

Iva Bajto

ULOGA PEDAGOGA U OBLIKOVANJU ELEMENATA KULTURE SUVREMENE ŠKOLE

(privremena verzija)

Doktorski rad

Osijek, 2026.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Iva Bajto

Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole

Doktorski rad

Osijek, 2026.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Iva Bajto

The role of pedagogue in shaping the elements of contemporary school culture

Doctoral thesis

Osijek, 2026.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Iva Bajto

Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole

Doktorski rad

Društvene znanosti, pedagogija, opća pedagogija i školska pedagogija

Mentor: doc. dr. sc. Ana Mirosavljević

Osijek, 2026.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Iva Bajto

The Role of the Pedagogue in Shaping the Elements of Contemporary School Culture

Doctoral Thesis

Social Sciences, Pedagogy, General Pedagogy and School Pedagogy

Supervisor: doc. dr. sc. Ana Mirosavljević

Osijek, 2026.

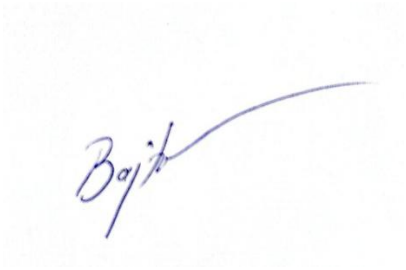
IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Mjesto i datum

Osijek, 11. rujna 2026.

Potpis doktoranda



INFORMACIJE O MENTORICI

Doc. dr. sc. Ana Mirosavljević rođena je 3. lipnja 1985. godine u Slavonskom Brodu. Diplomirala je 2009. godine na studiju pedagogije i povijesti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te stekla naziv magistrice pedagogije i povijesti. Doktorski rad obranila je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2021. godine te stekla akademski stupanj doktorice znanosti, znanstveno područje društvenih znanosti, znanstveno polje pedagogija. Od 2009. do 2021. godine radila je kao stručna suradnica pedagoginja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Na Odjelu društveno-humanističkih znanosti Sveučilišta u Slavonskom Brodu zaposlena je od 2021. godine, gdje je nositeljica kolegija Pedagogija, Metodologija pedagoških istraživanja, Metodika odgoja i Integrirana nastava te Uvod u kvalitativnu metodologiju na doktorskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Sudjelovala je u projektu koji je financirala Hrvatska zaklada za znanost: Stručno usavršavanje učitelja u funkciji unapređenja rezultata učenja učenika osnovne škole u prirodoslovnom i matematičkom području OKK (2018. – 2023.), projektu Odrednice izvršnih funkcija, empatija i školski uspjeh (2023. – 2024.) te je trenutno voditeljica ESF+ projekta „Korak u karijeru" (2026. – 2029.) na Sveučilištu u Slavonskom Brodu, usmjerenog na unaprjeđenje stručne prakse studenata i razvoj karijernog savjetovanja. Sudjelovala je i izlagala na brojnim međunarodnim i domaćim znanstvenim skupovima u području pedagogije te je autorica i suautorica mnogih znanstvenih radova objavljenih u uglednim domaćim i međunarodnim časopisima.

Aktivna je mentorica diplomskih i doktorskih radova na Sveučilištu u Slavonskom Brodu. Recenzentica je radova za međunarodne znanstvene časopise, uključujući European Journal of Teacher Education, Teaching and Teacher Education, EduLearn i BMC Psychology te recenzentica za domaće i međunarodne akademske skupove. Članica je uredništva časopisa Marsonia, časopisa za društvena i humanistička istraživanja. Članica je ATEE-a (Associaton of Teacher Education in Europe), organizacije čiji je cilj unapređenje kvalitete obrazovanja učitelja u Europi i podrška profesionalnom razvoju učitelja na svim razinama. Aktivno sudjeluje u programu Erasmus+ akademske mobilnosti te surađuje s europskim sveučilišnim partnerima u okviru međunarodnih akademskih mreža.

Popis publikacija dostupan na: https://www.croris.hr/osobe/profil/37117 (ORCID: 0000-0002-2892-6548).

SAŽETAK

Kultura suvremene škole složen je fenomen koji doprinosi uspješnosti školske ustanove zbog čega joj se u aktualnoj pedagogijskoj znanosti daje sve veći značaj. Cilj je ovog rada istražiti suvremenu ulogu pedagoga u oblikovanju elemenata kulture škole prema odabranom *modelu* te istražiti okolnosti unutar ustanove koje mu u tom procesu pomažu ili odmažu. Teorijski okvir ovoga rada jest odabrani *Model kulture škole* (Cavanaugh i Dellar, 1997) koji prikazuju šest međusobno ovisnih elemenata kulture škole, a tim pojedinačnim elementima doprinos daje svaki subjekt odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i školski pedagog. U ovom se doktorskom radu, kvalitativne metodologije, primijenio realistični, etnografski dizajn, koji je podrazumijevao primjenu intervjua, sustavnog promatranja i kontinuiranog vođenja istraživačkog dnevnika. Sudionici ovog istraživanja dva su osnovnoškolska i dva srednjoškolska pedagoga, koji su napredovali u zvanju pedagoga mentora, savjetnika i izvrsnih savjetnika, a terensko prikupljanje podataka trajalo je jednu školsku godinu. Rezultatima se u obradi podataka pristupilo uz pomoć tematske analize uz računalni softver MAXQDA (24.11.0. verzije). Rezultati longitudinalnog, terenskog istraživanja upućuju na zaključke kako se pedagozi dominantno ističu kao determinante i inicijatori za postizanje kolektivne učiteljske učinkovitosti u kulturi suvremene škole. Također, rezultati ukazuju na to kako se pedagozi ističu kao nositelji kulture kontinuiranog učenja i profesionalnog razvoja, koordinatori zajedničkog planiranja, pouzdani suradnici u jačanju kolegijalnosti i suradnje među članovima kolektiva te kao aktivni sudionici transformacijskog vodstva škole, osobito kroz procese samovrednovanja, refleksije i strateškog planiranja. Istraživanje je dodatno ukazalo na ključne čimbenike koji olakšavaju njihov rad, poput stručnosti i proaktivnosti samog pedagoga, podrške ravnatelja i suradničke klime, ali i na izazove poput administrativnog opterećenja, otpora dijela kolektiva i nedovoljne sistematizacije poslova, što možebitno rezultira profesionalnim zamorom. Unatoč ograničenjima ovog istraživanjima, od kojih se glavna odnose na malen i specifičan uzorak te nemogućnost praćenja neposrednog rada s učenicima zbog poštivanja etičkog aspekta ovog rada, rezultati rada potvrđuju važnu ulogu školskih pedagoga u razvoju kulture suvremene škole. Istraživanjem su tako identificirani primjeri dobre prakse rada koji pedagozi mogu pridonijeti unapređenju kulture škole, cjelokupnog nastavnog procesa što potencijalno dovodi i do poboljšanja učeničkih postignuća. Naposljetku, dobivenim se aktualnim spoznajama o suvremenoj ulozi pedagoga u hrvatskim školama, doprinosi osnaživanju njihova profesionalnog identiteta što je u skladu s preporukama za unapređenje profesije odgojno-obrazovnih stručnjaka (OECD, 2019; Schleicher, 2011).

Ključne riječi: etnografija, uloga pedagoga, kultura škole, suvremena škola.

