

SPREMNOST STUDENATA ZA BUDUĆE RADNO MJESTO

Sučić, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:376959>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

PETRA SUČIĆ

Spremnost studenata za buduće zanimanje

DIPLOMSKI RAD

SPLIT, 2024

Diplomski studij Pedagogija i Engleski jezik i književnost
Odsjek za pedagogiju

Spremnost studenata za buduće zanimanje

DIPLOMSKI RAD

Studentica:

Petra Sučić

Mentorica:

doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Split, rujan 2024.

Sadržaj

Tablice.....	1
1. Uvod.....	2
2. Teorijska razrada.....	4
2.1. Kognitivne kompetencije.....	4
2.2. Emocionalne kompetencije.....	6
2.3. Pedagoške kompetencije.....	8
2.4. Cjeloživotno učenje.....	12
2.4.1. Podrška pripravnicima pri cjeloživotnom učenju.....	16
3. Cilj i hipoteze.....	19
3.1. Problem i cilj istraživanja.....	19
3.2. Hipoteze zadatci i varijable istraživanja.....	19
3.2.1. Hipoteze.....	19
3.2.2. Zadatci istraživanja:.....	20
3.2.3. Varijable istraživanja.....	20
4. Metodologija istraživanja.....	21
4.1. Uzorak.....	21
4.2. Mjerni instrument.....	21
5. Rezultati i rasprava.....	23
5.1. Osnovni deskriptivni podaci ispitivanih varijabli.....	23
5.2. Ispitivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o godini diplomskog studija, volontiranju te zadovoljstvu praksom.....	26
5.3. Ispitivanje povezanosti između kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija.....	30
6. Zaključak.....	33
7. Literatura.....	35
Sažetak.....	41
Abstract.....	42

Tablice

Tablica 1. Prikaz sociodemografskih podataka sudionika studenata diplomskog studija ovisno o njihovom spolu, godini studija te studijskom programu	23
Tablica 2. Prikaz osnovnih deskriptivnih parametara varijabli na uzorku studenata diplomskog studija	24
Tablica 3. Prikaz frekvencija nominalnih varijabli istraživanja	25
Tablica 4. Prkaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o godini studija studenta	27
Tablica 5. Prikaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o volontiranju studenta	28
Tablica 6. Prkaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o zadovoljstvu studenata količinom prakse tijekom studija	29
Tablica 7 Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između procjene kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija.....	30

1. Uvod

Trendovi na tržištu rada mijenjaju se u skladu s kompleksnostima suvremenog doba. Te kompleksnosti, čiji su uzrok društvene promjene, diktiraju kakva će biti buduća radna mjesta. Točnije, diktiraju koje su to kompetencije koje budući radnik treba posjedovati. Stoga, je od iznimne važnosti istražiti stavove studenata završnih godina diplomskih studija o vlastitoj spremnosti, odnosno kompetentnosti za rad u praksi. Biti kompetentan, uz posjedovanja određenih znanja, stavova i vještina, znači i biti sposoban iskoristiti sve navedeno u prigodnim trenucima odnosno aktivno i pravovremeno koristiti stečena znanja, vještine i stavove u određenim situacijama (Ćatić, 2012). Slično tome i u hrvatskoj pedagoškoj literaturi se navodi kako je kompetencija sposobnost pojedinca da djeluje i upravlja na temelju svojih znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000, prema Ćatić, 2012). Dakle, tijekom svog formalnog obrazovanja studenti bi trebali imati prilike razvijati kompetencije koje će im pomoći da postanu konkurentni na tržištu rada. Takve kompetencije temelje se na znanju i vještinama potrebnim za optimalan odgovor na izazove u praksi te time povećavaju mogućnost njihove zapošljivosti. Stoga je od iznimne važnosti da su studijski programi i sadržaji koji se na istima obrađuju, u skladu sa stvarnim potrebama i očekivanjima na tržištu rada. Navedeno se može postići isključivo uz suradnju visokoškolskih ustanova s poslodavcima iz prakse. U protivnom, buduća radna snaga bi mogla imati brojne poteškoće pri uspostavljanju i zadržavanju vlastite konkurentnosti na tržištu rada. Sve navedeno se odnosi i na buduće radne snage u području odgoja i obrazovanja koje, prema autoru Lengrandu (1971, prema Lukenda i Iveljić, 2022), imaju ključnu ulogu u osposobljavanju budućih generacija za potencijalne promjene na tržištu rada. Prema tome, veoma je važno ulagati u obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika kao temelja za stručno usavršavanje. Točnije, za potrebe obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika potrebno je konstruirati nastavne programe kojima će se osigurati mogućnost kvalitetnog stručnog usavršavanja nakon završenog studija. Neke od važnih područja na kojima treba raditi s budućim i sadašnjim pedagoškim djelatnicima definira Ken Leithwood (2005, prema Fullanu, 2015), a ona uključuju, između ostalog, pedagoške kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika, stres i istrošenost, kolektivni i individualni osjećaj profesionalne učinkovitosti, itd. Sve navedeno može se sažeti u potrebu za razvojem kognitivnih, emocionalnih i pedagoških kompetencija tijekom studija uz poticanje razvoja prilagodljivosti potrebama i izazovima u praksi (Mrnjavac i Pivac,

2015) i razumijevanju važnosti cjeloživotnog obrazovanja odnosno važnosti obrazovanja i profesionalnog usavršavanja.

Stoga je cilj ovog rada, istražiti i prikazati samoprocjenu studenata završnih godina diplomskih studija na Filozofskom fakultetu u Splitu o spremnosti za njihova buduća zanimanja.

2. Teorijska razrada

2.1. Kognitivne kompetencije

Prema autorici Čatić (2012), kompetentnost u hrvatskom jeziku znači biti stručan, imati znanja iz i biti osposobljen za rad u nekom području te imati pravo odlučivanja u tom istom području. Burst Nemet (2013) navodi kako riječ kompetencija dolazi od latinske riječi *competentia* te je u latinskom jeziku značila mjerodavnost ili sposobnost suca za procjenjivanje i donošenje odluke. Slično tvrdi i Mijatović (2000, prema Čatić, 2012) te naglašava da je to osobna sposobnost koja se može dokazati na formalan i neformalan način. Neki autori uz pojam kompetencije vezuju i motivaciju, osobna stajališta i karakteristike pojedinca (Hrvatić i Piršl, 2007, Poole i sur., 1998, prema Čatić, 2012). Palekčić (2008, prema Čatić, 2012) i Frey (2004, prema Čatić, 2012) kompetencije vide kao skup duhovnih i tjelesnih sposobnosti koje su potrebne pojedincu u rješavanju zadataka. Nadalje, brojni autori definiraju kompetenciju kao pojedinačne raspoložive i naučene kognitivne sposobnosti i vještine za rješavanje specifičnih problema (Klieme, 2003, prema Boras, 2019). S obzirom na mnogobrojne definicije pojma kompetencije i kompetentnosti, a od kojih su ovdje navedene samo neke, u području obrazovanja je iznimno teško navesti jednu cjelovitu i općeprihvaćenu definiciju (Čatić, 2012). Ipak, Weinert (2001, prema Čatić, 2012) navodi kako pojam kompetencija, u području obrazovanja, ima dva glavna značenja. Prvo, kompetencija je unutarnja, kognitivna struktura uz pomoć koje smo se sposobni ponašati na određeni način. Navedeno se shvaćanje kompetencije, prema Čatić (2012) temelji na teorijskim razmatranjima Andesona (1992), Chomskog (1965), Evansa i sur. (1993) te Langforda i Huntinga (1994). Drugo shvaćanje ima mnogo šire značenje. Naime, prema ovoj perspektivi posjedovanje znanja i potrebnih vještina nije dovoljno za učinkovito djelovanje u složenim situacijama. Za navedeno je potrebna visoka motiviranost, samopouzdanje, stavovi pojedinca te određene, potrebne sposobnosti (Westera, 2001, prema Čatić, 2012). Prema Čatić (2012), druga spomenuta perspektiva je prihvaćenija u odgojno-obrazovnim krugovima.

Branković i Popović (2018) tvrde kako, prema okviru Tuning projekta (2006), postoje opće i područno specifične kompetencije. U opće kompetencije Branković i Popović (2018) ubrajaju instrumentalne, interpersonalne i sistemske kompetencije. Navedene opće kompetencije, Branković i Popović (2018, str. 10) u svom radu definiraju kao „skup znanja, vještina i vrijednosti

koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti te omogućavaju fleksibilnu adaptaciju zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova". Navedena skupina općih kompetencija uključuje upravo kognitivne kompetencije.

Nadalje, Bogunović i Mirović (2018) u svom radu o samoprocjeni studenata glazbene umjetnosti o vlastitim nastavničkim kompetencija koje su stekli tijekom studija, uz funkcionalne, osobne i etičke kompetencije, također, spominju upravo i kognitivne kompetencije. Prema Bogunović i Mirović (2018, str. 474) navedene kompetencije uključuju kvalitetnu upotrebu: „a) teorija i koncepta; b) praktičnog znanja i vještina; c) znanja metodike i pedagogije; d) znanja iz psihologije". Nadalje, autori Skočić Mihić i sur. (2019) u kognitivne kompetencije ubrajaju kompetencije podučavanja, karakteristike podučavanja (stil), strategije pri podučavanju, didaktičku i metodičku prilagodbu, procjenjivanje i ocjenjivanje učenika te identifikaciju učenika s posebnim potrebama i darovitih učenika. Branković i Popović (2018) navode kako se studenti tijekom studija usavršavaju u području vlastite struke (npr. matematika, hrvatski jezik, itd.), u psihološkim i pedagoškim kompetencijama, ali i u području didaktičkih i metodičkih kompetencija. Al-Momani i Alrabadi (2022) u uvodnom dijelu svog istraživanja o perspektivi srednjoškolskih nastavnika u Jordanu o vlastitim kognitivnim kompetencijama, naglašavaju važnost istih pri nastavnikovu nastojanju prenošenja vlastitih znanja na učenike tijekom nastave. U istom radu (2022), definira ih se kao skupinu vještina (Al-Amri, 2016, Hamadna, 2006, Al-Sayeh i Abdel Moneim, 2005, Baqir, 1991, prema Al-Monamiju i Alrabadiu, 2022), iskustva (Al-Amri, 2016, Hamadna, 2006, Al-Sayeh i Abdel Moneim, 2005, prema Al-Momaniu i Alrabadiu, 2022), ponašanja učitelja (Al-Amri, 2016, Hamadna, 2006, Al-Sayeh i Abdel Moneim, 2005, prema Al-Momaniu i Alrabadiu, 2022), ali i njihovih karakteristika (Baqir, 1991, prema Al-Momaniu i Alrabadiu, 2022) te stavova (Al-Sayeh and Abdel Moneim, 2005, Baqir, 1991, prema Al-Momaniu i Alrabadiu, 2022) koji utječu na njihov rad unutar učionice.

Nakon provedenog istraživanja te na temelju rezultata istog, autori Al-Momani i Alrabadi (2022), zaključuju kako su srednjoškolski nastavnici u Jordanu, barem njih 210 uključenih u istraživanje, većinom zadovoljni s vlastitim kognitivnim kompetencijama te nije pronađena statistički značajna razlika između ženskih i muških ispitanika. Međutim, Al-Momani i Alrabadi (2022) su vršili istraživanje nad pojedincima koji već rade u praksi.

