

## STAVOVI STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA PREMA NASTAVNIČKOJ NAOBRAZBI: PRIMJER DVAJU ZAGREBAČKIH SVEUČILIŠTA

Dunja Jurić Vukelić, Rona Bušljeta Kardum

Fakultet hrvatskih studija,  
Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska  
djuric@hrstud.hr; rbusljeta@hrstud.hr

Primljeno: 7. 2. 2020.

*Danas su nastavnici suočeni s brojnim izazovima, posebice u Hrvatskoj u kojoj je u tijeku provođenje opsežne reforme obrazovanja. Reforma obrazovanja stavila je u prvi plan drugačiju paradigmu procesa podučavanja i učenja koja zahtijeva od nastavnika neka nova znanja i vještine. Studije i analize pokazale su kako su upravo nastavnici najvažniji faktor ostvarenja obrazovnih ciljeva učenika. Pored stručnih kompetencija, za razvoj znanja, umijeća i stavova učenika od velike su važnosti i pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika. U ovom se radu uz pomoć podataka prikupljenih upitnikom na uzorku od 115 studenata željelo detektirati u kojoj su mjeri studenti dviju visokoškolskih institucija – Fakulteta hrvatskih studija i Hrvatskog katoličkog sveučilišta – zadovoljni inicijalnom nastavničkom naobrazbom te smatraju li je pogodnom i dovoljnom za izazove koje nosi njihovo buduće zanimanje. Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da su studenti u prosjeku zadovoljni kvalitetom studija i nastavničke naobrazbe te da preferiraju postojeći model stjecanja pedagoških kompetencija uz predmetni studij. Rezultati istraživanja analizirani su u kontekstu ispitivanja potrebe za sadržajnim i praktičnim osmišljavanjem novog načina stjecanja nastavničkih kompetencija, odnosno dorađivanjem ili proširivanjem studija nastavničke naobrazbe.*

**Ključne riječi:** kompetencije nastavnika, nastavnički studiji, reforma obrazovanja, visokoškolsko obrazovanje

## Uvod

Kada se govori i piše o nastavnicima, tada se uglavnom ističe njihova uloga, odgovornost i važnost u pitanjima odgoja i obrazovanja mladih. Isto tako, nerijetko se naglašava kako je upravo nastavnik preduvjet uspješnog procesa odgoja i obrazovanja. Danas se u Hrvatskoj nastavnička profesija nalazi pred brojnim izazovima posebice imamo li u vidu da je u tijeku reforma školstva koja od nastavnika traži odmak od uvriježenih pogleda na proces podučavanja i učenja. Naime, reformom se od nastavnika prvenstveno očekuje osmišljavanje i vođenje procesa podučavanja i učenja na način da u središte stavlja učenika. Drugim riječima, očekuje se da učenik postaje aktivnim sudionikom procesa kreiranja novih spoznaja i vještina, dok je uloga nastavnika biti medijatorom, animatorom, komentatorom, regulatorom, akceleratorom, kreatorom, inicijatorom, majeutičarem, partnerom, suradnikom i prijateljem (Previšić, 2003). Nove uloge nastavnika i učenika odnosno odmak od onoga kako nastavnik podučava prema onome kako učenik uči zasigurno iziskuju i neke nove pristupe procesima podučavanja i učenja. Odgovor na te izazove treba i može prije svega ponuditi dobro osmišljen i organiziran sustav obrazovanja budućih nastavnika.

Kada se u znanstvenoj i stručnoj literaturi spominju kompetencije nastavnika (Divković, 2013; Peko *et al.*, 2007; Palekčić, 2007), tada postane razvidnom sva kompleksnost nastavničke profesije. Pitanjima kompetencija nastavnika sve se više bavi pedagogija uz pomoć koje se pokušava predstaviti što obuhvatniji profil kompetencija suvremenog nastavnika s ciljem unaprjeđenja uloge nastavnika u procesu odgoja i obrazovanja djece i mladih (Jurčić, 2014). Tako se u literaturi pronalaze različiti popisi kompetencija nastavnika, a jedan je od najobuhvatnijih onaj nastao 2005. godine, naveden u dokumentu *Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process. Final Report. Pilot Project – Phase 2*. U tom se dokumentu kao posebne kompetencije nastavnika navode: 1) posvećenost poticanju postignuća i napretka učenika; 2) kompetencija u razvoju i poticanju strategija učenja; 3) kompetencija u savjetovanju učenika i roditelja; 4) znanje iz predmeta i područja koje podučava; 5) sposobnost učinkovite komunikacije s pojedincima i grupama; 6) sposobnost kreiranja klime poticajne za učenje; 7) sposobnost primjene naučenog; 8) sposobnost efektivnog upravljanja vremenom; 9) sposobnost analize i samoeva-

luacije vlastitoga rada; 10) svjesnost o potrebi kontinuiranog profesionalnog razvoja; 11) sposobnost procjene ishoda učenja i učenikovih postignuća; 12) kompetencija suradničkog rješavanja problema; 13) sposobnost reagiranja na različite potrebe učenika; 14) sposobnost poboljšanja okoline za podučavanje i učenje; 15) sposobnost prilagodbe kurikuluma specifičnom kontekstu obrazovanja (González i Wagenaar, 2005, 85–86).

