

Vesna Kostović – Vranješ
Maja Ljubetić

„KRITIČNE TOČKE“ PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA

Sažetak: Zbog izuzetne važnosti za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa pitanje pedagoške kompetentnosti učitelja za učiteljsku ulogu trajna je preokupacija znanstvenika i stručnjaka, posebice u polju društvenih znanosti. Od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da posjeduje posebna znanja i vještine, ali i osobna obilježja kako bi bio pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te autoritet koji se dragovoljno slijedi. S ciljem istraživanja pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja odnosno, «osvjetljavanja» sastavnica koje čine pedagošku kompetenciju i/ili nekompetenciju poduzeto je istraživanje na uzorku od 260 učitelja i učiteljica osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako je pedagošku kompetenciju učitelja moguće shvaćati kao kontinuum od nekompetentnosti (čije su osnovne sastavnice sumnja, nesigurnost, neznanje, nezadovoljavajući odnosi, doživljaj tereta učiteljskog poziva itd.) do kompetentnosti čija su glavna obilježja: kompetencija u svim aspektima pedagoškog djelovanja, sigurnost, izbor adekvatnih postupaka itd., što rezultira osjećajem zadovoljstva učiteljskim pozivom. Dobiveni rezultati provedenog istraživanja posebice, oni vezani za pedagošku nekompetenciju, polazište su za operacionalizaciju programa permanentnog stručnog usavršavanja učitelja s ciljem podizanja razine njihove pedagoške kompetencije.

Ključne riječi: pedagoška kompetencija, permanentno stručno usavršavanje, (ne)kompetentnost.

UVOD

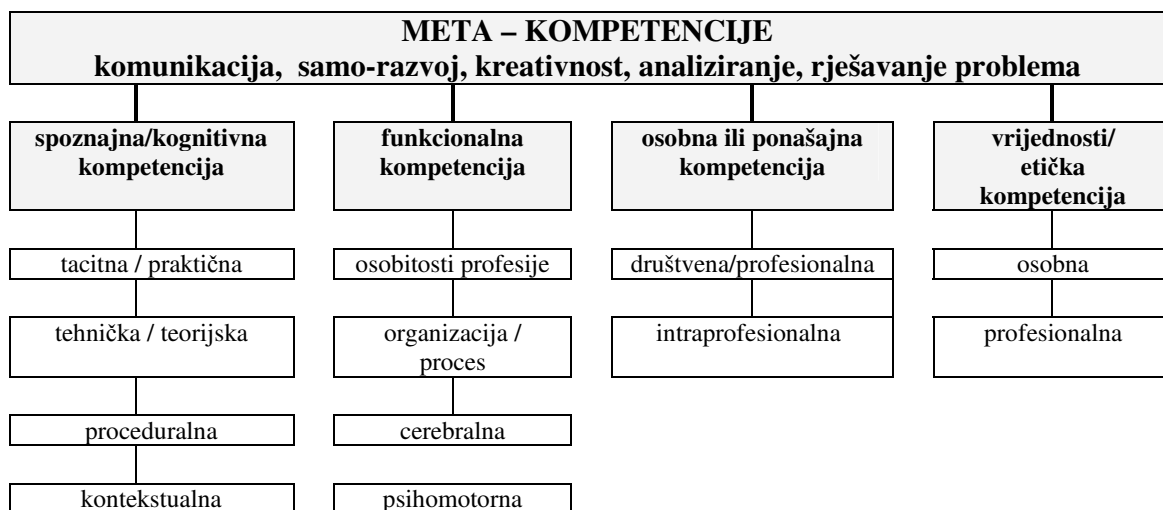
Pitanje kompetencije (Waters i Lawrence, 1993.; Masterpasqua, 1991.; Walsh, 1993.; Moriarty i Fine, 2001.) značajno je za sva polja ljudskog djelovanja, a posebice, se značajnim čini u kontekstu učiteljske uloge. U gotovo svoj dostupnoj pedagoškoj literaturi koja se bavi pitanjima učiteljstva ističe se značajnost i odgovornost učiteljske uloge te naglašava potreba za njegovom/njezinom pedagoškom kompetencijom (Mijatović, 2000.; Smyth, 1995.; Powell, 1994.).

Među inim definicijama kompetencije (Masterpasqua, 1991) s jedne strane, nalaze se one fokusirane na osobne karakteristike (znanja, vještine i stavove) koje vode do prilagodbe okruženju, ili naučeni stavovi i sklonosti vidljivi kao sposobnost energičnoga suočavanja i rješavanja životnih problema koristeći spoznajne i socijalne vještine. S druge strane, nalaze se one definicije kompetencije koje naglašavaju emocionalnu i motivacijsku važnost procjenjivanja pojedinca i očekivanja od njenih/njegovih sposobnosti prilagodbe.

Riječ je o dvije grupe komplementarnih definicija kompetentnosti, koje autor sintetizira te kompetenciju definira kao «prilagodljive spoznajne, emocionalne, ponašajne i socijalne osobine upotpunjene skrivenim i jasno određenim vjerovanjima i očekivanjima jedne individue o pristupu tim sposobnostima te mogućnosti upotpunjavanja istih» (Masterpasqua, 1991., 1366).

Suvremeni pogledi na profesionalnu kompetenciju (Cheetham i Chivers, 1996.), dakle i pedagošku, imaju dva osnovna polazišta: potrebu za holističkim pristupom u istraživanju kompetentnosti te spregu formalnoga obrazovanja i programa usavršavanja (nakon formalnoga obrazovanja). Stoga, pitanju pedagoške kompetentnosti učitelja nužno je pristupati multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija itd.) te na znanstveno utemeljenim pokazateljima graditi programe a stručnog usavršavanja koji će na optimalan način zadovoljiti trenutne potrebe učitelja, uzimajući u obzir činjenicu promjenjivosti posebnih (specifičnih) potreba pojedinca.