ABSTRACT

The culture of a contemporary school is a complex phenomenon that contributes to the success of the school as an institution, which is why it is receiving increasing attention in contemporary educational research. The aim of this paper is to investigate the contemporary role of the educator in shaping the elements of school culture according to the selected model and to investigate the circumstances within the institution that help or hinder him in this process. The theoretical framework of this paper is the selected School Culture Model (Cavanaugh and Dellar, 1997), which presents six interdependent elements of school culture, and each subject of the educational process, including the school educator, contributes to these individual elements. In this doctoral thesis, using qualitative methodology, a realistic, ethnographic design was applied, which implied the use of interviews, systematic observation and continuous keeping of a research diary. The participants in this research are two primary school and two secondary school educators, who have advanced to the titles of mentor educators, advisors and excellent advisors, and the field data collection lasted one school year. The results were processed using thematic analysis using the MAXQDA computer software (version 24.11.0). The results of the longitudinal, field research point to the conclusions that educators stand out as dominant determinants and initiators for achieving collective teacher effectiveness in the culture of the modern school. The results also indicate that educators stand out as carriers of a culture of continuous learning and professional development, coordinators of joint planning, reliable collaborators in strengthening collegiality and cooperation among team members, and as active participants in the transformational leadership of the school, especially through processes of self-evaluation, reflection, and strategic planning. The research additionally pointed to key factors that facilitate their work, such as the expertise and proactivity of the educator himself, the support of the principal, and a collaborative climate, but also to challenges such as administrative burden, resistance from part of the team, and insufficient systematization of tasks, which may result in professional fatigue. Despite the limitations of this research, the main ones being the small and specific sample and the inability to monitor direct work with students due to the ethical aspect of this work, the results of the work confirm the important role of school pedagogues in the development of the culture of the modern school. The research thus identified examples of good work practices that pedagogues can contribute to improving the culture of the school, the entire teaching process, which potentially leads to improved student achievement. Finally, the current knowledge gained about the contemporary role of pedagogues in Croatian schools contributes to strengthening their professional identity, which

is in line with the recommendations for improving the profession of educational experts (OECD, 2019; Schleicher, 2011).

Keywords: ethnography, role of pedagogue, school culture, modern school.

Sadržaj

1.UVOD 21

2.TEORIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA 25

2.1. Društveno-povijesni kontekst istraživanja uloge pedagoga 25

2.1.1. Razvojni put profesije pedagoga kroz povijest hrvatskoga školstva 25

2.1.2. Shvaćanje uloge školskog pedagoga kroz povijest hrvatskoga školstva 28

2.1.3. Suvremeno shvaćanje uloge školskog pedagoga 29

2.1.4. Područja rada školskog pedagoga 31

2.1.5. Profesionalni razvoj - sinkronizacija uloge školskog pedagoga 34

2.1.6. Kompetencijski okvir uloge školskog pedagoga 37

2.2. Društveno-povijesni kontekst istraživanja razvojnog puta od tradicionalne ka suvremenoj školi 38

2.2.1. Karakteristike tradicionalne škole 38

2.2.3. Glavne odrednice reformi hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u cilju osuvremenjivanja škole 42

2.3. Kultura škole 45

2.3.1. Kultura škole - pojmovno određenje 45

2.3.2. Povijest proučavanja kulture škole 47

2.3.3. Tipologija kulture škole 49

2.3.4. Važnost proučavanja kulture škole - kultura škole kao prediktor unapređenju odgojno-obrazovnog rada 51

2.3.5. Multidimenzionalnost modela kulture škole 55

2.3.6. Model elemenata kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) 57

2.3.7. Kritičko vrednovanje odabranog Modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) 67

2.3.8. Istraživanja o ulogama u kulturi škole 79

2.3.9. Kritičko vrednovanje odabranog modela kroz povezanost uloge školskog pedagoga i pojedinačnih elemenata modela 83
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 86
3.1. Cilj istraživanja 86
3.2. Istraživačka pitanja 86
3.3. Etnografija kao strategija ovog istraživanja 86
3.4. Istraživačka mjesta i sudionici istraživanja 88
3.5. Opis sudionika istraživanja 90
3.6. Metode prikupljanja podataka 93
3.6.1. Intervju 96
3.6.2. Sustavno (etnografsko) promatranje 97
3.6.3. Istraživački dnevnik 98
3.7. Proces prikupljanja i sortiranja prikupljene građe 99
3.8. Metodološki pristup analizi podataka 103
3.9. Refleksivnost istraživača 107
3.10. Etičnost istraživanja 116
3.11. Pouzdanost i valjanost ovog istraživanja 116
4. REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE PODATAKA 119
4.1. Učiteljska učinkovitost 123
4.1.1. Razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika 124
4.1.2. Ostvarivanje kreativnog potencijala učenika 133
4.1.3. Razvoj sustava afirmacije 140
4.1.4. Implementacija diferenciranog sustava poučavanja 146
4.1.5. Dodatni element - Zajednički rituali i ceremonije 150
4.1.6. Otežavajuće i podržavajuće okolnosti 167
4.2. Naglasak na učenju 178
4.2.1. Unapređenje učiteljske profesije 179

4.2.2. Poticanje refleksivne prakse 185
4.2.3. Profesionalne zajednice učenja 188
4.2.4. Neformalno obrazovanje 194
4.2.5. Otežavajuće okolnosti i olakšavajuće okolnosti 205
4.3. Zajedničko planiranje 214
4.3.1. Strukturiranje temeljnih školskih dokumenata 214
4.3.2. Samovrednovanje rada škole 217
4.3.3. Planiranje (izvan)nastavnih aktivnosti 222
4.3.4. Podržavajuće okolnosti i otežavajuće okolnosti 227
4.4. Kolegijalnost 233
4.4.1. Razvoj osnažujućih međuljudskih odnosa 234
4.4.2. Profesionalna podrška 237
4.4.3. Podržavajuće i otežavajuće okolnosti 240
4.5. Suradnja 245
4.5.1. Suradnja s pojedinačnim učiteljem 246
4.5.2. Suradnja u stručnim tijelima škole 249
4.5.3. Upravljanje razrednom dinamikom 253
4.5.4. Podržavajuće okolnosti i otežavajuće okolnosti 260
4.6. Transformacijsko vodstvo 265
4.6.1. Kooperativni odnos pedagoga i ravnatelja 266
4.6.2. Samoprocjena vodeće uloge pedagoga 271
4.6.3. Podržavajuće i otežavajuće okolnosti 274
4.7. Kontekstualna dopuna: Uloga pedagoga u oblikovanju kulture suvremene škole u kontekstu uvođenja programa cjelodnevne i modularne nastave 278
4.8. Heuristička refleksija odabranog modela kulture škole kao teorijskog okvira nakon prikupljenih podataka 281
5. INTERPRETACIJA REZULTATA I RASPRAVA 285
6. ZAKLJUČAK 326

7. Popis literature 332
8. Prilozi 359

POPIS SLIKA

Slika 1 Profil idealnog pedagoga prema poželjnim kompetencijama 38
Slika 2 Odabrani model elemenata kulture škole 60
Slika 3 Scheinov model organizacijske kulture 76
Slika 4 Elementi kulture škole, Deal i Peterson (2016) 78
Slika 5 Teorijska povezanost pedagoga i elemenata odabranog Modela kulture škole 84
Slika 6 Snimka zaslona izgleda programske trake u softveru MAXQDA 101
Slika 7 Pripreme za odlazak na teren 106
Slika 8 Pripreme za odlazak na teren 106
Slika 9 Odlasci na teren, izmjena godišnjih doba 107
Slika 10 Odlasci na teren, izmjena godišnjih doba 107
Slika 11 Odlasci na teren, izmjena godišnjih doba 107
Slika 12 Odlasci na teren, izmjena godišnjih doba 108
Slika 13 Uspostavljanje odnosa, simbolično darivanje sudionika 109
Slika 14 Prikaz tema, kategorija i kodova izdvojenih kvalitativnom analizom podataka 115
Slika 15 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova unutar teme Učiteljska učinkovitost 118
Slika 16 Sudjelovanje pedagoga u projektu Dana otvorenih vrata 123
Slika 17 Pedagoška radionica na temu metakognitivnosti 126
Slika 18 Pedagoška radionica na temu metakognitivnosti 126
Slika 19 Vizualni materijali prikupljeni na terenu, Zajedničke radionice vizualnog uređenja školskog prostora 130
Slika 20 Vizualni materijali prikupljeni na terenu, Zajedničke radionice vizualnog uređenja školskog prostora 130
Slika 21 Sudjelovanje pedagoga u regionalnom projektu Put pod noge, oživljavanje starih kofera 132
Slika 22 Sudjelovanje pedagoga u regionalnom projektu Put pod noge, oživljavanje starih kofera 132
Slika 23 Mentorstvo međunarodnog projekta “Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije” 134
Slika 24 Mentorstvo međunarodnog projekta “Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije” 134

