

# Ocena pripravljenosti študentov na izzive učiteljskega poklica

Prejeto 15.08.2018 / Sprejeto 10.12.2018

Znanstveni članek

UDK 37.015.3:378-052

**KLJUČNE BESEDE:** pedagoške in didaktične kompetence, društvene in individualne kompetence, študenti učiteljskih smeri

**POVZETEK** – V širšem evropskem kontekstu je aktualno razmišljanje o kompetencijskem profilu učiteljev ter tudi o učinkovitosti usposabljanja kandidatov za učiteljski poklic. Namen raziskave je preučiti pomen in obvladovanje posameznih učiteljskih kompetenc študentov zadnjega letnika studija učiteljskih smeri s samoocenjevanjem posedovanja pedagoško-didaktičnih kompetenc in lastne usposobljenosti za poučevanje ter posedovanja socialnih in individualnih kompetenc za opravljanje učiteljskega poklica. Izpeljan je bil polstrukturiran intervju v treh ciljnih skupinah s po 10 študenti učiteljskih smeri različnih področij: umetniškega, družbeno-humanističnega, naravoslovno-matematičnega. Rezultati raziskave kažejo na strahove in dvome študentov v posedovanje določenih pedagoško-didaktičnih in socialnih kompetenc, potrebnih za poučevanje, ter na pomanjkljivosti učiteljskih smeri pri pripravi študentov na omenjene kompetence.

Received 15.08.2018 / Accepted 10.12.2018

Scientific paper

UDC 37.015.3:378-052

**KEYWORDS:** pedagogical-didactic competencies, social and individual competencies, students of educational studies

**ABSTRACT** – In a broader European context, there is a contemplation of the progress in the teacher's competence profile as well as of the effectiveness of the teaching studies in the acquisition and development of those competences. The research seeks to examine the importance and mastery of individual teacher competences of graduate students of Teachers' education through self-assessment of possession of pedagogical-didactic competences, and self-qualification for teaching and the possession of social and individual competences for the teaching job. A semi-structured interview was conducted in three focus groups with 10 students of teachers' studies from different fields: artistic, social-humanistic, natural-mathematical. The results of the research indicate the fears and doubts of students regarding certain pedagogical-didactic and social competences required for the teaching job, and the disadvantages of teaching studies in preparing students for the same.

## 1 Uvod

Fleksibilnost, prilagodljivost i mobilnost imperativi su globalnog gospodarstva i informacijskog društva i istovremeno predstavljaju vodeću temu u aktualnom diskursu o obrazovanju i osposobljavanju. Očekuje se da će odrasli 21. stoljeća morati ispuniti različite uloge i izazove tijekom života te djelovati u različitim kontekstima (Rychen, Salganic, 2003). Postavlja se pitanje kakvo je obrazovanje potrebno za suočavanje s tim izazovima. Suvremeno obrazovanje ne može počivati isključivo na znanju, autoritetu i poslušnosti, nego na usmjerenosti novom, budućnosti, a to podrazumijeva ponajprije kritičko mišljenje, stvaralaštvo i slobodu kao svoje bitne odrednice (Polić, 2002). Reformski procesi unutar sustava obrazovanja u zemljama Europe 21. stoljeća u fokusu nastojanja često imaju koncepciju profesionalne pripreme nastavnika za rad u školi. Okosnica ekonomskog napretka i socijalne kohezije društva je kvaliteta socijalnog kapitala koja je

rezultat obrazovanja. Pri tome su nastavnici ključni čimbenici učinkovitosti obrazovnog sustava neke zemlje (Dubovicki, Jukić, 2017), teze od koje kreću i različiti dokumenti vijeća koja na europskoj razini propituju djelotvornost i kvalitetu obrazovnih sustava (npr. Commission of the European Communities (2008), "Improving competences for the 21<sup>st</sup> Century: An Agenda for European Cooperation on Schools"; Council of the European Union (2014), "Conclusions on effective teacher education"). Nacije imaju odgovornost osigurati kompetentnost svojih nastavnika. Potrebno je utvrđivanje kriterija za početno obrazovanje nastavnika, ali i za stalni profesionalni razvoj (Catts, Lau, 2008).

U suvremenoj pedagogiji očekuje se strukturiranje nastavnog procesa koji će odmicati od didaktičkog intelektualizma te se usmjeravati ka povezivanju teorijskih znanja s konkretnim vještinama (Šimleša, 1980; Roelofs, Terwel, 1999; Milat, 2005; 2007, prema Koludrović, 2013). U suvremenoj se školi zagovara problemsko i istraživačko učenje, uvažavanje kvalitete socijalno-obrazovne komunikacije i ozračja, kako bi se ostvarilo uzajamno djelovanje učenikova postojećeg znanja, društvenog konteksta i problema koje treba riješiti (Savery, Duffy, 1995; Tam, 2000; Mušanović, 2000; prema Koludrović, 2013). Naglasak se u takvoj nastavi stavlja na ulogu nastavnika kao akcijskog istraživača i kritičko-refleksivnog praktičara, motivatora koji može strukturirati nastavu kojom bi se u najvećoj mogućoj mjeri poticalo učenike na stjecanje raznovrsnih kompetencija (Sekulić-Majurec, 2007; Dainelson, 2007; Pivac, 2008; prema Koludrović, 2013). Stoga je vrlo važno pitanje kompetentnosti nastavnika za upravo takvu nastavu, pitanje stjecanja pedagoško-didaktičkih kompetencija nastavnika za vođenje odgojno obrazovnog procesa k navedenim ishodima.

Tijekom studija u Republici Hrvatskoj općeobrazovni i stručni (akademski) sadržaji obuhvaćaju puno veći obim nastavnih sati, nego pedagoško-psihološko i didaktičko-metodički sadržaji koji doprinose obrazovanju za profesionalno profiliranje nastavnika. Disbalans između usko specijaliziranog (predmetnog) obrazovanja s jedne strane i pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičkog obrazovanja s druge strane, ukazuje da se stvarnoj pripremi nastavnika za nastavnički posao daje premalo prostora. (Dubovicki, Jukić, 2017). Također, osim iskustva koje svaki od studenata nosi iz svog dosadašnjeg obrazovanja, iskustvo koje steknu tijekom studija također oblikuje njihovo viđenje uloge nastavnika, njihovih odgojnih moći i granica, a oblikuje i stavove o pojedinim odgojnim pitanjima (Darling-Hammond, 2000).