Polazište za konstrukciju „holističkog modela profesionalne kompetencije“ bili su različiti poznati modeli i standardi kompetencije te su autori Cheetham i Chivers (1996., 24) objedinjujući njihove prednosti, ponudili novi model u kojem ističu četiri osnovne komponente profesionalne kompetentnosti: funkcionalna kompetencija, osobna ili ponašajna kompetencija, spoznajna/kognitivna kompetencija te vrijednosti/etička kompetencija. Temeljne sastavnice pojedinih komponenti „holističkog modela profesionalne kompetencije“ (Cheetham i Chivers, 1996), shematski su prikazani slikom 1.



Slika 1. Odnos između meta kompetencija, njenih osnovnih odrednica te njihovih sastavnica (Cheetham i Chivers, 1996., 25)

Iz predočene sheme razvidno je kako je profesionalnu (pedagošku) kompetenciju moguće shvaćati i kao mozaik niza različitih kompetencija u „stalnom međudjelovanju“ (Cheetham i Chivers, 1996., 27) koje je nužno posjedovati kako bi se kvalitetno obavljala odgojno-obrazovna djelatnost. No,

kako među pojedincima postoje značajne individualne razlike, kako one osobne tako i profesionalne, nužno ih je uvažavati, osvješćivati te pružati mogućnost unapređivanja onih kompetencija koje se procjenjuju nedostavno razvijenima.

Pedagoška kompetencija – ideal ili nužnost?

Kako bismo obrazložili potrebu i obvezu osvješćivanja i unapređivanja pedagoške kompetentnosti učitelja najprije, ćemo kratko odrediti taj pojam. Jedno od mogućih određenja pedagoški kompetentnoga učitelja je i ono koje nude Katz i McClellan (1999.), a prema kojem se pedagoški kompetentnim učiteljem smatra onaj koji može iskoristiti poticaje iz svog okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate. Odnosno, to je onaj učitelj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi (prema Milanović i sur., 2000., 123). Bit ovog određenja pedagoške kompetentnosti čine tri osnovna elementa: „doživljaj kontrole“, „odnos“ te „dobar osjećaj“. Imati doživljaj kontrole u pedagoškom djelovanju znači imati kontrolu nad sobom i svojim ponašanjem (znajući da se tuđe ionako ne može kontrolirati) te imati kontrolu na odgojno – obrazovnim procesom; imati viziju i birati djelotvorna ponašanja u njenu ostvarivanju; prevenirati, ali i rješavati konflikte bez poraženih; preuzimati odgovornost za kvalitetu odnosa kako s učenicima, tako i s njihovim roditeljima te kolegama; stvaralački pristupati ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadaća i sadržaja te stalno raditi na unapređivanju svojih znanja, vještina i sposobnosti. Svi ovi segmenti pedagoškog djelovanja predstavljaju konstitutivne elemente meta kompetencija (komunikacija, samo-razvoj, kreativnost, analiziranje, rješavanje problema) „holističkog profesionalnog modela kompetencije“ kojeg nude Cheetham i Chivers (1996). Vrlo je vjerojatno kako će upravo ovakav pristup pedagoškom pozivu rezultirati osjećajem zadovoljstva sobom i svojim učiteljskim pozivom, ali će ujedno stvoriti i ozračje u kojem će učenici, roditelji, kolege i ostali čimbenici odgojno-obrazovnog procesa moći doživjeti vlastiti osjećaj zadovoljstva.

Stoga, od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti (Chivers, 1996; Coldron i Smith, 1999) stavi u funkciju svog pedagoškog djelovanja, ali i da svojim osobinama ličnosti kao što su *emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost* itd. (Ljubetić i sur., 2007, str. 72) bude pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti. Nameće se pitanje „tipa“ učitelja koji će uspješno, ili ne odgovoriti tim zahtjevima. Za očekivati je da pedagoški kompetentni učitelji imaju potrebne osobne i profesionalne kapacitete te da mogu uspješno udovoljiti zahtjevnoj učiteljskoj ulozi. Polazeći od činjenice kako kompetentna osoba posjeduje adekvatne sposobnosti ili kvalitete (Bezinović, 1993.), očekuje se da kompetentan učitelj posjeduje i stalno

unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja (djece, roditelja, kolega), uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja, poticanja i sl. te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice. Također je moguće očekivati da će pedagoški kompetentan učitelj stvarati i oblikovati takovo okruženje koje će za učenika biti poticajno i inspirativno znajući kako je „okruženje drugi odgajatelj“ (Slunjski i sur., 2006.) te utjecati na takvo razredno ozračje koje će i učionicu i školu postupno pretvarati u „organizaciju koja uči“ (Slunjski i sur., 2006.; Senge, 2003.). Nadalje, jedna od osnovnih odlika kompetentnog učitelja-ice jest njegova sposobnost za građenje i unaprjeđivanje kvalitetnih odnosa sa svim čimbenicima odgojno–obrazovnog procesa (djeca, roditelji, kolege, ostali) te stvaranje uvjeta za kvalitetne interakcije na svim razinama (učenik–učenik, učenik–odrasli, odrasli međusobno). Ukoliko je taj odnos zadovoljavajući i kvalitetan, osigurava dobro osjećanje (zadovoljstvo) svim čimbenicima u procesu te im pruža osjećaj prihvaćenosti i sigurnosti, ali i uspješnosti u procesu zajedničkoga učenja i napredovanja.