Slika 25 Mentorstvo međunarodnog projekta “Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije” 134
Slika 26 Sudjelovanje pedagoga u svečanosti priznavanja postignuća učitelja 138
Slika 27 Sudjelovanje pedagoga u svečanosti priznavanja postignuća učitelja 138
Slika 28 Svečanost priznavanja postignuća učenika, dodjela nagrade „Školsko srce“ 141
Slika 29 Suradnja pedagog sa psihologom, razrednicima i učenicima u projektu svijesti o vršnjačkom nasilju 148
Slika 30 Održavanje školskih svečanosti 149
Slika 31 Održavanje školskih svečanosti 149
Slika 32 Suradnja pedagoga sa psihologom, razrednicima i učenicima u projektu Klub društvenih igara, dio svečanosti Dana škole 150
Slika 33 Prikaz aktivnosti u projektu Klub društvenih igara, dio svečanosti Dana škole 151
Slika 34 Suradnja pedagoga, razrednika i učenika u lokalnom projektu „Volontiranje za vrijednosti, vizualno uređenje škole“ *Napomena.* Fotografije prikupljene istraživačkim dnevnikom. 153
Slika 35 Suradnja pedagoga i učenika u lokalnom projektu „Glas protiv govora mržnje“ 154
Slika 36 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, partnerstvo roditelja i škole 157
Slika 37 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, učenici u ulozi kuhara 157
Slika 38 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, POŠ1 u obilasku aktivnosti i uočavanju uloženog truda 158
Slika 39 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama 158
Slika 40 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama 159
Slika 41 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama 159
Slika 42 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama 159
Slika 43 Projekt Dan školske igre, uključenost učitelja u igru 161
Slika 44 Projekt Dan školske igre, prikaz plakata 162
Slika 45 Projekt Dan školske igre, Učitelji u ulozi igrača 162
Slika 46 Vizualni prikaz podržavajućih i otežavajućih okolnosti elementa Učiteljska učinkovitost 163

Slika 47 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova unutar teme Naglasak na učenju 175
Slika 48 POŠ1 u procesu napredovanja u zvanju kolega učitelja 181
Slika 49 POŠ1 održava predavanje na temu medijske pismenosti 194
Slika 50 POŠ1 održava predavanje na temu medijske pismenosti 194
Slika 51 POŠ2 u održavanju internog stručnog usavršavanja 196
Slika 52 Aktivno sudjelovanje učitelja u internom stručnom usavršavanju 196
Slika 53 POŠ2 u održavanju internog stručnog usavršavanja 197
Slika 54 Vizualni materijali prikupljeni tijekom održavanja stručnog usavršavanja 197
Slika 55 Vizualni materijali prikupljeni tijekom održavanja stručnog usavršavanja 198
Slika 56 POŠ1 u održavanju edukacije za roditelje 199
Slika 57 Druženje roditelja, učenika i POŠ1 nakon održanog predavanja za roditelje 199
Slika 58 POŠ1 u održavanju edukacije za roditelje 200
Slika 59 Podržavajuće i otežavajuće okolnosti u radu pedagoga unutar teme Naglasak na učenju 201
Slika 60 Izdvojene kategorije i kodovi u temi Zajedničkog planiranja 210
Slika 61 Proces zajedničkog planiranja nakon analize samovrednovanja škole 216
Slika 62 Zajedničko planiranje pedagoga i razrednika 221
Slika 63 Implementacija aktualnosti – uređenje zidova školske zgrade 222
Slika 64 Izdvojene kategorije i kodovi i kategorije u temi Podražavajućih i otežavajućih okolnosti 223
Slika 65 Izdvojene kategorije i kodovi u temi Kolegijalnosti 230
Slika 66 Izdvojene kategorije i kodovi u temi Podržavajućih i otežavajućih okolnosti 238
Slika 67 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova unutar teme Suradnja 243
Slika 68 Vizualnih prikaz izdvojenih kodova za podržavajuće i otežavajuće okolnosti u temi Suradnja 258
Slika 69 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova za element transformacijskog vodstva 264
Slika 70 Vizualni prikaz izdvojenih kodova za podržavajuće i otežavajuće okolnosti unutar teme Transformacijsko vodstvo 274
Slika 71 Slikovni prikaz matrice transverzalnih kodova podržavajućih okolnosti Napomena. *Vizualni materijal preuzet iz softvera MAXQDA.* 313
Slika 72 Slikovni prikaz matrice transverzalnih kodova otežavajućih okolnosti. *Vizualni materijal preuzet iz softvera MAXQDA.* 316

POPIS TABLICA

Tablica 1 *Usporedba konstrukata organizacijske kulture i kulture škole kao zajednice za učenje* 57

Tablica 2 *Usporedba obilježja odabranog modela kulture škole sa shvaćanjima kulture kvalitete škola u Republici Hrvatskoj* 74

Tablica 3 *Opis sudionika istraživanja* 91

Tablica 4 *Prikaz prikupljenih podataka prema pojedinačnom sudioniku* 95

Tablica 5 *Okvirni analitički kriteriji za procjenu prisutnosti doprinosa oblikovanju pojedinog elementa odabranog modela kulture škole od strane pedagoga* 100

Tablica 6 106

Tablica 7 *Kriteriji o refleksivnosti u istraživačkom procesu, prilagođeno iz Tong, Sainsbury i Craig (2007; prema Ajduković, 2014)* 115

Tablica 8 *Kategorija Razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika* 125

Tablica 9 *Kategorija Ostvarivanje kreativnog potencijala učenika* 133

Tablica 10 *Kategorija Razvoj sustava afirmacije* 140

Tablica 11 *Kategorija Implementacija diferenciranog sustava poučavanja* 147

Tablica 12 *Kategorija Zajednički rituali i ceremonije* 151

Tablica 13 *Kategorija Otežavajuće okolnosti* 168

Tablica 14 *Kategorija Podržavajuće okolnosti* 173

Tablica 15 *Kategorija Unapređenje učiteljske profesije* 180

Tablica 16 *Kategorija Poticanje refleksivne prakse* 186

Tablica 17 *Kategorija Profesionalne zajednice učenja* 188

Tablica 18 *Kategorija Neformalno obrazovanje* 194

Tablica 19 *Kategorija Otežavajuće okolnosti* 206

Tablica 20 *Kategorija Podržavajuće okolnosti* 210

Tablica 21 *Kategorija Strukturiranje temeljnih školskih dokumenata* 215

Tablica 22 *Kategorija Samovrednovanje škola* 218

Tablica 23 *Kategorija Planiranje (izvan)nastavnih aktivnosti* 223

Tablica 24 *Kategorija Podržavajuće okolnosti* 228

Tablica 25 *Kategorija Otežavajuće okolnosti* 231

Tablica 26 *Kategorija Razvoj osnažujućih međuljudskih odnosa* 234

Tablica 27 *Kategorija Profesionalna podrška* 237

Tablica 28 *Kategorija Otežavajuće okolnosti* 242

Tablica 29 *Kategorija Podržavajuće okolnosti* 244
Tablica 30 *Kategorija Suradnja s pojedinačnim učiteljem* 246
Tablica 31 *Kategorija Suradnja u stručnim tijelima škole* 249
Tablica 32 *Kategorija Upravljanje razrednom dinamikom* 254
Tablica 33 *Kategorija Podržavajuće okolnosti* 261
Tablica 34 *Kategorija Otežavajuće okolnosti* 263
Tablica 35 *Kategorija Kooperativni odnos pedagoga i ravnatelja* 266
Tablica 36 *Kategorija Samoprocjene voditeljske uloge pedagoga* 271
Tablica 37 *Kategorija Podržavajuće okolnosti* 275
Tablica 38 *Kategorija Otežavajuće okolnosti* 276
Tablica 39 *Okvirna usporedba najznačajnijeg doprinosa pedagoga po pojedinačnom elementu odabranog modela kulture škole* 313