Važnost razvoja kognitivnih kompetencija vidljiv je u činjenici da poslodavci pri zapošljavanju mladih ljudi s tek završenim diplomskim studijem testiraju upravo navedena znanja i vještine (Carless, 2007, Hodgkinson i Payne, 1998, Keenan, 1995, prema Caballero i sur., 2011). Također, pokazalo se kako su navedene vještine, koje u ovom kontekstu uključuju vještine pismenosti i računanja, logičkog razmišljanja, rada na računalu, vođenja i istraživanja kao i sposobnost upravljanja i organiziranja vremena, rada u timu i državanja pozitivnih interpersonalnih odnosa, važnije i od samog akademskog uspjeha studenata (ACNielsen Research Services, 2000, prema Caballero i Walker, 2010). Naime, poslodavci akademski uspjeh sve manje smatraju dobrim pokazateljem spremnosti za rad i pokazateljem budućeg uspjeha na radnom mjestu (Hart, 2008, prema Caballero i sur., 2011), usprkos tome što su upravo akademska postignuća, u prošlosti, bila dobar pokazatelj intelektualnih mogućnosti, marljivosti i motiviranosti budućeg zaposlenika za rad (Carless, 2007, Hodgkinson i Payne, 1998, Keenan, 1995, prema Caballero i sur., 2011) te su, iz tog razloga, imala odlučujuću ulogu pri zapošljavanju (Roth i Bobko, 2000, prema Caballero i sur., 2011).

2.2. Emocionalne kompetencije

Kvalitetno razvijanje kognitivnih kompetencija budućih nastavnika za vrijeme studija nisu jedini preduvjet za njihovu visoku konkurentnost na tržištu rada. Naime, važan preduvjet za uspješnost nastavnika u njihovom radu jesu i njihove emocionalne kompetencije. Važno je naglasiti kako osoba može biti dovoljno kognitivno kompetentna za svoj posao, ali imati poteškoće u razvijanju svojih emocionalnih kompetencija potrebnih za kvalitetno izvršavanje zadataka na radnom mjestu. Da te dvije vrste kompetencija nisu nužno pozitivno povezane potvrđuje istraživanje autora Skočić Mihić i sur. (2019) koji nisu uspjeli pronaći statistički značajnu povezanost između kognitivnih i emocionalnih značajki kod 218 nastavnika uključenih u istraživanje. U navedenom istraživanju, Skočić Mihić i sur. (2019) istraživali su kognitivne i emocionalne značajke koje mogu utjecati na rad nastavnika s djecom s posebnim potrebama, odnosno s darovitom djecom i djecom s nekom vrstom poteškoće. Prilikom istraživanja istih, koristili su se skalom procjene zvanom *Cognitive and Emotional Components of Inclusive Teaching Scale (CECITS)*. Pitanja u upitniku koja su imala za cilj istražiti emocionalne značajke

rada u praksi, utvrđivala su vođenje razreda i provedbu discipline, strahove koji se mogu pojaviti tijekom učitelja/nastavnika kod rada s djecom s posebnim potrebama te dodatnog pripremanja samih sebe, ali i djece u razredu (Skočić Mihić i sur., 2019). Stoga, prema autorima Skočić Mihić i sur. (2019), navedene značajke mogu se smatrati emocionalnim komponentama ili značajkama koje mogu utjecati na nastavnikov rad u praksi. Ovo istraživanje (Skočić Mihić i sur., 2019) je pokazalo kako su ispitanici manje zadovoljni s razinom razvijenosti prethodnih komponenti kada su u pitanju darovita djeca nego kada su u pitanju djeca s poteškoćama, a pitanja u upitniku bila su konstruirana na način da je u njihovom središtu bio strah. Važno je naglasiti kako neki autori razlikuju pojam straha od pojma anksioznosti (Helleve i Ove Æsøy, 2021). Naime, navedeni autori Helleve i Ove Æsøy (2021) smatraju kako je strah usmjeren prema nečemu određenom, dok je kod anksioznosti teško odrediti nekakav konkretan izvor. S navedenim se slaže i autor Bourne (2022, prema Jogunić, 2023) koji navodi da, iako je kod anksioznosti prisutan strah, spomenuta dva stanja razlikuju se u tome što je strah fokusiran prema nekom vanjskom izvoru, na primjer, nekoj situaciji ili objektu, a anksioznost je usmjerena prema nečemu unutar pojedinca koji je osjeća. Drugim riječima, anksioznost, na svom početku, podsjeća na strah, međutim, nakon određenog vremena se počinju pojavljivati pitanja i misli koje uzrokuju gore opisane simptome anksioznosti (Brewer, 2022, prema Jogunić, 2023). Nadalje, Garcia-Aracil, Monteiro i Almeida (2021) u svom istraživanju studenata i njihove percepcije vlastite pripremljenosti za rad u praksi, spominju socio-emocionalne kompetencije u koje ubrajaju samopouzdanje, samokontrolu te regulaciju vlastitih emocija i stresa koji se može pojaviti prilikom rada u praksi. Kako bi budući zaposlenici, odnosno osobe koje rade u praksi, mogli izrađivati dobre odnose s osobama s kojima trebaju surađivati moraju imati dobro razumijevanje emocija, kako tuđih, tako i svojih (Hendrix i Morrison, 2018). U skladu s tim, Pintar (2018) spominje socio-emocionalne kompetencije kao ključne kompetencije, uz kvalitetno stečena znanja i vještine tijekom studija, koje odgojitelj treba posjedovati, u izgradnji i održavanju kvalitetnih odnosa s roditeljima. U njih Pintar (2018) ubraja odgojiteljevu sposobnost za prepoznavanjem, razumijevanjem te preciznim i adekvatnim reagiranjem na roditeljeve potrebe i stanja. Usprkos navedenom, odgojitelji pokazuju veliko nezadovoljstvo stjecanjem kompetencija potrebnih za suradnju s roditeljima tijekom formalnog obrazovanja te navode kako su te kompetencije stekli tek tijekom rada u praksi uz pomoć informalnog i neformalnog učenja (Visković i Višnjić Jevtić, 2017). Iako je pohvalno da odgojno-obrazovni djelatnici imaju mogućnost stjecati emocionalne kompetencije koje su potrebne za rad

u struci i nakon svog formalnog obrazovanja, loša razvijenost emocionalnih kompetencija mnogih rezultira napuštanjem struke u prvih nekoliko godina rada (Greenberg i sur., 2016, prema Martinu, 2024). Naime, loša razvijenost emocionalnih kompetencija studenata koji započinju svoj rad u praksi uzrokuje loše razumijevanje i upravljanje vlastitim emocijama kada dođe vrijeme za samostalan rad unutar razreda (Donahue-Keegan i sur., 2019, Katz i sur., 2020, prema Martinu, 2024).

2.3. Pedagoške kompetencije

Različiti autori na slične načine određuju pedagoške kompetencije potrebne u praksi. Tako, Jurčić (2014, str. 80) u poželjne pedagoške kompetencije svrstava: „...osobnu, komunikacijsku, analitičku (refleksivnu), socijalnu, emotivnu, interkulturalnu, razvojnu i vještinu u rješavanju problema”. U pedagoške kompetencije suvremenog učitelja, Brust Nemet (2013) ubraja osobnu, predmetnu, komunikacijsku, didaktičko-metodičku, refleksivnu, socijalnu, emocionalnu, interkulturalnu i građansku kompetenciju te naglašava kako je sve navedene kompetencije nužno promatrati kao umrežene u temeljnim područjima učiteljskog rada. Uz nabrojene kompetencije, autorica spominje i socijalnu profesionalnu komunikaciju (Previšić, 2013, prema Brust Nemet, 2013) koja je potrebna u radu učitelja za stvaranje kvalitetne suradnje među pedagoškim djelatnicima. Sukladno tome, u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) prepoznaje se važnost kvalitetne suradnje među pedagoškim djelatnicima. Naime, u navedenom dokumentu (2011, str. 30) se navodi kako je „u ostvarivanju odgoja, obrazovanja i nastave potrebna...stalna suradnja i dogovor učitelja i nastavnika”, ali i da samo provođenje navedenog dokumenta ovisi o toj suradnji.

Nadalje, navedene kompetencije obuhvaćaju „područje metodologije izgradnje kurikula nastave, područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, područje oblikovanja razrednoga ozračja, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi i područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima” (Jurčić, 2012, prema Brust Nemet, 2013, str. 82). S druge strane, određeni autori navode kako bi pedagoški djelatnici, pri završetku svog formalnog obrazovanja, trebali biti osposobljeni za efikasno planiranje i provođenje nastave, vješto uključivanje u rad svih učenika bez obzira na njihove sposobnosti, primjenu raznovrsnih načina i

oblika poučavanja, uspostavljanje i održavanje kvalitetne komunikacije i suradničkih odnosa, provođenje različitih načina vrednovanja i ocjenjivanja učenika, kao i za samovrednovanje te stvaranje poticajne nastavne klime (Burai i Bušljeta Kardum, 2022, prema Burai i sur., 2023). Od 2020. godine i pandemije Covid-19, kao važnu pedagošku kompetenciju, navode mogućnost motiviranja učenika i poučavanja istih prilikom procesa učenja u digitalnom okruženju (Ferrari, 2013, Pettersson, 2018, Müller i sur., 2021, De la Calle i sur., 2021, prema Burai i sur., 2023).

Važnost svih nabrojanih kompetencija u ovom potpoglavlju vidi se iz činjenice da se pedagoške kompetencije u suvremenoj školi smatraju jednim od osnovnih pretpostavki kvalitetne konstrukcije i provedbe odgojno-obrazovnog procesa (Brust Nemet, 2013). Naime, navedene kompetencije, uz emocionalne kompetencije, pokazale su se ključnima kod razvoja djelotvorne i pozitivne kulture škole (Brust Nemet i Velki, 2016). One nastavniku, učitelju ili odgojitelju „...omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova” (Jurčić, 2014, str. 79) te se njima produbljuje i širi učinkovitost u nastavnikovu radu (Jurčić, 2014). Važnost pedagoških kompetencija ističe i Guven (2008) koji ih, uz obrazovanje za određeni predmet i obrazovanje iz opće kulture, svrstava u jednu od tri glavne domene obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Prema Burai i sur. (2023) postoji pretpostavka kako učitelji po završetku svog nastavničkog studija imaju razvijene stručne i pedagoške kompetencije potrebne u praksi. Tako se, u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN, 68/2018*, ističe kako učitelji tijekom svog studija moraju steći kompetencije iz pedagogije, psihologije, didaktike i metodike te kako 55 ECTS bodova, od mogućih 120 na diplomskoj razini, treba pripasti upravo tim područjima. Mnogi drugi dokumenti, poput OECD (2016), Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije (NN, 124/2014), ILO¹ (2016) te Europska komisija (2015), naglašavaju važnost kvalitetnog razvoja pedagoških kompetencija budućih učitelja te utjecaj istih na razvoj znanja i vještina kod učenika u praksi (Burai i sur., 2023). Dakle, razvoj pedagoških kompetencija nastavnika i učitelja tijekom formalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj prepoznata je zakonom. Međutim, provedba navedenog zakona nije standardizirana na razini države, odnosno ne postoji jasan okvir kojeg fakulteti u Republici Hrvatskoj moraju slijediti već je prepuštena autonomiji fakulteta. Iz tog razloga, kvalitetu programa za razvijanje pedagoških kompetencija