Pred suvremene učitelje postavljaju se mnogi zahtjevi i očekivanja užega i širega društvenoga okruženja te njega osobno. Očekuje se naime, da promišlja o sebi i svom pozivu te postavlja dugoročne ciljeve svoga pedagoškoga djelovanja; da bude informiran o tome kako učenici misle, osjećaju i djeluju; da posjeduje vještine koje povećavaju zadovoljstvo i djelotvornost učiteljskog poziva te da posjeduje znanja i vještine koje mogu razviti učenikovo samopoštovanje i sigurnost. Bolje rečeno, od pedagoški kompetentnoga učitelja očekuje se da stalno samoprocjenjuje sebe i svoje pedagoško djelovanje, „locira“ eventualne nedostatke i djeluje u smjeru unaprjeđivanja sebe i svoje odgojno-obrazovne prakse. Međutim, svakodnevna praksa pokazuje nam, a znanstvena istraživanja to potvrđuju, kako ima pojedinaca koji ne posjeduju osobna i profesionalna obilježja kakva se očekuju od kompetentnoga učitelja. Sama činjenica da je netko tijekom formalne naobrazbe stekao zvanje učitelja nije garancija ispunjenja očekivanja pa je nužno jačati učiteljsku pedagošku kompetentnost i nakon završetka formalnoga obrazovanja. Odnosno, učiteljima je potrebno nuditi takve programe permanentnoga stručnoga osposobljavanja koji će podizati razinu njihove pedagoške kompetentnosti u segmentima za koje oni sami, ali i „značajni drugi“ (Welk, 1999.) pored njih, procijenjuju nedostatno kvalitetnima. Kako bi programi pedagoškoga obrazovanja učitelja bili djelotvorni u svojoj primjeni nužno je istražiti pedagošku (ne)kompetenciju, utvrditi njene sastavnice, locirati „kritične točke“ i njima usmjeriti ciljne programe permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja-ica.

U cilju istraživanja učiteljske pedagoške (ne)kompetentnosti poduzeto je istraživanje za čije se rezultate vjeruje kako će pridonijeti razumijevanju pedagoške kompetentnosti te ukazati na «kritične točke» koje bi trebale biti

polazište za izradu programa namijenjenih učiteljima s ciljem jačanja njihove pedagoške kompetentnosti.

PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Mnogi autori naglašavaju važnost posjedovanja pedagoške kompetentnosti posebice, kod odgajatelja, učitelja, roditelja, dakle, svih onih koji su u neposrednom kontaktu s djecom/učenicima te formalno ili neformalno sudjeluju u njihovu odgoju i obrazovanju. Zahtjevnoj odgajateljskoj/učiteljskoj obvezi mogu udovoljiti samo oni koji posjeduju visoku razinu pedagoške kompetentnosti te oni koji sustavno evaluiraju sebe, svoja ponašanja i svoju pedagošku praksu. Oni (odgajatelji/učitelji/roditelji) koji u svom odgojno-obrazovnom djelovanju ne polučuju željene rezultate te pri tome ugrožavaju odnose s djecom/učenicima vrlo vjerojatno imaju smanjeni doživljaj pedagoške kompetencije i općenito osjećaj nezadovoljstva, što se onda povratnom svezom negativno odražava na cjelokupni odgojno-obrazovni proces, vrlo vjerojatno osjećaju potrebu za dodatnim programima osposobljavanja koji bi im pomogli premostiti uočene manjkavosti.

Kako bi se učiteljima pomoglo u obnašanju učiteljske zadaće i to poglavito putem ciljanih programa namijenjenih podizanju razine njihove pedagoške kompetentnosti, nužno je istražiti i odrediti prostor njihove pedagoške kompetentnosti, tj. utvrditi strukturu prostora pedagoške kompetentnosti učitelja. Na temelju navedenog uopćenog cilja postavljeni su zadatci istraživanja kojima se htjelo utvrditi latentnu strukturu pedagoške kompetentnosti učitelja te time osigurati stvarne dokaze o istraživanom prostoru.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

S obzirom na opći cilj i zadaće istraživanja postavljena je hipoteza prema kojoj struktura pedagoške kompetentnosti učitelja ne predstavlja jedinstveni prostor prema samoprocjeni učitelja.

Kako se istraživanjem željela utvrditi kompetentnost učitelja na temelju njihove samoprocjene uzet je uzorak ispitanika učitelja razredne i predmetne nastave iz 45 osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije (šest učitelja iz svake škole). Škole su odabrane po kriteriju polaznika programa doškolovanja učitelja organiziranoga na Filozofskom fakultetu u Splitu. Tako je formiran uzorak od 260 ispitanika, a struktura uzorka vidljiva je u tablici 1.

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

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

Tablica 1: Struktura uzorka

UČITELJ		SPOL		STAŽ (god.)		RADI U ODJELU		RADI U ŠKOLI			
razredne nastave	131	M	58	< 10	68	čistom	237	central- noj	201	grad- skoj	181
predmetne nastave	129	Ž	202	11 – 20	85	kombi- niranom	23	područ- noj	59	seo- skoj	79
				> 21	107						
Σ	260	-	260	-	260	-	260	-	260	-	260

Istraživanje je provedeno tijekom siječnja 2007. godine. Anketiranje ispitanika, unos i obradu rezultata ankete pomoću računalnoga programskoga paketa SPSS obavile su autorice.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

Faktorska struktura istraživanog prostora – samoprocjena (metarazina) pedagoške kompetentnosti učitelja-ice

Faktorska struktura samoprocjene (metarazina) istražena je metodom faktorske analize pod komponentnim modelom (Principal Component Analysis), uz primjenu Oblimin normalizacije, a rezultati su prikazani u tablici 2 i predmet su daljnje analize i interpretacije.

U prostoru 29 manifestnih varijabli pedagoške kompetentnosti učitelja ekstrahirano je pet faktora, a uvid u matrice sklopa i strukture omogućio je identifikaciju varijabli koje opisuju ekstrahirane faktore (tablica 2).