Pri definiranju kompetencija nailazimo na brojne nesuglasice (Shippmann, 2000; Suzić, 2014) koje otežavaju razumijevanje ovog koncepta. Prema Waters i Sroufe, 1983, možemo ih shvatiti kao kompleksan sustav koji obuhvaća kognitivne vještine, stavove i ostale ne-kognitivne komponente u određenoj, specifičnoj situaciji. Boyatzis (1982; prema Kurtz, Bartram, 2002, str. 229) kompetenciju definira kao temeljnu karakteristiku osobe "koja rezultira u učinkovitom i/ili superiornom obavljanju posla, ...može biti osobina, motiv, vještina, aspekt slike o sebi ili socijalne uloge, ili korpus znanja koju ona ili on koristi." Prema Rychen i Salganic (2003), kompetencije predstavljaju sposobnost uspješnog sučeljavanja s kompleksnim zahtjevima u posebnim situacijama putem mobiliziranja psiholoških predispozicija. Kompetencija za posao je skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da se reflektiraju u obavljanju posla koje doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda" (Warr i Conner, 1992, str. 99). Najjednostavnija i najupotrebljivija definicija kompetencije ja da je to sposobnost na djelu (Suzić, 2010, prema Suzić, 2014).

OECD (2007) kompetencije definira konstruktom sposobnosti iz 4 temeljna područja: kognitivna kompetencija – uporaba teorija i koncepata te informalnog znanja razvijenog kroz praksu; funkcionalna kompetencija – sposobnost obavljanja posla unutar nekog specifičnog područja; osobna kompetencija – sposobnost odabira i modeliranja adekvatnog ponašanja ovisno o situaciji u kojoj se čovjek nalazi i etička kompetencija – sposobnost adekvatnog moralnog postupanja temeljem razvijenih osobnih i stručnih vještina. Iako pojam kompetencije nisu izvorno pedagojski termin, mnogi autori navode nužnost kontinuiranog preispitivanja definicija i promišljanja o kontekstu u kojemu razmišljamo o njima (Rychen, Salganic 2003; Cheng, 2007; Catts, Lau, 2008).

### *Pedagoško-didaktičke kompetencije nastavnika*

U okviru programa “Education and Training 2010” definirane su kompetencije koje moraju imati uspješni nastavnici (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*). Prvo zajedničko načelo je da je za kvalifikaciju nastavnika potrebna visoka stručna sprema, uz mogućnost nastavka studija na poslijediplomskom studiju i multidisciplinarnost koja se sastoji od: znanja iz specifičnog predmeta, znanja iz pedagogije, vještina potrebnih za vođenje učenika i pružanje podrške učenicima i razumijevanje društvenog i kulturološkog značenja obrazovanja. Europski sektorski sindikat ETUCE (European Trade Union Committee for Education) u proglasu *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*, navodi znanja, vještine i sposobnosti koje nastavnički studiji trebaju razvijati kod budućih nastavnika: iz područja teorije obrazovanja, pedagogije, metode rada u razredu, razvojne psihologije i pravnih pitanja u obrazovanju. Školska praksa mora biti integrirana u program, u kontroliranim uvjetima, uz razvijen sustav mentorstva i supervizije, znanja iz pojedinih područja kurikuluma, obrazovanje za multikulturalnost i primjenu informacijsko komunikacijske tehnologije.

Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje, stručno tijelo koje prati kvalitetu sustava osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, 2016. donijelo je u obliku preporuke *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, koji se sastoji od skupova ishoda učenja organiziranih prema kompetencijama nužnim za kvalitetno obavljanje poslova i aktivnosti u radu učitelja. Prvi skup ishoda učenja čine *Teorijske, epistemološke i metodološke ovladanosti akademskom disciplinom/predmetom/područjem*. Ovaj skup prethodi ostalima koji su usmjereni na pedagoške kompetencije, a u kojima je polazište pretpostavka o važnosti nastave usmjerene na učenika i učenje. Skup ishoda *Učenje i poučavanje* naglašava povezanost ta dva pojma, skupovi ishoda učenja *Vrjednovanje i Okruženje za učenje*, usmjereni su na kompetencije ključne za poticanje učenja i realizaciju kvalitetnoga poučavanja. Fokus se širi na djelovanje učitelja u školi i široj zajednici (*Suradnja u školi, s obitelji i zajednicom*) te na sustav obrazovanja koji je oblikovan kroz nacionalne i međunarodne politike (*Obrazovni sustav i organizacija škole*). Skup ishoda učenja, *Profesionalna komunikacija i interakcija*, naglašava važnost socijalnih vještina, a skup *Profesionalnost i profesionalni razvoj* ističe važnost profesionalnog razvoja učitelja. Prilikom izrade novih programa izostalo je definiranje nacionalnog standarda u području profesionalnih kompetencija nastavnika (Domović, 2009).

Pitanje kompetencija za nastavničko zanimanje aktualno je i recentno znanstveno i stručno istraživačko područje. Njihovo definiranje podliježe različitim tumačenjima. Prema Palekčiću (2005) kompetencije nastavnika su: sadržajno-predmetne, dijagnostič-

ke, didaktičke, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti. Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) od pedagoški kompetentnog učitelja očekuju da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju pedagoškog djelovanja te da osobinama ličnosti kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost itd., bude pozitivan model i autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti.

Prema Jurčiću (2012), kompetencija nastavnika podrazumijeva stručnost koju priznaju učenici i roditelji, a temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Isti autor (2014) pedagoške kompetencije promatra kroz osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema, a didaktičke kompetencije nastavnika iskazuje kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učeničkova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

U RH pedagoško-didaktičke kompetencije, min. 55 ECTS bodova iz područja pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkih kompetencija potrebnih za nastavni rad, prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017)*, stječu se na nastavničkim studijima koji traju 5 godina.. One uključuju opća i specifična znanja, sposobnosti i vještine iz područja pedagogije, opće psihologije i psihologije odgoja i obrazovanja, didaktike i metodike. Također predstavljaju spoznaje o pedagogiji kao kritičkoj i stvaralačkoj znanosti o odgoju, sposobnost snalaženja u odgojnoj praksi i znanja o strategijama odgoja i obrazovanja, o važnosti primjene psihologijskih spoznaja u obrazovanju, sposobnosti poučavanja učenika i studenata u redovitom nastavnom okruženju, ali i u situacijama u kojima se primjenom paradigme inkluzije primjenjuje rad s učenicima i studentima s posebnim potrebama. Pored navedenoga, odnose se i na sposobnosti primjene različitih načina motiviranja i metoda uspostavljanja pozitivnog radnog okruženja, znanja o temeljnim didaktičkim pojmovima, sposobnost kritičkog, istraživačkog i stvaralačkog odnosa prema didaktičkoj teoriji i praksi, sposobnost planiranja i programiranja nastave i artikulacije nastavnog procesa, primjene metoda poučavanja, tehnologije i medija u nastavi, načina vrednovanja i samovrednovanja, razumijevanje komunikacijskih i interakcijskih odnosa u nastavi, metodička znanja, vještine pripreme, izvedbe i samoanalize nastavnih jedinica (Dubovicki, Jukić, 2017).