¹ 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. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf

nastavničkih studija diljem Hrvatske je jako teško procijeniti. Njihova učinkovitost se vidi tek nakon završetka studija, odnosno nakon ulaska u praksu (Burai i sur., 2023). Nadalje, autori Burai i sur. (2023) naglašavaju kako nastavnici i učitelji u Hrvatskoj, ali i u inozemstvu ne rade s istim uzrastom djece te da u svom radu moraju koristiti različite pedagoške kompetencije koje su primjerene za određeni uzrast. Drugim riječima, „... obrazovanje nastavnika predmetne, za razliku od učitelja razredne nastave, ne pretpostavlja jednake pedagoško-metodičke kompetencije” (Burai i sur., 2023, str. 156). Razlike u pedagoškim kompetencijama nastavnika i učitelja vidljive su i u praksi gdje su učitelji predmetne nastave pokazali veće zadovoljstvo svojim pedagoškim kompetencijama nego učitelji razredne nastave (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008). U spomenutom istraživanju autorica Ljubetić i Kostović Vranješ (2008) pokazalo se kako učiteljice razredne nastave osjećaju nesigurnost pri svom radu u usporedbi s učiteljicama predmetne nastave. Tu nesigurnost povezuju s manjkom kvalitetnih informacija o odgoju tijekom studija. Međutim, autorice Ljubetić i Vranješ (2008) kao moguće razloge ovakvog viđenja vlastite nekompetentnosti učiteljica razredne nastave navode samokritičnost kao posljedicu “vezivanja” za djecu te višesatni boravak s istom skupinom učenika koji može rezultirati zamorom. Mogući osjećaj inferiornosti u odnosu na kolege predmetne nastave može dolaziti iz veće senzibiliziranost učiteljica razredne nastave, a koja im može pomoći u primjećivanju dodatnih detalja u svom radu s učenicima. To primjećivanje detalja moguće je povezano i s uključivanjem učitelja razredne nastave u različite programe stručnog usavršavanja.

Prema istom istraživanju (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008) većina učitelja u praksi osjeća se dovoljno osposobljeno za rad s djecom i roditeljima, a samo trećina ispitanika smatra da su potrebne pedagoške kompetencije za to, stekli tijekom svog formalnog školovanja. Taj podatak je zabrinjavajuć kada se uzme u obzir da uglavnom autori pedagoške literature na temu kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika, ističu značajnu ulogu i važnost spomenutih pedagoških kompetencija (Cheetham i Chivers, 1996, Coldron i Smith, 1999, Ross i sur., 1999, prema Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Nezadovoljstvo s formalnim obrazovanjem pokazali su i nastavnici u drugim zemljama. Tako Fullan (2015), navodi kako je 1975. provedeno istraživanje u Bostonu pod nazivom *School Teacher* u kojem je autor Lortie zaključio kako formalno obrazovanje ne priprema pedagoške djelatnike za rad u praksi. Kao odgovor na lošu kompetentnost učitelja u turskoj su u osamdesetim godinama donesene određene promjene unutar obrazovanja studenata nastavničkih i učiteljskih smjerova. Naime, pristup koji se pokušao tada

practicirati u obrazovanju budućih odgojno-obrazovnih djelatnika nije bio uspješan zbog manjka razumijevanja. Takav sustav pomogao je budućim nastavnicima identificirati probleme, ali ne i pronaći adekvatno rješenje (Guven, 2008). Lošu pripremljenost za izazove koji se pojavljuju u praksi prijavljuju i Stigler i Hiebert (1999, prema Fullanu, 2015) koji su na internacionalnoj razini snimali i promatrali nastavnike matematike u osmim razredima. Pokazalo se kako nastavnici u SAD-u, iako upoznati s novim reformama, ne prakticiraju nove reforme jer krivo protumače iste ili uvedu samo neke izmjene u svoj rad, ali temelj njihovog podučavanja ostaje isti. Navedeno su primijetili i Oakes i sur. (1999, prema Fullanu, 2015) koji naglašavaju kako nastavnici i učitelji često prebrzo pokušavaju implementirati nove obrazovne politike bez da ih zapravo razumiju. Točnije bez da razumiju njihovu svrhu i kako istinski postići ciljeve navedenih politika i reformi. Kao rezultat toga, nove reforme mogu napraviti više štete nego koristi (Fullan, 2015). Postavlja se pitanje, ako nastavnici u praksi imaju ovakve poteškoće, mogli ih zaista predmeti i profesori na sveučilištima pripremiti za sve navedeno. Gravett i sur. (2011) smatraju kako je to nemoguće. U svom radu, *New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom* (2012), navode da bez obzira na kvalitetu programa i osiguravanje različitih iskustva u obliku stručne prakse tijekom studija, budućni nastavnici ne mogu biti dovoljno pripremljeni za praksu. Naime, prema Snow i sur. (2005, prema Gravett i sur., 2011) nastavnici i učitelji tek počinju stjecati potrebne pedagoške kompetencije kada postanu odgovorni za obrazovanje djece u svojim razredima. S navedenim se slaže i Feiman-Nemser (2001, prema Gravett i sur., 2011) koji studij vidi samo kao temelj koji će se tek početi razvijati za vrijeme rada u praksi.

Ipak, u istraživanju čiji su rezultati prikazani u spomenutom radu (Gravett i sur., 2011) pokazalo se da je većina novih, južnoafričkih nastavnika, od 73 uključenih u istraživanje, zadovoljno s pedagoškim kompetencijama koje su imali prilike steći tijekom studija. Tako je čak više od 80% ispitanika navelo da su ih studijski programi dostatno pripremili za uključivanje učenika u suradnički način rada (89%), koristiti učinkovite komunikacijske vještine (84,9%), koristiti strategije poučavanja koje učinkovito uključuju učenike u nastavni proces (83,6%), koristiti različite metode ocjenjivanja (83,6%), razumjeti kako čimbenici u okruženju učenika mogu utjecati na učenje (80,8%) te povezati učenje u učionici sa svakodnevnim svijetom (80,8%). Uz navedeno, ispitanici su bili zadovoljni i s vlastitom sposobnosti razumijevanja kako kognitivni razvoj učenika utječe na njihovo učenje (76,7%) i svojim sposobnostima za stvaranje razrednog

okruženja koji promiče društveni razvoj (76,7%) te promiče grupnu odgovornost (76,7%). Zatim, ispitanici su se osjećali dovoljno osposobljeni za pružanje pomoći učenicima kako bi što bolje razumjeli i naučili cijeniti ljudsku raznolikost (76,7%) te da kritički razmišljaju i rješavaju probleme (75,3%), izraditi nastavni plan i program (76,7%) te kritički promišljati o vlastitom nastavnom iskustvu i praksi (76,7%) (Gravett i sur., 2011). Navedeni rezultati u suprotnosti su s prethodno navedenim tvrdnjama autorica Gravett i sur. (2011) prema kojima spomenute vještine, novi nastavnici, razvijaju tek nakon što su se zaposlili i dobili svoje razrede. Dakle, u ovom slučaju, stanje u praksi pokazalo se kao pozitivnije u odnosu na ono što je teorijski predviđeno. Nadalje, postoje i drugi primjeri nastavnika u praksi koji su zadovoljni s vlastitim pedagoškim kompetencijama stečenim tijekom formalnog obrazovanja. Tako su, ispitanici istraživanja provedenog s učiteljima u inozemstvu (Burai i sur., 2023) izjasnili svoje zadovoljstvo stečenim pedagoškim kompetencijama po završetku studija. Slične rezultate dobili su Pavin i sur. (2005, prema Burai i sur. 2023).

2.4. Cjeloživotno učenje

U današnjem društvu, koje se rapidno mijenja, mijenjaju se i zahtjevi poslodavaca te opis poslova na tržištu rada. Stoga se i radna snaga mora mijenjati i prilagođavati takvim promjenama (Uzunboylu i Hürsen, 2011). U navedenom društvu, društvu u kojem stečeno znanje brzo postaje zastarjelo, mladi moraju biti fleksibilni i prilagodljivi promjenama (Mujis, 2009). Stoga, naglašava autor Mujis (2009), stjecanje kompetencija i stavova koji su potrebni za cjeloživotno učenje od iznimne su važnosti. S navedenim se slažu i autorice Pauković i Bačić (2018) koje znanje vide kao glavni pokretač društvenog i gospodarskog svijeta te samim time naglašavaju potrebu za cjeloživotnim učenjem. Naime, cjeloživotno učenje opisuje se kao proces svih aktivnosti u kojima pojedinac sudjeluje tijekom svog života, a koje mu služe u unaprjeđenju vlastitog znanja (Akbaş i Özdemir, 2002, prema Hürsen, 2014). Autori Branković i Popović (2018, 9) navode kako profesionalni razvoj pojedinca „počinje u djetinjstvu, nastavlja se izborom zanimanja i zaposlenjem, odnosno on predstavlja cjeloživotni proces”. S navedenim se slaže i Cropley (1979, prema Lukenda i Iveljić, 2022) naglašavajući kako prema organizaciji *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* koja prema svom

dokumentu pod nazivom *Working paper on the contribution of persons other than teachers to educational activities in the perspective of lifelong education* (1976) navodi kako cjeloživotno obrazovanje treba trajati tijekom čitavog života jednog pojedinca. Ovo se odnosi i na nastavničku profesiju jer iako nastavnik formira svoje kompetencije tijekom formalnog obrazovanja, on ili ona ih i dalje razvija tijekom čitavog profesionalnog rada u praksi. Taj razvoj treba se temeljiti na društvenim promjenama, ali i promjenama u samom odgojno-obrazovnom sustavu (Branković i Popović, 2018). Dakle, kompetencije suvremenog nastavnika, prema Branković i Popović (2018) su dinamičan i otvoren sustav koji je povezan s različitim sferama društvenog života. U prilagodbi tog sustava nastavnici se služe konceptom cjeloživotnog učenja koji je zapravo proces neprekidnog učenja u našim životima (Wang, 2008, prema Uzunboylu i Hürsen, 2011). Navedeni proces je nastavnikova odgovornost odnosno pojedinčeva odgovornost (Akbaş i Özdemir, 2002, prema Hürsen, 2014). Naime, uspješnost prilagodbe novim promjenama i izazovima te preuzimanje novih uloga i zadataka u nastavničkoj profesiji ovisi o spremnosti nastavnika u mijenjanju samog ili same sebe, ali i njegovoj ili njezinoj motiviranosti u sudjelovanju u procesu cjeloživotnog učenja (Branković i Popović, 2018). S navedenim se slaže i Cropley (1979, prema Lukenda i Iveljić, 2022) koji smatra da se cjeloživotno obrazovanje može uspješno implementirati u praksu samo ako je usklađeno s rastućom motivacijom i sposobnosti pojedinaca koji su uključeni u proces samousmjerenog učenja.

