

PEDAGOŠKA (NE)KOMPETENCIJA UČITELJ/ICA ZA UČITELJSKU ULOGU

Maja Ljubetić¹ i Vesna Kostović Vranješ²

Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu¹

Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti, Sveučilište u Splitu²

Sažetak – Pedagoška kompetencija učitelja/ica iznimno je važna za kvalitetu odgojno – obrazovnog procesa, kao i za rezultat tog procesa, stoga se tom pitanju i u znanstvenoj i u stručnoj javnosti posvećuje sve više pozornosti. Pedagoški kompetentan/na učitelj/ica treba posjedovati posebna pedagoška znanja i vještine, ali i osobine ličnosti nužne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa kako s učenicima, tako i s njihovim roditeljima, ali i kolegama te svim ostalim čimbenicima odgojno-obrazovnog procesa. Samo onaj učitelj/ica koji posjeduje kompetencije u različitim aspektima pedagoškog djelovanja, kritički promišlja o sebi i svojoj odgojno-obrazovnoj praksi, mijenja i unapređuje svoja ponašanja te oblikuje poticajno okruženje i ozračje u učionici/školi, ima osjećaj zadovoljstva u pedagoškom radu te može očekivati da će i „izlazni“ rezultati u smislu učeničkih postignuća i napredovanja na svim razinama biti pozitivni.

S ciljem istraživanja pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja poduzeto je istraživanje na uzorku od 260 učitelja/ica u Splitsko-dalmatinskoj županiji.

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako velika većina anketiranih učitelja/ica ima doživljaj pedagoške kompetencije, ali da ima i onih koji se ne procjenjuju pedagoški kompetentnima zbog osjećaja nesigurnosti, nepreuzimanja odgovornosti, „nedoživljavanja“ eventualnih pogrešaka, svjesnosti o vlastitim pogreškama, teškoća u rješavanju disciplinskih problema itd.

Ključne riječi: pedagoška (ne)kompetencija, predmetna i razredna nastava, učitelji/ice

1. Uvod

U svim područjima svog djelovanja pojedinac je trajno podvrgnut preispitivanju, ali i razvijanju svoje kompetentnosti, kako bi osigurao uspješnu prilagodbu okruženju, udovoljio zahtjevima društva, ali i samoga sebe (Coldron i Smith, 1999; Cheetham i Chivers, 1996; Waters i Lawrence, 1993; Walsh, 1993).

Među mnogim definicijama kompetencije vjerojatno je najšire prihvaćena ona koju su dali Waters i Sroufe (1983, 81), a prema kojoj je kompetentan pojedinac onaj koji je „sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat“. Na tragu je te definicije i ona na koju se sve češće nailazi u suvremenoj literaturi, a prema kojoj se kompetencija odnosi na „kompleksan sustav koji obuhvaća kognitivne vještine, stavove i ostale ne-kognitivne komponente“ te se naglašava kako „sposoban pojedinac vješto kombinira sve izvore uključujući: znanje, vještine, stavove i vrijednosti“ (www.i-learnt.com/Paradigm_Competencies.html).

O kompetenciji je moguće promišljati i kao o temeljnoj dimenziji samopoštovanja, pa Bezinović (1993, 8) navodi kako je kompetencija «globalna ili specifična subjektivna percepcija (osjećaj, očekivanja, uvjerenje) pojedinca da je sposoban realizirati neke oblike ponašanja i postizati rezultate (efekte, ciljeve) kojima teži ili koji se od njega očekuju». Dok Glasser (2000) o kompetenciji (moći) govori kao o jednoj od temeljnih psiholoških potreba, Maslow (Bezinović, 1993) ističe želju za kompetentnošću kao jednu od esencijalnih komponenti samopoštovanja te naglašava kako bi zadovoljenje potrebe za kompetentnošću moglo značajno pridonositi razvoju samopoštovanja pojedinca. Bezinović (1993, 8) također navodi kako će «pojedinac koji sebe smatra kompetentnim lakše graditi i sačuvati visoko samopoštovanje» dakle, jednu od onih osobina koja se smatra nužnom svakom pojedincu, a posebice učitelju/ici.

1.1. Učiteljska pedagoška kompetencija u organizaciji koja uči – „profesionalni identitet“

Pitanje doživljaja osobne pedagoške kompetencije čini se osobito značajnim u kontekstu učiteljske uloge. U gotovo svoj dostupnoj pedagoškoj literaturi koja se bavi pitanjima učiteljstva ističe se značajnost i odgovornost učiteljske uloge te naglašava potreba za njegovom/njezinom pedagoškom kompetencijom (Cheetham i Chivers, 1996; Coldron i Smith, 1999; Ross i sur., 1999.)

Od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da svoje stručno (pedagoško) znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju svoga pedagoškog djelovanja (Lohman, 2001; Coldron i Smith, 1999; Ellis, 1984), ali i da osobinama ličnosti kao što su «emocionalna osjetljivost», «kreativnost», «koooperativnost», «etičnost» itd. (Ljubetić i sur., 2007, 72) posluži kao pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti. Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti (Mijatović, 2000, 158) naglašava kako je pedagoška kompetentnost „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“. Dakle, ono što taj autor ističe je shvaćanje kom-

petencije i kao procesa koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu „unutarnjih“ (samoprocjena) i „izvanjskih“ (povratne informacije iz okruženja, nove potrebe i zadaće i sl.) čimbenika. Stoga, Coldron i Smith (1999, 712) naglašavaju: „Od početka, ali i tijekom svoje karijere učitelji-ice su angažirani-e u oblikovanju sebe kao učitelja-ica. Biti učitelj-ica je doživljaj sebe kao učitelja-ice, ali i doživljaj/povratna informacija ostalih... Taj proces započinje dobivenim statusom (učitelja/ice), a nastavlja se odgovorima koje dobivaju od kolega, djece, roditelja“.

Dakle, „profesionalni identitet“ učitelja/ice shvaća se kao „kompleksan, multidimenzionalan i dinamičan sustav“ (Coldron i Smith, 1999, 712), a ne kao nešto statično i nepromjenjivo, odnosno, kao „stabilan entitet, kao nešto što pojedinac posjeduje“ (MacLure, 1993, 312). Pedagošku kompetenciju učitelja/ica nužno je shvaćati kao trajan proces od pedagoške nekompetencije do pedagoške kompetencije koja stalno podliježe „provjeri“ odnosno (samo)procjeni ili refleksiji koju pojedinac stalno čini u interakciji s kolegama, učenicima, roditeljima, ostalima. Stoga, Cheetham i Chivers (1996, 25) naglašavaju da „vlastiti doživljaj kompetencije mora biti potpomognut povratnom informacijom ostalih“ čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. Za kvalitetnu (samo)procjenu ili refleksiju vlastite odgojno-obrazovne prakse, u cilju njena unapređivanja, potrebno je kvalitetno osposobiti učiteljski kadar (tijekom i nakon formalnog obrazovanja) te stvoriti uvjete za „refleksiju u akciji“ (Schon, 1987), koja je moguća isključivo u organizacijama koje uče i koje se stalno razvijaju. U takvim organizacijama ne samo da se ne «bježi» od problema svakodnevne odgojno-obrazovne prakse već se svi čimbenici odgojno-obrazovnog procesa s njima suočavaju i njima se koriste kao izazovom za daljnje napredovanje. Senge (2003, 241) naglašava kako «jedan od najpouzdanijih dokaza da tim neprestano uči, jest vidljiv sukob ideja». Dakle, u organizacijama koje uče problemi se doživljavaju na razini sadržaja, a ne osobno te se njihovu rješavanju tako i pristupa – strategijama «zajedničkog rješavanja problema, kolektivne ekspertize, debate, refleksivnog dijaloga» i sl. (Slunjski, 2006, 9). Mnogi autori ističu važnost zajedničkog rješavanja problema u organizaciji koja uči te u tom kontekstu ističu važnost postojanja «refleksivnog prijatelja» ili «prijatelja – kritičara» (Stoll i Fink, 2000; Slunjski, 2006; Šagud, 2006) čija je zadaća biti «drugi par očiju, klinički supervizor, pomagač, vanjski promatrač» (Miljak, 1996, 27). Riječ je o osobi/osobama koje će konstruktivnim analizama i zamjedbama na razini činjenica, bez iznošenja vrijednosnog suda, iskazati svoje mišljenje i viđenje rješenja problema te tako konstruktivno pridonijeti unapređenju jednog segmenta ili prakse u cijelosti, ili pak rješavanju nekog problema u timu. Pri tomu bi posebnu pozornost trebalo posvećivati načinu priopćavanja svojih zamjedbi kako one ne bi bile upućene i shvaćene na odnosnoj, već na sadržajnoj razini, jer samo takve primjedbe «refleksivnog prijatelja» mogu rezultirati osvješćivanjem i promjenom ponašanja u cilju podizanja razine kvalitete, bez straha od ugrožavanja odnosa.