1. UVOD

Kultura škole složen je fenomen kojim se stručnjaci s područja odgoja i obrazovanja sve više bave. Najopćenitije se opisuje kao način sveobuhvatnog djelovanja školske ustanove koja svojim pozitivnim ili negativnim karakteristikama može utjecati na brojne školske indikatore poput učeničkog uspjeha, zadovoljstva učitelja poslom, zadovoljstva učenika školovanjem ili pak pojavu nasilja u školi. Mnogi se autori u kontekstu suvremene škole slažu kako je izgradnja snažne, pozitivne kulture škole temelj poboljšanja cijelog sustava obrazovanja (Deal i Peterson, 2016; Fullan, 2016). Budući da se kultura škole promatra kroz svoje temeljne elemente koji svojom prisutnošću ili odsutnošću mogu stvoriti određeni tip kulture škole, određena su istraživanja (Deal i Peterson, 2010; Eger, 2010; Fullan, 2007; Lee i Louis, 2019; Fink i Stoll, 2005; Vrcelj, 2003) usmjerila svoj fokus proučavanju pojedinih elemenata, prilikom čega su autori pokušavali identificirati dimenzije kulture škole. Većina smatra kako kulturu škole čine zajedničko ciljano planiranje, suradnički odnosi, usredotočenost na učenje učenika, ali i učitelja, uvođenje različitih inovativnih pristupa i stalno unapređenje te slavljenje i promicanje uspjeha škole. Svi navedeni elementi mogu svojom prisutnošću ili odsutnošću djelovati na stvaranje određene kulture škole. U kontekstu odgojnog i obrazovnog sustava Republike Hrvatske, Staničić (2005) navodi da kulturu škole treba promatrati kroz odgojno djelovanje, organizaciju rada, specifičnosti pojedine škole, međusobnih odnosa u školi, suradničkih odnosa te usmjerenosti na nastavu. *Model elemenata kulture škole* koji su osmislili Cavanaugh i Dellar (1997), sadrži šest elemenata: učiteljska učinkovitost, naglasak na učenju, kolegijalnost, suradnja, zajedničko planiranje i transformacijsko vodstvo. *Model* je odabran kao teorijski koncept ovoga rada iz kojeg je proizašao i metodološki koncept njegova istraživanja. *Model* promatra školsku kulturu kao strukturu otvorenog sustava čime se održava ravnoteža između interaktivnih unutarnjih elemenata i vanjskih čimbenika. Središte su modela vrijednosti i norme pojedinačnih odgojno-obrazovnih subjekata. Navedeni elementi školske kulture mogu transformirati vrijednosti i norme pojedinih školskih subjekata i upravo ti elementi proizvode zajedničke vrijednosti i norme koje upravljaju kolektivnim ponašanjem. Prema navedenom *modelu* učinkovitost škole i usmjerenost na poboljšanje tih elemenata proizvodi kulturu škole koja doprinosi boljem učenju učenika unutar škole i razvoju škole usmjerenom tomu cilju (Kuen, 2009). Za kvalitetnu kulturu škole važan je visok stupanj razvijenosti i međusobne povezanosti svih šest elemenata modela. Svaki pojedinačni element doprinosi školskoj kulturi, a pod utjecajem je ostalih elemenata, stoga ravnoteža ukupne kulture škole nije statična.

Kulturni razvoj događa se kada unutarnji ili vanjski čimbenici proizvode sveukupno jačanje svih šest elemenata i rezultiraju uspostavljanjem ravnoteže, a s druge strane kvaliteta kulture može opadati kada postoji slabljenje određenih elemenata (Cavanaugh i Dellar, 1997). Unutarnjim čimbenikom mogu se pokazati i pojedinačni subjekti unutar škole. Deal i Peterson (2010) navode kako je u procesu oblikovanja školske kulture svaki subjekt školske zajednice jednako važan pa tako svaki odgojno-obrazovni djelatnik preuzima ulogu u oblikovanju kulture škole. Livazović (2012, str. 60) navodi kako ishodišta većine suvremenih istraživanja škole postavljaju pitanja upravo o ulozi njezinih dionika, ali i funkcije, obilježja te odgovornosti institucionalnog obrazovanja u društvu. Nerijetko se naglašava kako kvalitetnu kulturu škole kreiraju i vode različiti subjekti u školi, a ogleda se u primjerenim ponašanjima tih subjekata kao što su: prenošenje temeljnih vrijednosti (Mlinarević, 2012), odavanje počasti i priznanja onima koji su radili da bi služili učenicima i svrsi škole, pridržavanje rituala i tradicije, jasno govorenje o viziji i misiji škole, slavljenje postignuća učenika i učitelja te održavanje fokusa na učeničkim postignućima (Deal i Peterson, 1998). Iz navedenog valja zaključiti kako ni školski pedagog nije iznimka u preuzimanju uloge u oblikovanju školske kulture. U kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava školski se pedagog ističe kao najobuhvatnije profiliran stručni suradnik koji ostvaruje razvojne pedagoške poslove unutar škole (Ledić i sur., 2013). Stručni suradnik pedagog također koordinira rad i pruža pomoć svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa (Jurić, 1996). Poslovi školskog pedagoga ogledaju se u planiranju i programiranju rada, pripremanju i obavljanju poslova u neposrednom pedagoškom radu, analiziranju i vrednovanju djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada škole, predlaganju mjera za poboljšanje odgojno-obrazovnog rada, suradnji s ostalim ustanovama, sudjelovanju u radu povjerenstva osnovne škole, vođenju odgovarajuće pedagoške dokumentacije te obavljanju drugih poslova za unapređivanje škole i razvojno-pedagoške djelatnosti škole (Jurić, 2004). Osim navedenog, školski pedagog sudjeluje u timu za kvalitetu, provodi proces samovrednovanja rada škole, analizira i unapređuje nastavni proces, izrađuje razvojni plan škole, provodi savjetodavni rad te uvodi pripravnike u odgojno-obrazovni proces (Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama, 2018). Mnogi se autori (Eger, 2010; Holtapples i Meier, 2000, prema Bhat i Mir, 2018; Martinčević, 2020) slažu kako je pedagoški odnos temeljni koncept stvaranja kulture škole, a usmjerenost na njegovo uspostavljanje treba biti zadatkom svake odgojno-obrazovne ustanove (Šlogar, 2024, str. 4). Iz navedenog je jasno kako školski pedagog svojim temeljnim zadaćama unutar škole ima doticaja s gotovo svim sferama odgojno-obrazovnog procesa pa shodno tomu ima i određenu ulogu u oblikovanju specifične kulture škole. Cilj je ovog rada istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih

elemenata kulture škole prema navedenom *modelu* te istražiti specifične okolnosti unutar ustanove koje pedagogu pomažu ili odmažu u suvremenom obrazovnom kontekstu. Rad se vodi činjenicom važnosti uloge stručnog suradnika pedagoga kao neizostavne profesije u kontekstu kulture suvremene škole pa se shodno tomu javlja potreba za proučavanjem onih načina rada pedagoga u praksi suvremene škole koji doprinose oblikovanju kulture škole - značajnom, suvremenom prediktoru u procesu unapređenja odgojno-obrazovnog rada. Među ostalim, rad izravno dotiče pitanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga u kontekstu suvremene škole. Tomu u prilog ide i činjenica kako je profesionalni identitet ključno pitanje koje obuhvaća cjelokupni razvoj karijere odgojno-obrazovnih stručnjaka (Akiba, i sur. 2023; Hargreaves, 2009; Schleicher, 2011; Zhang i sur., 2016). Nerijetko se zapravo postavlja i pitanje o tome koliko su odgojno-obrazovni stručnjaci cijenjeni u društvu kao profesija. Neki su odgovori (Akiba i sur., 2023) na to pitanje istraženi kroz percepciju učitelja o vrijednosti zanimanja analiziranjem podataka međunarodnog Istraživanja o poučavanju i učenju (TALIS) iz 2018. godine, prilikom čega su autori uvidjeli kako se većina učitelja osjeća podcijenjeno u gotovo svim zemljama OECD-a. Pitanje profesionalnog identiteta i statusa učiteljske profesije intenzivnije se počelo proučavati od 2000. godine, shvaćajući kako profesionalni identitet doprinosi ishodu rada učitelja tijekom službe (npr. izgaranje na poslu, zadovoljstvo poslom) i to kako on predviđa predanost budućih učitelja profesionalnoj pripremi (Hong, 2010; Crocetti i sur., 2014; prema Zhang i sur., 2016). Navedena se pitanja dakako odnose na sve odgojno-obrazovne stručnjake pa tako i na stručnog suradnika – školskog pedagoga. Izvješće međunarodnog TALIS istraživanja navodi kako se svaka profesija temelji na specijaliziranim znanjima kao i kompetencijama koje ju čine jedinstvenom u odnosu na sve druge profesije, pa tako i profesija odgojno-obrazovnih djelatnika (OECD, 2019). Kako bi se izgradila visokokvalitetna učiteljska profesija pa samim time i cijenjeni profesionalni identitet odgojno-obrazovnih stručnjaka, navodi se niz preporuka poput privlačenja najboljih kandidata za upis na učiteljske studije, kvalitetna priprema studenata, kontinuirani profesionalni razvoj ili pak angažman u kreiranju obrazovnih reformi (Schleicher, 2011). Jedna je od također istaknutih smjernica ta da se posebno ističe važnost novih istraživanja i dokaza o oblikovanju profesije odgojno-obrazovnih stručnjaka (Schleicher, 2011), u čemu ni uloga pedagoga nije iznimka. Školski se pedagog smatra najobuhvatnije profiliranim stručnim suradnikom koji ostvaruje razvojnu pedagošku profesiju unutar škole (Ledić i sur., 2013). Svrha je rada upravo novim spoznajama o ulozi pedagoga u kulturi škole doprinijeti izgradnji profesionalnog identiteta školskih pedagoga kao nezanemarive sastavnice cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa i kulture škole. Radom se ujedno nastoji unaprijediti profesionalizaciju uloge školskih pedagoga

i prikazati profesiju školskog pedagoga profesijom značajnog subjekta u kulturi suvremenih škola.

Ukratko, iz svega je navedenog jasno kako dosadašnja istraživanja pokazuju da kultura škole jest složen i dinamičan fenomen na koji mogu utjecati brojni unutarnji i vanjski čimbenici te da njezinom oblikovanju doprinose svi dionici odgojno-obrazovnog procesa pa ni školski pedagog tomu nije iznimka. Ipak, određenom teorijskom i empirijskom prazninom ostaje nedostatak suvremenih nalaza o tomu na koje izravne načine školski pedagozi sudjeluju u oblikovanju pojedinih elemenata kulture škole prema modelu kulture škole Cavanaugha i Dellara (1997) i koje okolnosti unutar školske zajednice pedagogu taj proces olakšavaju ili otežavaju. Ovim se istraživanjem nastoji popuniti navedeni nedostatak znanstvenih spoznaja i to longitudinalnim etnografskim dizajnom u proučavanje uloge pedagoga u kontekstu oblikovanja suvremene kulture škole.

2. TEORIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA

2.1. Društveno-povijesni kontekst istraživanja uloge pedagoga

2.1.1. Razvojni put profesije pedagoga kroz povijest hrvatskoga školstva

U kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava školski se pedagog danas ističe kao spona svim subjektima nastavnog procesa (Jurić, 2004) te ga se karakterizira kao najobuhvatnije profiliranog stručnog suradnika koji ostvaruje razvojnu pedagošku profesiju unutar škole (Jurić, 2004; Ledić i sur., 2013; Staničić i Resman, 2020), a još ga se definira i kao stručnjaka za unapređivanje kvalitete pedagoškog procesa (Staničić i Resman, 2020, str. 17). Budući da su predmet ovoga doktorskog rada školski pedagozi, u daljnjem će dijelu rada fokus biti na pedagozima u kontekstu školskoga sustava, premda valja reći kako su pedagozi danas kao stručni suradnici zaposleni u brojnim institucijama koje se bave odgojem i obrazovanjem. Kroz povijest hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava profesija samog pedagoga znatno se mijenjala, analogno promjenama u povijesti školstva koje su se događale. O povijesti hrvatskoga obrazovnog sustava postoji sveobuhvatna literatura (Antić, 1993; Franković i sur., 1971; Munjiza, 2009; Zaninović, 1988. i dr.) iz koje ipak valja izdvojiti ključne odrednice hrvatskoga školstva koje su dakako imale utjecaja i na pojavu i afirmaciju uloge pedagoga. Vujčić (2013) izdvaja nekoliko ključnih faza hrvatskoga školstva od početka 20. stoljeća te navodi kako je sve do 1918. godine Hrvatska bila u sastavu Austro-Ugarske Monarhije te je obrazovni sustav bio pod njezinim utjecajem. Tek od 1871. godine prati se znatniji iskorak borbe hrvatskih učitelja vidljiv u osnivanju udruge Hrvatski pedagogijsko-književni zbor (HPKZ) na čelu s tadašnjim istaknutim voditeljem Ivanom Filipovićem, a HPKZ ujedno djeluje sve do danas (Vujčić, 2013; Vukasović, 2015). Znameniti rad Ivana Filipovića uz Klaića, Modeca, Fabkovića i ostale istaknute predstavnike hrvatskoga školstva (prema Vujčić, 2013) tih je godina rezultirao prvim školskim zakonom koji je donio Hrvatski sabor 1874. godine, a kojim su se škole za narod dijelile na četverogodišnje pučke škole s opetovnicama i na trogodišnje građanske škole, te je tadašnja školska obveza trajala do dvanaeste godine života. U vremenu između dvaju svjetskih ratova hrvatsko školstvo odvijalo se u sklopu vladavine Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, a Zakonom o narodnim školama iz 1929. godine uvelo se obvezno osmogodišnje školovanje, koje je započelo četverogodišnjom osnovnom školom te se nastavilo u nižim gimnazijama ili višim narodnim školama, iako se nerijetko navodi kako se navedeni zakon u samoj praksi nije poštivao (Vujčić, 2013). Gimnazije su se dijelile na niže i

