

Uloga i kompetencije školskih pedagoga

Stjepan Staničić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

U ovom je prilogu opisan razvojni put školskog pedagoga u našem školstvu, sistematiziran kao niz etapa s karakterističnim obilježjima. Slijedi analiza shvaćanja njegove uloge na tom razvojnom putu dugom pet desetljeća — od pomoćnika školske administracije, preko inicijatora pozitivnih promjena, nukleusa internog razvoja, do bezuvjetnog stručnog resursa suvremene škole u situaciji njezine sve veće autonomije. Promjena shvaćanja uloge školskog pedagoga podrazumijeva i odgovarajuće kompetencije za optimalno ostvarivanje te uloge. Pod kompetencijama se misli na odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj. Konstruiran je hipotetski model koji čini pet kompetencija školskog pedagoga: osobna, stručna, razvojna, socijalna i akcijska. Svaku od tih kompetencija čini pet odrednica. Rezultati empirijskog istraživanja poželjnih kompetencija portretiraju školskog pedagoga kao stručnjaka koji dobro poznaje didaktički aspekt odgojno-obrazovnog procesa, zna potaknuti suradnike na kvalitetniji doprinos, uspješno uvodi inovacije u pedagoški rad škole, održava dobre međuljudske odnose, iskren je, otvoren, uvidavan i spreman dati stručni savjet. Uvid u poželjne kompetencije upućuje na potrebu stalne i sustavne brige za njihovo unapređivanje. Doprinos je moguće ostvariti u dodiplomskom i poslijediplomskom obrazovanju školskih pedagoga, kao i u području njihova profesionalnog razvoja.

Ključne riječi: školski pedagog, uloga školskog pedagoga, kompetencije školskog pedagoga, razvojna pedagoška djelatnost, stručni suradnici u školi

Summary

THE ROLE AND COMPETENCES OF THE SCHOOL PEDAGOGUE

Stjepan Staničić
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia
Department of Pedagogy

This article describes the development of the school pedagogue within our school system, systematized as the sequence of phases with characteristic features. This is followed by the analysis of interpretation of his/her role in that five hundred years long development — from the help in the school administration, to the initiator of positive change, then the nucleus of the internal development, to the final role of unconditional professional resource of contemporary school in the situation of its growing autonomy. The change in understanding the role of the school pedagogue also implies the adequate competences for the optimal fulfilment of this role. By competences we mean the features, knowledge and qualifications needed by the school pedagogue to enable him to successfully lead towards the fulfilment of educational goals and improvement of the educational process quality in the school. The hypothetical model has been built on the five competences of the school pedagogue: personal, professional, developmental, social and actional. Each of those competences is defined by five determinants. The results of the empirical investigation of desirable competences portrait the school pedagogue as the professional who is well

acquainted with the didactical aspect of the educational process, who knows how to encourage the co-workers to make the contributions of better quality, successfully introduces innovations into the educational work in the school, maintains good interpersonal relations, is sincere, open, considerate and ready to provide a professional advice. The insight into the desirable competences indicates the need for the constant and systematic care for their improvement. Such a contribution can be achieved within undergraduate and graduate education of school pedagogues, as well as in the area of their professional development.

Key words: school pedagogue, role of the school pedagogue, competences of the school pedagogue, developmental educational activities

Uvod

Gotovo je pola stoljeća profesije školskog pedagoga u našoj školskoj praksi.¹

To nije impresivni vijek u odnosu na neke druge profesije u obrazovanju, ali je svakako re-spektabilan. Može, uz ostalo, biti solidna osnova za analizu uloge, kao i kompetencija u funkciji ostvarivanja te uloge u autonomnoj školi budućnosti.

Analitičari se slažu u ocjeni da pojava školskog pedagoga korespondira s otvaranjem našeg školstva zapadnim utjecajima. Uz to se uočava da su škole zapošljavanjem pedagoga same inicirale svrhovitiju podjelu rada, a time i profesionalizaciju odgojno-obrazovnih uloga. To potvrđuje činjenica da je kodifikacija, programska orijentacija i visokoškolska edukacija školskih pedagoga osmišljena u desetljeću *nakon* njihova uvođenja u školsku praksu.²

Relativno su rano u nas prepoznati izazovi suvremene škole, a s njima u vezi i potreba jačanja stručno-pedagoških funkcija. Procijenjeno je da klasični nositelji školskog programa nisu dorasli tim izazovima pa „...u svrhu 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.”³

Bilo je to prvo oficijelno određenje uloge našeg školskog pedagoga. Put njegova razvoja, što je slijedio, karakteriziraju brojne oscilacije osobito u shvaćanjima njegove uloge i kompetencijama što su mu potrebne da bi je optimalno ostvario. U ovom ćemo prilogu kratko analizirati shvaćanja uloge školskog pedagoga tijekom njegova razvojnog puta i prikazati rezultate istraživanja njegovih poželjnih kompetencija.

Školski pedagozi na putu razvoja

Proces profesionalne transformacije školskih pedagoga, od pojave do danas, zbijao se u nekoliko etapa u okviru kojih su se dogodila i rješavala važna pitanja njihova opstanka i razvoja.

Tako prvih desetak godina karakterizira traganje za identitetom. U tom je razdoblju zakonski regulirana i legalizirana uloga pedagoga u školskoj praksi (1964), objavljena je poznata studija slovenskog pedagoga F. Pedičeka (1967) koja je prvi teorijski okvir profesije školskog pedagoga⁴, objavljena je oficijelna programska orijentacija

¹ „Pojava prvog stručnog suradnika zabilježena je 1954/55. školske godine u 'IX. Gimnaziji' i Osnovnoj školi 'Ivan Goran Kovačić' u Zagrebu — školski psiholog, a 1959. godine u Osnovnoj školi 'Ljubljana' u Zagrebu i školski pedagog.” Vidi: Pedagog i psiholog u osnovnoj školi, 1971, 16.