Keuffer (2010) kompetencije diferencira na kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, osobnoga uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja. Nastavnička uvjerenja koja najviše djeluju na način poučavanja su uvjerenja o prirodi poučavanja i sposobnosti učenja. Uvjerenja o prirodi poučavanja odnose se na pitanje je li uspješno poučavanje posljedica urođenih dispozicija ili je riječ o vještini koja se može stjecati i unaprjeđivati. Prvo uvjerenje povezano je i sa stavom da je dovoljno dobro poznavati sadržaje poučavanja dovoljan uvjet za uspješan nastavnički rad. Istraživanja pokazuju da je poznavanje sadržaja nužan preduvjet za kvalitetu nastave, ali ne i dovoljan (Hattie, 2009).

Osobine nastavnika poput otvorenosti, tolerancije ili empatije mogu pridonijeti učinkovitosti nastavnog procesa. Uvjerenja o sposobnosti učenja odnose se na pitanje je li sposobnost učenja unaprijed određena ili je riječ o dispoziciji koja se može unaprjeđivati i razvijati pri čemu krucijalnu ulogu ima nastavnikovo poznavanje strategija, metoda, oblika ... rada u nastavi.

“Nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u školama, dakle nastavnici, zaduženi su za razradu konzistentnih i koherentno osmišljenih načela, ciljeva i sadržaja, opsega i kriterija vrednovanja i napredovanja određenih u okviru nacionalnog kurikuluma čiji se ciljevi moraju usmjeriti na slobodu, samostalnost i osobnost s odgojnog aspekta, znanje, kreativnost i kompetencije s motrišta obrazovanosti i osposobljenosti, a prosocijalnost s motrišta duhovnosti i humanosti promatramo li humanistički kurikulum usmjeren na razvoj” (Previšić, 2007, str. 24). “Metodički kompetentan nastavnik, čiji stil proizlazi iz njegova znanja, vještina i iskustva, a ujedinen je s njegovom osobnošću (koja nije rezultat spontanog sazrijevanja, već vođeni proces), te odnosom prema učenicima koji se temelji na poštovanju dostojanstva čovjeka (koji možemo označiti kao takt), osigurava učeniku stimulirajuće ozračje koje potiče razvoj kreativnosti.” (Jukić, 2010, str. 291).

Već iz navedenog vidljivo je da kompetentan nastavnik u suvremenoj školi treba raspolagati nizom kompetencija i osobina ličnosti za učinkovit i djelotvoran rad. Postavlja se pitanje koliko nastavnički studiji osposobljavaju buduće nastavnike za zanimanje koje ih čeka te koliko se uopće budući nastavnici osjećaju pripremljeno za rad u školi.

## 2 Metodologija

### 2.1 Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja je ispitati percepciju studenata posljednje godine nastavničkih studija o njihovoj spremnosti za izazove nastavničkog zanimanja kroz procjenu svojih pedagoško-didaktičkih kompetencija. Pri tome su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

- Koji su motivi upisa ispitanika na nastavničke studije?
- Kako studenti percipiraju pedagoško-didaktičke kompetencije stečene na studiju?
- Kako studenti procjenjuju svoje socijalne vještine i kompetencije i smatraju li ih bitnima za nastavničko zanimanje?
- Kako studenti procjenjuju svoj entuzijizam i angažiranost za nastavničko zanimanje?

U istraživanju je izabran kvalitativni pristup, polustrukturirani intervju u fokus grupama kako bismo dublje i temeljitije istražili ispitanikovu individualnu percepciju problema generirajući što više ideja i koncepata fokusirajući se na interpretacije sudionika istraživanja. Rezultat je niz hipoteza koje se oblikuju kao utemeljena teorija koja ima obilježje privremenosti (Milas, 2005).

### 2.2 Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 30 studenta završne (2. diplomatske) godine nastavničkog studija različitih studijskih programa. Vodeći se specifičnostima kvalitativne analize u našem je slučaju o uzorku ispravnije govoriti kao o izboru istraživača. Navedeno se temelji na pretpostavci da se u proces istraživanja uključe pojedinci iz populacije u kojoj možemo naći informacije o problemu ili pojavi o kojoj želimo istraživati (Mesec, 1998). Takav je uzorak i svrsishodan jer nastaje kada istraživač sam oda-

bire određene sudionike iz populacije zbog toga što posjeduju karakteristike (iskustvo, mišljenje...) značajne za svrhu istraživanja (Gorman, Clayton, 2005).

Sudionici istraživanja podijeljeni su u tri subuzorka s po 10 studenata nastavnčkih usmjerenja iz različitih područja: umjetničkog (studenti Umjetničke akademije – nastavnički smjer), društveno-humanističkog (studenti Filozofskog fakulteta, nastavnička usmjerenja – povijest, hrvatski jezik i književnost, engleski jezik i književnost, filozofija), prirodoslovno-matematičkog (studenti nastavnčkih studija matematike, fizike, biologije i kemije) jer pretpostavljamo da postoje specifičnosti i znatnije razlike u njihovim stavovima i razmišljanjima o ispitivanim temama, a time se uvažilo i ključno pravilo u odabiru sudionika – princip homogenosti, odnosno ispunjena je teorijska pretpostavka kako će pojedinci slobodnije i opuštenije govoriti kada se nalaze u grupi sebi sličnih (Skoko, Benković, 2010). Krueger i Casey (2009) navode kako je za fokus grupe najprimjereniji broj sudionika  $8 \pm 2$ , čime se omogućuje svakom sudioniku da iznese svoje mišljenje, ali i da se razvija grupna dinamika.

### 2.3 Prikupljanje, analiza podataka

U prikupljanju podataka korištena je metoda razgovora, polustrukturirani intervju u fokus grupama. Trajanja intervju su: 1.35 min, 2.05 min i 1.45 min.