Nadalje, sam obrazovno-politički koncept cjeloživotnog učenja pojavio se sredinom 60-ih godina 20. stoljeća kada je u okviru međunarodne organizacije *UNESCO* prvi puta primijenjen pojam cjeloživotnog obrazovanja (Lukenda i Iveljić, 2022; Pauković i Bačić, 2018). Do razvoja i primjene ovog koncepta je došlo zbog potrebe za adekvatnim odgovorom na novonastale zahtjeve na globalnoj razini koja se pojavila kao posljedica tadašnjih političkih prilika, društvenih odnosa, demografskih promjena, ali i rapidnog napretka znanosti, tehnologije i informacijsko-komunikacijske tehnologije (Lengrand, 1971, prema Lukenda i Iveljić, 2022). Naime, Lengrand (1971, prema Lukenda i Iveljić, 2022) naglašava kako jedini društveni sustav koji može biti odgovor na navedene promjene jest odgojno-obrazovni sustav. Međutim, i sam odgojno-obrazovni sustav je u krizi. Kao glavnog krivca prepoznaje odgojno-obrazovne ustanove čiji se rad kritizira kao “...nedostatno poznavanje i povezivanje sa stvarnim životom, podvojenost između obrazovanja i zabave te nedovoljna otvorenost za dijalog i sudjelovanje te selekcija” (Lengrand, 1971, prema Lukenda i Iveljić, 2022, str. 206).

Kao neki od načina popravljanja opisane situacije predlažu se individualizacija nastave, spajanje sadržaja s praksom te unaprjeđenje obrazovanja nastavnika. Uz navedeno, napominje se kako se ne mogu čekati nove generacije za uvođenje ovakvih promjena, već se treba početi raditi s već postojećom radnom snagom na tržištu rada. Posebno se ističe vrijednost obrazovanja za odrasle (Lengrand, 1971, prema Lukenda i Iveljić, 2022). Slična razmišljanja iznijela je i *Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja* (engl. *International Commission on the Development of Education*) 1972. godine, na čijem je čelu bio Faure (Kraus, 2001, prema Lukenda i Iveljić, 2022) u izvještaju *Učiti biti – svijet odgoja i obrazovanja danas i sutra*. Nadalje, Faure ostvarenje željene društvene preobrazbe vidi u međunarodnoj perspektivi i izložene su u sintagmi „društvo koje uči” (Kraus, 2001, prema Lukenda i Iveljić, 2022). Prvi ključni dokumenti značajni za obrazovno-politički koncept cjeloživotnog učenja su formirani i objavljeni početkom 1970-ih. U spomenute važne dokumente autorice Lukenda i Iveljić (2022) ubrajaju *Permanently obrazovanje: temelji integrirane obrazovne politike* (1971) te *Povratno obrazovanje: strategija za cjeloživotno učenje* (1973). Prvi navedeni dokument objavilo je Vijeće Europe, a drugi *Organisation for Economic Co-operation and Development* ili *OECD*. Važno je naglasiti kako se u ovom razdoblju još uvijek nije koristio pojam „Cjeloživotnog učenja”. Naime, navedeni pojam počinje se spominjati tek sredinom 90-ih godina 20. stoljeća kada započinje druga faza razvoja koncepta cjeloživotnog učenja koji je od svojih samih početaka bio široko prihvaćen od strane kreatora obrazovnih politika, znanstvenika, pedagoških djelatnika, ali i šire javnosti. Međutim, koncept je od svog nastanka pa do danas naišao i na brojne kritike, a jedna od kritika je i sam naziv koncepta (Lukenda i Iveljić, 2022). Tako, mnogi autori (npr. Lawson, 1982, Bagnall, 1990, prema Lukenda i Iveljić, 2022) smatraju da se ne bi trebao koristiti pojam „cjeloživotno obrazovanje” jer proces cjeloživotnog učenja uključuje formalno, neformalno i informalno učenje te se samim time ne može smatrati obrazovanjem u pravom smislu te riječi. Navedena kritika je rezultirala činjenicom da od 90-ih godina prošlog stoljeća većina znanstvenih radova te dokumenti međunarodnih organizacija sadrže pojam „cjeloživotnog učenja” umjesto pojma „cjeloživotno obrazovanje” čime se stavlja naglasak na prisutnost različitih procesa učenja koji se ne provode u sklopu formalnog obrazovanja (Lukenda i Iveljić, 2022).

Jedan od procesa učenja izvan formalnog obrazovanja jest i volontiranje koje prema autorima Skupnjak i Tot (2019) je jedan od manje popularnih neformalnih oblika stjecanja kompetencija među učiteljima. Naime, prema jednom istraživanju provedenom u Kanadi (Smaller

i sur., 2000, prema Skupnjak i Tot, 2019) učitelji su prepoznali proces volontiranja u zajednici kao pozitivan utjecaj na razvoj njihovih interpersonalnih kompetencija. Međutim, Skupnjak i Tot (2019) navode kako učitelji u hrvatskoj najmanje koriste iduće oblike informalnog/neformalnog učenja: sudjelovanje u međuškolskim i međunarodnim projektima, volontiranje, posjet drugim školama i rad u udruzi/klubu/društvu. Što se tiče volontiranja, autori Skupnjak i Tot (2019, str. 317) navode da je mogući razlog malog broja učitelja uključenih u navedeni proces informalnog/neformalnog učenja taj da oni „...nisu dovoljno osvijestili volontiranje kao način učenja te ga ne prepoznaju”. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako su učitelji s 10 godina staža češće uključeni u proces volontiranja nego oni s 31 godinom i više. Također, učitelj s integriranim studijem češće volontiraju od onih sa završene dvije ili četiri godine studija. Ove razlike moguće je objasniti preopterećenosti učitelja s više godina radnog staža. Važno je naglasiti kako učitelji sa završenim dvogodišnjim studijem imaju više staža od onih sa završenim petogodišnjim integriranim studijem (Skupnjak i Tot, 2019). Što se tiče studenata u Hrvatskoj, (Zrinščak i Lakoš, 2006, prema Čulum, 2008) pokazalo se kako na Zagrebačkom sveučilištu od ukupno 600 ispitanika njih 44% volontira, a od navedenog postotka više od 50% studenata su studenti društvenih i humanističkih znanosti.

Nadalje, drugi način stjecanja kompetencija tijekom studija, prema Vijeću Europske zajednice (1987, prema Feyen i Krzaklewska, 2013) jest program *Erasmus+* (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*). Navedeni program, kojim mladi imaju priliku neformalnim/informalnim učenjem stjecati brojne kompetencije (Europska komisija, 2017), je veoma popularan među mladima u Europi pogotovo ako se uzme da je broj studenata koji su sudjelovali u programu od 2000. do 2009. godine skočio za čak 65% (McKeown, 2009, prema Elezović i sur., 2023). Elezović i sur. (2023) navode kako je u njihovom istraživanju sudjelovalo 100 ispitanika iz različitih zemalja te da je njih čak 87% sudjelovalo barem jednom u programu *Erasmus +* tijekom studija. Do 2013. godine u ovom programu sudjelovalo je čak 3 milijuna studenata iz 4000 visokoškolskih ustanova diljem Europe, a Europska Unija (2012, prema Feyen i Krzaklewska, 2013) ga je proglasila najvećim i najpoznatijim programom razmjene na svijetu.

Opisana dva načina učenja, volontiranje i sudjelovanje u programu mobilnosti kao što je program Erasmus+, iako se mogu obavljati za vrijeme formalnog obrazovanja, viđena su kao

vrste neformalnog odnosno informalnog obrazovanja (Europska komisija, 2017; Skupnjak i Tot, 2019) te ih se ubraja u proces cjeloživotnog učenja. Spomenuti načini stjecanja kompetencija prepoznaju se kako na međunarodnoj tako i na nacionalnoj razini. U prilog navedenom ide i činjenica da je Europska komisija, prema dokumentu Vlade Republike Hrvatske, formirala instrumente za mjerenje kompetencija stečenih neformalnim i informalnim učenjem, posebice volontiranjem i stažiranjem koji se nazivaju *Europass* i *Youthpass*. Da je potražnja za takvim kompetencijama sve veća kod poslodavaca, svjedoče i nalazi autora Mrnjavac i Pivac (2015) koji potvrđuju da poslodavci, uz stručne kompetencije, traže i neke dodatne kompetencije potrebne u današnjem gospodarstvu. Dakle, kao što je već spomenuto u ovom radu, akademski uspjeh više nije dovoljno dobar pokazatelj budućeg uspjeha zaposlenika i spremnosti za rad (Hart, 2008, prema Caballero i sur., 2011) već je potrebno prihvatiti vrijednost cjeloživotnog učenja i stjecanje praktičnih iskustava i izvan sustava formalnog odgoja i obrazovanja.

Prema studentima uključenima u istraživanje (Mrnjavac i Pivac, 2015), studij nudi vrlo malo mogućnosti za razvijanjem potrebnih kompetencija poput interdisciplinarnosti, fleksibilnosti i prilagodljivosti promjenama. Stoga, preporučuje se ulaganje što većeg napora u razvijanje fleksibilnijeg i jasnijeg načina provedbe sustava cjeloživotnog obrazovanja svim zemljama članicama, sadašnjim i budućim, Europske Unije (European Commission, 2010, Europski fondovi, Strateški dokumenti Republike Hrvatske 2014.–2020., 2018, prema Pauković i Bačić, 2018).

2.4.1. Podrška pripravnicima pri cjeloživotnom učenju

Prema Mlinarević (2003), jedan kratak, ali važan period u cjeloživotnom učenju odgojno-obrazovnog djelatnika pripravnički je staž. Naime, spomenuto razdoblje ima iznimno veliki utjecaj za daljnji profesionalni razvoj pripravnika.

Prema autorici Vican (2011), jednom kada pojedinac izađe iz uloge studenta i započne svoju profesionalnu karijeru, on ili ona postaje pripravnik. S navedenim se slažu i autorice Šušnjara i Kurspahić (2020) koje naglašavaju kako status pripravnika imaju svi nastavnici/nastavnice i stručni suradnici/suradnice bez prethodnog radnog iskustva. Drugim riječima, kada pojedinac nakon završenog studija prvi puta sklopi radni odnos s nekom ustanovom u polju za koje se taj pojedinac školovao, on ili ona postaje pripravnik, odnosno on ili