1.2. Samoprocjenom do veće pedagoške kompetentnosti učitelja

U samopoimanju učitelja/ica značajno mjesto zauzima samoprocjena ili metarazina njihove pedagoške kompetentnosti (Ljubetić, 2007, 86-90) koja se u velikoj mjeri temelji na povratnim informacijama koje učitelj/ica dobiva o uspješnosti svoga pedagoškog djelovanja od okoline poglavito, od “značajnih drugih” (Welk, 1999) iz svoga užeg i šireg okruženja (učenici, njihovi roditelji, kolege, prosvjetni savjetnici sl.). Kvaliteta te povratne informacije i njena učestalost u mnogome će utjecati na doživljaj pedagoške kompetentnosti učitelja/ice, a time i na njihovo samopoimanje u cjelini. Kako samopoimanje općenito, ali i kompetencija kao jedna od njegovih temeljnih dimenzija, u mnogome određuje i oblikuje život pojedinca u svim njegovim aspektima, nužno joj je posvetiti kako znanstvenu tako i praktičnu pozornost (Lacković-Grgin, 1990; Gustović-Ercegovac, 1992).

Zadovoljstvo u različitim područjima života pojedinca (obitelj, zdravlje, posao itd.) određuje opće zadovoljstvo ukupnim životom, a pojedinčev doživljaj osobne kompetentnosti (kao bitna dimenzija samopoimanja) u tim područjima utječe na stupanj tog zadovoljstva. Stoga će onaj pojedinac koji se osjeća kompetentnim, primjerice u svom profesionalnom djelovanju te percipira sebe kao pedagoški kompetentnog učitelja/icu, biti vjerojatno zadovoljan/na sobom u tom području svog života, što će vrlo vjerojatno pozitivno utjecati i na procjenu drugih aspekata života. Istodobno, nemoguće je očekivati kako će zadovoljstvo i osjećaj kompetentnosti u profesionalnom životu u potpunosti neutralizirati eventualan osjećaj nezadovoljstva i nekompetentnosti, primjerice u obitelji, no vrlo je vjerojatno kako će taj doživljaj biti barem ublažen te će se s njime pojedinac lakše nositi. Dakle, procjena razine kompetentnosti i zadovoljstva profesionalnim životom u mnogome određuje doživljaj općeg zadovoljstva životom pojedinca. Stoga je potrebno poduzeti napore kako bi se postigla veća razina učiteljske pedagoške kompetentnosti na dobrobit njih samih, ali i njihovih učenika/ica. Jedan od mogućih i najdjelotvornijih načina podizanja razine pojedinčeve pedagoške kompetentnosti jest njena kvalitetna samoprocjena (metarazina), odnosno procjena samog procjenjivača koja se odnosi na «uspoređivanje onoga što pojedinac želi u odnosu na ono što percipira da ima» (Ljubetić, 2007, 86).

Prostor pedagoške kompetentnosti učitelja/ica moguće je shvaćati kao kontinuitet od nekompetencije do kompetencije (Gustović-Ercegovac, 1992; Ljubetić, 2007) koji se mijenja i „pomiče“ u ovisnosti o nizu čimbenika kako onih osobnih/unutarnjih (dob, vrijednosti, stavovi, očekivanja, interesi, informiranost itd.) do onih vanjskih/okružujućih (napredak znanosti i struke, uvođenje novih tehnologija, promjene u pedagoškoj praksi, osviještenost javnosti i sve veća demokratizacija odnosa itd.).

U cilju „osvjetljavanja“ učiteljske pedagoške (ne)kompetentnosti poduzeto je istraživanje za čije se rezultate vjeruje kako će pridonijeti njenu razumijevanju te potaći stručnu i znanstvenu javnost da tom pitanju posvećuje kontinuiranu pozornost s ciljem njena unapređivanja. Krajnji bi rezultati trebali biti djelotvorni programi za podizanje pedagoške kompetentnosti učitelja/ica shvaćeni i kreirani kao operativni, dinamični, fleksibilni prilagođeni stvarnim potrebama pojedinih konzumenata.

2. Pristup istraživanju

2.1. Problem istraživanja

Čitav proces formalnog obrazovanja usmjeren je na stjecanje pedagoške kompetencije učitelja/ica te ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, jer samo pedagoški kompetentni pojedinci mogu polučiti dobre odgojno-obrazovne rezultate. Pedagoška kompetencija učitelja/ica nije niti statična, ni jednostavna kategorija, već upravo suprotno. Ona se stalno mijenja, nadopunjuje, nadograđuje, usavršava i pod utjecajem je niza čimbenika u stalnoj interakciji. Suvremena odgojno-obrazovna praksa treba takva prosvjetnog djelatnika koji će trajno unaprjeđivati sebe kao osobu i profesionalca, kritički promišljajući i mijenjajući svoju sadašnjost kako bi bio uspješniji u budućnosti. Vrlo je vjerojatno kako će pedagoški kompetentan učitelj/ica biti uspješan/a i zadovoljan/na osoba koja će doživljaj uspješnosti i zadovoljstva omogućiti i svojim učenicima. Međutim, odgojno-obrazovna praksa bilježi i drugačije primjere, odnosno, nailazi na učitelje/ice koji trajno i/ili povremeno imaju osjećaj pedagoške nekompetentnosti.

2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Kako bi se učiteljstvu pomoglo u obavljanju učiteljske zadaće i to poglavito putem ciljanih programa namijenjenih podizanju razine njihove pedagoške kompetentnosti, nužno je pomoći im da osvijeste i prihvate činjenicu svoje nekompetentnosti te detektiraju područje u kojem im je potrebna promjena i/ili pomoć, kako bi pronašli djelotvorne strategije u prevladavanju svoje pedagoške nekompetentnosti.

Iz tog uopćenog cilja istraživanja nužno je odrediti i posebne zadaće kako bi se osigurali stvarni dokazi, odnosno osvijetlili subprostori pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja/ica. Stoga, temeljna zadaća koja proizlazi iz cilja istraživanja jest: utvrditi postoje li učitelji/ice (iz uzorka) koji/e povremeno ili trajno imaju doživljaj pedagoške nekompetentnosti i u kojim područjima pedagoškog djelovanja te razlikuju li se međusobno u doživljaju pedagoške (ne)kompetentnosti ovisno o struci.