Kvalitativni su podatci, dobiveni tijekom fokus grupa, zabilježeni diktafonom te je audio zapis transkribiran. Analiza materijala napravljena je prema protokolu koji opisuju Griffie i Dale (2005). Nakon transkribiranja, prijepisi su više puta iščitani od strane obje istraživačice te se pristupilo kodiranju intervju prema temama koje su se iskristalizirale tijekom brojnih čitanja. U fazi postupka otvorenog kodiranja, postupka konceptualizacije, pojave smo imenovali opisno. Kodirani podatci nakon toga su sažeti i interpretirani. Potom je analizirano oko kojih je pitanja grupa bila suglasna, a oko kojih ne, te koje su sve odgovore dali na određena pitanja, čime je dobiven spektar odgovora. Rabljena je redukcija podataka metodom usporedbe i kontrastiranja podataka te metoda “rezanja i lijepljenja” sličnih izjava zajedno. Takvu metodu preporučuju brojni autori koji se bave metodologijom fokus grupa (Krueger, 1994).

Analiza i interpretacija podataka vođena je napatcima Kruegera i Caseya (2000; prema Skoko, Benković, 2010) koji ističu da analiza treba biti sistematska, u fazama, provjerljiva, pouzdana i kontinuirana. U literaturi postoji i strukovna nomenklatura faza – forming, storming, norming, performing i mourning (Gordon i Langmaid, 1988; Robson i Foster, 1989; prema Skoko, Benković, 2010). Analizirati empirijsku građu znači interpretirati, u isprepletenom i neuređenom gradivu prepoznati cjeline te ih imenovati. To je proces čiji je plod konstrukcija građena iz posezanja u gradivo i niza ponuđenih odgovora na pitanja kao što su koja je bit pojave, kako je imenovati, sa čime povezana, kakva je ta veza, kojoj skupini “pojava višeg reda” pripisati (Mesec, 1998). U analizi empirijskog gradiva našeg istraživanja nastojali smo, koliko je moguće, izjave minimalno interpretirati. Ključno je razumijevanje izjava unutar konteksta u kojem su izjave izrečene i kreirane.

### 3 Rezultati i interpretacija

#### 3.1 Motivi upisa studija

Kao uvod u razgovor o pripremljenosti za nastavničko zanimanje/poziv, studenti su upitani za motive upisa na nastavničke studije, što je ujedno i prvo istraživačko pitanje.

Kvalitativna obrada podataka pokazala je da se razlozi upisa nastavničkog usmjerenja mogu svrstati u tri kategorije:

- Prvu kategoriju čine razlozi koji proizlaze iz konteksta nastavničkog poziva, odnosno onoga što taj poziv omogućuje. Studenti su navodili razloge poput mogućnosti kreativnog izražavanja, prednosti radnog vremena, mogućnost usklađivanja radne i obiteljske uloge.
- Drugu kategoriju čine razlozi koji proizlaze iz osobnih karakteristika studenata. Tu se može ubrojiti njihova ljubav prema djeci te osjećaj osobnog ispunjenja i zadovoljstva.. Zanimljivo je da su se u ovoj kategoriji izjasnile sve sudionice ženskog spola. Navedeno potvrđuju i studije koje su provedene u Portugalu, a prema kojima pri izboru nastavničke profesije djevojke daju prednost kriteriju zadovoljstva poslom kojim se bave (Pinto, 1987; prema Čatić, 2007).
- U treću kategoriju možemo svrstati razloge koji su vezani uz utjecaje uzora (nastavnika koji su studentima predavali u osnovnim i srednjim školama te roditelja koji su također nastavnici). Razlozi zbog kojih su studenti upisivali nastavničke studije uglavnom se podudaraju s literaturnim podacima (Kyriacou, Hultgren, Stephens, 1999). Iako su se odgovori ispitanika u velikoj mjeri preklapali, opći je dojam kako ipak prevladavaju motivi potaknuti intrinzičnom motivacijom. Prema istraživanjima, intrinzična motivacija za poučavanjem pokazala se povezanom s kvalitetnijim pristupom poučavanju koji potiče autonomiju učenika (Pelletier i sur., 2002; Reeve, 2006; prema Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013).

#### 3.2 Kompetencije stečene tijekom studija

Nakon kraćeg razgovora o nastavničkom zanimanju, studenti su upitani osjećaju li se pripremljenima za nastavni rad kroz kolegije koje su položili tijekom studija te se u razgovoru postupno navodilo studente da iskažu razloge svoje (ne)spremnosti za izazove nastavničkog poziva.

Kvalitativnom obradom podataka iskristalizirali su se odgovori u dvije kategorije. Prva se odnosi na stručnu pripremljenost, a druga na pripremljenost koja pripada u pedagoško-didaktičke kompetencije nastavnika.

U sve tri fokus grupe studenti su izjavili da se, što se tiče predmetne spremnosti (struke), uglavnom osjećaju spremnima za “ulazak u razred”. Zabilježene su izjave poput: “Spremna sam što se tiče predmeta koji ću poučavati – to sam valjda naučila.”; “Spremna što se tiče znanja iz raznoraznih kolegija, bojim se prakse...”; “Imali smo zaista puno kolegija iz struke – mislim da dovoljno znam za rad u školi...”; “Nikada ne možeš znati dovoljno, ali puno smo radili na fakultetu, znam da taj dio uvijek moram usavršavati...”

Druga kategorija za koju smo procijenili da se uglavnom odnosi na pedagoško-didaktičke kompetencije nastavnika procijenjena je kroz odgovore poput: "Totalno sam nespreman, mislim da predmet znam, ali se bojim ulaska u razred, ne znam baš kako ću "vladati" učenicima."; "Nespremna sam – bojim se učenika, kako ću održati disciplinu, hoću li im biti zanimljiva..."; "Didaktika mi je bila teorijska i suhoparna na fakultetu, ne znam ju primijeniti..."; "Ne znam kako povezati sadržaje predmeta i metode rada u nastavi."; "Bojim se ocjenjivanja, kako uopće biti objektivan?"; "Meni je sve to zbrkano: metode, oblici, strategije rada, kako uopće odlučiti kako kada raditi?"; "Mislim da uopće nisam spremna samostalno organizirati nastavu, ali valjda ću se snaći."; "Bojim se da neću znati motivirati učenike..."