ona započinje svoj pripravnički staž (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Pripravnički staž (Miljak, 1996, prema Mlinarević, 2003) razdoblje je u kojem pripravnik prenosi vlastito teorijsko znanje u pedagošku praksu pri čemu rekonstruira vlastito znanje te mijenja sebe i druge (Mlinarević, 2003). Prema već navedenom Zakonu (2008), pripravnički staž traje godinu dana te je pripravnik dužan položiti stručni ispit u roku od godine dana od isteka pripravničkog staža. Nadalje, ako pripravnik ne položi stručni ispit u ovom roku, radni odnos s ustanovom se prekida istekom istog (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), članku 108, stavku 6 koji glasi: „Program i način osposobljavanja pripravnika za samostalan rad tijekom pripravničkog staža i praćenja njegovog rada s učenicima te sadržaj, način i uvjete polaganja stručnog ispita propisuje ministar”. Tijekom pripravničkog staža, pripravnika u njegovom ili njezinom radu usmjerava mentor. Međutim, za unaprjeđenje i razvoj pripravnikova rada odgovorni su i ravnatelj i svi pedagoški djelatnici zaposleni u određenoj ustanovi (Vican, 2011). Navedeno uključuje i savjetnike te stručne suradnike, odnosno pedagoge (Mlinarević, 2003). Prema rezultatima istraživanja autora Horvat Vlahović i sur. (2022) 73,9 % pedagoga, uključenih u istraživanje, provodilo je neku vrstu savjetodavnog rada s nastavnicima pripravnicima, njih 16,2% uglavnom je vodilo savjetodavni rad s nastavnicima pripravnicima, dok njih 9,9 % nije provodilo nikakvu vrstu savjetodavnog rada s pripravnicima. U drugom istraživanju (Mlinarević, 2003), provedenom u pet slavonskih županija od 2000. do 2002., 31%, odgojitelja pripravnika smatralo je da su dobivali stručnu pomoć od stručnih suradnika (pedagoga) tijekom svog stažiranja. Međutim, ova brojka je mala u usporedbi s brojem od 58% odgojitelja pripravnika koji su se izjasnili kako su stručnu pomoć dobivali od mentora. Ipak, zanimljivo je što su, u istom istraživanju navedeni mentori, u svom radu s pripravnicima, tražili podršku i pomoć upravo od stručnih suradnika (pedagoga). Tako je njih 46% naglasilo kako su tijekom usmjeravanja pripravnika tražili savjete pedagoga. Važno je naglasiti da svi vrtići, uključeni u istraživanje, nisu imali stručnu službu u svojim ustanovama te da je ovo moglo utjecati na rezultate istraživanja (Mlinarević, 2003). Nadalje, samo 8% odgojitelja pripravnika procijenilo je da su tijekom svog staža dobivali pomoć od savjetnika, a 4% njih da su tu istu pomoć dobivali od ravnatelja (Mlinarević, 2003). S druge strane, 23% mentora navelo je da su dobivali pomoć od ravnatelja ustanove tijekom mentorstva (Mlinarević, 2003). Dakle, iz navedenih rezultata može se zaključiti

kako se pripravnici u svom radu i učenju za samostalan rad najviše oslanjaju na pomoć mentora. Međutim, i pripravnici i mentori u velikoj količini surađuju s pedagogom u ustanovi te traže njegovu pomoć te je to jedna od zadaća koje pedagog obavlja u praksi. Naime, Jurić (2004, prema Šnidarić, 2009) stručne suradnike pedagoga smatra jednim od razvojnih djelatnika unutar školskog sustava te ih smatra odgovornima za usmjeravanje pojedinaca unutar istog. U suvremenom svijetu, temelj razvojne pedagoške djelatnosti školskog pedagoga je predviđanje, razvijanje i planiranje, usmjeravanje i poticanje razvoja pedagoškog procesa koji je u skladu s potrebama učenika i njihovim potencijalima (Staničić, 2006, prema Šnidarić, 2009).

Važno je, još jednom naglasiti da cjeloživotno učenje odgojno-obrazovnih djelatnika i njihovo stručno usavršavanje ne završava sa završetkom studija ili polaganjem stručnog ispita, već da ono traje čitav radni vijek jer se u početnom obrazovanju ne mogu naučiti specifična znanja i vještine potrebne za pojedinu praksu (Pastuović, 1999, prema Ljubić Klemše, 2021) u kojoj se izazovi i potrebe učenika kontinuirano mijenjaju u skladu s dinamičnim promjenama na tržištu rada i društvu općenito (Pauković i Bačić, 2018).

3. Cilj i hipoteze

3. 1. Problem i cilj istraživanja

Inicijalnim obrazovanjem stječu se temeljne kompetencije potrebne za rad u odgojno-obrazovnoj praksi koje se dodatno usavršavaju cjeloživotnim učenjem s obzirom na specifične potrebe svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. No, na doživljaj vlastite spremnosti za buduću radnu ulogu i zahtjeve radnog mjesta mogu utjecati različiti čimbenici. Također, budući nastavnici ne moraju se osjećati podjednako kompetentno u svim područjima nastavničke profesije. Kao što je prethodno opisano u uvodnom dijelu rada, glavni cilj ovog istraživanja je ispitati samoprocjenu studenata na Filozofskom fakultetu u Splitu o vlastitoj spremnosti za svijet rada. Drugim riječima, cilj ovog rada je prikazati rezultate istraživanja samoprocjene spremnosti studenata, prve i druge godine diplomskih studija, za njihovo buduće zanimanje. U ovom radu, taj glavni cilj je postignut uz pomoć tri zadatka istraživanja.

3. 2. Hipoteze zadatci i varijable istraživanja

3. 2. 1. Hipoteze

H1: Studenti druge godine diplomskog studija procjenjuju svoje kognitivne, emocionalne i pedagoške kompetencije boljim u odnosu na studente prve godine diplomskog studija

H2: Studenti koji su volontirali tijekom studija procjenjuju svoje kognitivne, emocionalne i pedagoške kompetencije boljim u odnosu na studente koji nisu volontirali tijekom studija.

H3: Studenti koji su zadovoljni praksom tijekom studija procjenjuju svoje kognitivne, emocionalne i pedagoške kompetencije boljim u odnosu na studente koji nisu zadovoljni praksom tijekom studija.

H4: Očekuje se pozitivna povezanost između kognitivnih i pedagoških kompetencija odnosno studenti koji procjenjuju svoje kognitivne kompetencije boljim procijenit će i pedagoške kompetencije boljim.

H5: Očekuje se negativna povezanost između emocionalnih i pedagoških kompetencija odnosno studenti koji procjenjuju svoje emocionalne kompetencije boljim procijenit će i pedagoške kompetencije boljim.

H6: Ne očekuje se povezanost između procjene kognitivnih i emocionalnih kompetencija studenata.

3. 2. 2. Zadatci istraživanja:

1. Ispitati zadovoljstvo studenata stečenim kognitivnim kompetencijama potrebnim za rad u praksi
2. Ispitati strahove kod studenata koji su povezani s radom u struci
3. Ispitati pedagoške kompetencije koje su studenti trebali steći tijekom formalnog obrazovanja

3. 2. 3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable su: spol, godina studija, studijski program, učestalost sudjelovanja u nastavi, zadovoljstvo vlastitim angažmanom tijekom studija, sudjelovanje u programu mobilnosti, volontiranje, zadovoljstvo količinom prakse te zadovoljstvo količinom aktivnosti koje potiču timski rad.

Zavisne varijable su: samoprocjena kognitivnih, emocionalnih i pedagoških kompetencija.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Uzorak

Anketno ispitivanje provedeno je putem online upitnika koji je poslan svim studentima diplomskih dvopredmetnih studija Pedagogije, Hrvatskog jezika i književnosti, Anglistike, Talijanistike, Njemačkog jezika i književnosti, Povijest umjetnosti, Povijesti, Filozofije te jednopredmetnih studija Sociologije i Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Filozofskom fakultetu u Splitu. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 19. ožujaka. 2024. do 1. srpnja 2024. putem Google obrasca na e-adresu pošte studenata. U navedenom razdoblju prikupljeno je ukupno 46 ispitanika (N=46). Važno je naglasiti kako niti jedan od navedenih ispitanika nije pohađao dvopredmetni studij filozofije (N=0) te se iz tog razloga, usprkos početnom planu, navedeni studij nije uključio u analizu konačnih rezultata. Od ukupnog broja ispitanika njih 91,3% su ispitanici ženskog spola, a 8,7% muškog. Kao što je već rečeno, svi ispitanici su studenti završnih godina svojih studija, a od ukupnog broja ispitanika njih 78,3% su studenti druge godine diplomskih studija. Studenti prve godine diplomskih studija čine 21,7% ukupnog uzorka.

Od ukupnog broja ispitanika, njih četiri nije u cijelosti odgovorilo na pitanja postavljena u upitniku. Točnije, kod tri ispitanika nedostaje odgovor na jedno pitanje. Usprkos tome, odgovori ova tri ispitanika uzimaju se u obzir pri analizi konačnih rezultata. S druge strane, četvrti ispitanik koji nije u cijelosti odgovorio na pitanja iz anketnog upitnika, nije odgovorio na čak šest pitanja anketnog upitnika te se rezultati navedenog ispitanika ne uzimaju u obzir prilikom analize podataka. Dakle, konačni rezultati uključuju ukupno 45 ispitanika.

4.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik sastavljen od četiri dijela. Prvi dio sastoji se od devet pitanja od kojih su tri konstruirana za prikupljanje općih informacija o studentima (spol, godina studija i studijski program) te od dva koja ispituju percepciju studenata o vlastitom angažmanu tijekom studija tijekom nastave, ali i izvan nje. Preostalih četiri pitanja uključuju dihotomna pitanja s mogućim odgovorom da ili ne, a odnose se na sudjelovanje u programu mobilnosti (npr. Erasmus+, Ceepus i sl.), volontiranje, zadovoljstvo studenata s

količinom prakse tijekom studija te zadovoljstvo količinom aktivnosti tijekom studija organiziranih u svrhu razvijanja vještina za rad u timu.

Drugi, treći i četvrti dio upitnika ispituju samoprocjenu stečenih kognitivnih, emocionalnih i pedagoških kompetencija kod studenata tijekom studija.

Po uzoru na rad i istraživanje autora Skočić Mihić i sur. (2019), u drugom i trećem dijelu ovoga upitnika, korištena je i prilagođena skala *Cognitive and Emotional Components of Inclusive Teaching Scale (CECITS)*. Ova dvodimenzionalna skala u originalu je osmišljena za ispitivanje kompetentnosti za rad s djecom s poteškoćama u razvoju i darovitom djecom te se sastoji od 12 čestica/pitanja vezanih uz kognitivnu te emocionalnu dimenziju. U originalnom upitniku za samoprocjenu stjecanja kognitivnih kompetencija postavljeno je sedam pitanja, međutim, za potrebe ovog upitnika originalno peto i sedmo pitanje spojeni su u jedno, a ono se odnosi na prilagodbu nastavnih materijala i strategija podučavanja potrebama djece. Nadalje, cijela skala je prilagođena tako da se odnosi na sve učenike. Dio koji ispituje emocionalne dimenzije odnosi se, uglavnom, na utvrđivanje koliko studenti osjećaju strah od rada s djecom. Ovaj dio upitnika sastoji se od četiri pitanja.

Zadnja skupina pitanja ispituje pedagoške kompetencije koje su studenti mogli steći tijekom studija. Sastoji se od 10 pitanja koja su preuzeta i prilagođena prema Burai i Bušljeta Kardum (2022, prema Burai i sur., 2023). Naime, navedene autorice su na temelju znanstvene i stručne literature te hrvatskih i europskih dokumenata, osmislile čestice na kojima je pridružena peterotomna skala procjene slaganja (Burai i sur. 2023). Međutim, upitnik autorica Burai i Bušljeta Kardum (2022, prema Burai i sur., 2023) je konstruiran za potrebe istraživanja nastavnika koji već rade u praksi. Iz tog razloga je prvobitni upitnik prilagođen za potrebe ovog diplomskog rada na način da su pitanja prilagođena iskustvima studenata. Neka pitanja iz originalnog upitnika su izbačena jer nisu bila relevantna za cilj ovog istraživanja. Razlog tomu je da su ta pitanja istraživala upoznatost nastavnika s provođenjem hrvatske nastave u inozemstvu.

4. Rezultati i rasprava

5.1. Osnovni deskriptivni podaci ispitivanih varijabli

Prije provođenja statističkih postupaka, analiziran je uzorak sudionika pri čemu je prikazan omjer sudionika ovisno o njihovom spolu, godini studija te studijskom programu (*Tablica 1*).