2.3. Metoda

2.3.1. Hipoteza istraživanja

S obzirom na opći cilj i zadaće istraživanja proizlaze i sljedeće hipoteze istraživanja:

H_g: Učitelji/ice osjećaju se pedagoški kompetentno u odgojno-obrazovnom radu.

H₁: Učitelji/ce osjećaju se pedagoški kompetentni/e za rad s učenicima i roditeljima.

H₂: Učitelji/ce smatraju da su tijekom formalnog obrazovanja nedovoljno osposobljeni/e za pedagoško djelovanje.

H₃: Ne postoje statistički značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja/ica predmetne i razredne nastave.

2.3.2. Uzorak ispitanika

S obzirom na to da se istraživanjem željela utvrditi kompetentnost učitelja/ica na temelju njihove samoprocjene, uzet je uzorak ispitanika učitelja/ica razredne i predmetne nastave iz 45 osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije (po tri učitelja/ice predmetne i razredne nastave iz svake škole). Škole su odabrane po kriteriju polaznika programa doškovanja učitelja organiziranog na Filozofskom fakultetu u Splitu. Tako je formiran uzorak od 260 ispitanika, a struktura uzorka vidljiva je u tablici 1.

Tablica 1: Struktura uzorka

NEZAVISNE VARIJABLE											
UČITELJ		SPOL		STAŽ (god.)		RADI U					
razredne nastave	131	M	58	< 10	68	čistom odjelu	237	centralnoj školi	201	gradskoj školi	181
				11 – 20	85						
predmetne nastave	129	Ž	202	> 21	107	kombiniranom odjelu	23	područnoj školi	59	seoskoj školi	79
Σ	260	–	260	–	260	–	260	–	260	–	260

2.3.3. Uzorak instrumenata (varijabli)

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik „Samoprocjena kompetentnosti za učiteljsku ulogu“ (SAKOUČU), sastavljen od 4 nezavisne varijable (Tablica 1) i 29 varijabli samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu. Svakoj varijabli/tvrđnji iz upitnika pridružena je ljestvica procjene Likertova

tipa od 5 stupnjeva: 1. potpuno točno, 2. uglavnom točno, 3. nisam siguran/na, 4. djelomično točno, 5. potpuno netočno.

2.3.4. Metode prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je provedeno tijekom siječnja 2007. godine. Anketiranje ispitanika, unos i obradu podataka obavile su autorice. Obrada rezultata ankete napravljena je s pomoću računalnog programskog paketa SPSS.

3. Rezultati i interpretacija

3.1. Analiza rezultata Skale samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu

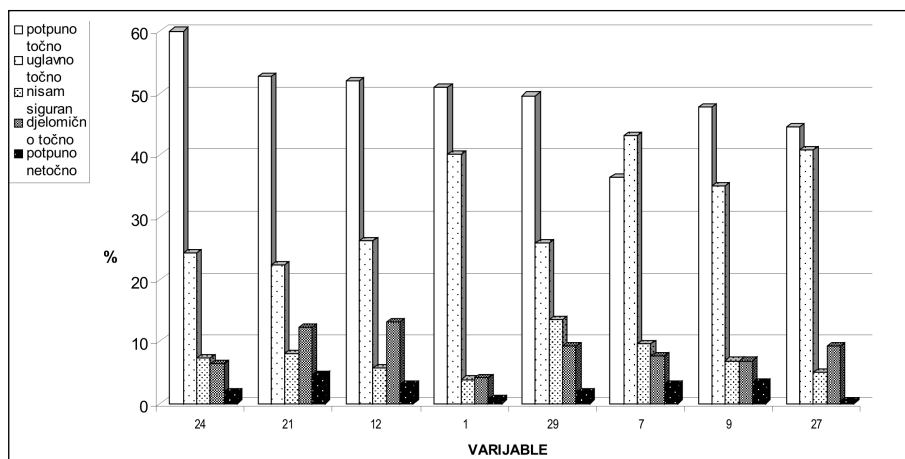
Pregledom rezultata samoprocjene kompetentnosti za učiteljsku ulogu (odnosno odgovora na ponuđene tvrdnje i moguća slaganja: 1. potpuno točno, 2. uglavnom točno, 3. nisam siguran/na, 4. djelomično točno i 5. potpuno netočno) prikazanim u tablici 2 vidljiva je distribucija odgovora po svim kategorijama, no uočljiva je značajnija zastupljenost odgovora ispitanika/ca (tablica 2) u kategoriji „potpuno i uglavnom točno“ te „djelomično i potpuno netočno“, ovisno o sadržaju varijable/tvrdnje. Odstupanja od navedenog javljaju se kod dvije varijable i to: „Da sam imao bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupao u svom odgojno-obrazovnom radu“ (var. 2) i „Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan“ (var. 23). U prvom slučaju (var. 2) gotovo jednak broj odgovora ispitanika (23 %) raspoređen je u kategorijama „nisam siguran“, „djelomično točno“ i „potpuno netočno“, dok je u drugom slučaju (var. 23) značajno manja raspodjela u preostalim kategorijama. Iz predočenog je razvidno kako ispitanici postižu najmanje slaganje kad je u pitanju veza formalnog obrazovanja i pedagoškog djelovanja, odnosno, preciznije, preuzimanja odgovornosti učitelja/ica za vlastito pedagoško djelovanje. Dok se trećina ispitanika (29%) potpuno i uglavnom slaže s navedenom tvrdnjom i smatra da je razlog njihova neodgovarajućeg pedagoškog djelovanja nedostatan obrazovanje, dakle odriče se svoje osobne odgovornosti, gotovo polovina njih se samo djelomično slaže ili nije sigurna, a svega petina anketiranih učitelja/ica (23%) u potpunosti preuzima odgovornost za svoje pedagoško djelovanje bez obzira na stečena znanja tijekom studija. Slično je i s tvrdnjom „Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan“ s kojom se samo djelomično slaže, ili pak nije sigurna polovina ispitanika (55%). Potpunu sigurnost u osobni odgojni utjecaj na učenika izražava 11% ispitanika dok njih 15% navedenu tvrdnju smatra potpuno netočnom. Preostala petina anketiranih učitelja/ica uglavnom se slaže da je njihov odgojni utjecaj na učenika presudan.

Tablica 2. Relativne frekvencije zavisnih varijabli

br.	ZAVISNE VARIJABLE	\bar{X}	σ	potpuno točno			djelomič. točno	potpuno netočno
				1	2	3		
01	Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.	1,64	,811	50,9	40,2	3,9	4,2	,8
02	Da sam imao bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio u svom radu.	3,27	1,325	11,9	18,5	23,1	23,5	23,1
03	Moji učenici imaju bolji odnos s drugim učiteljima nego sa mnom.	4,28	1,034	1,9	3,8	20,0	13,1	61,2
04	Po instinktu znam što je učenicima potrebno.	2,22	1,047	24,6	46,5	12,7	13,1	3,1
05	Probleme s učenicima prepuštaju drugim učiteljima i stručnoj službi.	4,45	,932	1,9	5,0	4,6	23,8	64,6
06	Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.	3,29	1,319	13,8	17,7	11,5	40,0	16,9
07	Uvjerena/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.	1,98	1,027	36,5	43,1	9,6	7,7	3,1
08	Uvijek mislim da sam mogao/la drugačije postupiti.	3,51	1,237	6,5	18,8	16,9	32,7	25,0
09	Uvjerena/a sam da su svi moji postupci za dobro mojih učenika.	1,83	1,054	47,7	35,0	6,9	6,9	3,5
10	Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.	2,64	1,154	15,8	36,5	21,9	19,2	6,5
11	U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.	4,05	1,196	6,2	6,5	12,3	26,2	48,8
12	Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.	1,88	1,166	51,9	26,2	5,8	13,1	3,1
13	Pitam se kako će moje ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.	2,08	1,145	39,2	33,8	8,1	16,9	1,9