Iz navedenih primjera izjava studenata, te sličnih koje su se ponavljale kod gotovo svih ispitanika (niti jedan student nije izjavio da se u ovoj kategoriji osjeća pripremljen), jasno je uočljivo da se studenti, budući nastavnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima u području pedagoško-didaktičkih kompetencija. Najčešće spominju nedovoljno poznavanje didaktičkih fenomena (metoda, oblika rada, organizacije nastavnog procesa...), pedagoške komunikacije, dokimologije, odgojnih metoda i postupaka u nastavi, rada s učenicima s poteškoćama, strukture nastavnog procesa... Posebno su se isticali i dominirali odgovori koji se odnose na odgojni dio nastavnčkog poziva, oni koji upućuju na sumnju u sposobnost upravljanja razredom, sumnju u odabir odgojnih postupaka. Jurčić (2014) uzroke slabljenju odgojnog djelovanja u školi sagledava upravo iz perspektive nedostatne pripreme budućih nastavnika, gdje je zamjetno da ih se više priprema za predavačku funkciju – poučavanje u nastavnom procesu, a manje za odgojnu ulogu u užem smislu.

Također, unutar ove kategorije mogli bismo izdvojiti i set odgovora u kojima se spominje strah od evaluacije, procjene ishoda učenja, nedostatna znanja o ocjenjivanju... Suvremena školska dokimologija upućuje na to da je valjano praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje postignuća jedno od temeljnih elemenata školskoga ozračja (Matičević, 2004).

Brojna istraživanja ukazuju na povezanost ishoda učenja učenika i pedagoških kompetencija nastavnika koje su ispitanici spominjali u odgovorima (Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec i Miljković, 2003; Carpenter, 2006; prema Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013; Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

Zbog specifičnosti subuzoraka, sve tri fokus skupine, zanimljivo je primjetiti u ovoj fazi kako studenti društveno-humanističke skupine predmeta znatno više iskazuju potrebu unaprijeđenja pedagoško-didaktičkih kompetencija na samom studiju, te navode potrebu uvođenja više kolegija i većeg broja sati na kolegijima koji su posvećeni tim kompetencijama, dok studenti prirodoznanstvenog i umjetničkog područja u znatnijoj mjeri smatraju da se te kompetencije stječu u najvećoj mjeri iskustvom na poslu.

Tijekom razgovora gotovo svi studenti kao glavni nedostatak studija istaknuli su premalo sati prakse u školi i prisustvovanju nastavi mentora (slične rezultate donosi i istraživanje Dubovicki, Jukić, 2017). Jedna od izjava studenata je sljedeća (no, pojavljivale su se u sličnim varijantama): "Mislim da se to uči na poslu, na fakultetu je sve nekako teorijski i suhoparno, nedostaje nam prakse da osjetimo kako to funkcionira u samom razredu, nije isto učiti za ispit o tome i raditi u nastavi." Dokument "Improving

the Quality of Teacher Education” (2008) naglašava potrebu povećanja sati prakse na svim razinama i svim godinama obrazovanja nastavnika.

Iščitavanjem transkripta cjelokupnog intervjua u fokus grupama može se izdvojiti kategorija koja je vezana uz strahove studenata koji su emocionalne prirode: strah od (ne)spremnosti na emocionalni napor, strah od neprihvatanja učenika, strah od nemogućnosti uspostavljanja prisnog odnosa s učenicima, kako će ih prihvatiti... (slično navode i Shoyer i Leshem, 2016). Emocionalni se napor (eng. emotional labor) manifestira kroz postojanje “pravila” o dozvoljenim i nedozvoljenim emocijama u radu s učenicima (Oplatka, 2007). Winograd (2003) navodi emocionalna pravila prema kojima bi nastavnici trebali:

- biti entuzijastični pred učenicima;
- biti entuzijastični spram predmeta koji poučavaju;
- izbjegavati naglašeno pokazivanje emocija poput bijesa, radosti i tuge;
- voljeti svoj posao;
- imati smisao za humor.

Studenti su intuitivno locirali upravo navedene elemente emocionalnog napora iskazujući svoje strahove. U jednoj od tri fokus grupe (studenti društveno-humanističkog usmjerenja) ispitanici su razvili žestoku raspravu o potrebi pokazivanja emocija u nastavi, njihovoj važnosti za stvaranje prisnijih odnosa s učenicima, te nemogućnosti rasprave o tim problemima i strahovima sa svojim nastavnicima na fakultetu, što je vrlo problematično jer su upravo emocije u srcu poučavanja i odgoja (Hargreaves, 2005).

### 3.3 Socijalne vještine i kompetencije

Sljedeće pitanje postavljeno ispitanicima bilo je jesu li svjesni važnosti svojih socijalnih vještina i kompetencija u nastavnom procesu.

Kvalitativna obrada transkripta pokazala je da su u sve tri fokus grupe ispitanici izrazito svjesni važnosti svojih socijalnih vještina i kompetencija u nastavnom procesu, ali i iskazuju strah od toga posjeduju li ih u dovoljnoj mjeri. Ispitanici iskazuju nezadovoljstvo nepostojanjem kolegija/sadržaja na fakultetu kojima se socijalne vještine sustavno unaprijeđuju. Najčešće su spominjane sljedeće vještine (redoslijedom učestalosti spominjanja): otvoreno komuniciranje, fleksibilnost, empatija, optimizam, smisao za humor, spremnost na suradnju te poštivanje osobnosti učenika. Hattie (2009), i Dorman i sur. (2006) kvalitetu interakcije koju nastavnik ostvaruje s učenicima dovode u direktnu vezu s učinkovitosti nastavnog procesa. U sve tri fokus grupe ispitanici su se složili da su te vještine osvijestili tek kad su došli u školu na praksu. Flores (prema Caires i sur., 2009) napominje kako su studenti vrlo često uvjereni u svoje sposobnosti dok ne uđu u razred, te dok se ne susretnu. sa životnosti, dinamičnosti i nepredvidivosti nastavnog procesa.

### 3.4 Entuzijazam i angažiranost za nastavničko zanimanje

Za kraj razgovora ispitanicima je postavljeno pitanje koliko svoje buduće zanimanje doživljavaju samo kao profesiju, a koliko kao životni poziv, koliko su spremni “dati sebe” u nastavi i uložiti truda i napora u profesionalnom i osobnom napredovanju.

Analizom transkripta u sve tri fokus grupe izdvojile su se dvije kategorije: kategorija bezrezervne spremnosti za izazove nastavničkog poziva, entuzijastičan stav i kategorija u kojoj se osjeti nedostatak entuzijazma spram rada u nastavi.