Pregledom tablice 2 uočljivo je kako manifestne varijable samoprocjene pedagoške kompetentnosti učitelja, a koje predstavljaju osnovu za prepoznavanje i objašnjavanje latentnih dimenzija kompetentnosti, imaju svoje paralelne projekcije u rasponu od $-0,34$ do $0,72$ te ortogonalne projekcije od $-0,42$ do $0,76$. Razvidno je da prvi faktor zauzima četvrtinu (25%) prostora, dok četiri faktora zauzimaju preostale tri četvrtine (4,53 – 9,13).

Na prvi faktor najveće paralelne projekcije imaju varijable koje se sadržajem odnose: na doživljaj zadovoljstva u radu s učenicima, na doživljaj kompetentnosti u radu s učenicima i roditeljima te na izvedbi nastave, na osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu, na stvaranje uvjeta za uspješno zadovoljavanje potreba učenika, na uvjerenost u izbor adekvatnih postupaka i na dobrobit učenika uz preuzimanje potpune odgovornosti za odnos s učenicima, a što sve kod učitelja izaziva zadovoljstvo učiteljskim pozivom. Raspon zasićenja

navedenih varijabli u paralelnoj je projekciji od ,38 do ,72 te u ortogonalnoj projekciji od ,48 do ,76. Ova skupina varijabli definira prvi faktor koji u svojoj pozadini ima: doživljaj kompetentnosti (tvrdnje: 25, 22, 26,14), osjećaj sigurnosti (tvrdnja: 01, 07, 09), kreativnost (tvrdnja: 28), osvješćivanje odgovornosti za kvalitetu odnosa (tvrdnje: 21 i 27) te ukupni osjećaj zadovoljstva (tvrdnja: 24). Imajući u vidu sadržaje i značajnosti predočenih varijabli ovaj je faktor moguće imenovati *faktorom pedagoške kompetentnosti učitelja* (PEDKOMP).

Tablica 2. Rezultati faktorske analize varijabli za procjenu osjećaja kompetentnosti učitelja

REDNI BROJ I NAZIV VARIJABLI KOJE DEFINIRAJU FAKTORE		PROJEKCIJE									
		PAP	ORP	PAP	ORP	PAP	ORP	PAP	ORP	PAP	ORP
24	Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo.	,72	,76								
25	Osjećam se kompetentan/na u radu s učenicima.	,71	,74								
01	Osjećam se siguran/na kad nastupam kao učitelj.	,67	,70								
29	Učiteljski poziv u potpunosti me zadovoljava.	,66	,68								
27	Odgojne postupke prilagođujem potrebama pojedinih učenika.	,63	,67								
22	Osjećam se kompetentan/na u izvedbi nastave.	,62	,66								
28	Stvaram uvjete u kojima učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe.	,60	,62								
26	Osjećam se kompetentan/na u radu s roditeljima.	,60	,59								
07	Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim učenicima.	,52	,55								
09	Uvjeren/na sam da su svi moji postupci za dobro mojih učenika.	,51	,53								
14	Dostatno sam kompetentan/na za rad s učenicima.	,42	,53								
21	Potpuno sam odgovoran/na za odnos s učenicima.	,38	,48								
11	U rješavanju disciplinskih problema u razredu osjećam nesigurnost.			,72	,75						
08	Uvijek mislim da sam mogao/la drugačije postupiti.			,66	,65						
20	Sumnjam u ispravnost svojih odgojnih postupaka.			,58	,62						
03	Moji učenici imaju bolji odnos s drugim učiteljima nego sa mnom.			,49	,53						
05	Probleme s učenicima ostavljam da			,48	,53						

	rješavaju drugi učitelji i stručna služba.									
15	Rad u razredu za mene predstavlja teret.			,42	,51					
17	Pored obitelji, vršnjaka i medija moj utjecaj na učenike je zanemariv.					,71	,76			
18	Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje učenike.					,70	,75			
16	Što god činim, ponašanja mojih učenika su ista.					,59	,64			
23	Moj odgojni utjecaj na učenike je presudan.					-,51	-,53			
12	Pogađa me kad vidim da sam pogriješio/la prema svojim učenicima.							-,85	-,84	
13	Pitam se kako će moje pojedino ponašanje utjecati na odnos mene i učenika.							-,83	-,84	
06	Tijekom studija nedostajalo mi je informacija o odgoju.									,66 ,65
02	Da sam imala bolje pedagoško obrazovanje, bolje bih postupio/la u radu.									,65 ,65
10	Tijekom studija dobio/la sam dostatno metodičkih znanja.									-,55 -,58
19	Za ispravan odnos prema učenicima potrebno mi je više znanja.									,53 ,55
04	Po instinktu znam što je učenicima potrebno.									-,34 -,42
	FAKTOR	1. Faktor pedagoške kompetentnosti učitelja PEDKOM	2. Faktor pedagoške nekompetentnosti učitelja PEDNEKOM	3. Faktor sumnje u odgojni utjecaj na učenike SUMODGUT	4. Faktor nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa NEZKVALO	5. Faktor neznanja kao posljedica obrazovanja NEZFOROB				
	varijanca faktora	7,34	2,65	1,90	1,51	1,31				
	% varijance	25,26	9,13	6,56	5,20	4,53				

Drugi faktor definira šest varijabli pozitivnoga predznaka koje se odnose: na nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema i sumnja u izbor odgojnih postupaka, na prepuštanje drugima rješavanja problema, na svjesnost o nedostatno kvalitetnom odnosu s učenicima što za posljedicu ima učiteljski doživljaj tereta rada u razredu. Pozadina je ovih varijabli: nesigurnost (tvrdnja: 11), sumnja (tvrdnje: 08 i 20), nekvalitetan odnos (03 i 05) što, kao rezultat ima ukupan doživljaj tereta učiteljskoga poziva (tvrdnja: 15). Paralelne su projekcije ovih varijabli od ,42 do ,72, a ortogonalne projekcije od ,51 do ,75. Analizirajući

sadržaj varijabli koje definiraju drugi faktor vidljivo je kako one opisuju prostor pedagoške nekompetentnosti učitelja, stoga je ovaj faktor moguće imenovati **faktorom pedagoške nekompetentnosti učitelja** (PEDNEKOM).