² Pet godina nakon zapošljavanja prvog pedagoga Zakon o osnovnoj školi 1964. god. obvezuje zapošljavanje pedagoga; osam godina nakon uvođenja pedagoga, tj. 1968. godine, Prosvjetni savjet Hrvatske donosi Orijentacijski program rada školskog pedagoga, a u isto vrijeme Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka industrijsko-pedagoška škola u Rijeci prilagođavaju studijske programe budućim školskim pedagozima. Vidi: Staničić, S., 1989, 22.

³ Članak 111. Zakona o osnovnoj školi, 1964. god.

⁴ Pediček, Franc (1967), Svetovalo delo in šola. Ljubljana, Cankarjeva založba

(1968)⁵, a definiran je i program obrazovanja pedagoga za potrebe školske prakse (1969).⁶

Slijedi faza sazrijevanja koja traje do sredine sedamdesetih. To je razdoblje usmjerenosti na stručno-metodička pitanja doprinosa školskih pedagoga rješavanju odgojnih problema, ujednačavanju razrednih odjela, unapređivanju nastave profesionalnoj orijentaciji učenika, stručnom usavršavanju učitelja i sl. Pod pritiskom prosvjetne administracije i ravnatelja, instruktivni rad s nastavnicima i stručni nadzor nastave, ističu se kao temeljne funkcije. U tome su znatnijih teškoća imali oni pedagozi koji su na radna mjesta bili imenovani po kriteriju „istaknuti nastavnici” (zbog nedostatka na fakultetima primjereno obrazovanih stručnjaka). Početkom 70-ih u prosvjetnoj se javnosti traži preciznije definiranje uloge školskih pedagoga.⁷ Tih se godina intenzivno konceptualizira i operacionalizira uloga pedagoga u srednjim školama. Započinju sustavnija empirijska istraživanja, stručni skupovi pedagoga, a objavljuju se i prve studije.⁸

U razdoblju od sredine sedamdesetih do sredine osamdesetih uočava se afirmacija rada školskog pedagoga. Ona je vidljiva u ekspanziji za pošljavanja, a pedagozi se počinju prepoznati kao imperativ internog razvoja suvremene škole. Tome je pogodovalo više okolnosti: profesional-

no vođena prosvjetna politika, snažna nacionalna institucija za unapređivanje školstva, obrazovanje i intenzivno stručno usavršavanje pedagoga te jasno reguliranje njihove uloge u sustavskim zakonima i provedbenim propisima.⁹ Veliki poticaj profesionalizaciji je monografija V. Jurića (1977), kojom je sugeriran otklon, od dotad raširenog shvaćanja pedagoga kao supervizora nastavnikova rada, prema školskom pedagogu kao stručnom suradniku.¹⁰ Donošenje Konceptije razvojne pedagoške službe..., kulminira afirmacija stručnog rada u školama i uloge školskog pedagoga.¹¹ Istodobno s Konceptijom objavljena je i prva bibliografija radova o razvojnoj pedagoškoj djelatnosti M. Silova i S. Staničića (1986), koja je objavila bogatu produkciju spoznaja važnih za razvoj profesije školskih pedagoga.¹²

Krajem 80-ih uslijedila je kriza obrazovanja, stručnog rada u njemu, a osobito kriza školskih pedagoga, koja je trajala do kraja 90-ih. Unatoč sustavnim nastojanjima pedagoških stručnjaka da izbore programe i organizacijske modele prosperitetnog obrazovanja, redukcija podrške sustavu (financijska, stručna, kadrovska, opremska) odvela je u deprofesionalizaciju. Premda je kvalificiranih školskih pedagoga bilo na tržištu rada, pravno je sankcionirano njihovo brojčano reduciranje i zamjenjivanje nestručnjacima.¹³

⁵ *** Orijentacioni program rada školskog pedagoga (1968), Prosvjetni vjesnik (Zagreb), 21(2): 16 – 17.

⁶ Švajcer, Vilko (1969), Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske, (elaborat – umnoženo).

⁷ Više članaka o toj temi objavljeno je u „Školskim novinama” tijekom 1973. godine.

⁸ Pivac, J. (1971), Zbornik „Pedagog i psiholog u osnovnoj školi”, 1971; Jurić, V. i Silov, M. 1973; Rozmarić, A. 1974.

⁹ Kao stručno tijelo prosvjetne politike, veliki je utjecaj imao Prosvjetni savjet Hrvatske. O kvaliteti osnovnog i srednjeg školstva brigu je vodio stručno kvalificiran i brojčano dobro ekipiran Zavod za prosvjetno-pedagošku službu, koji je na pedagoge u školskoj praksi gledao kao na svoje važne stručne suradnike na unapređivanju pedagoškog rada u školama. Zakon o osnovnom školstvu 1980. i Zakon o usmjerenom obrazovanju 1982. obvezivali su škole na ekipiranje stručnim suradnicima, a osobito školskim pedagozima.

¹⁰ Jurić, Vladimir (1977), Metodika rada školskog pedagoga, Zagreb, Školska knjiga, Najnovije izdanje objavljeno je u nakladi Školske knjige 2004. god.

¹¹ Radi se o jednom od najrelevantnijih dokumenata za internu razvojnu djelatnost u školama od njezina osnutka. Konceptiju razvojne pedagoške službe u organizacijama odgoja i obrazovanja donio je Prosvjetni savjet Hrvatske 1986. godine. U tom su dokumentu izložena osnovna načela organizacije i djelovanja razvojne pedagoške službe u pojedinim dijelovima sustava (predškolskom, osnovnom, srednjem). Utvrđeni su profili stručnih suradnika, normativi za njihov broj, zadaci i orijentacijski program rada.

¹² Silov, M. i Staničić, S. (1986), Stručni suradnici — odabrana bibliografija, Zagreb, Zajednica osnovnih škola Hrvatske.