Odgovori nešto više studenata (njih 17-ero) pripadaju u prvu kategoriju, oni svoje buduće zanimanje doživljavaju kao životni poziv, svjesni su da ono zahtijeva profesionalni i osobni angažman. Možemo izdvojiti izjave poput: “Spremna sam dati sebe 100%!”; “Jedva čekam da uđem u razred.”; “Baš me raduje imati svoje učenike!”; no, pojavile su se i izjave koje su prožete i dozom sumnje: “Mislim da mogu puno dati u nastavi, puno ulagati u sebe, ali bojim se da neću moći uskladiti privatni život i školu ako se previše posvetim školi – to pojede čovjeka.”

U drugoj kategoriji izdvojili su se ispitanici koji ne smatraju da je nastavničko zanimanje životni poziv, već profesija koja se treba obavljati profesionalno, ali da kvaliteta rada ne zahtijeva osobni angažman, već prvenstveno stručnost. U sve tri fokus grupe potakao se u ovom trenutku i razgovor o potcijenjenosti nastavničkog zanimanja i potplaćenosti nastavnika. Brojna istraživanja također ukazuju na loš društveni status nastavničke profesije (Radeka, Sorić, 2006), ali i razmišljanja studenata o tome (Lučić, 2007). To je vidljivo u isječku razgovora među članovima jedne fokus grupe:

Č1: Sve je to lijepo, ali svi mi živimo od novca...

Č2: Bojim se da vremenom entuzijazam splasne. Ipak su nastavnici potplaćeni..., a i status u društvu im je nikakav...

Č1: Mene to baš nervira

Č3: Koliko me plate, toliko ću raditi. Ne može nitko očekivati da danonoćno radim nešto za takvu plaću, jednostavno sagoriš...

Č4: Nitko nas nije tjerao da studiramo to što studiramo, oduvijek je tako u školi, treba svoj posao raditi najbolje što možeš.

Č1: Baš ću te vidjeti nakon 10 godina u školi hoćeš li tako razmišljati...

Č4: Ne znam, mislim da hoću...

Nastavnička angažiranost i entuzijazam pokazuju da je nastavniku važno ono što poučava te u nastavu unosi emocije, živahnost i energiju. Istraživanja (Metcalf Game, 2006) pokazala su izrazitu povezanost učinkovitosti nastavnog procesa i nastavnikovog entuzijazma i angažiranosti.

## 4 Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na činjenicu prema kojoj se studenti posljednje godine studija, budući nastavnici, općenito osjećaju nepripremljeno za nastavni rad. Posebice se osjeća disbalans u pripremljenosti za predmetno obrazovanje s jedne

strane i pedagoško-didaktičko obrazovanje s druge strane, pri čemu se pripremi nastavnika za nastavnički posao daje premalo prostora. Iako ispitanici navode različite motive upisa nastavnčkih studija, opći je dojam kako ipak prevladavaju motivi potaknuti intrinzičnom motivacijom što je pozitivno jer, kako istraživanja pokazuju, intrinzična motivacija za poučavanjem povezana je s kvalitetnijim pristupom poučavanju koji potiče autonomiju učenika. Ispitanici su mahom svjesni važnosti socijalnih vještina i kompetencija te emocija u nastavi, ali pokazuju sumnju u dostatnost posjedovanja istih, posebice u odnosu na emocije. Iako nešto više ispitanika pokazuju entuzijazam i spremnost na profesionalni i osobni angažman u budućem zanimanju, prisutno je i propitivanje potrebitosti istoga obzirom na uvjete rada i potcijenjenost nastavnčkog zanimanja.

Vrlo je bitno locirati kritične točke u obrazovanju budućih nastavnika kako bi se unutar postojećih, ali i novih programa nastavnčkih studija pažnju posvetilo upravo sadržajima koji će ih voditi ka stjecanju nastavnčkih kompetencija.

U današnjoj, suvremenoj školi, nastavnik nije samo posrednik odgojno-obrazovnih sadržaja. Pedagoški kompetentan nastavnik mora biti organizator i realizator odgojno-obrazovnog procesa, kreativni stvaralac okružja i situacija za učenje, pokretač i motivator učenika, izvrstan komunikator, učenikov partner, facilitator, medijator i koordinator, mentor i savjetnik, refleksivan praktičar. Mora poznavati i razumjeti kurikulum, didaktičke fenomene, dinamiku nastavnog procesa, metode i socijalne oblike rada, nastavna sredstva i pomagala, medije, didaktička načela i nastavne sadržaje te ih usklađivati s ciljevima i zadacima nastave te koordinirati ostvarenjem zadanih ciljeva i zadataka. Također mora biti sposoban stvarati ugodno razredno ozračje i radnu atmosferu, poznavati stilove učenja, posjedovati znanja i vještine evaluacije i samoevaluacije, poznavati i uvažavati razvojne i ine posebnosti učenika, biti im podrška, poticati aktivnost, stvaralaštvo i samostalnost učenika. Studenti se uglavnom ne osjećaju pripremljenima za nabrojano te iskazuju nezadovoljstvo kvantitetom i kvalitetom kolegija koji ih pripremaju za navedeno, a posebice ističu nedostatak prakse u školi.

Osim znanja i vještina, potrebno je detektirati i uvjerenja budućih nastavnika jer ćemo tek u trenutku kada budemo razumjeli “naočale” kroz koje nastavnici gledaju učionicu, moći postaviti pitanje o efektima njihova rada (Hattie, 2009). Naglasak treba staviti na razvijanju uvjerenja da je učenje vještina koja se može stjecati i unaprjeđivati pri čemu je nezamjenjiva uloga nastavnikova poučavanja, poznavanja strategija, metoda i oblika rada u nastavi, potrebi osvješćivanja i razvijanja osobina poput otvorenosti, fleksibilnosti, empatije, radnog entuzijazma, te se pomaknuti od pristupa usmjerenog na akademsku disciplinu i nastavnika ka učenicima i ishodima učenja.

Kurikulume nastavnčkih studija potrebno je “ojačati” kolegijima, sadržajima, kroskurikulumskim temama koje vode ka stjecanju pedagoško-didaktičkih kompetencija, a mladim nastavnicima, početnicima u poslu, potrebno je osigurati kvalitetan sustav mentorstva i vođenja, ali i osigurati programe permanentnoga stručnog osposobljavanja koji će podizati razinu njihove pedagoške kompetentnosti.