Na temelju popisa studijskih programa Agencije za visoko obrazovanje i uz pomoć informacijskog sustava MOZVAG, uočeno je da danas na području Hrvatske 71 studij uključuje nastavnički smjer. Na tim studijima studenti različitih profila struke mogu steći kompetencije za rad u školi. Stjecanje nastavničkih kompetencija u Hrvatskoj je regulirano *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* prema kojemu je minimalan broj ECTS za stjecanje tih kompetencija 55 odnosno gotovo 20 % od ukupnog broja ECTS. U okviru tih 55 ECTS trebaju biti zastupljena četiri područja – pedagogija, didaktika, psihologija i metodika. Prema navedenim zakonom propisanim obvezama, stjecanje nastavničkih kompetencija u Hrvatskoj ne razlikuje se uvelike od ostalih zemalja Europske Unije, što je potvrdilo i jedno od recentnijih i opsežnijih istraživanja iz 2015. godine, prikazano u izdanju Europske komisije – *Nastavnička struka u Europi: Praksa, percepcija i politike* (2015). Međutim, na fakultetima u Hrvatskoj propisani broj ECTS za pojedina područja nastavničke naobrazbe različito je raspoređen i nerijetko je slučaj da je broj određenih ECTS umanjen kako se ne bi zakidalo područje primarne struke. Naime, 120 ECTS koji se odnose na diplomski studij od kojega nastavničkoj naobrazbi, koja se uglavnom realizira na diplomskoj razini, pripada gotovo pola, nailazi u praksi na kritike onih koji smatraju da je premali broj ECTS ostavljen struci, posebice ako se radi o dvopredmetnim diplomskim studijima kada se ukupan broj ECTS diplomske razine dijeli na tri područja.

Europske studije i dokumenti koji se bave temom obrazovanja budućih nastavnika potvrđuju često isticane tvrdnje kako je obrazovanje nastavnika temelj razvoja svake države (OECD, 2005; OECD, 2016; European Commission, 2012; European Commission 2013; Europska komisija, 2015). I kod nas postoje dokumenti kojima se naglašava potreba kvalitetnog obrazovanja nastavnika (*Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, 2014; *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za*

*učitelje u osnovnim i srednjim školama*, 2016), kao i znanstveni radovi u kojima se razlaže važnost obrazovanja nastavnika (Bognar, 2018; Palekčić, 2008; Purković i Kovačević, 2017; Vlahović-Štetić i Vizek Vidović, 2005). Imajući u vidu navedene dokumente, propise, studije te znanstvene i stručne radove, kao i kompleksnu svrhu i ciljeve nastavničke naobrazbe koji proizlaze iz složenosti didaktičko-metodičkih pristupa višeslojnom procesu odgoja i obrazovanja, usudili bismo se kazati da nastavnička naobrazba zahtijeva možda i puno veći broj ECTS od onog propisanog zakonskom regulativom. Jedan od razloga tome je i činjenica da svrha nastavničke naobrazbe nije samo vezana uz obrazovanje budućih nastavnika za podučavanje drugih nego je i njen smisao u tome da kod budućih nastavnika potakne proces stjecanja spoznaje o principima koji se odnose na dobre međuljudske odnose te razvoj odgovornosti za pridonosenje kako podučavanjem tako i osobnim primjerom društvenom, kulturnom i ekonomskom napretku (ILO, 2016).

Kako u svijetu tako i kod nas stjecanje nastavničkih kompetencija odvija se na temelju dva najčešća modela nastavničke naobrazbe koji nude iste profesionalne mogućnosti. Prvi model je takozvani paralelni model početnoga obrazovanja nastavnika prema kojemu budući nastavnici mogu od početka studiranja odabrati put stjecanja nastavničkih kompetencija. Drugi model je takozvani konsektivni model početnoga obrazovanja nastavnika prema kojemu budući nastavnici trebaju prvo završiti preddiplomski predmetni studij, a onda se na diplomskoj razini specijalizirati za nastavnike (Europska komisija, 2015). Na hrvatskim fakultetima mogu se pronaći oba modela nastavničke naobrazbe. Primjerice, na Fakultetu hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu redoviti studenti kompetencije za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama stječu u okvirima konsektivnog modela prema kojemu, kako smo naveli, na preddiplomskoj razini studenti razvijaju kompetencije vezane uz akademsko područje odnosno primarnu struku, dok na diplomskoj razini stječu nastavničke kompetencije. S druge strane, Hrvatsko katoličko sveučilište nastavničku je naobrazbu organiziralo prema paralelnom modelu stjecanja kompetencija nastavnika, odnosno na preddiplomskoj i diplomskoj razini. Moramo istaknuti kako oba sveučilišta nude mogućnost stjecanja nastavničkih kompetencija i u okviru cjeloživotnog obrazovanja odnosno svima onima koji ih nisu stekli u okviru redovitog preddiplomskog i/ili diplomskog studija.