¹³ Bilo je ponuđeno više projekcija razvoja hrvatskog školstva u kojima je vidljivo mjesto pripalo internom razvoju škole i školskom pedagogu. Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu (1990), Zavod za školstvo (1992), Hrvatski pedagoško-književni zbor (1993, 1994, 1996) i dr. na brojnim su stručnim skupovima upozoravali na potrebu reafirmacije stručno-pedagoškog rada u školama. (Vidi: Staničić, S. (1997), Prema novoj koncepciji razvojno-pe-

Od kraja 90-ih do danas ponovno raste svijest o potrebi jačanja stručnog pristupa analizi i unapređivanju odgojno-obrazovne prakse. O tome svjedoče poticaji afirmaciji rada pedagoga što dolaze ne samo iz krugova struke nego i krugova prosvjetne politike. Tako je u okviru Konceptije promjena hrvatskog školstva izrađena i Konceptija razvojne djelatnosti stručnih suradnika.¹⁴ Tijekom 2003. godine ostvareno je znatnije ekipiranje škola pedagozima, a podržani su i kriteriji prema kojima bi svaka škola trebala svojim učenicima osigurati pomoć kvalificiranih stručnjaka. Djelovanje školskih pedagoga i drugih stručnih suradnika sve se ozbiljnije prepoznaje kao odgovor struke na izazove suvremene škole.

Razvoj shvaćanja o ulozi školskih pedagoga

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

Među odredbama Zakona o osnovnoj školi iz 1964. god., po svemu sudeći, najveći je odjek u praksi imalo isticanje uloge školskog pedagoga kao pomoćnika ravnatelja za stručna pitanja. Mnogi se analitičari slažu u ocjeni da je ovom kompetencijskom orijentacijom već na samom početku uvođenja pedagoga u škole napravljen ozbiljan otklon od struke. Naime, isticanje pedagogove

usmjerenosti na funkciju pomoćnika ravnatelja usmjerilo je školske pedagoge u područje rukovodnog, administrativnog i kontrolnog, umjesto u područje stručno-pedagoškog rada.

Takvo je stajalište ponajprije rezultat utjecaja prosvjetne administracije. Međutim, već godinu poslije vidimo nastojanja da se školski pedagog orijentira na unapređivanje odgojno-obrazovnog procesa primjenom znanstvenih spoznaja. Takvu je orijentaciju među prvima isticao D. Viher (1965). On smatra da je uključivanje pedagoga u školsku praksu prilika da se „još neposrednije angažira pedagošku nauku u životu škole i iskoristi njezine naučne rezultate i njezinu pomoć pri usmjeravanju prakse.”¹⁵ U istom je smjeru i razmišljanje L. Bogmara (1972) koji ulogu pedagoga vidi u tome što će on „predstavljati sponu između nauke i praktične djelatnosti, te zahvaljujući svom obrazovanju moći pratiti razvitak pedagoške znanosti i biti sposoban u sredini u kojoj djeluje primjenjivati nauku.”¹⁶

F. Pediček (1967) potencira ulogu pedagoga kao savjetodavca učenicima, a savjetodavni rad definira kao „pomoć djetetu u poticanju njegove aktivnosti, da lakše rješava svoje probleme.”¹⁷ U njegovu se stajalištu prepoznaje pogled američkih autora. Tako npr. D. G. Mortensen i A. M. Schmuller (1973) smatraju da je „cilj pedagoškog rada (što ga ostvaruje školski savjetodavac — pedagog, nap. a.), primjenom odgovarajućih i općeprihvaćenih procedura, pomoći učeniku u njegovu razvoju.”¹⁸ Na ova se stajališta poslije veže A. Rozmarić (1985), pomičući težište rada pedagoga od neposrednog rada s učenicima prema pružanju pomoći nastavniku da bi nastavnik bio djelotvoran u radu s učenicima.¹⁹

dagoške djelatnosti škole, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 8. Dramatična posljedica deprofesionalizacije uočena je u srednjim školama u kojima je na radnim mjestima pedagoga u jednom trenutku bilo zaposleno oko 40% nestručnjaka. (Vidi: Staničić, S. (2000), Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi — disertacija, Rijeka, Filozofski fakultet (umnoženo).

¹⁴ Staničić, S., Mušanović, M., Jurić, V., Vrgoč, H. (2002), Razvojna pedagoška djelatnost, u: Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće.

¹⁵ Viher, D., 1965, 36.

¹⁶ Bogmar, L., 1972, 208.

¹⁷ Pediček, F., 1967, 60.

¹⁸ Mortensen, D. G. i Schmuller, A. M., 1973, 24.

¹⁹ Rozmarić smatra da se pomoć pedagoga nastavniku sastoji u tome da „specijalističkim poznavanjem problematike koju nastavnik u tolikoj mjeri ne poznaje, učenika približi nastavniku u svim onim aspektima o kojima nastavnik mora brinuti u odgojno-obrazovnom radu ako želi omogućiti najveći mogući napredak svakom učeniku respektirajući njegove mogućnosti, kako bi svaki pojedinu učenik maksimalno iskoristio svoje šanse u razvoju i napretku.” (Rozmarić, A., 1985, 9.)

V. Švajcer (1969) smatra da su školski pedagozi „...specijalizirani stručnjaci za pitanja nastave i odgojnog rada, koji surađuju s nastavnicima, pomažu im kod pripremanja i naučne organizacije odgojno-obrazovnog procesa, kod izrade i primjene odgovarajućih nastavnih instrumenata kao i kod traženja suvremenih nastavnih oblika i metoda i koji stručno analiziraju postignute rezultate škole u nastavi i odgojnom radu.”²⁰

U drugoj polovici 1970-ih pojačana je aktivnost na osmišljavanju djelatnosti pedagoga u školama. Kao rezultat toga ostvaren je kvalitativni pomak u shvaćanju njihove uloge. Prevladava, naime, mišljenje da ta uloga treba biti u prvom redu razvojnog karaktera. Ideja se pojavila na početku reforme srednje škole i uglavnom je karakteristična za označavanje uloge pedagoga u ovom dijelu obrazovnog sustava.²¹ Doprinos ideji razvoja i pedagogu kao njezinu nosiocu dao je M. Silov (1986) ističući inovacijski i istraživački rad u funkciji razvoja. Pritom polazi od teorija razvoja društva, škole i ličnosti, a posebno od teorije sustava.²²