Renata Jukić, PhD, Tihana Škojo, PhD

## The Evaluation of Student Readiness for the Challenges of the Teaching Profession

*Various documents of the Councils that question the effectiveness and quality of education systems at the European level (e.g. Commission of the European Communities (2008), "Improving competences for the 21<sup>st</sup> Century: An Agenda for European Cooperation on Schools"; Council of the European Union (2014), "Conclusions on effective teacher education") emphasize the dependence of the quality of education on the quality of teachers. The nation is responsible for ensuring the competences of its teachers. It is necessary to establish the criteria for initial teacher education, but also for permanent professional development (Catts, Lau, 2008).*

*The acquisition of the educational competence that includes the pedagogical and didactic competence is defined by the curricula of different courses at the faculties that train future teachers. In a broader European context, there is a contemplation of the progress in the teacher's competence profile as well as of the effectiveness of the teaching studies in the acquisition and development of those competences. Modern school needs to constantly redefine the knowledge, skills, abilities and values that teachers need to successfully plan and conduct the educational process.*

*During the studies in the Republic of Croatia, the general and academic content covers a much larger scope of teaching hours and content than the pedagogical-psychological and didactic-methodological contents which contribute to the professional shaping of a teacher. The imbalance between the narrowly specialized (one subject) education on the one hand and pedagogical-psychological and didactic-methodical education on the other suggests that the actual preparation of teachers for the teaching job is not given enough attention (Dubovicki, Jukic, 2017).*

*The National Council for Education and Training, an expert body monitoring the quality of primary and secondary education in the Republic of Croatia, issued in 2016, as a recommendation, the National Qualifications Framework for Teachers in Primary and Secondary Schools, which consists of learning outcomes organized according to the competences necessary for a quality teaching performance and activities. The first set of the learning outcomes is Theoretical, epistemological and methodological mastery of academic discipline/subject/area. This set is preceded by others that focus on pedagogical competence, where the starting point is the assumption of the importance of teaching aimed at students and learning. The set of the outcomes Learning and Teaching emphasizes the connection between these two concepts, the set of the outcomes Assessment, and Learning Environment focuses on the key competences that are necessary for encouraging learning and the implementation of quality teaching. The focus is spread over the teacher's acting in school and the wider community (Collaboration with school, family and community) and education system that is shaped by national and international policies (Educational System and School Organization). A set of the learning outcomes Professional Communication and Interaction emphasizes the importance of social skills, and the set Professionalism and professional development highlights the importance of professional development of the teacher.*

*In the Republic of Croatia, pedagogical and didactic competences, min. 55 ECTS credits in the area of pedagogical-psychological-didactic-methodical competences required for teaching work, according to The Law on Primary and Secondary Education (2017), are acquired during the teaching studies lasting 5 years. They include general and specific knowledge, abilities and skills in the area of pedagogy, general psychology, and psychology of education, didactics and methodology. They also present the knowledge of pedagogy as a critical and creative educational science, the ability to manage the educational practice, and knowledge about the educational strategies, the importance of applying psychological insights in education, the ability to teach pupils and students in regular teaching environments as well as situations where there is necessary to apply the paradigm of inclusion to work with students with special needs. In addition, they also relate to the ability of applying different modes of motivation and methods of establishing a positive working environment, knowledge of basic didactic concepts, ability of critical, research and creative relation towards didactic theory and practice, ability to plan and organize teaching and articulation of the teaching process, applying the method of teaching, technology and media in classes, valuation and self-evaluation, understanding of communication and interaction in teaching, methodical knowledge, preparation skills, performance and self-analysis of teaching units (Dubovicki, Jukić, 2017).*

*The aim of this research is to examine the perception of students attending the last year of teaching studies about their readiness to face the challenges of the teaching profession through self-assessment of their pedagogical and didactic competences. The following research questions were asked:*

- What is the motivation for enrolling in teacher studies?*
- How do students perceive the competences acquired during their studies (with an emphasis on pedagogic-didactic competences)?*
- How do students assess their social skills and do they consider them important for the teaching job?*
- How do students assess their own enthusiasm and engagement for becoming a teacher?*

*The research used a qualitative approach, a semi-structured interview in focus groups, to explore in depth and detail the respondent's individual perception of the problem by generating as many ideas and concepts as possible, focusing on the interpretations of the research participants. The result is a series of hypotheses that are formed as a grounded theory that has the character of temporality (Milas, 2005).*

*The research was conducted on a sample of 30 students of the second year of Teachers' education, enrolled in various study programmes, guided by the specifics of the qualitative analysis, in our case it is more accurate to refer to the sample as a choice of the researcher; i.e. practical sample (Mesec, 1998; Gorman, Clayton, 2005). The research participants were divided into 3 sub-classes, each consisting of 10 students from different fields: artistic, social-humanistic and natural-mathematical, assuming that there are specificities in their attitudes and thinking about the topics examined, thus taking into account the key rule in choosing participants – the principle of homogeneity, i.e. a fulfilled theoretical assumption that individuals will be more relaxed to openly speak when they are in a group of people who think similarly (Skoko and Benković, 2010).*

*The conversation method was used in data collection and a semi-structured interview was used in focus groups. The qualitative data obtained by the interviews were recorded with a dictaphone and the audio record was transcribed. The analysis of the material was made according to the protocol of Griffe and Dale (2005). After the transcription, the transcripts were coded according to the topics that were crystallized during reading. At the stage of the open encoding process – conceptualization, the phenomenon has been described descriptively. The encoded data was then summarized and interpreted. This was followed by the analysis of the questions that the group was unanimous about, questions that the group was not unanimous about, and what answers were given to certain questions, thus obtaining a spectrum of responses. Data reduction was used by comparing and contrasting data and “cutting and pasting” similar statements together. This method is recommended by numerous authors dealing with the focus group methodology (Krueger, 1994). The analysis and interpretation of the data was guided by Krueger and Casey (2000; according to Skoko, Benković, 2010).*

*The respondents were guided through a series of questions via a conversation: a set of questions about the motives for their enrollment in teaching studies, preparation for teaching based on the study courses, the reasons for (non-)readiness for the challenges of the teaching job, doubts and fears related to the professional pedagogical-didactic and social competences, and enthusiasm and readiness for engaging in the future profession.*