Zasigurno oba modela imaju svoje prednosti i nedostatke. Prednost je paralelnog modela u tome što se kurikulum studija struke na nastavničkom smjeru može razlikovati od kurikuluma studija struke onih studenata koji ne planiraju biti nastavnicima (znanstveni smjer) pa i programi studija struke mogu u tom slučaju biti prilagođeni osposobljavanju za nastavnički poziv. Prednost konsektivnog modela je u tome što studij obrazovanja upisuju samo oni polaznici koji uistinu žele biti nastavnicima pa je time zajamčena visoka motivacija studenata što je zasigurno jedan od ključnih preduvjeta uspješne realizacije postavljene svrhe i ciljeva programa (Kostović-Vranješ, 2016, 109–110; Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo prosvjete i sporta, 2002, 94). S obzirom na istaknute prednosti oba načina ustrojavanja nastavničke naobrazbe te nedostatak empirijskih istraživanja kada je u pitanju ispitivanje stavova studenata o nastavničkoj naobrazbi, predmet interesa ovoga istraživanja bilo je utvrditi u kojoj su mjeri studenti dvaju različitih modela stjecanja nastavničkih kompetencija zadovoljni organizacijom i izvedbom nastavničke naobrazbe kako bismo na koncu mogli zaključiti postoji li želja za restrukturiranjem studija koji obrazuje buduće nastavnike ili možda potreba za njegovim izdvajanjem izvan diplomskog studija s ciljem ostavljanja više prostora primarnoj struci.

## **Metodologija istraživanja**

### ***Postupak istraživanja***

Istraživanje je provedeno tijekom ljetnog semestra akademske godine 2017./2018. U ovome radu korišteni su empirijski rezultati dobiveni metodom samoprocjene. Podaci su prikupljeni anonimnim upitnikom konstruiranim za potrebe ovoga istraživanja, a na temelju dosadašnjih srodnih istraživanja (Brkić-Vejmelka, 2005; Pavin, Rijavec i Miljević-Ričićki, 2005). Upitnik je bio namijenjen studentima različitih studija nastavničkih smjerova. Sudionici su na skali Likertova tipa od pet stupnjeva procijenili stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama, koje su se odnosile na organizaciju i izvedbu nastavničke naobrazbe kao dijela njihova studija. Demografska pitanja obuhvatila su podatke o dobi, spolu, fakultetu, studiju i godini studija.

### *Uzorak istraživanja*

U istraživanju je sudjelovalo 115 sudionika, studenata 2. godine diplomskih studija, u dobi od 22 do 29 godina ( $M=23.8$ ;  $SD=1.43$ ). Od ukupnoga broja, 22 sudionika bila su muškog, a 93 ženskog spola. Uzorak je prigodan. Svi su sudionici studenti i na sudjelovanje u istraživanju pozvani su na početku predavanja. Od ukupnoga broja, 63 sudionika su studenti Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, a 52 su studenti Hrvatskog katoličkog sveučilišta.

### **Rezultati i rasprava**

Rezultati (Tablica 1) prikazuju deskriptivne podatke pojedinačno za svaku tvrdnju u upitniku: broj sudionika, minimalne i maksimalne vrijednosti, srednje vrijednosti i standardne devijacije.

**Tablica 1.** Deskriptivni pokazatelji prikazani na pojedinačnim tvrdnjama

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
1. U budućnosti se vidim u ulozi nastavnika.	115	1	7	4,57	1,84
2. Studij nastavničke naobrazbe omogućuje mi stjecanje kvalitetnih pedagoških znanja.	115	1	7	5,15	1,36
3. Studij nastavničke naobrazbe pruža mi znanja i vještine potrebne za rad u osnovnim i srednjim školama.	115	1	7	5,23	1,31
4. Na diplomskom studiju smatram važnijim stručne predmete od onih pedagoških.	115	1	7	4,84	1,77
5. Smatram da su moje kompetencije stečene nastavničkom naobrazbom dostatne za kvalitetan rad u školi.	115	1	7	4,40	1,50
6. Smatram da bi predmeti na nastavničkoj naobrazbi trebali biti više zastupljeni na diplomskom studiju.	115	1	7	4,00	1,80

7. Obveze vezane uz nastavničku naobrazbu ostavljaju mi dovoljno vremena za obveze na predmetnom diplomskom studiju.	115	1	7	3,89	1,76
8. Nastavničke kompetencije radije bih stjecao/la nakon završenog diplomskog studija, umjesto tijekom studija.	115	1	7	2,67	1,76
9. Na diplomskom studiju nedostaje mi praktični dio vezan uz nastavničku naobrazbu.	115	1	7	4,22	1,98
10. Studij nastavničke naobrazbe pruža mi metodička znanja i vještine potrebne za rad u nastavi.	115	2	7	5,10	1,19
11. Studij nastavničke naobrazbe kvalitetno me osposobljava za planiranje i pripremu nastave prema didaktičkim zahtjevima i standardima.	115	1	7	4,97	1,35
12. Na diplomskom studiju imam dovoljno vremena posvetiti se radu na pedagoškoj, didaktičkoj i metodičkoj literaturi.	115	1	7	3,25	1,57
13. Studij nastavničke naobrazbe zahtijeva značajno manje vremena i angažmana nego moj predmetni diplomski studij.	115	1	7	3,53	1,67
14. Smatram da se ne bih trebao/la dodatno educirati / stjecati dodatna znanja i vještine u području obrazovanja nakon diplome.	115	1	7	2,60	1,84
15. Studij nastavničke naobrazbe pruža mi znanja i vještine koji su potrebni za organizaciju različitih oblika učenja, poticanje samostalnog učenja i motiviranje učenika za nastavu i nastavno gradivo.	115	1	7	4,82	1,27

