Sekulić-Majurec, A. (2007.). *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma*, u: V. Previšić (ur.), *Kurikulum*, Zagreb: Školska knjiga, str. 305-328.
17. Silov, M. (2000.). *Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga-stručnih suradnika*, u: H. Vrgoč (ur.), *Pedagozi- stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, Zagreb: HPKZ, str. 42-53.
18. Staničić, S. (2005.): Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja 2* (1): 35 – 47.
19. Staničić, S. (2008.): *Pedeset godina školskog pedagoga u Hrvatskoj*, u: Staničić, S., B. Drandić (ur.), *Školski priručnik*, Zagreb: Znamen.
20. Walsh, B. (1997.): *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete*. Projekt korak po korak. Otvoreno društvo Hrvatska.
21. Windle, M. Hurt. (2009.): *Counseling Matters: A Multi-Case Study of High School Counselors and Their Perceptions of Their Role in the School Community*. <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/5060> (29. 09. 2011.).
22. Vršnik Perše, T. i sur. (2008.): *Vloga svetovalne službe v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (preliminarna študija), Ljubljana: Pedagoški institut in Ministarstvo za šolstvo in šport.
23. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.): Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ružica Pažin-Ilakovac\*

## Il pedagogo scolastico all'interno del curriculum incentrato sull'alunno

UDK 371.12:37-051  
Articolo compilativo

Ricevuto: 14.11. 2011.  
Accettato per la pubblicazione: 20. 2. 2012.

**Riassunto:** *Lo scopo del presente lavoro è l'analisi delle normative legislative, teoriche e pratiche che descrivono il ruolo del pedagogo scolastico e la sua partecipazione della creazione del curriculum incentrato sull'alunno. Attraverso l'analisi e la comparazione soprattutto degli obiettivi e dei compiti che i singoli documenti legislativi e alcuni tra gli autori scelti ritengono primari nel lavoro del pedagogo si tenterà di illuminare il suo contributo nello sviluppo e la sua partecipazione alle azioni a contatto diretto con gli alunni. Nella prima parte sono spiegati lo scopo del lavoro e le basi metodologiche, nella seconda parte vengono prese in esame le coordinate del curriculum umanistico e nella terza il curriculum incentrato sull'alunno e il lavoro del pedagogo scolastico; nella quarta parte vengono esposte le strategie e i contenuti a disposizione del pedagogo nel suo lavoro a contatto diretto con gli alunni con alcuni riferimenti sulle opzioni nella valutazione. L'analisi ha messo in evidenza delle possibilità facilmente riconoscibili, ma anche potenziali nascosti nell'espansione e nell'approfondimento del lavoro diretto del pedagogo con gli alunni evidenziando anche una „ristrutturazione” necessaria dell'intera concezione del lavoro scolastico, specie quello interno all'aula. Nel tentativo di determinare i ruoli nuovi per tutti gli agenti del curriculum scolastico moderno è estremamente importante la partecipazione dei pedagoghi con il loro rilevante contributo nell'aspetto dello sviluppo e nell'innovazione del campo, ma anche attraverso il lavoro indiretto, nel sostegno nello sviluppo dell'alunno nel pieno rispetto dello spirito dei vari curriculum improntati all'integrazione e alla cooperazione. Una maggiore attenzione della ricerca verso l'attuale prassi e le sue premesse teorico-legislative come anche verso lo sviluppo di un sistema di valutazione dei pedagoghi contribuirebbero ad arrivare a risultati importanti in questo senso.*

**Parole chiave:** *obiettivi, curriculum umanistico, coordinate, pedagogo scolastico, alunno*

\* Ružica Pažin-Ilakovac,  
asistentica  
Filozofski fakultet u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju  
rpazin@ffos.hr

\* Ružica Pažin-Ilakovac,  
assistant  
Faculty of Philosophy in  
Osijek  
Department of Pedagogy  
rpazin@ffos.hr

\* Ružica Pažin-Ilakovac,  
assistente  
Facoltà di Lettere e Filosofia  
di Osijek  
Dipartimento di Pedagogia  
rpazin@ffos.hr

Nevenka Maras\*  
Jelena Rodek\*\*

## Utjecaj nekih stratifikacijskih čimbenika na školski uspjeh

UDK 371.26.015.3/4  
Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 5. 11. 2011.  
Prihvaćeno: 20. 2. 2012.

---

**Sažetak:** *Brojne su studije dokazale da stupanj obrazovanja roditelja, njihov radni status, posjedovanje umreženog računala i spol učenika utječu na školski uspjeh djece, posebice u osnovnoj školi. U ovom radu pokušava se utvrditi povezanost nekih stratifikacijskih čimbenika sa školskim uspjehom, povezanost školskog uspjeha s uporabom interneta radi obrazovanja kao i svrha uporabe interneta. Anketirano je 87 ispitanika – učenika sedmih razreda Osnovne škole „Ostrog“, u Kaštel Lukšiću. Vjerojatnost povezanosti među spomenutim varijablama istražena je hi-kvadrat testom. Pritom je nađena pozitivna povezanost među varijablama: „radni status roditelja“ i „školski uspjeh“, „svrha uporabe interneta“ i „spol“ te „uporaba interneta radi obrazovanja“ i „školski uspjeh“. Također je utvrđeno da se dječaci više služe komunikacijskim uslugama interneta od djevojčica.*

**Ključne riječi:** *školski uspjeh, socioekonomski status, stupanj obrazovanja roditelja, radni status roditelja, posjedovanje umreženog računala, svrha korištenja interneta, internet i obrazovanje, spol*

---