U školama je sve više interdisciplinarnih timova, pa pogledi odražavaju tu činjenicu. U Konceptiji razvojne pedagoške službe (1986) prihvaćen je naziv razvojno-pedagoška služba, a u definiranju ovoga pojma istaknuti su razvojno-istraživački i inovacijski aspekt.²³ Razvojnu pedagošku službu S. Staničić (1989) definira kao tim stručnjaka različitih profila kojima je temeljna funkcija da anticipira, potiče, usmjerava razvoj i unapređuje cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost škole, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu s potrebama društva i ličnosti učenika. Po njegovu mišljenju ova služba razvoj ostvaruje interdisciplinarnim pristupom i timskim radom sa svim subjektima u školi i uz pomoć institucija izvan škole te funkcijama kao što su: planiranje, progra-

miranje, organizacija, koordinacija, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje, istraživanje i dr. Stručnu jezgru razvojne pedagoške djelatnosti čine specijalizirani stručnjaci kao što su: pedagog, psiholog, programer, socijalni radnik, defektolog i bibliotekar informatičar.²⁴

Odrednice suvremene uloge školskog pedagoga

U osmišljavanju uloge i usmjeravanju prakse školskih pedagoga prepoznatljiva su dva karakteristična pogleda. Jedan je dolazio iz krugova prosvjetne politike i zalagao se za kontrolno-administrativnu funkciju školskog pedagoga. Drugi dolazi iz struke i znanosti. On na uvođenje školskog pedagoga gleda kao na priliku da se pedagoški rad u školama kvalificirano prati i analizira te slijedom metodološki korektnih uvida, inovira i unapređuje. U vremenu trajnih promjena i ubrzanog razvoja prihvaćamo ovo drugo stajalište.

Suvremeni pogled na ulogu školskih pedagoga nalazimo kod M. Mušanovića (2002). Po njegovu mišljenju su osnovne *funkcije* razvojne djelatnosti školskog pedagoga sljedeće: *operativna* (neposredni rad na pripremi i odvijanju pedagoške djelatnosti kao što su planiranje, koordinacija, praćenje, evaluacija i sl.), *studijsko-analitička* (kontinuirano, cjelovito, osmišljeno i znanstveno utemeljeno praćenje odgojno-obrazovnih i drugih procesa u svrhu vrednovanja ostvarene kvalitete i njezino unapređivanje), *informativna* (stalna analiza potreba sudionika odgojno-obrazovnog procesa za informacijama te zadovoljavanje tih potreba stvaranjem kvalitetnoga informacijsko-dokumentacijskoga sustava), *instruktivna* (poučavanje i usavršavanje subjekata odgojno-obrazovnoga

²⁰ Švajcer, V., 1969, 2. i 3).

²¹ Ovu ideju među prvima razvija J. Milat koji smatra da „u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne ustanove mora postojati određena služba i to razvojna stručno-pedagoška služba koja će imati funkciju unutarnjeg pedagoškog razvoja i unapređivanja.” (Milat, J., 1978, 2.).

²² Razvojnu službu u školi, a time i ulogu pedagoga, definira kao „sektor razvoja i istraživanja, a stručni suradnici su specijalizirani stručnjaci koji provode razvojne, inovacijske i istraživačke poslove u organizacijama kojima je osnovna djelatnost odgoj” (Silov, M., 1986, 16).

²³ Prema ovom dokumentu „razvojna pedagoška funkcija ostvaruje se u svakoj odgojno-obrazovnoj organizaciji, a svojom razvojno-istraživačkom i inovacijskom karakteristikom usmjerena je na stalno unapređivačko djelovanje na području odgojno-obrazovnog rada.” (Konceptija, 1986, 11)

²⁴ Staničić, S. (1989), Razvojna pedagoška djelatnost u školi, Zagreb, Zavod za prosvjetnu službu, 30.

procesa — učenika, učitelja, roditelja, stručnih suradnika, ravnatelja i dr.), *savjetodavna, terapijska i supervizijska* (rad na specifičnim razvojnim i životnim problemima djece, skupina djece i profesionalnim potrebama učitelja), *istraživačka* (stjecanje spoznaja o promjenama i inovacijama što će pridonijeti kvaliteti razvoja djece, učitelja i ustanove u cjelini te načinima ostvarivanja promjena) i *normativna* (standardizacija organizacije, tehnologije i izvedbe rada — razvoj odgovarajućih normi, procedura i protokola za stručno i kvalitetno obavljanje radnih zadaća te diseminaciju iskustava).²⁵

Načela djelatnosti školskog pedagoga su: *stručna autonomija ili monopol na ekspertno mišljenje* (pod uvjetom da je školski pedagog obrazovani i licencirani stručnjak), *prožimanje samostalnog i timskog rada* (koji omogućuje usklađenu i pravodobnu primjenu raznovrsnih ekspertnih znanja u vođenju razvojnih procesa i otklanjanje separatističkih težnji pojedinih struka), *interdisciplinarni i multidisciplinarni pristup* razvojnoj pedagoškoj djelatnosti (temeljeno na prihvatanju teorijskih spoznaja razvojno-humanističke paradigme odgoja i obrazovanja te holističko-ekološkog shvaćanja djeteta i njegova razvoja kao polazišta stručnog rada), *sustavski pristup* pojavama i procesima (kao temeljnom uvjetu razvoja grupnih normi i motivacije za učinkovite promjene), *zaštita privatnosti i osobnosti* svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te ostvarivanje *prava na neometano učenje*.²⁶

Poštujući procesno-dinamički i kompleksno-integracijski pristup određenju uloge i razvojne djelatnosti školskog pedagoga ono uključuje:

- pripremu za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove (opće planiranje i organiziranje rada, izvedbeno planiranje i programiranje te ostvarivanje uvjeta za realizaciju planiranih i organiziranih aktivnosti)
- neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu (upis djece/učenika i formiranje odgojnih skupina/razrednih odjela, uvođenje novih programa i inovacija, praćenje i izvođenje odgojno-obrazovnog procesa,

rad s djecom/učenicima posebnih potreba, savjetodavni rad sa subjektima života i rada vrtića/škole/doma, profesionalnu orijentaciju i zdravstvenu te socijalnu zaštitu učenika)

- praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata (permanentne analize odgojno-obrazovnog procesa, istraživanje pojedinih fenomena koji se iskazuju kao pokretački i ometajući čimbenici kvalitete rada te trajno vrednovanje procesa i njihovih rezultata u funkciji unapređivanja rada)
- osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika (trajno osposobljavanje i stručno usavršavanje svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, školi i učeničkom domu)
- informacijsku i dokumentacijsku djelatnost (pribavljanje i posredovanje informacija relevantnih za uspješni tijek odgojno-obrazovnog procesa, briga za dokumentaciju o razvoju i napredovanju učenika, nastavnu i drugu dokumentaciju).²⁷

Ti su poslovi stručno-pedagoške, ali i organizacijske, administrativne i dr. naravi. Stoga u razvojnoj djelatnosti škole uz pedagoga sudjeluje i drugo pedagoško osoblje, a osobito ravnatelj, drugi stručni suradnici (psiholog, rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, socijalni radnik) i nastavnici.

Kompetencije za suvremenu ulogu školskog pedagoga

Raznolikost funkcija i bogatstvo poslova, što ih školski pedagog treba ostvariti u okviru svoje uloge u suvremenoj školi, podrazumijeva i raznolikost kompetencija. 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. Obično se misli na: karakteristike, kvalifikacije, značajke, odlike, svoj-

²⁵ Mušanović, M., Staničić, S. i dr., 2002.

²⁶ Mušanović, M., Staničić, S. i dr., 2002.

²⁷ Mušanović, M., Staničić, S. i dr., 2002.

stva, osobine, sposobnosti, znanja, vještine, performanse, kvalitete i određenja.

Kompetencije školskog pedagoga, bile bi stoga, odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj. Kompetencije se mogu (uvjetno) imenovati kao formalne i stvarne.

a) Formalne kompetencije

Pod formalnim kompetencijama školskog pedagoga mislimo na kvalifikaciju stečenu tijekom dodiplomskog studija i na radno iskustvo u školskoj praksi.

Analiza podataka o zaposlenosti stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama²⁸ pokazuje da su školski pedagozi zastupljeni s više od 50%.

U osnovnim školama s redovnom nastavom je ukupno 1075 stručnih suradnika od čega je 550 (51%) pedagoga, 162 (15%) psihologa, 336 (31%) defektologa, 19 (2%) logopeda i 8 (1%) socijalnih radnika. Na radnim mjestima pedagoga je 88% žena. Gotovo 50% pedagoga je u životnoj dobi između 35 i 45 godina, a 64% ima manje od 20 godina radnog iskustva. Od 550 pedagoga u osnovnim školama 515 (93%) je diplomiralo na filozofskim ili pedagoškim fakultetima.

U srednjim školama je ukupno 287 stručnih suradnika od čega 206 (72%) pedagoga, 66 (23%) psihologa i 15 (5%) defektologa. Među pedagozima je 82% žena. Između 35 i 45 godina starosti je 43% pedagoga, a oko 80% ih ima manje od 25 godina radnog iskustva. Pedagozi u srednjim školama pretežito su diplomirali na filozofskim ili pedagoškim fakultetima. Njih 180 od ukupno 208, tj. 86,5%.

b) Poželjne kompetencije školskih pedagoga

U određivanju strukture kompetencija pedagoga potrebnih za razvojnu pedagošku djelatnost u školi pošli smo od analize priloga nekolicine autora koji su takve sistematizacije izradili za vodite-

lje u obrazovnim i drugim institucijama. Postupili smo tako imajući u vidu da pedagog u školi vodi i usmjerava razvoj. Tako, primjerice, Weihrich i Koontz (1994) govore o tehničkim (stručnim), socijalnim (komunikaciji i motiviranju), konceptualnim (sagledavanju funkcioniranja u širem kontekstu) i operativnim kompetencijama (oblikovanju prihvatljivih rješenja) (Weihrich, H. i Koontz, H., 1994, 6.). Sveto Marušić (1993) imenuje tri profila voditelja: osobnom, profesionalnom i poslovnom. Osobni profil karakteriziraju: poduzetnost, komuniciranje, vitalnost, kreativnost i sl. Profesionalni profil čine: pouzdanost, integritet, predanost i poistovjećivanje s ciljem. Poslovni profil pokazuje koliko voditelj razumije narav i svrhu programskih zadaća ustanove. Taj se profil očituje u: učinkovitosti, racionalnosti, razumijevanju procedura, kvaliteti i zadovoljstvu. (Marušić, S., 1993, 99. i 100). Wojach (1992) navodi sljedeće temeljne kompetencije: postavljanje okvirne vizije i ciljeva, pružanje pomoći osoblju u postizavanju konsenzusa oko stručnih pitanja, umijeće rješavanja sukoba, sposobnost motiviranja za ulaganje truda, umijeće predočavanja svrhovitosti rada, osiguravanje legitimiteta stručnom radu, suradnju s relevantnim institucijama (Wojach, R. B., 1992).