16. Smatram da bi bilo dobro i korisno steći dodatnu diplomu koja dokazuje moje nastavničke kompetencije.	115	1	7	5,34	1,63
17. Smatram se osposobljenim/om za rad u školi.	115	1	7	4,42	1,40
18. Ne bi mi bio problem izdvojiti dodatno vrijeme za nastavničku naobrazbu nakon predmetnog diplomskog studija.	115	1	7	4,03	1,78
19. Nastavnička naobrazba u sklopu diplomskog studija dostatna je za moje buduće zanimanje nastavnika.	115	1	7	4,24	1,54
20. Nakon diplome planiram dodatno se stručno usavršavati u području obrazovanja.	115	1	7	4,20	1,81
21. Smatram da sam tijekom studija stekao/la dovoljno stručnih znanja da bih ih mogao/la kvalitetno prenositi učenicima.	115	1	7	4,73	1,27
22. Smatram da su za zanimanje nastavnika važnija stručna znanja od pedagoških.	115	1	7	3,80	1,37
23. Studij nastavničke naobrazbe upisao/la sam jer želim raditi u području obrazovanja.	115	1	7	4,73	1,75
24. Istovremeno polaganje stručnih i nastavničkih kolegija zahtijeva previše vremena.	115	1	7	4,40	1,72
25. Vrijeme i trud koje ulažem u kolegije na nastavničkom smjeru značajno umanjuju vrijeme i trud koje ulažem u svoj predmetni diplomski studij.	115	1	7	3,78	1,54
26. Nakon diplomskog studija smatram se kvalitetno stručno osposobljenim za rad u školi.	115	1	7	4,48	1,35



Tablica 1 prikazuje prosječne vrijednosti procjena slaganja sa svakom pojedinom tvrdnjom u upitniku. Ovako prikazani rezultati pružaju uvid u promišljanja studenata o različitim ispitanim aspektima kvalitete studija i profesionalnih aspiracija. Tako vidimo da studenti uglavnom smatraju da im studij nastavničke naobrazbe omogućuje stjecanje kvalitetnih pedagoških i psiholoških znanja te vještina potrebnih za rad u osnovnim i srednjim školama. Kada je riječ o programskim i strukturalnim izmjenama, većina studenata ne preferira stjecanje nastavničkih kompetencija nakon završenog diplomskog studija, već tijekom studija. Sudionici istraživanja pokazali su izraženu svijest o potrebi trajnog, cjeloživotnog obrazovanja i usavršavanja, složivši se u velikoj mjeri s tvrdnjom da bi trebali stjecati dodatna znanja i vještine u području obrazovanja nakon diplome (Tablica 1).

### ***Faktorska struktura i pouzdanost upitnika stavova o nastavničkoj naobrazbi***

U svrhu provjere opravdanosti računanja faktorske matrice, provjerali smo Bartlettov test značajnosti korelacijske matrice te Kaiser-Meyer-Olkin test adekvatnosti uzorkovanja. Kaiser-Meyer-Olkin test iznosio je 0,768 što predstavlja zadovoljavajuću vrijednost za faktORIZACIJU, a Bartlettov test pokazao je značajnost korelacijske matrice uz rizik manji od 1 %. Struktura stavova o nastavničkoj naobrazbi ispitana je metodom analize glavnih komponenata. Na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija, u analizi su zadržana tri faktora čiji karakteristični korijeni premašuju 1. Faktori dobiveni analizom glavnih komponenata objašnjavaju ukupno 48,61 % varijance manifestnih varijabli.

**Tablica 2.** Prikaz trofaktorske strukture rezultata na upitniku stavova studenata nastavničkih studija o nastavničkoj naobrazbi