Tablica 1. Prikaz sociodemografskih podataka sudionika studenata diplomskog studija ovisno o njihovom spolu, godini studija te studijskom programu

		N (%)
<u>Ukupno</u>		45 (100%)
<u>Spol</u>	muški	4 (8,89%)
	ženski	41 (91,11%)
<u>Godina studija</u>	prva	10 (22,22%)
	druga	35 (77,78%)
<u>Studijski program</u>	Sociologija	4 (8,89%)
	Rani predškolski odgoj	6 (13,33%)
	Pedagogija i Anglistika	9 (20,00%)
	Pedagogija i Talijanistika	2 (4,44%)
	Pedagogija i Hrvatski	4(8,89%)
	Pedagogija i Njemački	2(4,44%)
	Pedagogija i Povijest	1(2,22%)
	Pedagogija i Povijest umjetnosti	1(2,22%)
	Njemački i Povijest	1(2,22%)
	Njemački i Hrvatski	2(4,44%)
	Njemački i Anglistika	3(6,67%)
	Njemački i Talijanistika	1(2,22%)
	Anglistika i Povijest umjetnosti	2(4,44%)
	Anglistika i Talijanistika	6(13,33%)
	Hrvatski i Povijest umjetnosti	1(2,22%)

Nadalje, u svrhu odgovora na istraživački cilj izračunati su podaci deskriptivne statistike (*M*, *SD*, *Min*, *Max*) te rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa normaliteta distribucije kao i indeksa asimetričnosti i kurtičnosti (*Tablica 2*).

Tablica 2. Prikaz osnovnih deskriptivnih parametara varijabli na uzorku studenata diplomskog studija

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i> <i>i</i> <i>n</i>	<i>M</i> <i>ax</i>	<i>K-S</i>	Asi m.	Kur t.
učestalost sudjelovanja u nastavi	3,59	0,10	2	5	0,27*	0,18	-1,10
zadovoljstvo angažmanom	4,20	0,76	2	5	0,24*	-0,70	0,15
kompetencije							
kognitivne	3,68	0,93	1	5	0,10	-0,71	0,95
emocionalne	2,84	1,04	1	5	0,21	-0,16	-0,55
pedagoške	3,66	0,86	1	5	0,90	-0,93	1,51

* $p > 0.05$

Iz *Tablice 2* vidljivo je da studenti učestalosti sudjelovanja u nastavi, kognitivne kompetencije te pedagoške kompetencije u prosjeku izražavaju između neutralne procjene i procjene djelomičnog slaganja. Nadalje, zadovoljstvo angažmanom u nastavi je u prosjeku procijenjeno između djelomičnog i potpunog slaganja, a emocionalne kompetencije su u prosjeku izražene između djelomičnog neslaganja te neutralne procjene pri čemu je potrebno naglasiti da skala emocionalnih kompetencija uključuje čestice o iskazu straha što upućuje da manja procjena govori o manjoj prisutnosti straha.

Također, iz *Tablice 2* vidljivo je da procjene učestalosti sudjelovanja u nastavi te zadovoljstva angažmanom u nastavi značajno odstupaju od normalne distribucije prema Kolmogorov–Smirnovljevom testu normalnosti distribucije. S druge strane, varijable kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija ne odstupaju od normalne distribucije prema

Kolmogorov–Smirnovljevom testu normalnosti distribucije. Međutim, za normalan raspon asimetričnosti i kurtičnosti uzela se mjera od -2 do 2 (George i Mallery, 2010) pri čemu sve varijable istraživanja zadovoljavaju uvjet asimetričnosti i kurtičnosti (*Tablica 2*). Konačno, vidljivo je da je za procjenu normalnosti distribucija uzeta mjera K-S testa normalnosti distribucije, kao i mjere asimetričnosti i kurtičnosti pri čemu sve varijable zadovoljavaju normalni raspon asimetričnosti i kurtičnosti te će zato sve biti uključene u daljnje parametrijske postupke (*Tablica 2*).

Nadalje, u Tablici 3 su prikazane frekvencije za sudjelovanje u programu mobilnosti (Erasmus, Ceepus i sl.), zadovoljstvo praksom, sudjelovanje u volontiranju te zadovoljstvo količinom aktivnosti za razvijanje vještina rada u timu tijekom studija.

Tablica 3. Prikaz frekvencija nominalnih varijabli istraživanja

		<i>f</i> (%)
program mobilnosti	DA	4(9%)
	NE	40(91%)
zadovoljstvo praksom	DA	7(15,9%)
	NE	37(84,1%)
volontiranje	DA	11(25%)
	NE	33(75%)
rad u timu	DA	31(70,45%)
	NE	13(29,55%)

Iz prikaza *tablice 3* vidljivo je da je mali broj sudionika sudjelovao u programu mobilnosti i volontiranju tijekom studija. Nadalje, većina sudionika nije zadovoljna količinom prakse tijekom studija, ali većina smatra da su tijekom studija imali dovoljno aktivnosti pomoću kojih su razvijali vještine rada u timu (*Tablica 3*).

Navedeno nije iznenađujuć podatak ako se uzme u obzir da u Hrvatskoj ni sami pedagoški djelatnici koji su već zaposleni na tržištu rada ne prepoznaju volontiranje kao način stjecanja kompetencija (Skupnjak i Tot, 2019). S druge strane, primjećuje se sve veća zainteresiranost studenata u Europi za sudjelovanje u jednom od programa mobilnosti. Naime, na razini Europske Unije, čija je Hrvatska članica, primjećuje se skok u zainteresiranosti studenata od početka provođenja Erasmus+ programa (Europska Unija 2012, prema Feyen i Krzaklewska, 2013). Ipak, prošle godine, 2023. godine, se u Republici Hrvatskoj na natječaj prijavilo tek 938 pojedinaca od kojih je 787 studenata koji su dobili nekakvu vrstu financijske potpore (Sveučilište u Zagrebu, 2023).

5.2. Ispitivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o godini diplomskog studija, volontiranju te zadovoljstvu praksom

U svrhu odgovora na početnu **hipotezu istraživanja (H1)** izračunati su t – testovi za nezavisne uzorke koji provjeravaju postojanje razlika u kognitivnim, emocionalnim te pedagoškim kompetencijama ovisno o godini studija studenata pri čemu su rezultati prikazani u *Tablici 4*.

Tablica 4. Prkaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o godini studija studenta

	M (prva godina studija)	M (druga godina studija)	t	df	p
Kognitivne kompetencije	3,22	3,82	-1,88	43	0,07
Emocionalne kompetencije	2,65	2,87	-0,53	43	0,56
Pedagoške kompetencije	3,38	3,79	-1,29	43	0,21

p>0.05

Iz *Tablice 4* je vidljivo da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija ovisno o godini studija sudionika, odnosno grupe se međusobno ne razlikuju ($p>0.05$). Drugim riječima, prva hipoteza istraživanja se odbacuje.

Ovakav rezultat nije u skladu s rezultatima autora Skočić Mihić i sur. (2014), koji su u svom istraživanju zaključili da postoje razlike u samoprocjeni studenata različitih godina. Naime, rezultati ovog istraživanja, *Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* (2014), pokazali su da su studenti prvih godina procjenjuju emocionalno sigurnijima kada je riječ o njihovom budućem radu s djecom s posebnim potrebama. Moguće obrazloženje navedenog rezultata je upravo manjak znanja i iskustva studenata prve godine (Skočić Mihić i sur., 2014). Nadalje, prema rezultatima istog istraživanja (Skočić Mihić i sur., 2014), studenti druge i treće godine procjenjuju višu razinu kognitivnih kompetencija od studenata prve i četvrte godine. Kao mogući razlog ovakvih rezultata, autori Skočić Mihić i sur. (2014) navode kako studenti koji su sudjelovali u ovom istraživanju na drugoj godini imaju obvezni kolegij o inkluziji u obrazovanju te izborni kolegij, na trećoj godini, koji obrađuje istu temu.

Nadalje, u svrhu odgovora na drugu **hipotezu istraživanja (H2)** izračunati su t – testovi za nezavisne uzorke koji provjeravaju postojanje razlika u kognitivnim, emocionalnim te

pedagoškim kompetencijama ovisno o volontiranju studenata pri čemu su rezultati prikazani u *Tablici 5*.

Tablica 5. Prikaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o volontiranju studenta

	M (jesu volontirali)	M (nisu volontirali)	t	df	p
Kognitivne kompetencije	3,69	3,68	0,03	4 3	0,97
Emocionalne kompetencije	2,75	2,85	-0,29	4 3	0,77
Pedagoške kompetencije	3,91	3,64	0,87	4 3	0,39

Iz Tablice 5 je vidljivo da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija ovisno o sudjelovanju studenata u volontiranju, odnosno grupe se međusobno ne razlikuju ($p > 0.05$). Zaključno, druga hipoteza istraživanja se odbacuje.

Ovakav rezultat nije u skladu s istraživanjem provedenim na uzorku kanadskih učitelja (Smaller i sur., 2000, prema Skupnjak i Tot, 2019) prema kojima je volontiranje imalo pozitivan učinak na razvijanje njihovih interpersonalnih kompetencija. U interpersonalne kompetencije mogu se ubrajati i socio-emocionalne kompetencije koje autorica Pintar (2018) prepoznaje potrebnima za suradnju s roditeljima. Do navedenog zaključka su došli i autori Skočić Mihić i sur. (2014) koji navode kako se volontiranje pokazalo značajnim čimbenikom u razvijanju boljih kognitivnih kompetencija te da povećava emocionalnu sigurnost studenata pri radu na inkluziji unutar učionice.

Nadalje, u svrhu odgovora na **treću hipotezu istraživanja (H3)** izračunati su t – testovi za nezavisne uzorke koji provjeravaju postojanje razlika u kognitivnim, emocionalnim te pedagoškim kompetencijama ovisno o zadovoljstvu studenata količinom prakse tijekom studija pri čemu su rezultati prikazani u *Tablici 6*.

Tablica 6. Prikaz rezultata t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama ovisno o zadovoljstvu studenata količinom prakse tijekom studija

	M (zadovoljni)	M (nisu zadovoljni)	t	df	p
Kognitivne kompetencije	4,38	3,55	2,29	4 3	0,03*
Emocionalne kompetencije	1,82	3,01	- 3,01	4 3	0,004**
Pedagoške kompetencije	4,59	3,53	3,32	4 3	0,002**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Iz *Tablice 6* vidljivo je da je utvrđena statistički značajna razlika između studenata koji jesu i nisu zadovoljni praksom u procjeni kognitivnih ($p < 0.05$), emocionalnih ($p < 0.01$) te pedagoških kompetencija. Konkretnije, studenti koji su procijenili da je razina prakse tijekom studija zadovoljavajuća procjenjuju svoje kognitivne te pedagoške kompetencije boljim pri čemu iskazuju i manje straha vezano za rad u odgojno-obrazovnim sustavima (*Tablica 6*). Drugim riječima, studenti koji procjenjuju da razina prakse na studiju nije zadovoljavajuća, svoje kognitivne i pedagoške kompetencije procjenjuju lošijim, odnosno iskazuju veći strah vezano za rada u odgojno-obrazovnim sustavima (*Tablica 6*). Iz navedenog, vidljivo je da se treća hipoteza istraživanja prihvaća.