Evidentno je da još uvijek ne postoji jedinstven i opće prihvaćen model koji bi dao jednoznačan odgovor na pitanje o kompetencijama za vođenje razvoja u školi. Umjesto toga postoje različiti odgovori, oblikovani u različite teorije s nizom modela unutar njih. (Bahtijarević-Šiber, F. i dr., 1991, 239)

Osim analize pristupa nekih autora, analizirali smo stanje u školskoj praksi. Zaključili smo da se kompetencije pedagoga, što ih on iskazuje u svojem neposrednom djelovanju, mogu strukturirati kao osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska (Staničić, 2001, 281)

Osobna kompetencija je karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja pedagoga, a prepoznaje se u odlikama kao što su: marljivost, odlučnost, samopouzdanje, inteligencija, inicijativnost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost i sl. *Razvojna kompetencija* pedagoga uključuje znanja vezana za stvaranje vizije razvoja, uvođenje inovacija, korištenje tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba

²⁸ Podaci su preuzeti iz baze Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske za 2003/2004. školsku godinu.

klijenata svoje ustanove. Ova kompetencija ima i svoj administrativni aspekt koji podrazumijeva umijeće organiziranja rada, poznavanje upravno-pravnih normi i sl. *Stručna kompetencija* uključuje znanja iz struke vezana za unapređivanje procesa rada. Ta kompetencija uključuje poznavanje organizacije pedagoškog procesa, programiranje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva, umijeće analiziranja i vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog rada i dr. *Socijalna kompetencija* se odnosi se na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa. Ona uključuje poznavanje načela tijeka međuljudskih odnosa, znanje rješavanja konflikata, poznavanje poticajnog komuniciranja, umijeće motiviranja zaposlenih, prepoznavanje i poštovanje individualnih vrijednosti, izbor odgovarajućeg stila vođenja i dr. *Akcijska kompetencija* se odnosi na izravno praktično djelovanje (aktivnost) pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. Vezana je za rad na osiguravanju uvjeta za ostvarivanje ciljeva obrazovne ustanove, suradničko ponašanje, aktivno i konstruktivno sudjelovanje u rješavanju problema, priznavanje i poštovanje doprinosa suradnika, poticanje na rad osobnim primjerom, vođenje prema prepoznatljivoj viziji i sl.

Metodološki pristup istraživanju i njegovi rezultati

Polazeći od izloženog kao hipotetskog modela poželjnih kompetencija školskog pedagoga, cilj nam je bio utvrditi u kojoj će mjeri empirijsko istraživanje potvrditi valjanost polazišta i koje će se kompetencije i njihove odrednice pokazati najvažnijima u profiliranju poželjnog kompetencijskog profila školskog pedagoga (Staničić, S., 2001, 281. i d.).

Stajališta i procjene ispitanika prikupili smo instrumentom koji je kombinirao anketni upitnik i skale procjene. Anketnim upitnikom otvorenog tipa i izbora odgovora prikupljani su oni podaci o ispitanicima za koje se smatralo da mogu znatnije utjecati na njihove kasnije procjene u skalama sudova. Tako je tim instrumentom obuhvaćen pro-

fil ispitanika, njihovo dodiplomsko obrazovanje, radno iskustvo na pojedinim radnim mjestima u školi te vrsta škole u koju su radno uključeni.

U ispitivanju metrijskih karakteristika instrumenata od preliminarnih 41 odrednice, u finalnu je verziju instrumenta izabrano 25. Kriterij za izbor odrednica pojedinih kompetencija bili su rezultati provjere pouzdanosti skala procjene (Cronbachovim alfa-koeficijentom).

Uzorak je činilo 107 ispitanika — stručnih suradnika, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama s područja Primorsko-goranske, Istarske i Ličko-senjske županije. Obuhvaćeni ispitanici čine 63,3% populacije stručnih suradnika s tog područja. Od toga je broja 89 iz osnovnih škola (83,13%), a 18 iz srednjih škola (16,82%). Imajući u vidu profil ispitanika — 71,02% je pedagoga, 18,69% psihologa, 5,61% defektologa, a 3,73% obavlja poslove dvaju profila stručnih suradnika.²⁹

Analizom i obradom prikupljenih podataka došli smo do rezultata od kojih neke prikazujemo u tablici „Odrednice pojedinih kompetencija i njihova važnost”.

Analiza rezultata ispitivanja važnosti odrednica pojedinih kompetencija sugerira njihovu vrlo veliku važnost za ostvarivanje uloge školskog pedagoga. Vrijednosti što su pridružene odrednicama portretiraju školskog pedagoga kao stručnjaka. Slijedom rezultata on bi trebao biti iskren i dosljedan u radu, komunikativan te imati povjerenja u svoje suradnike (osobna kompetencija). Nadalje, od razvojnih poslova najvažnijim se procjenjuje njegovo umijeće uvođenja inovacija u rad i poznavanje informatičke tehnologije (razvojna kompetencija). Među stručnim poslovima u njegovu se radu preferira plansko-programsko i didaktičko područje (stručna kompetencija). Participacija u međuljudskim odnosima, a posebno u motiviranju nastavnika i rješavanju sukoba, smatra se vrlo važnim odlikama njegove socijalne kompetencije (socijalna kompetencija), dok u njegovu neposrednom radu treba biti vidljiva otvorenost, uviđavnost i savjetodavnost (akcijska kompetencija).

Analiza značajnosti u procjenama važnosti kompetencija školskog pedagoga (kao sinteze važnosti odrednica što čine pojedinu kompeten-

²⁹ Podrobniji opis istraživanja i rezultati mogu se naći u Staničić, S., 2000, 220. i d.

TABLICA: ODREDNICE POJEDINIH KOMPETENCIJA I NJIHOVA VAŽNOST ³⁰

	Odrednice kompetencija	Aritm. sredina	Stand. devijac.
1.	Iskrenost i dosljednost u radu	4,77	0,74
2.	Komunikativnost i pristupačnost	4,58	0,67
3.	Povjerenje pedagoga u nastavnike	4,32	0,83
4.	Dopuštanje različitih pedagoških rješenja	4,16	0,87
5.	Marljivost u radu	4,00	0,79
1.	Uvođenje inovacija u pedagoški rad	4,93	0,28
2.	Poznavanje informatičke tehnologije	4,45	0,70
3.	Racionalno organiziranje rada škole	4,38	0,85
4.	Informiranje o stručnim pitanjima	4,26	0,77
5.	Jasnoća vizije razvoja škole	3,92	0,93
1.	Poznavanje programa i didaktičkih načela rada	4,64	0,69
2.	Poznavanje planiranja i programiranja	4,41	0,74
3.	Razumijevanje organizacije pedagoškog rada	4,20	0,92
4.	Znanje vrednovanja postignuća nastavnika	3,50	0,96
5.	Poznavanje prosvjetnog zakonodavstva	1,70	0,79
1.	Poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa	4,27	1,00
2.	Umijeće motiviranja zaposlenih	4,27	0,76
3.	Sudjelovanje u rješavanju sukoba	4,25	0,93
4.	Umijeće demokratskog vođenja	4,06	1,05
5.	Prepoznavanje kvaliteta vrijednih nastavnika	3,95	0,98
1.	Otvorenost u radu s nastavnicima	4,71	0,50
2.	Slušanje i savjetodavno pomaganje u radu	4,62	0,58
3.	Stvaranje uvjeta i otklanjanje zapreke	4,20	1,13
4.	Isticanje rezultata vrijednih pojedinaca	4,13	0,80
5.	Sudjelovanje u rješavanju problema	3,54	1,56