14	Dostatno sam kompetentan/na za rad s učenicima.	1,78	,902	43,1	43,1	7,7	3,8	2,3
15	Rad u razredu za mene predstavlja teret.	4,50	,900	1,5	4,2	5,8	19,6	68,8
16	Što god činim, ponašanja moji učenika su ista.	4,10	1,159	5,0	6,5	12,7	25,4	50,4
17	Pored obitelji, vršnjaka i medija moj utjecaj na učenike je zanemariv.	3,90	1,203	7,3	5,8	16,2	31,2	39,6
18	Nisam siguran/na da mogu utjecati na svoje učenike.	4,08	1,132	5,8	3,5	15,0	28,8	46,9
19	Za ispravan odnos prema učenicima potrebno mi je više znanja.	3,55	1,306	9,2	15,8	14,6	31,5	28,8
20	Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.	4,32	1,114	5,0	3,5	10,8	16,9	63,8
21	Potpuno sam odgovoran/na za odnos s učenicima.	1,93	1,232	52,7	22,3	8,1	12,3	4,6
22	Osjećam se kompetentnim u izvedbi nastave.	1,72	,813	44,6	43,8	6,9	3,8	0,8
23	Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.	3,15	1,215	10,8	20,0	27,3	27,3	14,6
24	Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.	1,66	,997	60,0	24,2	7,3	6,5	1,9
25	Osjećam se kompetentnim u radu s učenicima.	1,68	,764	46,5	41,9	8,1	3,5	0,0
26	Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.	2,26	1,100	27,5	38,5	16,9	13,8	3,2
27	Odgodne postupke prilagođujem potrebama pojedinih učenika.	1,80	,920	44,6	40,8	5,0	9,2	0,4
28	Stvaram uvjete u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe.	1,89	,909	36,5	47,3	6,2	9,6	0,4
29	Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.	1,88	1,078	49,6	25,8	13,5	9,2	1,9

U analizi relativnih frekvencija odgovora ispitanika/ca (tablica 2) pošlo se od varijabli/tvrđnji na kojima su rezultati odgovora ispitanika dominantno raspoređeni. Tako su formirane dvije skupine varijabli/tvrđnji i to: prva skupina u kategoriji odgovora „potpuno točno“ i „uglavnom točno“ prezentirana slikom 1 i 2 te druga kategorija odgovora „potpuno netočno“ i „djelomično točno“ prezentirana slikom 3. Uvid u grafičke prikaze omogućio je njihovu interpretaciju.



Slika 1.¹ Relativne frekvencije odgovora ispitanika/ca dominantno zastupljenih u kategoriji odgovora „potpuno točno“ i „uglavnom točno“.

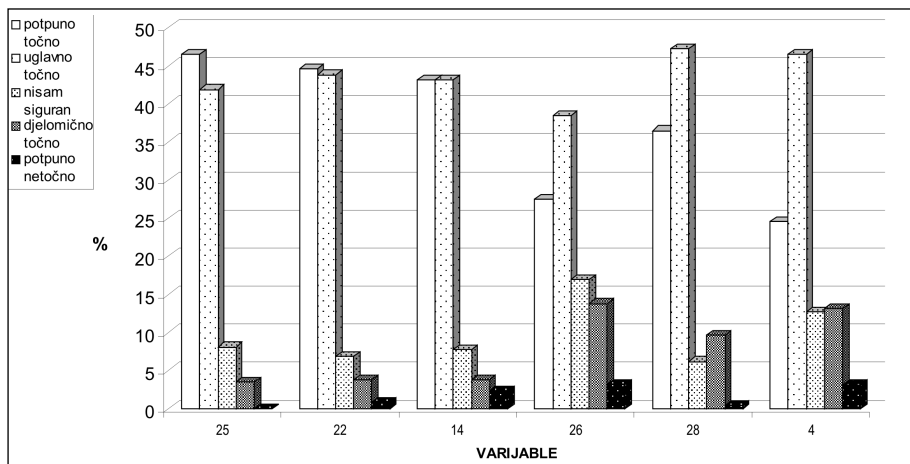
U sljedećem dijelu teksta odgovori „potpuno točno“ i „uglavnom točno“ (slika 1) podijeljeni su, ovisno o sadržaju varijable/tvrđnje, u dvije skupine, na način da prvu čini osam varijabli (24, 21, 12, 1, 29 te 7, 9 i 27), a drugu šest varijabli (25, 22, 14, 26, 28, 4). Analizom dobivenih odgovora ispitanika/ca dominantno zastupljenih u prvoj skupini (kategoriji odgovora „potpuno točno“ i „uglavnom točno“) razvidno je da je najveći broj učitelja/ica **potpuno/uglavnom** suglasan s tim da rad s učenicima za njih predstavlja zadovoljstvo ($\Sigma = 84\%$, var. 24), 75% ih preuzima odgovornost za odnos s učenicima (var. 21), njih 78% pogađa kad vide da su pogriješili prema svojim učenicima (var. 12), 91% ih se smatra sigurnima u učiteljskom nastupu (var.1), a 76% učitelja/ica učiteljski poziv u potpunosti zadovoljava (var. 29). Iz predočenih je rezultata razvidno kako se anketirani učitelji/ce smatraju sigurnima u učiteljskom nastupu te kako u najvećem broju preuzimaju odgovornost za kvalitetu odnosa s učenicima. Stoga i ne čudi što rad s učenicima za njih predstavlja zado-

1 Varijable: 24 – Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo; 21 – Potpuno sam odgovoran/na za odnos s učenicima; 12 – Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima; 1 – Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj; 29 – Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava; 7 – Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima; 9 – Uvjeren/na sam da su svi moji postupci za dobro mojih učenika; 27 – Odgojne postupke prilagođujem potrebama pojedinih učenika.

voljstvo te ih učiteljski poziv u potpunosti zadovoljava. Kako su i sigurnost u učiteljskom nastupu i preuzimanje osobne odgovornosti za odnos s učenicima (što znači i preispitivanje svojih odgojnih postupaka i mogućih pogrešaka), ali i doživljaj zadovoljstva učiteljskim pozivom temeljne odrednice pedagoške kompetencije učitelj/ica, moguće je zaključivati kako vrlo visoki postotak anketiranih učitelj/ica (od 75% do 91%) posjeduje osobine koje čine pedagošku kompetenciju neophodnu za kvalitetan rad s učenicima. Međutim, s druge strane, utvrđen je i određeni, znatno manji postotak učitelj/ica koji iste te tvrdnje procjenjuju djelomično i/ili potpuno netočno. Razvidno je kako je manji broj učitelj/ica nezadovoljan učiteljskim pozivom (11%), ne osjeća sigurnost u učiteljskom nastupu (5%), ne preuzima odgovornost za odnos s učenicima (17%), ne pogađa ih kada uvide da su pogriješili prema svojim učenicima (16%) i vrlo vjerojatno su upravo zbog toga nezadovoljni u radu s učenicima (8%). Ujedno treba naglasiti kako je određen broj ispitanika/ca ostao neodlučan u pitanju zadovoljstva učiteljskim pozivom (14%), osjećaja sigurnosti u učiteljskom nastupu (4%), preuzimanja odgovornosti za odnos s učenicima (8%), doživljavanja kada uvide da su pogriješili prema svojim učenicima (6%), sigurnosti u učiteljskom nastupu (5%) i zadovoljstva u radu s učenicima (7%). Dakle, vidljivo je iz prezentiranih rezultata kako 5 do 17% ispitanika osjeća nesigurnost u učiteljskom nastupu, ne preuzima odgovornost za građenje i unapređivanje odnosa sa svojim učenicima, ne „doživljava“ eventualne pogreške prema učenicima te ih vrlo vjerojatno i ne mijenja, izražava nezadovoljstvo u radu s učenicima te nezadovoljstvo ukupnim učiteljskim pozivom. Kako je riječ o sastavnicama pedagoške nekompetentnosti učitelj/ica, moguće je zaključivati kako 11% učitelj/ica (iz ukupnog uzorka) nije kompetentno za pedagoško djelovanje.