Treći faktor definiraju četiri varijable, od toga tri pozitivnoga i jedna varijabla negativnoga predznaka, koje se odnose: na učiteljski utjecaj na učenike te njihova ponašanja kao odgovor na učiteljsko djelovanje. Pozadina ovih varijabli je nesigurnost učitelja-ica u utjecaj na učenike i/ili uvjerenost u zanemarivost tog utjecaja (tvrdnje: 17, 18, 23) te ponašanje učenika kao odgovor na učiteljsko djelovanje (tvrdnja: 16). Iako su prve dvije varijable (17 i 18) pozitivno usmjerene, a četvrta varijabla (23) negativno usmjerena, slijedeći sadržaj te usmjerenje ovih varijabli razvidno je da se odnose na nemogućnost utjecaja učitelja na ponašanja djece što potvrđuje treća pozitivno usmjerena varijabla (16), a koja se sadržajno odnosi na učiteljsko djelovanje i odgovore učenika na njih („što god učinim, ponašanja mojih učenika su ista“). Paralelne su projekcije ovih varijabli od $-,51$ do $,71$, a ortogonalne projekcije od $-,53$ do $,76$. Analizirajući sadržaj varijabli koje definiraju treći faktor vidljivo je kako varijable opisuju prostor pedagoškoga utjecaja učitelja na njihove učenike, a kako ga oni procjenjuju nedostatnim, zanemarivim, djelomičnim i sl., a što pokriva prostor pedagoške nekompetentnosti učitelja-ica, stoga je ovaj faktor moguće imenovati **faktorom sumnje u odgojni utjecaj na učenike** (SUMODGUT).

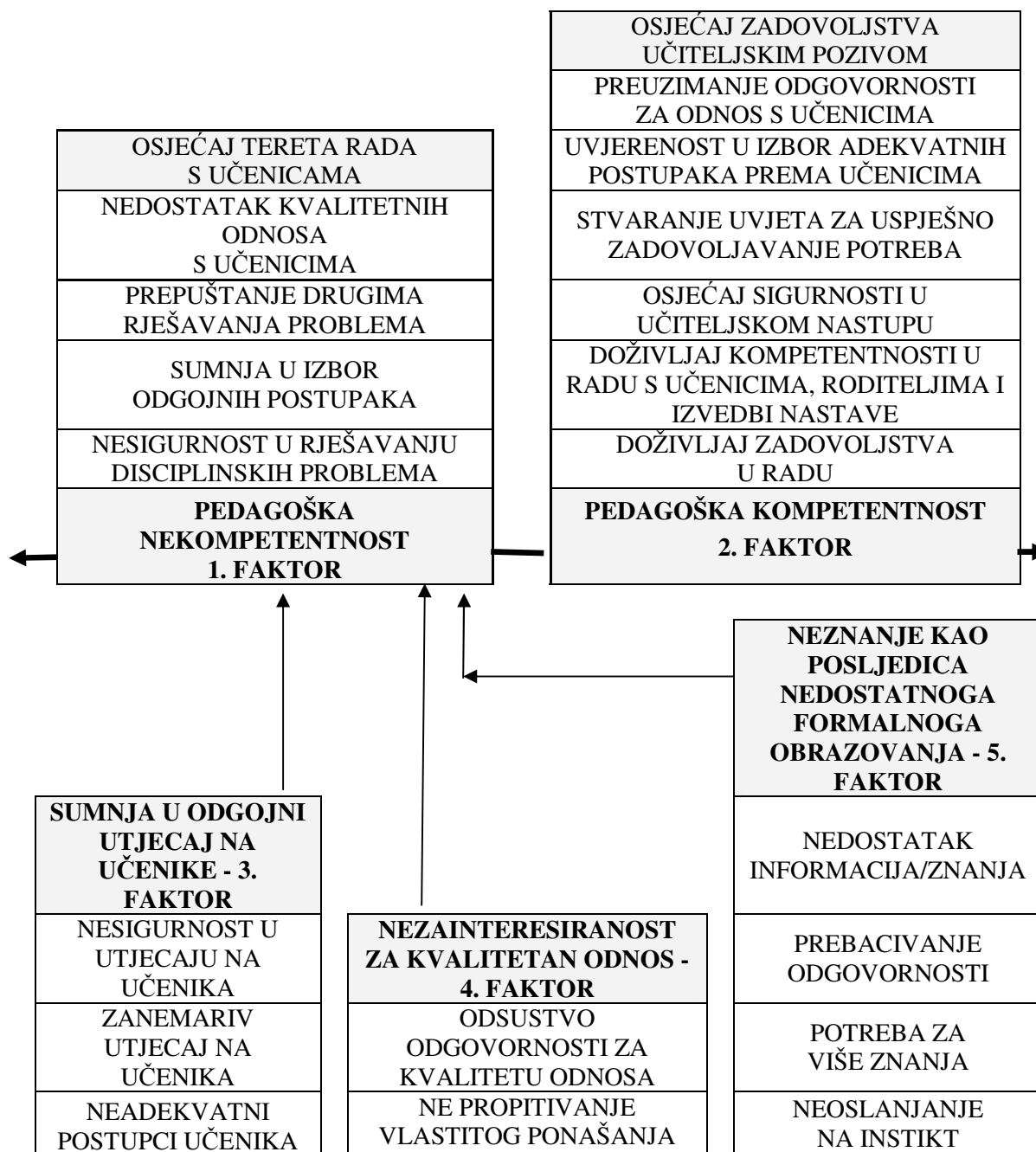
Četvrti faktor definiraju dvije varijable negativnoga predznaka, ali najjačih projekcija, koje se odnose na odnosnu razinu učitelja-ica i njihovih učenika. Pozadina je ovih varijabli odsustvo odgovornosti za kvalitetu odnosa učitelj-učenik, budući učitelje-ice „ne pogađa kad vide da su pogriješili prema svojim učenicima“ (varijabla 12) te se „ne pitaju kako će njihovo ponašanje utjecati na odnos prema učenicima“ (varijabla 13). Paralelne su projekcije ovih varijabli od $-,83$ do $-,85$, a ortogonalne projekcije su iste ($-,84$). Analizirajući sadržaj varijabli koje definiraju četvrti faktor vidljivo je kako varijable opisuju prostor odnosa participanata u odgojno-obrazovnom procesu, a koji se smatra izuzetno značajnim za kvalitetu i rezultat ukupnog odgojno-obrazovnoga procesa. Kako su projekcije ovih varijabli izuzetno visoke, razvidno je da upravo kvaliteta odnosa umnogu utječe na percepciju učiteljske kompetentnosti / nekompetentnosti te da je potrebno tom segmentu posvetiti posebnu pozornost. Budući sadržaj analiziranih varijabli upućuje na izostanak kvalitetnoga odnosa na relaciji učitelj-učenik, stoga je ovaj faktor moguće imenovati **faktorom nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa** (NEZAKVALO).