više te su trajale ukupno osam godina, a bile su i uvjet za nastavak na visokoškolskom obrazovanju, koje nije bilo značajnije razvijeno sve do kraja Drugog svjetskog rata. Prvom značajnijom reformom hrvatskog obrazovnog sustava navodi se usvajanje Općeg zakona o školstvu iz 1958. godine čiji je cilj bio transformirati škole u ustanove za svestrani odgoj i obrazovanje mladih uz naglasak da obrazovanje nije samo u svrhu stvaranja radne snage, a tom se značajnom reformom definiralo i osnovnoškolsko obrazovanje u trajanju od osam godina (Vujčić, 2013; Vukasović, 2015). Vukasović (1990) navodi kako se značajnija promjena dogodila sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća, kada se ekonomskim principom sve srednje škole pretvaraju u centre usmjerenog obrazovanja te školovanje u pravilu traje tri odnosno četiri godine te je takav oblik obrazovanja rezultirao velikim brojem stručnih usmjerenja (Vujčić, 2013), a ukinuta je općeobrazovna srednja škola (gimnazija). Nakon osamostaljenja Republike Hrvatske devedesetih godina dvadesetoga stoljeća promjene u obrazovnom sustavu dogodile su se na više razina - ponovno se uvode gimnazije, stručne četverogodišnje škole i trogodišnje, kao i umjetničke srednje škole. Promjene su se dogodile i na razini visokog obrazovanja prilikom čega visoke i više škole postaju veleučilišta, dok se fakulteti organiziraju u okviru sveučilišta, a 2005. godine uvodi se europski bolonjski model i proces obrazovanja (Vujčić, 2013). U Republici su se Hrvatskoj otada provele mnoge reforme, ali bez većih izmjena koncepta samog školovanja u odnosu na njegove razine, a Bognar i Lukaš (2016) navode kako se većina njih svela na donošenje dokumenata (strategija, nastavnih programa i kurikuluma). Navedeni je povijesni okvir hrvatskoga školstva dakako utjecao i na razvoj i afirmaciju učiteljske profesije i status odgojno-obrazovnih djelatnika, pa tako i školskih pedagoga. Prema Staničiću i Resmanu (2020) pedagoške uloge razvijale su se postupno: od općeg učitelja početkom dvadeseetoga stoljeća, preko predmetnih nastavnika oko 1950. godine do specijaliziranih stručnjaka za unapređenje pedagoške prakse u šezdesetim i sedamdesetim godinama dvadesetoga stoljeća. Razvoj školskog savjetovanja prvi je put započeo u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD-u) početkom dvadesetoga stoljeća kada je u školama uvedena nova uloga savjetodavnog stručnjaka (Pediček, 1976; prema Staničić i Resman, 2020). Samim začetkom savjetodavnog rada u suvremenom obrazovanju imenuje se Franka Parsonsa u Bostonu, gdje je pružao savjetodavnu pomoć u okviru odabira zanimanja, odnosno bio je savjetodavni obrazovni stručnjak za profesionalno usmjeravanje (Pediček, 1976; prema Staničić i Resman, 2020). Mortensen i Schmuller (1973) navode kako je takav oblik školskog savjetnika (eng. *school counselor*) najsličniji našim stručnim suradnicima, odnosno pedagozima. Nedugo zatim, 1964. godine pojavljuju se propisi vezani uz ulogu pedagoga u školskoj praksi. U tom kontekstu 1967. godine objavljena je studija slovenskog pedagoga

Franza Pedičeka pod naslovom "Svetovalo delo in šola" (Ljubljana), koja se smatra prvim teorijskim okvirom profesije školskog pedagoga (Staničić, 2005; Vukasović, 2015). Prema nekim izvorima (Kobola, 1971; Mendeš, 2012; Staničić i Resman, 2020. i dr.) prvim zaposlenim hrvatskim pedagogom smatra se Edo Vajnaht. Vajnaht se 1957. godine zapošljava u zagrebačkoj Osnovnoj školi Ljubljanica kao prvi školski pedagog u Hrvatskoj, čime postavlja temelje ovoj profesiji u hrvatskom obrazovnom sustavu. Njegov rad bio je usmjeren na poboljšanje nastave, organizaciju razrednih odjela i vođenje evidencije o učenicima kroz njihove dosjee. Od 1961. do 1978. godine predavao je na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu, gdje je razvio nastavne programe i vodio kolegije vezane uz metodiku nastave. Njegova stručna zanimanja obuhvaćaju različite pedagoške i didaktičke teme, s posebnim naglaskom na društvene uvjete odgoja te na načine praćenja, ocjenjivanja i individualizacije samoga procesa učenja. Najvažniji doprinos ostvario je u području metodike početne nastave hrvatskog jezika, posebno u segmentu učenja čitanja i pisanja, gdje je razvio inovativni pristup početnom opismenjavanju koji je dugo vremena ostao relevantan i značajan (Mendeš, 2012). Jurman (1978; prema Staničić i Resman, 2020, str. 27) navodi kako su šezdesetih godina prošloga stoljeća službeno zaposleni prvi pedagozi, što je dovelo do obilježavanja 2019. godine kao šezdesete godišnjice profesije školskog pedagoga u hrvatskom obrazovnom sustavu. Jurić (1996) navodi kako se već tada, šezdesetih godina prošloga stoljeća, počelo uviđati kako učitelji i ravnatelji nisu dovoljni za udovoljavanje zahtjeva koje nosi tadašnja suvremena škola. Staničić (2005) iznosi podatak kako je sedamdesetih godina prošloga stoljeća započela visokoškolska edukacija školskih pedagoga, što potvrđuje činjenicu potrebe zapošljavanja stručnog kadra školskih pedagoga u hrvatskim školama. Tijekom djelovanja profesije školskih pedagoga razlikuje se nekoliko faza do suvremenosti (Staničić i Resman, 2020): 1. faza pojave prvih stručnih suradnika do zakonskog reguliranja njihove uloge, 2. faza osmišljavanja rada i legalizacije rada, 3. faza afirmacije djelovanja stručnih suradnika, 4. faza krize profesije školskih pedagoga te 5. faza prevladavanja krize i reafirmacija. Nakon početne faze, u kojoj se pedagoga uglavnom smatralo “pomoćnikom ravnatelja”, uslijedila je faza legalizacije rada pedagoga od 1965. do 1974. godine. U toj se fazi pedagoga i psihologa više usmjerava rješavanju odgojnih problema, ujednačavanju razrednih odjela te unapređenju nastavnog procesa, a 1968. godine Prosvjetni savjet Hrvatske donosi i “Orijentacioni program rada školskog pedagoga”. Od sredine sedamdesetih godina profesija sazrijeva, raste interes za stručna i metodička pitanja, pedagozi se aktivno uključuju u rješavanje odgojnih problema, unapređenje nastave i savjetovanje nastavnika. No, neki od njih nailaze na izazove jer dolaze iz nastavničkog kadra bez odgovarajuće stručne pedagoške pripreme. Od sredine sedamdesetih

do sredine osamdesetih godina traje faza afirmacije školskog pedagoga. Raste broj zaposlenih pedagoga, njihova uloga postaje jasno prepoznata u sustavu, a važnu prekretnicu donosi razumijevanje uloge pedagoga kao suradnika, a ne "nadzornika" ili "pomoćnika ravnatelju". Objavljuju se važni dokumenti i bibliografije koji pridonose profesionalizaciji struke. Školski su pedagozi u toj fazi dobili i svoj prvi stručni priručnik - "Metodiku rada školskog pedagoga" Vladimira Jurića, objavljenu 1977. godine. Krajem osamdesetih godina nastupa kriza – obrazovni sustav i stručni rad gube potporu. Dolazi do smanjenja broja pedagoga, a njihova se mjesta ponekad popunjavaju nekvalificiranim osobama unatoč postojanju stručnog kadra na tržištu rada. Od 2000. godine bilježi se novi zamah u vidu reafirmacije uloge pedagoga. Sve je više inicijativa koje zagovaraju stručni pristup odgojno-obrazovnom radu. Prosvjetna politika počinje podržavati zapošljavanje pedagoga, a škole se sve više ekipiraju stručnjacima. Njihova se uloga ponovno prepoznaje kao ključna za suvremene izazove u obrazovanju (Staničić i Resman, 2020).