Daljnjom analizom prve skupine odgovora u kategoriji odgovora „potpuno točno“ i „uglavnom točno“ razvidno je kako je u **potpunosti/uglavnom** uvjeren 80% ispitanika da dobro postupa sa svojim učenicima (var. 7), 83% kako su svi njihovi postupci za dobro njihovih učenika (var. 9) te da njih 86% svoje postupke prilagođuje potrebama pojedinih učenika (var. 27). Istodobno, određeni broj ispitanika procjenjuje kao djelomično točne/netočne tvrdnje „dobro postupam sa svojim učenicima“ (11%), „svi moji postupci nisu za dobrobit učenika“ (10%) te „svoje postupke prilagođujem potrebama učenika“ (10%). Uz to treba istaknuti i one učitelje/ice koji su ostali/e neodlučni/e u pitanju načina postupanja (9%) i postupaka prema svojim učenicima (7%) te prilagođavanja postupaka potrebama učenika (5%). Iako je 80% ispitanika uvjeren da uvijek/uglavnom dobro postupa sa svojim učenicima, ipak je dobivene rezultate, na ostalim tvrdnjama moguće i drugačije interpretirati. Naime, uvjerenost kako su „svi postupci za dobro učenika“ može biti jednako pogubna kao i nepromišljanje postupaka ili neprilagođavanje postupaka potrebama pojedinih učenika. Moguće je da su ispitanici pod pojmom „svi postupci za dobro učenika“ mislili i na one postupke koji dugoročno ugrožavaju odnos

s učenicima (prijetnje, kazne, prisila i sl.) vjerujući da će njihova primjena u konačnici rezultirati pozitivnim promjenama u ponašanju i učenju učenika, no moguće je da se u sintagmi „svi postupci za dobro učenika“ kriju samo oni, dobro promišljeni i odabrani učiteljski postupci (prihvatanje, ohrabri- vanje, vjerovanje, slušanje i sl.), koji dugoročno grade i unapređuju odnose učitelj-učenik i posredno dovode do željene promjene u ponašanju učenika. No, kako o kvaliteti izabranih postupaka nije moguće zaključivati na temelju raspoloživih podataka, nećemo dalje ulaziti u njihovu analizu i moguću inter- pretaciju.



Slika 2.² Relativne frekvencije odgovora ispitanika/ca dominantno zastupljenih u kategoriji odgovora „potpuno točno“ i „uglavnom točno“.

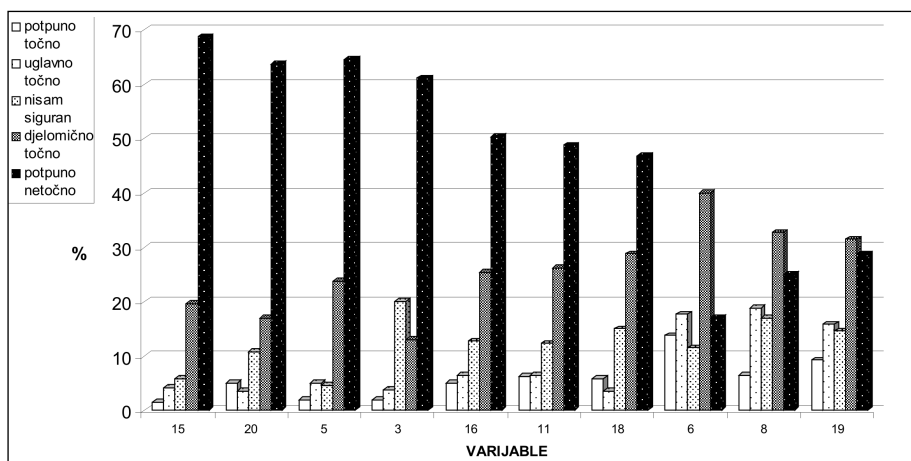
Preostale tvrdnje (slika 2) čine one koje se po svom sadržaju izrijeком odnose na pedagošku kompetenciju, a dominantno su zastupljene u također najvećem postotku u kategorijama „potpuno točno“ i „uglavnom točno“. Riječ je o učiteljskom osjećaju kompetencije u radu s učenicima (var. 25, $\Sigma = 89\%$), kompetencije u izvedbi nastave (var. 22, $\Sigma = 89\%$), dostatne kompetencije za rad s učenicima (var. 14, $\Sigma = 86\%$) te osjećaju kompetencije u radu s roditeljima (var. 26, $\Sigma = 67\%$). To pokazuje kako se najveći broj ispitanika (90%) osjeća potpuno/uglavnom kompetentno u radu s učenicima i u izvedbi nastave, što i ne začuđuje budući da je učiteljski studij usmjeren upravo na taj dio osposobljavanja studenata za učiteljsko zanimanje. Međutim, manji broj anketiranih učitelja/ica procjenjuje kako se osjeća kompetentno u radu s roditeljima ($\Sigma = 66\%$), što također ne začuđuje budući da se tijekom studija ne posvećuje dostatno pozornosti tom aspektu osposobljavanja studenata

2 Varijable: 25 – Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima; 22 – Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave; 14 – Dostatno sam kompetentan/na za rad s učenicima; 26 – Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima; 28 – Stvaram uvjete u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potreba; 4 – Po instinktu znam što je učenicima potrebno.

– budućih učitelja. U prilog tome govore i postignuti rezultati u kategorijama „djelomično točno“/„potpuno netočno“ i „nisam siguran“. Čak 17% anketiranih ostaje neopredijeljeno u odnosu na osobni doživljaj (ne)kompetencije u radu s roditeljima i isto toliko (17%) ih se samo djelomično slaže ili tvrdnju smatra netočnom („osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima“). Dakle, riječ je o skupini onih učitelja/ica koji procjenjuju da nemaju dostatno ni znanja ni vještina za rad (kvalitetnu komunikaciju, suradnju, partnerstvo, pedagoško obrazovanje i sl.) s roditeljima.

Sljedeće dvije tvrdnje koje su također najzastupljenije u kategorijama „potpuno“ i „uglavnom točno“ jesu tvrdnje: „Stvaram uvjete u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe“ (var. 28, $\Sigma = 80\%$) te tvrdnja: „Po instinktu znam što je učenicima potrebno“ (var. 4, $\Sigma = 72\%$). Razvidno je iz dobivenih rezultata kako relativno visok broj anketiranih učitelja/ica potpuno i uglavnom (72%) slijedi instinkt u svom pedagoškom djelovanju no, očito, znatno je više onih (47%) koji taj instinkt vrlo vjerojatno „upotpunjuju“ i s nekim drugim, možda znanstvenim i stručnim spoznajama te vrlo vjerojatno bolje i pravodobno odgovaraju na dječje potrebe. Također, je razvidno da relativno visok broj anketiranih učitelja/ica (80%) ulaže napore u stvaranje odgovarajućih uvjeta za uspješno zadovoljavanje potreba djece, vrlo vjerojatno znajući kako je odgovarajuće okruženje i ozračje vrlo značajan, ako ne i presudan čimbenik za uspješan odgojno-obrazovni proces i njegov rezultat.