Peti faktor definira pet varijabli, od čega su tri pozitivnoga, a dvije negativnoga predznaka, a odnose se na nedostatak i/ili potrebu za više znanja. Pozadina je ovih varijabli: nedostatak informacija/znanja (tvrdnje: 06 i 10), prebacivanje odgovornosti (tvrdnja: 02), potreba za više znanja (tvrdnja: 19) te neoslanjanje na instinkt u prepoznavanju učničkih potreba (tvrdnja 04). Paralelne su projekcije ovih varijabli od $-,34$ do $,66$, a ortogonalne projekcije od

-,42 do ,65. Analizirajući sadržaj varijabli koje definiraju peti faktor vidljivo je kako je riječ o varijablama koje opisuju prostor znanja kao temeljne odrednice pedagoške kompetentnosti učitelja, odnosno njegovo odsuće, stoga je ovaj faktor moguće imenovati *faktorom neznanja kao posljedice nedostatnoga formalnoga obrazovanja* (NEZFOROB).

Faktorskom analizom prostora samoprocjene pedagoške kompetentnosti učitelja (metarazina) ekstrahirano je pet faktora čije su strukture shematski prikazane slikom 2. Pregledom sadržaja dobivenih faktora razvidno je da su prva dva faktora „čista“ i jasno definirana, a odnose se na prostor pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja. Međutim, treći, četvrti i peti faktor koji se sadržajno odnose na učiteljsku: sumnju u odgojni utjecaj, nezainteresiranost za kvalitetu odnosa te učiteljsko neznanje kao posljedicu nedostatnoga formalnoga obrazovanja moguće je također svrstati u drugi faktor odnosno, faktor pedagoške nekompetentnosti, budući da su sumnja, nezainteresiranost i neznanje temeljne odrednice nekompetentnosti.

Pregledom shematski prikazane strukture ekstrahiranih faktora (slika 2) razvidno je koje su sastavnice pedagoške (ne)kompetentnosti učitelja te kakav je ukupni doživljaj učitelja-ica kada su svjesni svoje pedagoške kompetentnosti odnosno nekompetentnosti. Učitelj-ica koja/koji sebe percipira pedagoški kompetentnim-om osobom ima **osjećaj zadovoljstva učiteljskim pozivom** te je vrlo vjerojatno kako će to zadovoljstvo prenositi i na svoje učenike te stvarati ozračje prihvaćanja, razumijevanja, dijaloga itd., ali i razredno/školsko okruženje u kojem će svi čimbenici uspješno zadovoljavati svoje potrebe te razvijati kulturu organizacije koja uči te će birati adekvatne postupke prema učenicima kako bi stalno unaprjeđivao svoj odnos s njima. Ujedno, pedagoški kompetentan učitelj ima osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu te doživljaj zadovoljstva i kompetentnosti u različitim područjima rada kako s učenicima, tako i roditeljima te izvedbi nastave. Razvidno je kako upravo sigurnost u svim aspektima pedagoškoga djelovanja učitelja stvara ukupni osjećaj njihove pedagoške kompetentnosti. S druge strane, sastavnice pedagoške nekompetentnosti učitelja odnose se na nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema, sumnju u izbor odgojnih postupaka, prepuštanje drugima rješavanje problema, nepostojanje kvalitetnih odnosa s učenicima što, kao posljedicu ima **osjećaj tereta rada s učenicima**. Ovim „elementima“ pedagoške nekompetentnosti moguće je priključiti i neznanje kao posljedicu nedostatnoga formalnoga obrazovanja (u nekim područjima kao što su primjerice komunikacija, odnosi, partnerstvo i sl.), sumnja u odgojni utjecaj na učenike te nezainteresiranost za kvalitetnije odnose. Dakle, upravo su ovo područja prema kojima je nužno usmjeriti ciljne programe permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja. Posebice, značajnim čini se upravo aspekt odnosa (shvaćen u najširem smislu), odnosno, osvješćivanje njihove kvalitete i važnosti u odgojnom smislu kao preduvjeta za kvalitetno ostvarivanje obrazovnih zadaća.



Slika 2. Shematska struktura ekstrahiranih faktora

Uvidom u matricu korelacija među ekstrahiranim faktorima (tablica 3) razvidno je kako je faktor pedagoške kompetentnosti (prvi faktor) u negativnoj korelaciji s drugim faktorom odnosno, pedagoškom nekompetentnosti učitelja (-,193) što nam ukazuje na činjenicu da je prostor pedagoške (ne)kompetentnosti shvaćen kao kontinuum sačinjen od dva odvojena prostora i to pedagoške kompetentnosti i pedagoške nekompetentnosti.