<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
15. Studij nastavničke naobrazbe pruža mi znanja i vještine koji su potrebni za organizaciju različitih oblika učenja, poticanje samostalnog učenja i motiviranje učenika za nastavu i nastavno gradivo.	<b>,799</b>	,114	,063
11. Studij nastavničke naobrazbe kvalitetno me osposobljava za planiranje i pripremu nastave prema didaktičkim zahtjevima i standardima.	<b>,793</b>	,180	-,058
26. Nakon diplomskog studija smatram se kvalitetno stručno osposobljenim/om za rad u školi.	<b>,743</b>	,423	-,009
2. Studij nastavničke naobrazbe omogućuje mi stjecanje kvalitetnih pedagoških znanja.	<b>,733</b>	,014	,057
7. Obveze vezane uz nastavničku naobrazbu ostavljaju mi dovoljno vremena za obveze na predmetnom diplomskom studiju.	,396	<b>-,723</b>	-,224
24. Istovremeno polaganje stručnih i nastavničkih kolegija zahtijeva previše vremena.	-,059	<b>,690</b>	,469
25. Vrijeme i trud koje ulažem u kolegije na nastavničkom smjeru značajno umanjuju vrijeme i trud koje ulažem u svoj predmetni diplomski studij.	-,261	<b>,637</b>	,478
23. Studij nastavničke naobrazbe upisao/la sam jer želim raditi u području obrazovanja.	,452	-,420	<b>,521</b>
20. Nakon diplome planiram dodatno se stručno usavršavati u području obrazovanja.	,205	-,494	<b>,518</b>
18. Ne bi mi bio problem izdvojiti dodatno vrijeme za nastavničku naobrazbu nakon predmetnog diplomskog studija.	,300	-,238	<b>,513</b>
8. Nastavničke kompetencije radije bih stjecao/la nakon završenog diplomskog studija, umjesto tijekom studija.	-,196	,372	<b>,443</b>
* označene čestice kodirane su obratnim vrijednostima			

Tablica 2 prikazuje rezultate faktorske analize faktora procjena na upitniku stavova studenata nastavničkih studija o nastavničkoj naobrazbi. Metodom zajedničkih faktora ekstrahirana su tri faktora koji zajedno objašnjavaju 48,61 % ukupne varijance. Temeljem rezultata

faktorske analize formirane su tri subskale. Pouzdanost je zadovoljavajuća: Cronbachov alfa prve subskale načinjene na temelju rezultata faktorske analize iznosi 0,70, druge subskale 0,73 i treće subskale 0,74, a prosječna korelacija među česticama iznosi  $r=0.22$ .

Čestice kojima je prvi faktor visoko saturiran ukazuju na općenit stav studenata o kvaliteti modula nastavničke naobrazbe kroz primjenjivost stečenih znanja i dostatnost metodičkih znanja i vještina. Primjeri čestica: *Studij nastavničke naobrazbe pruža mi znanja i vještine potrebne za rad u osnovnim i srednjim školama; Smatram da sam tijekom studija stekao/la dovoljno stručnih znanja da bih ih mogao/la kvalitetno prenositi učenicima.*

Drugi faktor obuhvaća dimenziju stava o važnosti predmetnog studija u odnosu na modul nastavničke naobrazbe te o vremenu potrebnom za uspješan završetak diplomskoga studija nastavničkog smjera. Primjeri čestica koje su visoko saturirale ovaj faktor su: *Na diplomskom studiju smatram važnijim stručne predmete od onih pedagoških; Vrijeme i trud koje ulažem u kolegije na nastavničkom smjeru značajno umanjuju vrijeme i trud koje ulažem u svoj predmetni diplomski studij.*

Treći faktor odnosi se na dimenziju uloge nastavničke naobrazbe u profesionalnim planovima za budućnost, primjerice: *U budućnosti se vidim u ulozi nastavnika; Nakon diplome planiram dodatno se stručno usavršavati u području obrazovanja.*

Iz daljnje analize isključene su dvije čestice zasićene s više faktora: *U budućnosti se vidim u ulozi nastavnika* i *Smatram da bi predmeti na nastavničkoj naobrazbi trebali biti više zastupljeni na diplomskom studiju.*

**Tablica 3.** Deskriptivni rezultati na subskalama stavova o nastavničkoj naobrazbi

	N	Min.	Max.	M	SD
<b>Kvaliteta nastavničke naobrazbe</b>	115	2,21	6,29	4,47	0,82
<b>Važnost predmetnog studija</b>	115	1,50	5,83	3,66	0,70
<b>Profesionalni planovi za budućnost</b>	115	1,25	6,63	4,08	0,98

Iz Tablice 3 vidljivo je da su najviši prosječni rezultati ostvareni u području profesionalnih planova za budućnost. Uzevši u obzir da je motivacija nastavnika i studenata koji se obrazuju za zanimanje nastavnika jedan od ključnih preduvjeta ostvarivanja učinkovitoga obrazovnog sustava (Čudina-Obradović, 2008), svakako ohrabruje ovaj nalaz koji ukazuje na želje i interese studenata da se nastave stručno usavršavati u području obrazovanja, kao i da se u budućnosti vide u ulozi nastavnika. Studenti su visokim procjenama ocijenili i kvalitetu nastavničke naobrazbe, navodeći da im studij nastavničke naobrazbe omogućuje stjecanje kvalitetnih pedagoških znanja, da ih osposobljava za rad u osnovnim i srednjim školama te da na studiju razvijaju vještine organizacije različitih oblika učenja, poticanja samostalnog učenja i motiviranja učenika za nastavu i nastavno gradivo. Procjene su nešto niže na varijabli stavova o važnosti predmetnoga studija u odnosu na nastavničku naobrazbu pa tako studenti procjenjuju da stručni predmeti nisu nužno važniji od onih pedagoških. Dakle, iako studenti izravno definiranu mogućnost stjecanja nastavničkih kompetencija nakon završenoga diplomskog studija procjenjuju manje poželjnom u odnosu na mogućnost stjecanja nastavničkih kompetencija tijekom diplomskoga studija, pojedine aspekte konsekutivnog modela nastavničke naobrazbe ipak smatraju poželjnim i procjenjuju kako bi se upravo tim aspektima unaprijedila kvaliteta obrazovanja nastavnika. Primjerice, sudionici ovog istraživanja smatraju da za zanimanje nastavnika stručna znanja nisu važnija u odnosu na pedagoška, da na diplomskom studiju nemaju dovoljno vremena posvetiti se radu na pedagoškoj, didaktičkoj i metodičkoj literaturi, da im obveze vezane uz nastavničku naobrazbu ne ostavljaju dovoljno vremena za obveze na predmetnom diplomskom studiju te da im je na nastavničkom diplomskom studiju potrebno više praktičnog rada. Također, sudionici smatraju da studij nastavničke naobrazbe zahtijeva podjednak vremenski angažman kao i predmetni diplomski studij te da istovremeno polaganje stručnih i nastavničkih kolegija zahtijeva previše vremena. Visoka je svijest među sudionicima i o potrebni dodatne edukacije u području obrazovanja nakon diplome, kao i visoko slaganje s tvrdnjom da bi bilo dobro i korisno steći dodatnu diplomu kao dokaz stečenih nastavničkih kompetencija.