ciju) moguće je izvesti nekoliko zaključaka. Sve su kompetencije procijenjene važnima i vrlo važnima, čime je potvrđeno da je hipotetski model kompetencijskog profila školskog pedagoga valjano kon-

struiran. Dobiveni rezultati potvrđuju da, procjenjujući važnost pojedinih kompetencija idealnog pedagoga, ispitanici najviše preferiraju akcijsku kompetenciju, zatim razvojnu, dok se preostale

³⁰ Prvih pet odrednica čine osobnu kompetenciju, potom slijedi pet odrednica razvojne kompetencije te redom po pet odrednica stručne, socijalne i akcijske kompetencije.

tri kompetencije manje preferiraju i među njima nema znatnih razlika. Na temelju dobivenih podataka moguće je generalizirati zaključak o važnosti razlika u procjeni važnosti sljedećih kompetencija: akcijska je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne; razvojna je kompetencija važnija od međuljudske, stručne i osobne. Razlike u procjeni važnosti ostalih kompetencija nije moguće generalizirati (Staničić, S., 2000, 387. i d.)

Važnost kompetencija školskog pedagoga i odrednica unutar njih moguće je prikazati i grafički.

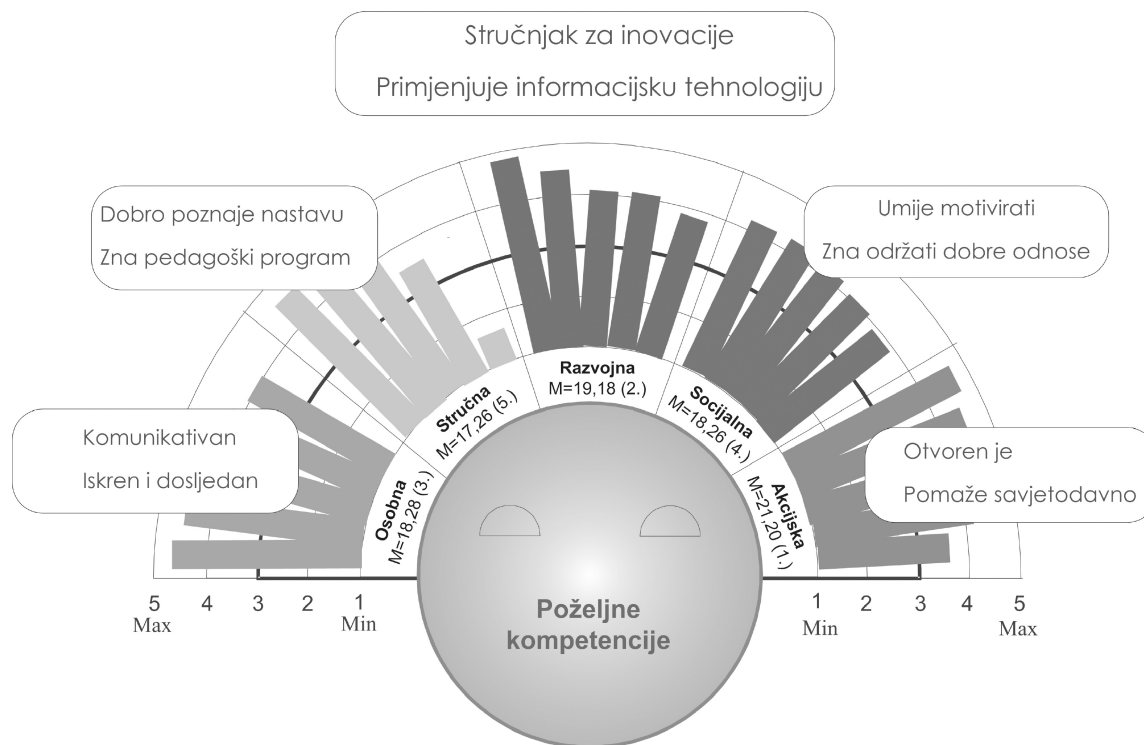
Da bi se postigle naznačene kompetencije i pridonijelo kvalitetnijem ostvarivanju uloge školskog pedagoga, trebalo bi djelovati u najmanje tri područja. (1) Upis na studij trebao bi u većoj mjeri biti u funkciji utvrđivanja pretpostavki potencijalnih školskih pedagoga za uspješan rad u školskoj praksi. (2) Obrazovanje što se stječe tijekom dodiplomskog studija trebalo bi u znatno većoj mjeri prilagoditi zahtjevima u praksi te omogućiti poslijediplomski specijalistički studij za školske pedagoge. (3) Profesionalni razvoj, što slijedi na-

kon zapošljavanja, a uključuje: pripravnički staž, stručni ispit, permanentno usavršavanje i napredovanje u zvanju — treba racionalno stručno organizirati i razvojno orijentirati.

Zaključak

Unatoč stanovitim oscilacijama što su bile uvjetovane stručnom neosmišljenošću uloge školskog pedagoga, konzervativnim upravljanjem školstvom, nedovoljnom profesionalizacijom, prenaplašenim administriranjem obrazovanja i sl., nakon pola stoljeća školski se pedagog afirmira kao bezuvjetni stručni resurs i uvjet razvoja suvremene škole u situaciji njezine sve veće autonomije.