Tablica 3: Matrica korelacija među faktorima

NAZIV FAKTOR	1	2	3	4	5
1. Faktor pedagoške kompetentnosti učitelja-ica (PEDKOMPUČ)	1,00	-,193	-,176	-,281	-,283
2. Faktor pedagoške nekompetentnosti učitelja-ica (PEDNEKOMUČ)	-,193	1,00	,108	-,003	,163
3. Faktor sumnje u odgojni utjecaj na učenike (SUMODGUTJ)	-,176	,108	1,00	,088	,107
4. Faktor nezainteresiranosti za kvalitetu odnosa (NEZAKVALOD)	-,281	-,003	,088	1,00	,084
5. Faktor neznanja kao posljedice nedostatnoga formalnoga obrazovanja (NEZFOROB)	-,283	,163	,107	,084	1,00

Neznatno manja i negativno usmjerena korelacija uočljiva je i između prvoga faktora (pedagoška kompetentnost učitelja) i trećega faktora (faktor sumnje u odgojni utjecaj na učenike) što je također očekivano budući da pedagoška kompetencija pretpostavlja sigurnost u odgojnom djelovanju, odnosno, uvjerenost u odgojni utjecaj na učenike. Međutim, upravo niska i negativna interkorelacija ovih dvaju faktora (-,176) upućuje na to da je povremena sumnja potrebna i poželjna kao poticaj za razmišljanje, preispitivanje i unapređivanje svakodnevne prakse, odnosno, preispitivanje stvarnoga utjecaja učitelja na svoje učenike.

Negativna i nešto značajnija interkorelacija (-,281) od prethodne ustanovljena je između prvoga faktora (pedagoška kompetencija) i četvrtoga faktora (nezainteresiranost za kvalitetu odnosa učitelja i učenika). Naime, za očekivati je da pedagoški kompetentan učitelj-ica gradi i unaprjeđuje odnose sa svojim učenicima znajući kako će upravo preko kvalitetnoga odnosa s njima, uspješno ostvariti svoje odgojne i obrazovne ciljeve. Moguće je da pojedini učitelji-ce pod pojmom „pedagoška kompetencija“ misle isključivo na obrazovnu komponentu, a zanemaruju odgojnu, tj. odnosnu razinu pa ne promišljaju dostatno o mogućim pogrešnim postupcima prema učenicima i što je još pogubnije „ne pitaju se kako će njihovi pojedini postupci utjecati na odnos s učenikom“. Ovakva ponašanja učitelja-ica rezultiraju općom percepcijom škole kao isključivo obrazovne institucije, ali i sve većim nezadovoljstvom učenika i doživljajem prisile od škole, prema čemu sve intenzivnije izražavaju svoj otpor.

Najveća i negativno usmjerena korelacija (-,283) postignuta je između prvoga faktora (pedagoška kompetencija) i petoga faktora (neznanje kao posljedica formalnoga obrazovanja) što je razumljivo i očekivano budući da je jedna od temeljnih odrednica pedagoške kompetentnosti upravo znanje i posjedovanje informacija te preuzimanje odgovornosti za unapređivanje svog znanja, ako je praksa pokazala da je ono stečeno formalnim obrazovanjem nedostatno.

Pregledom tablice 3 ustanovljene su male i pozitivne interkorelacije ($,108$, $,088$ i $,084$) između drugog faktora (pedagoška nekompetentnost) te trećeg, četvrtog i petog faktora (sumnja u odgojni utjecaj, nezainteresiranost za kvalitetu odnosa i neznanje kao posljedica formalnoga obrazovanja) što je razumljivo budući da, upravo ovi elementi: sumnja, nekvaliteta odnosa i neznanje čine sastavnice pedagoške nekompetentnosti učitelja. Dakle, shvatimo li pedagošku kompetentnost kao kontinuum od nekompetentnosti do kompetentnosti onda su na jednoj strani tog kontinuuma sve dimenzije koje čine učiteljsku nekompetentnost, a na drugoj, zasebnoj i potpuno odvojenoj sve dimenzije koje čine učiteljsku kompetentnost.

Pregledom dobivenih rezultata te nakon provedene analize i diskusije moguće je prihvatiti hipotezu koja pretpostavlja kako struktura pedagoške kompetentnosti učitelja-ica ne predstavlja jedinstven prostor prema samoprocjeni učitelja.

ZAKLJUČAK

Pitanje pedagoške kompetentnosti učitelja trajna je preokupacija znanstvene i stručne javnosti, ali i učenika i njihovih roditelja osobno motiviranih da odgojno-obrazovni proces protječe u humanom okruženju i ozračju te u prijateljskim i suradničkim odnosima. Pretpostavka za osiguravanje takvih uvjeta je pedagoška kompetencija učitelja koja se u procesu cjeloživotnoga obrazovanja trajno nadograđuje i usavršava. No, činjenica je da odgojno-obrazovna praksa bilježi i primjere nedostatno pedagoški kompetentnih učitelja te je obveza pozvanih (fakulteti koji obrazuju učitelje svih profila, MZOŠ, Agencija za odgoj i obrazovanje i sl.) planirati, kreirati, provoditi i evaluirati programe permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja s ciljem podizanja razine njihove pedagoške kompetentnosti. Kako bi bilo moguće izraditi primjerene programe koji bi na optimalan način odgovarali stvarnim potrebama suvremenih učitelja nužno je istražiti pedagošku kompetenciju te locirati „kritične točke“ prema kojima je potrebno usmjeriti programe obrazovanja i osposobljavanja učitelja-ica.