**Tablica 4.** Usporedba stavova o nastavničkoj naobrazbi studenata Fakulteta hrvatskih studija i Hrvatskog katoličkog sveučilišta

		Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Prosječna suma kvadrata	F	Značajnost
<b>Stavovi o kvaliteti nastavničke naobrazbe</b>	Između skupina	2,445	2	1,222	1,842	,163
	Unutar skupina	74,321	112	,664		
	Ukupno	76,766	114			
<b>Važnost predmetnog studija u odnosu na nastavničku naobrazbu</b>	Između skupina	1,378	2	,689	1,388	,254
	Unutar skupina	55,592	112	,496		
	Ukupno	56,970	114			
<b>Profesionalni planovi za budućnost</b>	Između skupina	,345	2	,172	,176	,839
	Unutar skupina	109,880	112	,981		
	Ukupno	110,224	114			

Jednofaktorska analiza varijance pokazala je da između procjena studenata Fakulteta hrvatskih studija i studenata Hrvatskog katoličkog sveučilišta nema razlike ni na jednoj varijabli. Dakle, studenti oba sveučilišta podjednako su procjenama ocijenili kvalitetu svoje nastavničke naobrazbe, profesionalne planove te ulogu i važnost nastavničke naobrazbe u cjelokupnom studiju.

Ovo istraživanje motivirano je znatizeljnom za otkrivanje mišljenja, stavova i iskustava studenata nastavničkih smjerova o obrazovanju budućih nastavnika. U mnogim je zemljama obrazovanje nastavnika izloženo stalnoj kritici te prijedlozima konceptualnih i programskih poboljšanja sustava obrazovanja nastavnika, rijetko utemeljenima na

sustavnim empirijskim istraživanjima (Palekčić, 2008). Stoga ovo istraživanje, posebice na razini pojedinačnih tvrdnji u upitniku, pruža sliku o tome kako obrazovanje budućih nastavnika doživljavaju njegovi neposredni korisnici, kojim promjenama toga područja žele svjedočiti i na koji način namjeravaju ostvariti vlastite nastavničke kompetencije. U zadnjih je nekoliko desetljeća sustav trajnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika značajno promijenjen: od dominacije intrinzične motivacije i samostalnog učenja u slobodno vrijeme, kroz organizirane radionice i edukacije, pa sve do širokog raspona suvremenih modela i pristupa stručnog usavršavanja kroz praktično obrazovanje, formalne tečajeve, sustav mentoriranja i međusobnog kritičkog nadgledanja, dostupnosti stručne podrške i *online* suradničkih zajednica nastavnika (McDougall, 2008). Kompetencije nastavnika nametnule su se kao središnja tema pedagogije kroz nastojanje istraživanja i dopiranja do što potpunijeg kompetencijskog profila suvremenog uspješnog i učinkovitog nastavnika kako bi se maksimalno unaprijedila njegova uloga u odgoju i obrazovanju (Jurčić, 2014). Većina se autora danas slaže u stavu da je kvalitetan nastavnik središnja točka kvalitete obrazovnog sustava (Čudina-Obradović, 2008), što potvrđuju i rezultati empirijskih međunarodnih istraživanja (Palekčić, 2008). Područje na kojemu bi svakako trebalo poraditi je društveni status nastavnika s obzirom na njihovo nezadovoljstvo uvjetima rada i životnim standardom (Radeka i Sorić, 2006). Navedeno se ogleda i u rezultatima našeg istraživanja kroz skeptičan stav ispitanika prema radu u sustavu obrazovanja, unatoč osobnom odabiru nastavničkog smjera studija koji se procjenjuje kao kvalitetan, dobro organiziran sustav koji studentima pruža stručna i primjenjiva znanja. Slično su pokazala i dosadašnja istraživanja iz perspektive studenata kao i iz perspektive nastavnika-mentora. Primjerice, rezultati istraživanja metodičke pripremljenosti studenata geografije za nastavnički rad pokazali su da studenti smatraju rad u školi zanimljivim, izazovnim i odgovornim, kao i da je njihov interes za rad u školi visok. Mentori su studente prilikom hospitacija ocijenili motiviranima, zainteresiranima i da su njihove komunikacijske vještine visoke (Brikić-Vejmelka, 2005). I inozemna su istraživanja potvrdila generalno zadovoljstvo studenata nastavničkim obrazovanjem, s naglaskom na potrebi omogućavanja sustavnih povratnih informacija o učinkovitosti primijenjenih nastavnih metoda (Ferguson, 2011), poučavanjem orijen-