Tvrdnje iz upitnika koje su s najvišim postocima zastupljene u kategorijama „potpuno netočno“ i „djelomično točno“ (slika 3 i 4) razmatrat će se prema sadržaju i disperziji unutar skale podijeljene u tri skupine.



Slika 3.³ Relativne frekvencije odgovora ispitanika/ca zastupljenih u kategoriji odgovora „potpuno netočno“ i „djelomično točno“.

3 Varijable: 15 – Rad u razredu za mene predstavlja teret; 20 – Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka; 5 – Probleme s učenicima ostavljam da riješe drugi učitelji i stručna služba; 3 – Moji

Prvu skupinu čine tvrdnje čiji su odgovori najvećim dijelom smješteni u kategoriji „potpuno netočno“ (slika 3). Analizom odgovora razvidno je kako dvije trećine ispitanika/ica procjenjuje da im rad u razredu ne predstavlja teret (var. 15, 69%), ne sumnjaju u ispravnost svojih odgojnih postupaka“ (var. 20, 64%), ne ostavljaju probleme koje imaju s učenicima na rješavanje drugim učiteljima i stručnoj službi (var. 5, 65%) i ne procjenjuju da njihovi učenici imaju bolji odnos s drugima (var. 3, 61%). Suprotno navedenom, dio ispitanika/ica procjenjuje tvrdnje točnima/uglavnom točnima pa je njima rad u razredu teret (var. 15, $\Sigma = 6\%$), oni sumnjaju u ispravnost svojih odgojnih postupaka (var. 20, $\Sigma = 22\%$), probleme s učenicima prepuštaju drugim učiteljima i stručnoj službi (var. 5, $\Sigma = 7\%$) te procjenjuju da njihovi učenici imaju bolji odnos s drugima (var. 3, $\Sigma = 6\%$). Posebno treba istaknuti one učitelje/ice koji su bili neopredijeljeni/e, odnosno one za koje nije sasvim sigurno opterećuje li ih rad u razredu ili ne (6%), sumnjaju li u ispravnost svojih postupaka ili ne (11%), ostavljaju li da probleme s učenicima riješe drugi (5%) i smatraju li da njihovi učenici imaju bolji odnos s drugima (20%). Slijedeći sadržaj predloženih tvrdnji razvidno je da one ukazuju na pedagošku kompetenciju učitelja/ica budući da u najvećem broju anketirani (61 – 69%) rad u razredu ne smatraju teretom, ne sumnjaju u ispravnost svojih odgojnih postupaka, sami rješavaju probleme s učenicima te njihovi učenici nemaju bolje odnose s drugima nego s njima samima. U pozadini tih tvrdnji je: sigurnost, preuzimanje odgovornosti za djelovanje i odnos s učenicima, što rezultira činjenicom da učitelji/ice ne osjećaju teret rada u razredu. Sve navedeno, moguće je shvaćati kao sastavnice pedagoške kompetentnosti anketiranih učitelja/ica.

Drugu skupinu tvrdnji čiji su odgovori najvećim dijelom smješteni u kategoriji „potpuno netočno“, a u rasponu od 47 do 50%, predstavljaju one koje se sadržajno odnose na ponašanja učitelja/ica prema učenicima (slika 3). Polovina anketiranih procjenjuje netočno/djelomično točnima tvrdnje: „Što god učinim, ponašanja mojih učenika su ista“ (var. 16, $\Sigma = 50\%$), „U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost“ (var. 11, $\Sigma = 49\%$) i „Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike“ (var. 18, $\Sigma = 47\%$). Međutim, dio ispitanika procjenjuje tvrdnje potpuno/uglavnom točnima te smatra da su, što god učine, ponašanja njihovih učenika ista (var. 16, $\Sigma = 11\%$), osjećaju nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema (var. 11, $\Sigma = 13\%$) te nisu sigurni u svoj utjecaj na učenike (var. 18, $\Sigma = 10\%$). Uz navedeno, dio ispitanika/ica ne zna/ne može procijeniti kako njihovo ponašanje utječe na njihove učenike (var. 16, $\Sigma = 13\%$), jesu li sigurni u rješavanju disciplinskih problema u razredu (var. 11, $\Sigma = 12\%$) i koliko mogu utjecati

 učenicima imaju bolji odnos s drugim učiteljima nego sa mnom; 16 – Rad u razredu za mene predstavlja teret; 11 – Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka; 18 – Probleme s učenicima ostavljam da riješe drugi učitelji i stručna služba; 6 – Moji učenici imaju bolji odnos s drugim učiteljima nego sa mnom; 8 – Uvijek mislim da sam mogao/la drugačije postupiti; 19 – Za ispravan odnos prema učenicima potrebno mi je više znanja.

svojim ponašanjem na svoje učenike (var. 18, $\Sigma = 15\%$). Iz rezultata odgovora predočenih varijabli razvidno je da polovina anketiranih učitelj/ica svoje odgojne postupke mijenja i prilagođuje učenicima te je svjesna da promjena njihova ponašanja izaziva promjenu u ponašanju njihovih učenika. Nadalje, manje od polovine anketiranih učitelj/ica osjeća sigurnost u rješavanju disciplinskih problema u razredu te manje od polovine njih je sigurno da može utjecati na svoje učenike. Istodobno, gotovo polovina anketiranih učitelj/ica ima određene probleme u onim aspektima rada s učenicima koji se odnose na učiteljska ponašanja i odgovore učenika na njih, rješavanje disciplinskih problema te utjecaja na učenike. Stoga, upravo ti elementi (sumnja, nesigurnost, nesnalazjenje itd.) čine sastavnice pedagoške nekompetentnosti učitelj/ica.

Treću skupinu tvrdnji čiji su odgovori najvećim dijelom smješteni u kategorijama „djelomično točno“ i „potpuno netočno“ (slika 3) čine varijable: „Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju“, „Uvijek mislim da sam mogla drugačije postupiti“ i „Za ispravan odnos s učenicima potrebno mi je više znanja“. Anketirani učitelji/ice **netočnim/djelomično točnim** procjenjuju tvrdnju da im je tijekom studija nedostajalo informacija o odgoju (var. 6, $\Sigma = 57\%$), da im je potrebno više znanja za ispravan odnos s učenicima (var. 19, $\Sigma = 58\%$) i kako uvijek misle da bi mogli postupiti drugačije (var. 8, $\Sigma = 63\%$). Međutim, gotovo trećina ispitanika/ica ima suprotne procjene, pa tvrdnje ocjenjuje točnima/uglavnom točnima ukazujući na to da im je tijekom studija nedostajalo informacija o odgoju (var. 6, $\Sigma = 32\%$), da im je potrebno više znanja za ispravan odnos s učenicima (var. 19, $\Sigma = 25\%$) i kako uvijek misle da bi mogli postupiti drugačije (var. 8, $\Sigma = 26\%$). Uz navedene, 12% anketiranih nije sigurno jesu li tijekom studija dobili dovoljno informacija o odgoju, 15% ih je nesigurno u vezi s tim je li njihov odnos s učenicima ispravan, a 17% u vezi s tim treba li im više znanja za ispravan odnos s učenicima. U pozadini je tih tvrdnji nedostatna informiranost, sumnja u vlastite postupke te potreba za više znanja u odnosu s učenicima, što su također elementi koji ukazuju na pedagošku nekompetenciju anketiranih učitelj/ica.