2.1.2. Shvaćanje uloge školskog pedagoga kroz povijest hrvatskoga školstva

Kako bi se ovim radom prenijelo shvaćanje uloge pedagoga u suvremenoj školi, važno je sagledati promjene u vidu uloge pedagoga kroz povijest njegova postojanja. Tijekom navedenog razvoja profesije školskog pedagoga kroz povijest hrvatskoga školstva, mijenjala su se i tumačenja njegove osnovne uloge i opis sadržaja njegove djelatnosti. Promišljajući o ulozi školskog pedagoga, Staničić (2005) navodi kako je jedna od ranijih zakonskih regulativa uloge pedagoga u osnovnim školama usmjerila njihov rad više prema administrativnim, rukovodećim i nadzornim zadacima, često u funkciji pomoćnika ravnatelja, znatno više nego prema stručnim i pedagoškim aspektima rada. Takvo viđenje proizlazilo je uglavnom iz pritiska obrazovne administracije. Ipak, već sredinom šezdesetih godina javljaju se ideje koje zagovaraju jače povezivanje škole s pedagoškom znanošću i odgojnim djelovanjem. Staničić (2005) navodi značajne znanstvenike u području pedagogije koji su različito tumačili shvaćanje uloge pedagoga kroz povijest. Tako, primjerice Viher (1965; prema Staničić, 2020) ističe važnost uloge pedagoga u primjeni znanstvenih znanja u školskoj praksi. Staničić (2020) navodi kako sličnim ulogu pedagoga shvaća i Ladislav Bognar (1972) koji pedagoga vidi kao most između znanstvenih spoznaja i svakodnevne prakse naglašavajući njegovu sposobnost da znanstvene uvide prenese u konkretne pedagoške situacije. Pediček (1976) pak ističe savjetodavnu funkciju pedagoga u radu s učenicima, s naglaskom na poticanje njihova osobnog razvoja i rješavanje problema kroz savjetodavni rad pedagoga. Kasnije, osamdesetih godina prošloga stoljeća, A. Rozmarić (1985; prema Staničić, 2020) sklanja fokus s izravnog rada pedagoga s učenicima na

podršku nastavnicima u unapređenju njihove učinkovitosti, kao i podršku učiteljima i nastavnicima za unapređenje nastavne prakse. Staničić (2020) se pritom poziva na Švajcera (1989), prema čijem viđenju školski pedagozi predstavljaju stručnjake specijalizirane za područje nastave i odgojnog rada, a njihova uloga obuhvaća suradnju s nastavnicima kroz podršku u planiranju i znanstvenoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Oni sudjeluju u izradi i primjeni prikladnih nastavnih alata, istražuju suvremene metode i oblike nastave te profesionalno analiziraju rezultate školskog rada u nastavi i odgoju. Tijekom druge polovice sedamdesetih godina pojačana su nastojanja da se jasno definira djelokrug rada pedagoga u školama, što je dovelo do kvalitativnog pomaka u shvaćanju njihove uloge, a naročito u smislu da se uloga pedagoga veže uz razvojnu djelatnost škole. Tako se sve češće naglašavala razvojna funkcija pedagoga, osobito u okviru reforme srednjoškolskog obrazovanja. Osobito se ističe Silov (1986; prema Staničić, 2020) koji je istaknuo važnost inovacija i istraživanja u radu pedagoga, povezujući ih s teorijama društvenog, školskog i osobnog razvoja. Povećanje se interdisciplinarnog rada u školama odrazilo kroz formiranje stručnih timova u školi, kojima je pripadao i pedagog. U Koncepciji razvojne pedagoške službe (1986) službeno se usvojio naziv „razvojno-pedagoška služba“ koji je definiran kroz razvojno-istraživački i inovacijski karakter. Stjepan Staničić (1989) ovu službu opisuje kao tim stručnjaka različitih profila čiji je glavni zadatak anticipirati, poticati i usmjeravati razvoj te unapređivati cjelokupni odgojno-obrazovni rad škole. Taj razvoj temelji se na znanstvenim saznanjima i usklađen je s potrebama društva i učenika. Prema njegovu stajalištu, razvojna pedagoška služba djeluje interdisciplinarno i timski, surađujući sa svim školskim akterima te uključuje i suradnju s vanjskim institucijama. Njezine funkcije obuhvaćaju planiranje, programiranje, organizaciju, koordinaciju, informiranje, usmjeravanje, savjetovanje, usavršavanje i istraživanje. U sklop stručne djelatnosti škole spadaju stručnjaci poput pedagoga, psihologa, socijalnog radnika, defektologa te knjižničara (Staničić, 2020).

2.1.3. Suvremeno shvaćanje uloge školskog pedagoga

Nakon 2000. godine prati se suvremeno shvaćanje uloge školskog pedagoga. Staničić i Resman (2020) navode da od tada pratimo pomake afirmaciji stručno-pedagoške djelatnosti, što se potvrđuje “*24. školom pedagoga u Lovranu”,* stručnim skupom održanim 2000. godine, na kojem je izloženo teorijsko utemeljenje razvojno-pedagoške djelatnosti. Mušanović (2000, str. 19) navodi kako se razvojno-pedagoška djelatnost stručnih suradnika temelji na razvojno-humanističkoj paradigmi, a u tome kontekstu načela rada izvode se iz konstruktivističke paradigme te je smisao takvog teorijskog utemeljenja upravo reforma hrvatskog školstva

utemeljenjem škole kao prosocijalne zajednice i mjesta kontinuiranog učenja u društvu koje uči. Pedagoga se od tada nastoji istaknuti kao nositelja razvojno-pedagoške djelatnosti škole te ga se, kako je već spomenuto, definira kao najobuhvatnije profiliranog stručnog suradnika koji ostvaruje razvojnu pedagošku profesiju unutar škole (Jurić, 2004; Ledić i sur., 2013; Staničić i Resman, 2020). Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja[1] stručni suradnici potrebni za odgojno-obrazovni rad osnovne škole jesu: pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, knjižničar i zdravstveni radnik. Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika i osnovnoj školi[2] poslovi pedagoga očituju se u planiranju i programiranju rada, pripremanju i obavljanju poslova u pedagoškom radu, analiziranju i vrednovanju djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada škole i sudjelovanju u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa. Pedagog također prema navedenom Pravilniku „sudjeluje u izradi godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikuluma; savjetuje i pomaže u radu učiteljima i drugim stručnim suradnicima kao i roditeljima; sudjeluje u izricanju pedagoških mjera; predlaže mjere za poboljšanje; sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu i prvostupanjskog povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta; identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama; izrađuje i provodi preventivne programe; vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju; surađuje s ustanovama; stručno se usavršava i obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014; čl. 20).” Za razliku od pedagoga, stručnih suradnik knjižničar obavlja poslove u odgojno-obrazovnom radu kroz poticanje razvoja čitalačke kulture i osposobljava korisnike za intelektualnu proradu izvora te sudjeluje u formiranju multimedijskoga središta škole kroz opremanje stručnom literaturom. Prema istom Pravilniku (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014; čl. 21), stručni suradnik psiholog specijaliziran je za poslove identifikacije i dijagnostike u skladu sa zahtjevima struke za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, kao i za rad na otklanjanju učeničkih teškoća te pruža stručnu potporu učeniku na očuvanju njegova psihičkog zdravlja i poticanja razvoja. Stručni suradnik edukacijsko-rehabilitacijskog profila savjetuje i pomaže u radu učiteljima i stručnim suradnicima te ostalim zaposlenicima škole u vezi s postupcima u radu s djecom s