Upravo s tim ciljem provedeno je prezentirano istraživanje koje je pokazalo kako je pedagošku kompetenciju učitelja-ica moguće shvaćati kao kontinuum od pedagoške kompetencije do pedagoške nekompetencije. Sastavnice su pedagoške **kompetentnosti** učitelja: doživljaj kompetentnosti u radu s učenicima, roditeljima i izvedbi nastave, osjećaj sigurnosti u učiteljskom nastupu, spremnost za stvaranje uvjeta pogodnih za uspješno zadovoljavanje potreba učenika, uvjerenost u izbor adekvatnih postupaka prema učenicima što, kao rezultat dovodi do osjećaja zadovoljstva učiteljskim pozivom.

Temeljne su sastavnice pedagoške **nekompetentnosti** učitelja: nesigurnost u rješavanju disciplinskih problema, sumnja u izbor odgojnih postupaka,

nerješavanje problema, izostanak kvalitetnih odnosa s učenicima, što rezultira osjećajem tereta u radu s učenicima. Neznanje, prebacivanje odgovornosti, neoslanjanje na instinkt, sumnja u odgojni utjecaj na učenike, izbor neadekvatnih postupaka prema učenicima te nezainteresiranost i odsuće odgovornosti za kvalitetniji odnos s učenicima te posebice ne propitivanje vlastitoga ponašanja u odnosu na učenike dodatno „opterećuju“ pedagošku kompetenciju učitelja. Sve navedeno čini „kritične točke“ pedagoške kompetentnosti, stoga se upravo na njih potrebno usmjeriti u planiranju, kreiranju i provedbi programa permanentnoga stručnoga usavršavanja učitelja.

Vrlo je vjerojatno da će uspješnost programa namijenjenih podizanju razine pedagoške kompetencije učitelja-ica u velikoj mjeri ovisiti upravo o tome koliko ti programi polaze od lociranih „kritičnih točaka“ te koliko su usmjereni na osobno i profesionalno „jačanje“ učitelja. Osnovni cilj tih programa trebao bi biti stjecanje posebnih znanja i vještina u području građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i kvalitetne komunikacije s učenicima, osvješćivanje i preuzimanje odgovornosti za kvalitetu tih odnosa, konstruktivno suočavanje s problemima te posebice, osposobljavanje učitelja-ice za trajnu i kvalitetnu samoprocjenu svoga pedagoškoga i osobnoga djelovanja.

LITERATURA

- Bezinović, P. (1993.), Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. Godišnjak zavoda za psihologiju (prosinac), Rijeka
- Chivers, G. (1996.), Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20.-31.
- Cheetham, G; Chivers, G. (1996.), Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training* 20/5 (1996) 20-30. MCB University Press
- Coldron, J., Smith, R. (1999.), Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711. – 726.
- Katz, L. G., McClellan, D.E. (1999.), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
- 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
- Masterpasqua, F. (1991.), A Competence Paradigm for Psychological Practice. American Psychological Association Inc. *American Psychologist*, 44, 1366.-1371.
- Mijatović, A. (2000.), Leskikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Edip
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D., Sekulić-Majurec, A. (2000.), Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj. Zagreb, UNICEF-Ured za Hrvatsku i Ministarstvo prosvjete i športa RH, Targa, str 123
- Moriarty, M. L., Fine, M. J. (2001.), Educating Parents to be Advocates for their Children.

- In: Fine, M. J. & Lee, S. W. (Eds.) *Handbook of Diversity in Parent Education*.
Accademic Press
- Powell, D. R. (1994.), *Families and Early Childhood Programs*. Washington, D.C. (third print) N.A.E.Y.C.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganac, A. (2006.), *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. *Pedagojska istraživanja* 3 (1), 45.-58.
- Senge, P. M. (2003.), *Peta disciplina - principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga
- Smyth, J.(1995.), *Critical Discourses on the Teacher Development*. London: Cassell
- Walsh, F. (Ed.) (1993.), *Normal family processes*. New York, Guilford
- 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 Pshysical Activity Promotion model: A Conceptual Bridge*
Between Theory and Practice. *Quest*, 51, str. 5.-23.

'CRITICAL POINTS' OF TEACHERS' PEDAGOGICAL COMPETENCE

Abstract: The issue of pedagogical competence is at the centre of attention of researchers and experts in social sciences because of its great importance for the quality of the education process. A pedagogically competent teacher is expected to have special knowledge and skills, but also personal traits to become a positive role model for his/her pupils, and an authority whose example they will follow voluntarily. In order to investigate the elements of pedagogical competence and incompetence of teachers, we have conducted research including 260 male and female teachers from primary schools in Splitsko-dalmatinska county. The research results indicated that the pedagogical competence of teachers should be viewed as a continuum ranging from incompetence (the elements of which are doubt, insecurity, ignorance, dissatisfactory relationships, the sense of being burdened by the teaching profession, etc.), to competence in all aspects of pedagogical activity, security, choice of adequate methods, etc., all of which results in the sense of satisfaction with being a teacher. The results obtained, especially the ones concerning pedagogical incompetence, are the starting point for the operationalization of the programme of permanent professional development of teachers, especially aimed at increasing the level of their pedagogical competence.

Key words: pedagogical competence, permanent professional development, (in)competence.

Autor: dr. sc. Vesna Kostović - Vranješ, Filozofski fakultet u Splitu, Prirodoslovno matematički fakultet u Splitu,

dr. sc. Maja Ljubetić, Filozofski fakultet u Splitu

Review: Život i škola, br. 20 (2/2008.), god. 56, str. od 147 do 162.

Title: „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja

Categorisation: prethodno priopćenje

Received on: 14. listopada 2008.

UDC: 371.132

371.14

Number of sign (with spaces) and pages: $36.179 (: 1800) = 20,099 (: 16) = 1,256$