Na temelju svega navedenog moguće je djelomično prihvatiti H_1 koja glasi: „Učitelji/ce se osjećaju pedagoški kompetentni/e za rad s učenicima i roditeljima“ te također djelomično prihvatiti H_2 koja glasi: „Učitelji/ce smatraju da su tijekom formalnog obrazovanja nedovoljno osposobljeni/e za pedagoško djelovanje.“

3.2. Razlike u samoprocjeni pedagoške kompetentnosti učitelj/ica s obzirom na struku (razredna/predmetna nastava)

U cilju utvrđivanja statistički značajnih razlika između učitelj/ica razredne i predmetne nastave u samoprocjeni pedagoške kompetentnosti korištena je diskriminacijska analiza. Kako je riječ o dvije kategorije (predmetna i razredna nastava) ekstrahirana je jedna diskriminacijska funkcija (tablica 3).

Tablica 3⁴. Razlike između učitelja/ica razredne i predmetne nastave

VARIJABLE	učitelj ... nastave	deskriptivna analiza		analiza varijance					P
		\bar{X}	σ	Izv. ^a	SS	df	MS	F	
03	Moji učenici imaju bolji odnos s drugim učiteljima nego sa nom.	4,57	,877	bg	23,070	1	23,070	23,527	,000
		3,98	1,093	wg	252,99	258	,981		
		4,28	1,032	total	276,06	259			
05	Probleme s učenicima ostavljam drugim učiteljima i stručnoj službi.	4,66	,782	bg	12,112	1	12,112	14,601	,000
		4,22	1,025	wg	214,02	258	,830		
		4,44	,934	total	226,13	259			
15	Rad u razredu za mene predstavlja teret.	4,66	,742	bg	6,466	1	6,466	8,236	,004
		4,34	1,012	wg	202,53	258	,785		
		4,50	,898	total	209,00	259			
18	Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.	4,22	1,040	bg	5,509	1	5,509	4,374	,037
		3,93	1,200	wg	324,95	258	1,260		
		4,08	1,130	total	330,46	259			
16	Što god činim, ponašanja moji učenika su ista.	4,23	1,064	bg	4,660	1	4,660	3,516	,062
		3,96	1,234	wg	341,94	258	1,325		
		4,10	1,157	total	346,60	259			
06	Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.	3,44	1,247	bg	5,980	1	5,980	3,483	,063
		3,13	1,371	wg	442,96	258	1,717		
		3,28	1,317	total	448,94	259			
08	Uvijek mislim da sam mogao/la drugačije postupati.	3,65	1,170	bg	5,261	1	5,261	3,483	,063
		3,36	1,287	wg	389,72	258	1,511		
		3,51	1,235	total	394,98	259			

4 Izvor varijabiliteta između/unutar skupina (BG/WG); suma/srednji kvadrat (SS/MS); stupnjevi slobode (DF); Fisherov test (F); površina od granične vrijednosti statističke značajnosti do kraja krivulje (P).

11	U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.	razredne predmetne total	4,18 3,91 4,05	1,087 1,287 1,196	bg wg total	4,685 365,66 370,35	1 258 259	4,685 1,417	3,306	,070
20	Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.	razredne predmetne total	4,43 4,19 4,31	1,060 1,160 1,115	bg wg total	3,549 318,22 321,76	1 258 259	3,549 1,233	2,878	,091
29	Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.	razredne predmetne total	1,66 2,10 1,88	,997 1,117 1,079	bg wg total	12,393 288,91 301,30	1 258 259	12,393 1,120	11,067	,001
28	Stvaram uvjete u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe.	razredne predmetne total	1,73 2,08 1,90	,823 ,973 ,916	bg wg total	8,068 209,33 217,40	1 258 259	8,068 ,811	9,944	,002
244	Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.	razredne predmetne total	1,50 1,83 1,66	,906 1,062 ,998	bg wg total	7,219 250,99 258,21	1 258 259	7,219 ,973	7,421	,007
07	Uvjerem/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.	razredne predmetne total	1,82 2,14 1,98	,858 1,151 1,025	bg wg total	6,770 265,09 271,86	1 258 259	6,770 1,027	6,589	,011
27	Odgodne postupke prilagođujem potrebama pojedinih učenika.	razredne predmetne total	1,66 1,95 1,80	,917 ,921 ,928	bg wg total	5,155 217,84 222,99	1 258 259	5,155 ,844	6,105	,014
04	Po instiktu znam što je učenicima potrebno.	razredne predmetne total	2,08 2,39 2,23	1,008 1,092 1,059	bg wg total	5,992 284,70 290,69	1 258 259	5,992 1,103	5,430	,021
12	Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.	razredne predmetne total	1,76 2,03 1,89	1,075 1,250 1,171	bg wg total	4,925 350,06 354,98	1 258 259	4,925 1,357	3,630	,058

* t-distribucija za 260 ispitanika na razini značajnosti od 0,05 = 0,113, a na razini značajnosti od 0,01 = 0,148.

Iz predočene tablice (3) razvidno je kako postoje statistički značajne razlike između učitelja/ica razredne i predmetne nastave u samoprocjeni pedagoške kompetentnosti na razini značajnosti od 1% na diskriminacijskoj funkciji i to na 16 (od ukupno 29) varijabli koje će biti detaljnije analizirane.

Prvu skupinu varijabli koje diskriminiraju učitelje/ice razredne nastave od učiteljica predmetne nastave čini 9 tvrdnji (varijable: 3, 5, 15, 18, 16, 6, 8, 11 i 20). Sadržaj varijabli koje diskriminiraju te dvije skupine učitelja/ica ukazuje na veću nesigurnost učitelja/ica razredne nastave, nego onih predmetne, kad su u pitanju odgojni problemi i odnos s učenicima. Sumnjajući u svoj odgojni utjecaj na učenike i izabirući, vrlo vjerojatno, uvijek ista ponašanja u „kriznim“ situacijama, ti/te učitelji/ice postižu nezadovoljavajuće rezultate. Svoju nesigurnost u odgojnom djelovanju stoga dovode u vezu s nedostatnim informacijama o odgoju tijekom studija, što za posljedicu ima doživljaj teškoća u radu. Iako ti odgovori pomalo čude, budući da je riječ o učiteljima/ učiteljicama razredne nastave, moguće razloge za takve odgovore nalazimo u: (pretjeranoj) samokritičnosti kao posljedici „vezivanja“ za djecu, posebno onu mlađe dobi; višesatnom boravku s istom skupinom učenika tijekom radnog dana te u mogućem „zamora“ kao logičnoj posljedici; mogućem osjećaju inferiornosti u odnosu na kolege predmetne nastave, ali i u senzibiliziranosti učitelja/ica razredne nastave (kao posljedici najčešćeg uključivanja u različite programe stručnog usavršavanja) te s tim u vezi i mogućnosti uočavanja nekih „finijih“ nijansi u odnosima učitelja/ica i njihovih učenika.

Druga skupina od 7 varijabli (varijable: 29, 28, 24, 7, 27, 4 i 12) diskriminira učitelje/ice predmetne nastave od onih razredne nastave. Sadržaj varijabli koje diskriminiraju te dvije skupine učitelja/ica ukazuje na veću sigurnost učitelja/ica predmetne nastave u sebe i svoje odgojne postupke, što kao rezultat ima veće zadovoljstvo radom u razredu te veće zadovoljstvo učiteljskim pozivom. Vrlo je vjerojatno riječ o skupini učitelja/ica koji/e se osjećaju dostatno kompetentno u svojoj učiteljskoj ulozi, ustraju na građenju i unapređivanju odnosa s učenicima uviđajući koliku to važnost ima za njihovo pedagoško djelovanje, stvaraju poticajno ozračje i okruženje te onda kao povratnu informaciju dobivaju odgovarajuće odgovore svojih učenika, što ih čini sigurnima i zadovoljnim a u njihovu učiteljskom pozivu.