Navedeni rezultat u skladu je s mišljenjem drugih autora (Edwards, 2014, Illing i sur., 2013, Martin i sur., 2005, Muldoon, 2009, Turner, 2014, Van Dinther i sur., 2011, prema Garcia i sur., 2018) koji smatraju kako omogućavanje stjecanje praktičnog iskustva tijekom studija povećava osjećaj kompetentnosti jer omogućava studentima prakticiranje naučenog teorijskog znanja u stvarnim okolnostima. Naime, sudjelovanje u praksi studentima povećava osjećaj pripremljenosti za svijet rada (Garcia i sur., 2018), a to se posebno odnosi na interpersonalne, komunikacijske i organizacijske kompetencije (Jollands i sur., 2012, Warnock i Mohammadi-Aragh, 2016, prema Garcia i sur., 2018).

5.3. Ispitivanje povezanosti između kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija

U svrhu odgovora na četvrtu, petu i šestu hipotezu (H4, H5 i H6) istraživanja izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije između procjene kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija pri čemu su rezultati vidljivi u *Tablici 7*.

Tablica 7 Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između procjene kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija

	1	2	3
1 kognitivne kompetencije	1		
2 emocionalne kompetencije	-0,13	1	
3 pedagoške kompetencije	0,6*	-0,42*	1

Iz Tablice 7 vidljivo je da su kognitivne kompetencije statistički značajno pozitivno povezane s pedagoškim kompetencijama, odnosno studenti koji procjenjuju svoje kognitivne kompetencije boljim, ujedno procjenjuju i svoje pedagoške kompetencije boljim. Nadalje, procjena emocionalnih kompetencija studenata je statistički značajno negativno povezana s pedagoškim kompetencijama, odnosno studenti koji iskazuju manji strah vezano za rad u odgojno-obrazovnom sustavu ujedno procjenjuju boljim svoje pedagoške kompetencije. Također, nije utvrđena statistički značajna povezanost između procjene kognitivnih i emocionalnih kompetencija. Zaključno, četvrta, peta i šesta hipoteza istraživanja se prihvaćaju.

Prva navedena **hipoteza (H4)** prema kojoj su pedagoške kompetencije pozitivno povezane s kognitivnim pokazala se kao valjana. Ovakav rezultat ide u prilog rada autora Kaiser i sur. (2016) koji u svom radu progovaraju o važnosti kognitivnih i situiranih pristupa u radu nastavnika matematike. Situירani pristup može se poistovjetiti sa sposobnosti nastavnika za refleksiju na svijet oko sebe, ali i na vlastiti rad. Navedeno se u ovom diplomskom radu odnosi na jedan mali dio potrebnih pedagoških kompetencija, a obuhvaća zadnju tvrdnju u upitniku (Npr.: „Spreman/a sam redovito provoditi evaluaciju svog rada.”). U radu se također spominje potrebno profesionalno znanje nastavnika matematike koje se dijeli na poznavanje sadržaja koje se

podučava i posjedovanje određenog pedagoškog znanja (Shulman, 1986, 1987, prema Kaiser i sur., 2016). Dakle, u radu se ističe kako nastavnička profesija uključuje kognitivne, ali i pedagoške pristupe te da se navedena dva aspekta provođenja nastave ne mogu odvojiti (Depaepe i sur, 2013, prema Kaiser, 2016).

Nadalje, **hipoteza (H5)** prema kojoj se očekuje pozitivna povezanost između emocionalnih kompetencija i pedagoških kompetencija studenata, ovim istraživanjem je potvrđena te je u skladu s radom autorice Bange (2023) koja tvrdi kako međudjelovanje emocionalne inteligencije i samopouzdanja budućih pedagoških djelatnika ima ključnu ulogu u radu istih. Naime, uspješnost pri poučavanju, upravljanjem razredom te uspostavljanju kvalitetnog odnosa između učenika i nastavnika ovisi upravo o emocionalnoj inteligenciji i samopouzdanju kako nastavnika u praksi, tako i budućih nastavnika. Navedene tri kompetencije, upravljanje razredom, uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima i uspješnost u podučavanju istih, autorica Brust Nemet (2013) svrstava u pedagoške kompetencije. Dakle, u radu autorice Bange (2023) pronađena je povezanost između emocionalnih kompetencija i pedagoških kompetencija budućih odgojno-obrazovnih djelatnika. Povezanost emocionalnih kompetencija i pedagoških kompetencija budućih nastavnika spominje se i u radu autora Martina (2024). U tom radu se spominje socijalno emocionalno učenje i utjecaj istog na neke pedagoške kompetencije kao što su osiguravanje uspješnog usvajanja sadržaja i općenito uspjeh učenika u školi (Katz i sur., 2020, prema Martin, 2024). Naime, mnogi autori smatraju da učiteljeva sposobnost reguliranja vlastitih emocija pri podučavanju (Hosotami i Imai-Matsumura, 2011, prema Martinu, 2024) te da njihovo loše podnošenje stresa ima negativne posljedice na njihove učenike (Schonert-Reichl, 2017, prema Martinu, 2024).

Posljednja hipoteza ovog podnaslova, a ujedno i cijelog istraživanja (**H6**), koja tvrdi kako ne postoji statistički značajna povezanost između kognitivnih kompetencija i emocionalnih kompetencija studenata za njihovo buduće zanimanje pokazala se kao točna. Navedeno je u skladu s već opisanim istraživanjem Skočić Mihić i sur. (2019). Nadalje, autori drugog istraživanja objavljenog 2014. godine, Skočić Mihić i sur., u svom su istraživanju u kojem su ispitivali, između ostalog, samoprocjene kognitivnih kompetencija i emocionalnih nesigurnosti kod 302 studenata učiteljskih studija u Rijeci i Gospiću, došli do zaključka kako postoji negativna povezanost između istih. Naime, prema rezultatima Skočić Mihić i sur. (2014) pokazalo se kako

studenti koji znaju više o pravilnom odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama su ujedno i studenti s manjom razinom emocionalne nesigurnosti. Stoga, ovakvi rezultati (Skočić Mihić i sur., 2014) u suprotnosti su s hipotezom. Važno je naglasiti da su oba navedena rada, Skočić Mihić i sur. (2019) i Skočić Mihić i sur. (2014), ispitivali spremnost studenata za rad s djecom s posebnim potrebama, a ne za općenito rad s djecom u praksi, ali s obzira na mali broj sličnih istraživanja moguće je jednim dijelom usporediti dobivene rezultate.

6. Zaključak

Samoprocjena spremnosti za buduće radno mjesto kompleksan je doživljaj vlastite spremnosti za zadovoljavanjem uvjeta i potreba na suvremenom tržištu rada. Ipak, navedena tema relevantna je u svim društvima bez obzira je li se radi o prošlosti, sadašnjosti ili budućnosti jer daje uvid u efikasnost visokoobrazovnih ustanova te relevantnost stečenih akademskih znanja i specifičnih kompetencija potrebnih na tržištu rada. Relevantna literatura (Burai i sur., 2023; Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008; Skočić Mihić i sur., 2019) pokazala je da se spremnost budućih odgojno-obrazovnih djelatnika za rad može istražiti putem samoprocjene kognitivnih, emocionalnih ili pedagoških kompetencija.

Iako neka literatura (Npr.: Martin, 2024) potvrđuje da se studenti pri završetku studija nužno ne osjećaju emocionalno kompetentnima za rad u praksi, u ovom istraživanju pokazalo se da se studenti na Filozofskom fakultetu u Splitu osjećaju djelomično emocionalno kompetentnima za rad u praksi. Točnije, studenti su se u najvećem broju izjasnili neutralnima ili da se djelomično ne slažu s tvrdnjama da imaju strahove od odgojno-obrazovne prakse. Dakle, moguće je zaključiti da u prosjeku postoji neka doza straha od rada u struci, ali da studenti nemaju značajnijih strahova od prakse. Uz navedenu percepciju vlastitih emocionalnih kompetencija, spomenuti studenti prve i druge godine diplomskih studija, u prosjeku, pokazuju neutralan stav ili djelomično zadovoljstvo stečenim kognitivnim i pedagoškim kompetencijama. Zanimljivo je što nema razlika u samoprocjeni triju istraženih skupina kompetencija kada je riječ o godini studija ispitanika. Dakle, studenti, neovisno o godini studija imaju slične razine samoprocjene vlastitim kognitivnim, emocionalnim i pedagoškim kompetencijama. Ovo nije u skladu s prvom hipotezom (H1), prema kojoj se očekivalo da će studenti druge godine diplomskih studija višim procijeniti svoje kompetencije od studenata prve godine diplomskog studija. Na navedene rezultate mogli su utjecati različiti čimbenici. Jedan od njih je stručna praksa u okviru studijskog programa, a o kojoj je 84,1% studenata koji su sudjelovali u ovom istraživanju izjasnilo nezadovoljstvo. Naime, pokazalo se kako oni studenti koji su zadovoljni s količinom prakse tijekom studija, višim procjenjuju stečene kognitivne, emocionalne i pedagoške kompetencije za razliku od onih koji to nisu. Oni studenti koji nisu zadovoljni količinom prakse, nižim procjenjuju stečene kompetencije. Ovakav rezultat je u skladu s očekivanjima te je treća hipoteza (H3) u potpunosti prihvaćena. Nadalje, studenti su za vlastiti angažman tijekom studija izjasnili djelomično zadovoljstvo ili

neutralnost, što upućuje na mogući manjak zainteresiranosti za razvoj vlastitih kognitivnih, pedagoških i emocionalnih kompetencija. Ovome u prilog ide i slabo sudjelovanje u neformalnim i informalnim oblicima obrazovanja kao što su volontiranje i programi mobilnosti. Naime, samo 25% ispitanika je sudjelovalo u nekoj vrsti volontiranja, dok je tek 9% sudjelovalo u nekom od dostupnih programa mobilnosti. Međutim, pri usporedbi zadovoljstva onih ispitanika koji su volontirali i onih koji nisu (H2), pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni vlastitih kognitivnih, pedagoških i emocionalnih kompetencija. Dakle, ispitanici neovisno o volontiranju i sudjelovanju na nekom od ponuđenih vrsta programa mobilnosti imaju slične razine procjene kada su u pitanju spomenute tri vrste kompetencija. Nadalje, najveće zadovoljstvo pokazali su s aktivnostima, provedenim u sklopu studija, a kojima je svrha bila razviti kompetencije za rad u timu.

U zadnjem dijelu prikazanih rezultata ispitala se povezanost između kognitivnih, emocionalnih te pedagoških kompetencija. Prvo se nastojalo ispitati povezanost između pedagoških i kognitivnih kompetencija. Naime, na temelju dostupne literature, očekivalo se da će studenti koji imaju pozitivnu percepciju vlastitih kognitivnih kompetencija, imati i visoku percepciju vlastitih pedagoških kompetencija (H4). Rezultati ovog istraživanja potvrdili su navedeno. Drugo, pretpostavka da niža razina straha znači i veće pedagoške kompetencije (H5) pokazala se, u kontekstu ovog rada, kao istinita. S dobivenim rezultatima se slažu i autori Banga (2023) i Martin (2024) prema kojima emocionalne kompetencije nastavnika ili budućih nastavnika imaju direktan utjecaj na njihove pedagoške kompetencije. Zadnja hipoteza (H6) koja je temeljena na rezultatima prethodno provedenog istraživanja (Skočić Mihić i sur., 2019) te prema kojoj ne postoji povezanost između kognitivnih i emocionalnih kompetencija pokazala se istinitom. Ipak, ovakav nalaz nije u skladu s istraživanjem iz 2014. godine, autora Skočić Mihić i sur., prilikom kojeg se pokazala negativna povezanost između kognitivnih i emocionalnih kompetencija studenata učiteljskih studija na Sveučilištima u Rijeci i Gospiću.