Empirijska istraživanja potvrđuju pozitivan utjecaj i doprinos školskog pedagoga podizanju kvalitete pedagoške prakse. Opća je ocjena da je pedagoška situacija i kreativnost bolja, a profesionalnost na višoj razini u obrazovnim ustanovama koje imaju školskog pedagoga. Po-



Grafikon: Ilustracija važnosti kompetencija školskog pedagoga

sebnost se to odnosi na kvalitetnije planiranje i programiranje rada, suvremenija didaktička rješenja, brigu za uvođenje i usavršavanje nastavnika, savjetodavnu i terapijsku pomoć učenicima, istraživanje pedagoških fenomena, kompetentno nalaženje rješenja za razvojne potrebe učenika i škole, profesionalno uvođenje pedagoških inovacija i dr. Ukratko: razina kvalitete ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole znatno je porasla uvođenjem školskog pedagoga. Oni su postali inicijatori stručno-pedagoškog rada od kreiranja vizije, preko njezina metodološki osmišljenog ostvarivanja, vrednovanja postignuća do predlaganja mjera za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa.

Uvid u poželjne kompetencije upućuje na potrebu stalne i sustavne brige za njihovo unapređivanje. Doprinos je moguće ostvariti u području obrazovanja školskih pedagoga i njihovu profesionalnom razvoju. Potrebno je poboljšati uvjete njihova rada, ekipirati škole, unaprijediti i proširiti oblike i sadržaje stručnog usavršavanja, a osobito je važno ukinuti propise što djeluju u smjeru deprofesionalizacije njihova rada. Budući da školski pedagozi svoj rad temelje na suradnji, potrebno je educirati ravnatelje i druge pedagoške djelatnike za timski pristup razvoju škole. Znatnije valja unaprijediti sustav podrške školskim pedagozima, a svaku buduću aktivnost na unapređivanju njihova rada trebalo bi temeljiti na rezultatima empirijskih istraživanja.

Literatura

- European Glossary on Education: Management, monitoring and support staff, (2002), <http://www.eurydice.org>
- Bognar, L. (1972), Za radikalnije rješavanje uloge pedagoga u osnovnom školstvu, *Pedagoški rad*, Zagreb, 27(63): 205 – 209, br. 5 – 6.
- Jurić, V. (1977), *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb, Školska knjiga, 349. (drugo prerađeno i dopunjeno izdanje, 1988.; treće prerađeno i dopunjeno izdanje, 2004)
- Konceptija razvojne pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja (1986), *Vjesnik Republičkog komiteta za prosvjetu...* Zagreb, 11 – 15, br. 4.
- Mortensen, D. i Schmuller, A. (1973), *Pedagoško vođenje u savremenim školama*, Sarajevo, Svjetlost, 373.
- Marušić, S. (1993), *Metode i stilovi rukovođenja*, u: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, Zagreb, Znamen. 99 – 110.
- Mušanović, M., Staničić, S., Lavrnja, I., Drandić, B. (1992), *Konceptija razvojno-pedagoške djelatnosti u institucijama odgoja i obrazovanja*, *Napredak*, Zagreb, 133: 189 – 194, br. 2.
- Mušanović, M. (2000), *Teorijska polazišta razvojne pedagoške djelatnosti*, u: *Pedagozi i stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 19 – 28.
- Orijentacioni program rada školskog pedagoga (1968), *Prosvjetni vjesnik*, Zagreb, 21:16 – 17 br. 2,
- Mušanović, M., Staničić, S., Jurić, V., Vrgoč, H. (2002), *Razvojna pedagoška djelatnost*. u: *Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno vijeće.

- Pediček, F. (1967), *Svetovalno delo in šola*, Ljubljana, Cankarjeva založba, 483.
- Pedagog i psiholog u osnovnoj školi, Prilozi metodici rada školskih pedagoga i psihologa (1971), Zagreb, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske, 102.
- Pivac, J. (1971), Neke od pretpostavki za ostvarivanje funkcije pedagoga u znanstveno-istraživačkom radu, *Naša škola*, Sarajevo, 23:279 — 284, br. 5 — 6
- Resman, M. (2000), Savjetodavni rad u vrtiću i školi, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 235.
- Rozmarić, A. (1974), Stanje službe školskih pedagoga i školskih psihologa u SR Hrvatskoj, *Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju*, Zagreb, —:28 — 32, br. 6.
- Rozmarić, A. (1985), Razvoj stručno-pedagoške službe u osnovnoj školi u SR Hrvatskoj, *Propisi-praksa*, Zagreb, 16:24 — 38, br. 1 — 2.
- Rozmarić, A. (1989), Unapređivanje razvojno-pedagoške službe u osnovnoj školi, Zagreb, *Školska knjiga*, 99.
- Silov, M. (1987), Stručno-pedagoška služba i razvojna djelatnost, *Život i škola*, Osijek, 36:19 — 29, br. 1.
- Silov, M., Staničić, S. (1986), Stručni suradnici u organizacijama odgoja i obrazovanja — odabrana bibliografija, Zagreb, *Zajednica osnovnih škola Hrvatske*, 63.
- Staničić, S. (1989), Razvojno-pedagoška djelatnost u školi, Zagreb, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, 168.
- Staničić, S. (1997), Prema novoj koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti škole, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor (materijal za 21. školu pedagoga), 42.
- Staničić, S. (2000), Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi (disertacija), Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 497. (umnoženo).
- Staničić, S. (2001), Kompetencijski profil školskog pedagoga, *Napredak*, Zagreb, 142 (3): 279 — 295.
- Švajcer, V. (1969), Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola, Zagreb, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske (elaborat — umnoženo).
- Viher, D. (1965), Funkcija pedagoga škole (okvirna koncepcija). *Školski vjesnik*, Split, 15:36 — 40, br. 5 — 6,
- Weihrich, H., Koontz, H. (1994), *Menedžment*, Zagreb, MATE.
- Zakon o osnovnoj školi (1964), *Narodne novine*, Zagreb.
- Zakon o usmjerenom obrazovanju (1982), *Narodne novine*, Zagreb, br. 20.