Pregledom obiju skupina varijabli koje diskriminiraju subzorce učitelja/ica (razredna i predmetna nastava) razvidno je kako se u biti tog razlikovanja nalazi osjećaj zadovoljstva u radu u razredu; stoga je ta diskriminacijska funkcija imenovana *Razlikama u doživljaju zadovoljstva u radu u razredu*.

Na temelju svega navedenog moguće je odbaciti H_3 koja glasi: „Ne postoje statistički značajne razlike u doživljaju pedagoške kompetentnosti učitelja/ica predmetne i razredne nastave.“

Dakle, s obzirom na to da su H_1 i H_2 djelomično prihvaćene, budući da se većina učitelja/ica osjeća pedagoški kompetentnima za rad s učenicima i roditeljima te kako samo trećina anketiranih smatra da su tijekom formalnog obrazovanja dostatno osposobljeni za pedagoško djelovanje, a H_3 je u potpunosti odbačena, moguće je djelomično prihvatiti generalnu hipotezu: „Učitelji/ce se osjećaju pedagoški kompetentni/e u odgojno-obrazovnom radu.“

4. Zaključak

Naglašavajući značaj visoke razine pedagoške kompetentnosti učitelja/ica u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi za zdrav i cjelovit razvoj učenika/ica, posebice se ističe potreba stalnog (samo)procjenjivanja pedagoške kompetentnosti prosvjetnih djelatnika u cilju njezina stalnog unapređivanja. Samo onaj učitelj/ica koji trajno ulažu napore u unapređivanje svoje osobnosti i svoga profesionalnog djelovanja mogu udovoljiti sve većim izazovima svoga zanimanja i očekivanjima učenika, roditelja, kolega, ali i šire društvene zajednice.

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako velika većina anketiranih učitelja/ica ima doživljaj pedagoške kompetencije, ali ima i onih koji se ne procjenjuju pedagoški kompetentnima. To je ona skupina učitelja/ica koja osjeća nesigurnost u učiteljskom nastupu, ne preuzima odgovornost za građenje odnosa s učenicima, ne „doživljava“ eventualne pogreške prema učenicima, nesigurna je u vlastiti utjecaj na učenike, svjesna je vlastitih pogrešaka u postupanju prema učenicima, nailazi na teškoće u rješavanju disciplinskih problema, svjesna je nedostatne kompetencije u radu s roditeljima itd., što za posljedicu ima nezadovoljstvo kako u radu s učenicima tako i ukupnim učiteljskim pozivom. Nadalje, kako dio anketiranih učitelja/ica procjenjuje da su tijekom studija dobili nedostatno informacija o odgoju te da im je potrebno više znanja za ispravan odnos s učenicima, a kako smo svjesni destruktivnih, autodestruktivnih, asocijalnih, antisocijalnih ponašanja učenika u školama, nužno je uvesti promjene u učiteljsko formalno obrazovanje kako bi već na početku svoje odgojno-obrazovne prakse učitelji/ice bili senzibilizirani, educirani i osposobljeni za odgojni aspekt svoga profesionalnog djelovanja. Posebice se naglašava onaj dio obrazovanja koji se odnosi na građenje i unapređivanje odnosa s učenicima (ali i ostalima) te stvaranje poželjnog ozračja za njihov cjelovit i zdrav razvoj. Istodobno, potrebno je pozornost znanstvene i stručne javnosti usmjeriti na „ciljane“ programe trajnoga stručnog usavršavanja učitelja/ica kako bi se što primjerenije odgovorilo na potrebe onih učitelja/ica koji se osjećaju nedostatno pedagoški kompetentni u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi. Kad je odgoj i obrazovanje djece/mladeži u pitanju, struka nema pravo na pogreške.

Literatura

- Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. Godišnjak zavoda za psihologiju (prosinac). Rijeka.
- Cheetham, G. / Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 20. 5. 20-30.
- Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*. Vol. 20. 5. 20-31.
- Coldron, J., Smith, R. (1999). Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31. 6. 711 – 726.
- Ellis, T. I. (1984). *Teacher Competency: What Administrators Can Do*. ERIC Clearinghouse on Educational Management: ERIC Digest, Number Nine. <http://www.ericdigests.org/pre-922/teacher.htm>.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora – nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Gustović–Ercegovac, A. (1992). Prikaz skale percepcije kompetentnosti za roditeljsku ulogu. *Defektologija*. Vol. 28. 1/2 (suplement)/2. 51-57.
- Lacković–Grgin, K. (1990). Sociometrijski položaj i samopoštovanje kod djece osnovnoškolske dobi. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*. Vol. 29. 6. Zadar. 135-142.
- Lohman, J. (2001). *Teacher competency testing*. <http://www.cga.ct.gov/2001/rpt/o1r/htm/2001-r-0721.htm>
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M., Arbunić, A., Kovačević, S. (2007). *Osobine učitelja – studentsko iskustvo*. U: *Zbornik radova Osmi dani Mate Demarina*. Kadum, V. (ur.). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.
- MacLure, M., (1993). Arguing for yourself: identity as an organising principle in teacher's jobs and lives. *British Educational Research Journal*. Vol. 19. 4. 311-322.
- Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Ross, D. D., Bondy, E., Kyle, D. W. (1999). *Reflective Teaching for Student Empowerment, Elementary Curriculum and Methods*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

- Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Walsh, F. (ur.) (1993). Normal family processes. New York: Guilford.
- Waters, E., Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. Developmental review. Vol. 3. 79-97.
- Waters, D. B., Lawrence, C. E. (1993). Competence, courage, and change – An Approach to Family Therapy. New York, W.W. Norton & Co.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. Quest. 51. 5-23.
- http://www.i-learnt.com/Paradigm_Competencies.html
- <http://www.socorro.k12.nm.us/mentoring/competencies.htm>
- http://www.ped.state.nm.us/div/rural_ed/toolkit/family_tools/competencies.html

PEDAGOGICAL (IN)COMPETENCE OF TEACHERS

Maja Ljubetić and Vesna Kostović-Vranješ

Summary – *The pedagogical competence of teachers, of paramount importance both for the quality of the education process and its outcomes, is receiving increasing attention from scientists and experts, as well as the general public.*

A pedagogically competent teacher is expected to possess not only specific pedagogical knowledge and skills, but also certain personality and quality traits necessary to establish, develop, and improve relationships with pupils and their parents, as well as with colleagues and other participants in the education process. It is only teachers who, apart from possessing the required competences in diverse aspects of pedagogical activity, critically evaluate themselves and their teaching practices, trying to change and improve their behaviour and methods, at the same time creating a stimulating environment and atmosphere both in class and at school, that derive genuine satisfaction and pleasure from their work. Such teachers can rightly expect the outcomes of their work, expressed in terms of their pupils' achievements and progress at all levels, to be positive as well.

With a view to establishing the pedagogical (in)competence of teachers, research was conducted on a sample of 260 primary school teachers of Split-Dalmatia County.

The results obtained seem to indicate that a great majority of respondents perceive themselves as pedagogically competent. However, there are those who do not regard themselves as pedagogically competent, primarily for one of the following reasons: insecurity, lack of confidence, reluctance to assume responsibility, failure to observe possible errors, increased awareness of their own errors, difficulties in dealing with issues of discipline, etc.

Key words: *pedagogical (in)competence, lower and upper grade primary curriculum, teacher(s)*