7. Literatura

Al-Momani, M. O. i Alrabadi, I. G. (2022). Cognitive competencies of secondary school teachers in Jordan from their point of view. *Journal of teacher education and research*, 17(01), 14-19.

Banga, B. (2023). Empowering Future Educators: A Multi-Faceted Analysis of Emotional Intelligence and Self-Confidence in Preparing Aspiring Teachers for Complex Educational Challenges. *International Journal for Multidimensional Research Perspectives*, 1(3), 211-225.

Branković, D. i Popović, D. (2018). Profesionalne kompetencije nastavnika razredne nastave. Our School: *Journal for the theory and practice of education*, 24(1), 7-26.

Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktiji nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 79-93.

Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1087-1119.

Boras, A. (2019). *Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.

Burai, R., Bušljeta Kardum, R. i Klasnić, K. (2023). Pedagoške kompetencije i potrebe učitelja hrvatske nastave u inozemstvu: kvantitativna analiza. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 32(1), 153-170.

Caballero, C. L. i Walker, A. (2010). Work readiness in graduate recruitment and selection: A review of current assessment methods. *Journal of teaching and learning for graduate employability*, 1(1), 13-25.

Caballero, C. L., Walker, A. i Fuller-Tyszkiewicz, M. (2011). The Work Readiness Scale (WRS): Developing a measure to assess work readiness in college graduates. *Journal of teaching and learning for graduate employability*, 2(1), 41-54

Cjeloživotno učenje. (n. d.). Vlada Republike Hrvatske. Pristupljeno 18. 6. 2024, s <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Glavno%20tajni%C5%A1tvo/Materijali%20za%20istaknuto/2014/Strategija%20obrazovanja%20znanosti%20i%20tehnologije/4.%20Cjelo%C5%BEivotno%20u%C4%8Denje.pdf>

Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 175-187.

Ćulum, B. (2008). Zašto i kako vrednovati volontiranje. *Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti*.

Elezović, A., Omeragić, E., Badnjević, A., Dedić, M., Bošković, D., Nikolić, A., ... i Bego, T. (2023). Podizanje kvaliteta, digitalizacija i modernizacija visokog obrazovanja kroz implementaciju erasmus+ projekta–iqpharm/raising the quality, digitalization and modernization of higher education through the implementation of the erasmus+ project-iqpharm. *Pregled: Časopis za društvena pitanja/Periodical for social issues*, (1), 269-287.

Europska komisija (2017). ERASMUS+ Vodič kroz program. Verzija 2. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2017-erasmus-plus-programme-guide-v2_hr.pdf (Pristupljeno 17. lipnja 2024.)

Feyen, B. i Krzaklewska, E. (2013). The Erasmus programme and the ‘generation Erasmus’—A short overview. *The ERASMUS phenomenon—symbol of a new European generation*, 9-20.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

Garcia-Aracil, A., Monteiro, S. i Almeida, L. S. (2021). Students’ perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active learning in higher education*, 22(1), 49-62.

Gravett, S., Henning, E. i Eiselen, R. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as change*, 15(sup1), S123-S142.

George, D. i Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17. 0 update (10a ed.) Pearson.

Guven, I. (2008). Teacher education reform and International Globalization hegemony: issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 2(4), 324-333.

Helleve, M. i Æsøy, K. O. (2021). When anxiety matters as a condition of possibility: about student-teachers' anxiety experiences towards becoming a teacher. *Encyclopaideia*, 25(60), 95-106.

Hendrix, R. i Morrison, C. C. (2018). Student Perceptions of Workforce Readiness in Agriculture. *Journal of Agricultural Education*, 59(3), 213-228.

Horvat Vlahović, J., Laginja, M., Purgar, L., Šnidarić, N., Vatavek Margetić, K. i Šipka, L. (2022). Savjetodavni rad stručnog suradnika pedagoga s nastavnicima: Prikaz rezultata pedagoškog istraživanja. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 27(1-3), 36-48.

Hrvatska, R. (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine br*, 86, 09-92.

Hursen, C. (2014). Are the teachers lifelong learners?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5036-5040.

Jogunić, M. (2023). Anksioznost u učiteljskom poslu: Uloga prakse tijekom studija. Magistarski rad. Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika–pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.

Kaiser, G., Blömeke, S., König, J., Busse, A., Döhrmann, M. i Hoth, J. (2016). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—Cognitive versus situated approaches. *Educational studies in mathematics*, 94, 161-182.

Lukenda, A. i Iveljić, A. M. (2022). Pregled i analiza kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 19(2), 205-224.

Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1(15)), 209-230. <https://hrcak.srce.hr/28686>

Ljubić Klemše, N. (2021). Obrazovna reforma i novi model stručnog usavršavanja učitelja u Republici Hrvatskoj. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26(1-3), 34-45.

Martin, P. C. (2024). Teacher SEL Space: Addressing Beginning Teachers' Social Emotional Learning in a Support Group Structure. *Current Issues in Education*, 25(1).

Mihić, S. S., Lončarić, D. i Bažon, N. (2019). Readiness to teach children with disabilities and gifted children in inclusive classroom settings from the perspective of students enrolled in teacher education study programs. In *INTED2019 Proceedings* (pp. 9086-9092). IATED.

Mihić, S. S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 303-322.

Mlinarević, V. (2003). Uvođenje odgojitelja pripravnika u sustav predškolskoga odgoja. *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskoga odgoja*. Nepoznat skup (pp. 244-256).

Mrnjavac, Ž. i Pivac, S. (2015). Rezultati ankete o zadovoljstvu studenata studijskim programima i spremnosti za tržište rada. AVZO. <https://www.grf.unizg.hr/wp-content/uploads/2010/10/Rezultati-istra%C5%BEivanja-zadovoljstva-studenata.pdf>

Muijs, D. (2009). Changing classroom learning. *Second international handbook of educational change*, 857-867.

Pauković, M. i Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 8(2), 121-138.

Pintar, Ž. (2018). Odgojitelji i odgojna partnerstva u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Acta Iadertina*, 15 (1), 0-0. <https://hrcak.srce.hr/205792>

Skupnjak, D. i Tot, D. (2019). Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 17(2), 309-321.

Sveučilište u Zagrebu. (2023). Rezultati Erasmus+ natječaja za mobilnost studenata u svrhu studijskog boravka - programske zemlje KA131 (EU) - ak. god. 2023./24. https://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Suradnja/Medunarodna_razmjena/Studenata/Erasmus_SMS/2023_24/Dokumenti_i_obrasci_23_24/Rezultati_SMS_2023-24_tekst_web.pdf

Šnidarić, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 150(2), 190-208.

Šušnjara, S. i Kurspahić, M. (2020) Izazovi pedagoga pripravnika u osnovnim školama.

Uzunboylu, H. i Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.

Vican, D. (2011). Početak profesionalnog života. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 2-3.

Visković, I. i Višnjic Jevtić, A. (2017). Mišljenje odgajatelja o mogućnostima suradnje s roditeljima. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117-146. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2049>

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona, Z. (2018). o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 68.

Znanosti, M. i Športa, O. i Fuchs, R. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.

Sažetak

Kompetentnost budućih odgojno-obrazovnih djelatnika uvijek je bila važna tema na tržištu rada. U današnje vrijeme, vrijeme globalizacije i brzih društvenih promjena, dolazi do promjena i u odgojno-obrazovnoj praksi. Kako bi se osiguralo da budući nastavnici budu u koraku s tim zahtjevima potrebno je da visokoškolske ustanove i poslodavci surađuju te da se studijski programi i njihovi sadržaji prilagode potrebama tržišta rada. Često studenti, ali i djelatnici u odgojno-obrazovnoj praksi iskazuju nezadovoljstvo formalnim obrazovanjem kada su u pitanju njihove kompetencije potrebne za kvalitetan rad. Stoga je ovaj rad imao za cilj istražiti kako studenti Filozofskog fakulteta u Splitu (N=45) procjenjuju svoje stečene kompetencije, točnije kognitivne, emocionalne i pedagoške kompetencije. Naime, studenti su u prosjeku većinom iskazali djelomično zadovoljstvo ili neutralan stav kada su u pitanju njihove kognitivne, pedagoške i emocionalne kompetencije. Također, nisu pokazali visoko zadovoljstvo sa stručnom praksom u sklopu studijskog programa, ali ni visoku razinu sudjelovanja u volontiranju te u programima mobilnosti. Ipak, većina studenata je zadovoljna time što je imalo priliku razvijati kompetencije potrebne za timski rad. Nadalje, pokazalo se da oni studenti koji procjenjuju svoje pedagoške kompetencije višima imaju nižu razinu straha od rada u praksi, kao i oni koji višim procjenjuju vlastite kognitivne kompetencije. Na kraju, nije pronađena statistički značajna povezanost između samoprocjene kognitivnih i emocionalnih kompetencija.

Ključne riječi: kompetencija, cjeloživotno obrazovanje i učenje, zadovoljstvo studijskim programom.

Abstract

The competence of future teachers has always been an important topic within the labor market. Nowadays, in the time of globalization and rapid social changes, there is an occurrence of multiple changes within the educational practice. To ensure that future teachers can keep up with the requirements caused by these changes, it is necessary for higher education institutions and employers to cooperate and for study programs and their contents to be adapted to the needs of the labor market. Often, students, as well as employees working in the educational practice, express dissatisfaction with the efficiency of formal education when it comes to teaching student teachers the much-needed competencies for high-quality work. Therefore, this paper aimed to investigate how students of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split (N = 45) evaluate their acquired competencies, more specifically cognitive, emotional and pedagogical competencies. Namely, on average, students mostly expressed partial satisfaction or a neutral attitude when it comes to their cognitive, pedagogical and emotional competencies. Also, they did not show high satisfaction with the professional practice as part of their study program, but neither did they show a high level of participation in volunteering and the mobility programs. Nevertheless, the majority of students are satisfied with the fact that, during their studies, they had the opportunity to develop the competencies necessary for teamwork. Furthermore, it was shown that those students who rate their pedagogical competencies as higher have a lower level of fear of working in the practice, as do those who rate their own cognitive competencies higher. Finally, no statistically significant correlation was found between self-assessment of cognitive and emotional competencies.

Keywords: competence, lifelong education and learning, satisfaction with the study program.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Kojom ja Petra Sučić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja prvostupnice pedagogije i engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 26. 9. 2024

Potpis

Handwritten signature of Petra Sučić in black ink, written in a cursive style.

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada

(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: Petra Sučić

Naslov rada: Spremnost studenata za buduće zanimanje

Znanstveno područje i polje: Društvene znanosti, pedagogija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

-

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

1. doc. dr. sc. Anita mandarić Vukušić

2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

3. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 26. 9. 2024.

Potpis studenta/studentice:



Napomena: U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.