*The research results indicate that the students were guided mostly by intrinsic motivation when choosing the teaching occupation, which, according to their observations, suggests a more quality approach to teaching students (Pelletier et al., 2002, Reeve, 2006, according to Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013). Furthermore, they clearly recognize the competence necessary for successful teaching. They differentiate between the professional competences, for which they are self-assessing their readiness, and the pedagogical-didactic ones, for which they are not sure about their own readiness. They are aware of the exceptional demands and challenges of modern education, fear entering the classroom and question their readiness for the correct ways of reacting to particular teaching situations, especially those of the educational nature. They point to the need to constantly raise the level of their pedagogical competence and the need to change the curriculum of the study programmes, aiming at the need of increasing the practice, in order to start their teaching job with more experience and feeling more ready and confident. Numerous studies point to the correlation of the learning outcomes between teaching and the teacher’s pedagogical competences mentioned by the respondents in the responses (Vizek-Vidović, Vlahović Štetić, Rijavec and Miljković, 2003, Carpenter, 2006, according to Šimić-Šašić, Klarin, Grbin, 2013, Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Most of the respondents perceive their future occupation as a lifelong calling, they are enthusiastic about it and aware of the need for professional and personal engagement. Research (Metcalfe Game, 2006) has shown a strong connection between the efficiency of the teaching process and the teacher’s enthusiasm and engagement.*

*A research that questions the competence of teachers in all areas of teaching is necessary to highlight the critical points of the initial teachers’ education as well as further training during their professional career. Teachers’ education curricula need to be strengthened by the courses, content and cross-curricular issues that lead to the acquisition of pedagogical and didactic competences, and young teachers who only*

*just began their teaching career need to be provided with a high-quality mentoring and guidance system as well as permanent vocational training programmes which will raise the level of their pedagogical competence.*

## LITERATURA

1. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 95–109.
2. Caires, S., Almeida, L.S., Martins, C. (2009). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), str. 17–27.
3. Catts, R., Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators. Information for All Programme (IFAP)*. Paris: UNESCO.
4. Cheng, K. (2007). The Postindustrial Workplace and Challenges to Education. U: Suárez-Orozco, M. (ur.). *Learning in the Global Era – International Perspectives on Globalization and Education*. Los Angeles: University of California Press. Ross Institute, str. 175–191.
5. Commission of the European Communities (2008). *Improving competences for the 21<sup>st</sup> Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Pridobljeno dne 12.02.2018 s svetovnega spleta: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>
6. Council of the European Union (2014). *Conclusions on effective teacher education. Education, youth, culture and sport council meeting*. Brussels. Pristupljeno dana 12.02.2018. s poveznice: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf).
7. Domović, V. (2009). Kurikulum-osnovni pojmovi. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 19–32.
8. Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), str. 166–173.
9. Dorman, J.P., Fisher, D.L., Waldrip, B.G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. U: Fisher, D.L., Khine, M.S. (ur.). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments Worldviews*. Singapore: World Scientific, str. 1–28.
10. Dubovicki, S., Jukic, R. (2017). The importance of acquiring pedagogical and didactic competencies of future teachers – the Croatian context. *Early Education and Development*. 187, 10/S1, str. 1557–1568.
11. European Commission: Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Pridobljeno dne 05.02.2018 s svetovnega spleta: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.
12. EU Parliament; Committee on Culture and Education (2008). *Improving the Quality of Teacher Education*. Pridobljeno dne 05.02.2018 s svetovnega spleta: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+PDF+V0//EN>.
13. European Trade Union Committee for Education (2008). *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Pridobljeno dne 02.02.2018 s svetovnega spleta: [https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en.pdf](https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf).
14. Griffie, Dale T. (2005). Research Tips: Interview Data Collection. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), str. 36–37.
15. Gorman, G.E., Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional*. London: Facet Publishing.
16. Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. U: Hargreaves, A. (ur.). *Extending educational change: International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, str. 278–295.
17. Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
18. Jurcic, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

19. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 77–93.
20. Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 291–303.
21. Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. U: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungender Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Heft 40. 21. Verlag Barbara Budrich*, str. 51–67.
22. Koludrović, M. (2013). Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), str. 295–307.
23. Kyriacou, C., Hultgren, A., Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 3(3), str. 373–381.
24. Krueger, R.A., Casey, M.A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
25. Kurz, R., Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. U: Robertson, I. T., Callinan, M., Bartram D. (Ur.). *Organizational Effectiveness : The Role of Psychology*. Chichester : John Wiley, str. 225–255.
26. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), str. 151–164.
27. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), str. 209–230.
28. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno reziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socijalno delo.
29. Metcalfe, A., Game, A. (2006). The Teacher's Enthusiasm. *The Australian Educational Researcher*, 33 (3), str. 91–106.
30. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
31. Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje (2016). Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Pridobljeno dne 02.02.2018 s svetovnega spleta: [http://nvo.hr/?page\\_id=391](http://nvo.hr/?page_id=391).
32. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
33. OECD (2007). *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.
34. Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109 (6), str. 1374–1400.
35. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), str. 209–233.
36. Polić, M. (2002). Odgoj i stvaralaštvo. *Metodički ogledi*, 9, 2 (16), str. 9–17.
37. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (Ur.). *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15–37.
38. Radeka, I., Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), str. 161–177.
39. Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Ur.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
40. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 111–122.
41. Shippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E.P., Sanchez, J.I. (2000). The practice of competency modelling. *Personnel Psychology*, 53, str. 703–740.
42. Skoko, B., Benković, V. (2010). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, 46 (3), str. 217–236.
43. Šimić-Šašić, S., Klarin, M., Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra ladertina*, 8 (1), str. 7–26.

44. Shoyer, S., Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3, str. 1–12.
45. Warr, P., Conner, M. (1992). Job Competence and Cognition. *Research in Organizational Behavior*, 14, str. 91–127.
46. Waters, E., Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, str. 79–97.
47. Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), str. 1641–1674.
48. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017). Pridobljeno dne 02.02.2018 s svetovnega spleta: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>.

---

*Dr. Renata Jukić (1972), docentka na Filozofski fakulteti Univerze v Osijeku.*

*Naslov: Cara Hadrijana 13, 31000 Osijek, Hrvatska; Telefon: (+385) 091 516 27 71*

*E-mail: rjukic@ffos.hr*

*Dr. Tihana Škojo (1975), Umetniška akademija Univerze v Osijeku.*

*Naslov: Stjepana Radića 38, 31000 Osijek, Hrvatska; Telefon: (+385) 091 122 00 06*

*E-mail: tihana.skojo@skojo.hr*