tiranim na učenika, usmjerenošću na dugoročne ciljeve i realističnom pogledu na proces obrazovanja temeljenom na iskustvu (Lamote i Engels, 2010). S druge strane, u istraživanju percepcije kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika, sudionici su se složili u procjenama kako im je studij najviše omogućio stjecanje znanja i vještina iz područja nastavnog gradiva (predmeta), primjene nastavnih metoda i vještina te određivanja nastavnih ciljeva i planiranja nastave, dok su najlošije procijenjena područja primjena informatike u nastavi, rad s učenicima s teškoćama u učenju, rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju te poznavanje školskog zakonodavstva (Pavin, Rijavec i Miljević-Ričički, 2005). Upitnik korišten u ovome istraživanju bilo bi dobro nadopuniti tvrdnjama koje se odnose na navedena područja, a buduća istraživanja proširiti na veći broj nastavničkih studija što bi omogućilo generalizaciju zaključaka na višoj razini. Također bi u budućim istraživanjima bilo dobro dodati pitanja koja se odnose na organizaciju studija i razlike paralelnog i konsekutivnog modela. Dosadašnja inozemna istraživanja usporedbe dvaju različitih programa studija pokazala su da strukturalne razlike nemaju ulogu u različitim ishodima obrazovanja, dok se ishodi obrazovanja i studentska samoprocjena stečenih kompetencija značajno razlikuju s obzirom na sadržajne razlike u organizaciji i programu studija (Hammerness i Klette, 2015).

## **Zaključak**

Unatoč nekim istraživanjima koja ističu potrebu provođenja integriranog odnosno paralelnog studija nastavničke naobrazbe, dakle onoga koji bi se izvodio na preddiplomskoj i diplomskoj razini (Bognar, 2018), istraživanje provedeno na studentima različitih modela studija nastavničke naobrazbe pokazalo je da su studenti, bez obzira po kojem modelu studiraju, zadovoljni kvalitetom nastavničke naobrazbe. To je prvenstveno razvidno iz njihovih odgovora o tome da im studij nastavničke naobrazbe omogućuje stjecanje kvalitetnih pedagoških znanja odnosno da ih osposobljava za rad u osnovnim i srednjim školama.

Dobiveni rezultati pokazuju da studenti nastavničkih studija smatraju da nema potrebe za promjenom postojećeg stanja kada je u pitanju kvaliteta studija nastavničke naobrazbe, odnosno da nema potrebe za izdvajanjem studija nastavničke naobrazbe izvan okvira diplomskog stu-

dija. Istraživanje je također pokazalo kako studenti smatraju da im primarna struka nije zanemarena s obzirom da 20 % ukupnog broja ECTS zakonski pripada pedagoško-didaktičko-metodičkoj skupini predmeta. Ipak, izdvojeni bi studij nastavničke naobrazbe, premda vremenski i angažmanom zahtjevniji u odnosu na postojeći model, pružio moguća rješenja problema koje sudionici istraživanja doživljavaju izazovnim, a to su manjak praktičnoga rada kao pripreme za rad u sustavu obrazovanja, manjak vremena za obveze na predmetnom studiju zbog istovremenog angažmana na predmetima nastavničke naobrazbe i potrebu formalne, samostalne potvrde stečenih nastavničkih kompetencija.

Unatoč tome što su rezultati istraživanja pokazali zadovoljstvo i povjerenje budućih nastavnika spram postojećih načina inicijalnog obrazovanja, provedeno istraživanje zasigurno nije dostatno za stvaranje cjelovite slike o učinkovitosti razvoja profesionalnih kompetencija budućih nastavnika. Zato su nužna šira i sustavnija empirijska istraživanja koja bi uključivala ne samo studente nastavničkih studija nego i nastavnike koji rade u odgojno-obrazovnim ustanovama, kao i učenike.

## Literatura

- Bognar, Branko (2017), »Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava«, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 10(11), str. 143–166.
- Brkić-Vejmelka, Jadranka (2005), »Značenje visokoškolskoga geografskog obrazovanja i metodička pripremljenost studenata za nastavnički rad«, *Geoadria*, 10(1), str. 105–113. doi: <https://doi.org/10.15291/geoadria.76>
- Čudina-Obradović, Mira (2008), *Da sam ja učitelj/ica. Motivacija upisa i neke osobine studenata I. godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu*, Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Diković, Marina (2013), »Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo«, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), str. 326–340.
- European Commission (2012), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> [13. 1. 2020.]
- European Commission (2013), *Support Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Dostupno na: [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf) [20. 12. 2019.]
- Europska komisija (2015), *Nastavnička struka u Europi: Praksa, percepcija i politike*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske Unije. Dostupno na:



- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-hr> [13. 1. 2020.]
- Ferguson, Peter (2011), »Student perceptions of quality feedback in teacher education«, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), str. 51–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Hammerness, Karen M.; Klette, Kirsti (2015), »Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective«, *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce (International Perspectives on Education and Society*, Vol. 27), Emerald Group Publishing Limited, str. 239–277. doi: <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027013>
- ILO (2016), *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) with a revised Foreword and Users' Guide*. Dostupno na: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_493315.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf) [10. 12. 2019.]
- Jurčić, Marko (2014), »Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije«, *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), str. 77–93.
- Kostović-Vranješ, Vesna (2016), »Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj«, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6–7, str. 105–118.
- Lamote, Carl; Engels, Nadine (2010), »The development of student teachers' professional identity«, *European Journal of Teacher Education*, 33(1), str. 3–18. doi: <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- McDougall, Anne (2008), »Models and practices in teacher education programs for teaching with and about IT«, u: Voogt, Joke; Knezek, Gerald (ur.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, New York: Springer Science, str. 461–474.
- [NN] Narodne novine (2012), *Zakon o odgoju i obrazovanju*, 126/2012 [16. 11. 2012.]
- OECD (2005), *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Dostupno na: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> [10. 12. 2019.]
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Dostupno na: [https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016\\_-\\_ocde\\_-\\_talis\\_supporting\\_teachers\\_professionalism.pdf](https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2016_-_ocde_-_talis_supporting_teachers_professionalism.pdf) [20. 12. 2019.]
- Palekčić, Marko (2007), »Od kurikuluma do obrazovnih standarda«, u: Previšić, Vlatko (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*, Zagreb: Školska knjiga, str. 39–115.
- Palekčić, Marko (2008), »Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika«, *Odgovne znanosti*, 10(2), str. 403–423.

- Pavin, Tea; Rijavec, Majda; Miljević-Ridički, Renata (2005), »Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika«, u: Vizek Vidović, Vlasta (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 95–123.
- Peko, Anđelka; Mlinarević, Vesnica; Sablić, Marija (2007), »Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u«, u: Babić, Nada (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, zbornik radova, Osijek, Kherson: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera – Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherson State University, str. 327–331.
- Previšić, Vlatko (2003), »Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator-socijalni integrator«, u: Ličina, Berislav (ur.), *Učitelj – učenik – škola*, Petrinja: Visoka učiteljska škola, str. 13–20.
- Purković, Damir; Kovačević, Stjepan (2017), »Problemi i izazovi profesionalizacije učitelja i nastavnika tehničkog nastavnog područja u Hrvatskoj«, *Politehnika: časopis za tehnički odgoj i obrazovanje*, 1(1), str. 17–43.
- González, Julia; Wagenaar, Robert (ur.) (2005), *Tuning Educational Structures in Europe: Universities' Contribution to the Bologna Process. Final Report. Pilot Project – Phase 2*. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/317001773\\_Tuning\\_Educational\\_Structures\\_In\\_Europe\\_Final\\_Report\\_Pilot\\_project-Phase\\_1\\_Learning\\_outcomes\\_Compentences](https://www.researchgate.net/publication/317001773_Tuning_Educational_Structures_In_Europe_Final_Report_Pilot_project-Phase_1_Learning_outcomes_Compentences) [10. 2. 2020.]
- Vlada Republike Hrvatske; Ministarstvo prosvjete i športa (2002), *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. Dostupno na: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf> [10. 1. 2020.]
- Vlahović-Štetić, Vesna; Vizek Vidović, Vlasta (2005), »Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj«, u: Vizek Vidović, Vlasta (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 65–90.

THE OPINIONS OF TEACHER EDUCATION STUDENTS  
TOWARDS TEACHER EDUCATION: THE EXAMPLE  
OF TWO UNIVERSITIES IN ZAGREB

Dunja Jurić Vukelić, Rona Bušljeta Kardum

*Today, teachers are faced with numerous challenges, especially in Croatia, where extensive educational reform is underway. Education reform has placed a new teaching and learning paradigm in the foreground that demands new knowledge and skills from teachers. Studies and analyses show that teachers are the most important factor in reaching pupils' educational goals. In addition to professional competencies, pedagogical, psychological, didactic, and methodical teacher competencies are of great importance to the development of knowledge. Using survey data from a sample of 115 students, this paper examines the extent to which students of two institutions of higher education – the Faculty of Croatian Studies and the Catholic University of Croatia – are satisfied with their initial teacher education, and whether they consider it appropriate and sufficient for the challenges their future careers hold. The results of this research show that students are, on average, satisfied with the quality of their studies and teacher education, as well as that they prefer the existing pedagogical competency attainment model that is added to the regular subject study. The research results are analysed in the context of examining the need for a new design of such programmes, their refinement or expansion of teacher education study programmes.*

**Key words:** *teacher competencies, teacher education, educational reform, higher education*