[1] Hrvatski sabor (2008). Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008. Članak 14. Dostupno na : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

[2] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, Narodne novine, 34/2014. Članak 20. Dostupno na : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html

posebnim potrebama, dok socijalni radnik prikuplja i analizira podatke o socijalnom statusu učenika i njegove obitelji (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014; čl.21). Mušanović (2000) opisuje ulogu suvremenog školskog pedagoga kroz nekoliko temeljnih funkcija pedagoga koje obavlja: studijsko-analitička funkcija, informativna funkcija, instruktivna funkcija, savjetodavno-terapijsko-supervizijska funkcija, istraživačka funkcija i normativna funkcija stručnog suradnika pedagoga. Studijsko-analitička funkcija podrazumijeva razvoj učenika, ali i razvoj cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove u procesu učenja kroz proces kontinuiranog praćenja i vrednovanja odgojno-obrazovnih procesa, međuljudskih odnosa unutar škole u cilju vrednovanja kvalitete rada i njegova unapređenja. Informativna funkcija podrazumijeva konstantnu analizu potreba svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa upravo za informacijama te zadovoljavanje tih potreba stvaranjem kvalitetnog informacijsko-dokumentacijskoga sustava. Instruktivna funkcija podrazumijeva poučavanje i usavršavanje subjekata odgojno-obrazovnoga procesa, koja se odnosi ne samo na učenika, već i na učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Savjetodavno-terapijsko-supervizijska funkcija ostvaruje se analizom određenih izazova u radu i intervencijom na rješavanju tih izazova, radilo se o pojedincu ili skupini, a podrazumijeva rad na specifičnim razvojnim i životnim problemima učenika kao i profesionalnim potrebama učitelja i nastavnika. Istraživačka funkcija podrazumijeva uočavanje i predlaganje promjena koje bi mogle pridonijeti poboljšanju kvalitete rada ustanove i samih rezultata učenika. I na kraju, normativna funkcija podrazumijeva standardizaciju škole kao organizacije uz razvoj odgovarajućih normi školske ustanove (Mušanović, 2000). Ipak, ovdje treba naglasiti kako je svrha ovoga rada proučavanje i nekih suvremenih aktivnosti u radu pedagoga jer se nerijetko i danas, gotovo sedam desetljeća nakon zapošljavanja prvog pedagoga u Hrvatskoj, vode rasprave o tome koja je uloga pedagoga, je li on produžena ruka ravnatelju ili pak osoba kojoj se za kaznu šalju neposlušni učenici (Turk, 2017, str. 8).

2.1.4. Područja rada školskog pedagoga

Za podrobnije shvaćanje uloge pedagoga u cilju ovoga rada važno je jasnije sagledati područja rada pedagoga u školi. Kao što je već navedeno, profesor Vladimir Jurić autor je prvog "vodiča za praktično djelovanje pedagoga" (Staničić i Resman, 2020, str. 31) nazvanog "Metodika rada školskoga pedagoga", čije je prvo izdanje izašlo 1977. godine, drugo 1988. godine te obogaćeno treće izdanje 2004. godine u Zagrebu, što je važna i obvezna literatura svim školskim pedagozima i danas. Profesor Vladimir Jurić tim je, i brojnim drugim djelima, nedvojbeno utjecao na razvoj metodike rada pedagoga u praksi pa valja izdvojiti nekoliko

područja rada kojima se pedagog u školi prema autoru bavi. Kao što je prethodno navedeno, područja rada pedagoga usmjerena su na razvojno-pedagošku djelatnost škole, za razliku od drugih stručnih suradnika koji su usmjereni na čitalačku kulturu, učenike s posebnim potrebama ili pak socijalni status učenika (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014; čl. 20). Jurić (2004) navodi kako je metodika rada najosnovnije djeljiva na područje planiranja i programiranja, a zatim praćenje te vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. Unutar tih područja pedagog intenzivno surađuje sa svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Prije svega, Jurić (2004) ističe suradnju pedagoga i ravnatelja škole. Planiranje i programiranja rada škole, inoviranje rada i uvođenje moderne tehnologije, praćenje nastave i ostalih aktivnosti škole, trajno usavršavanje učitelja, suradnja s roditeljima, rad s učenicima te suradnja s institucijama od općeg interesa za školu samo su neke od zajedničkih aktivnosti na kojim surađuju pedagog i ravnatelj škole. Autor (2004) također navodi kako suradnja ravnatelja škole i pedagoga predstavlja neizostavnu kariku za dobru organizaciju rada škole kao i kvalitetu nastavnog procesa. Kako će se suradnja ravnatelja i pedagoga odvijati, može ovisiti o tome ima li ravnatelj dugogodišnje iskustvo, počinje li tek pedagog praksu, je li ravnatelj tek novoizabrani koji ima iskustvo u nastavi, ali ne i u rukovođenju školom, je li pedagog iskusniji itd., a postoji i mogućnost da oboje imaju specifično iskustvo rada u pedagoškoj praksi. Sljedeće veliko područje u metodici rada školskog pedagoga zauzima planiranje i programiranje rada. Programiranje se sastoji od nekoliko etapa od nacrta do konačnog programa. Jurić (2004) te etape dijeli u tri segmenta:

a) pripreme za plan i program koje podrazumijevaju snimanje, odnosno proučavanje stanja u školi i procjena njegova utjecaja na program te kvalifikaciju odnosno određivanje vrsta posla i mogućih aktivnosti kao i kvantifikaciju, odnosno vrijeme trajanja aktivnosti, utvrđivanje metoda i subjekata za aktivnosti

b) daljnja razrada odnosno rangiranje aktivnosti prema važnosti, odabir aktivnosti za godišnji plan i programa rada škole te uvid u literaturu i iskustva drugih škola uz utvrđivanje povoljnih i nepovoljnih okolnosti za provođenje programa

c) izrada globalnog plana i programa odnosno sastavljanje rasporeda aktivnosti prema srodnim područjima, sastavljanje rasporeda dijelova programa s obzirom na logične, tematske i vremenske okvire.

Tijekom jedne školske godine, autor također navodi kako važno mjesto u metodici rada pedagoga zauzimaju istraživanja koja pedagog provodi. Ona su uvijek usmjerena u razvojno-pedagoškom smislu, u cilju poboljšanja rada škole. Uz istraživanja često se vežu i projekti u radu pedagoga. Projekti školskog pedagoga kružnog su tijeka i podrazumijevaju: uočavanje

potrebe za promjenom, utvrđivanje i definiranje problema, odabir i analizu prioritetnog problema, odabir alternativnih načina rješavanja problema, ispitivanje i provjeru izvedivosti i praktičnosti metoda i načina rješavanja, vrednovanje efikasnosti primjene metoda i ostvarenje tog plana koji dovodi do promjena koje se prihvaćaju kao novo, redovno stanje. Uz navedeno, veliko područje metodike rada pedagoga zauzima i odgojno djelovanje škole. U tom području, pedagog vodi računa o analizi odgojne situacije, utvrđuje odgojne ciljeve škole i ostvaruje programe odgojnog djelovanja. Za realizaciju navedenog područja važnim se ističu individualne razlike među učenicima kao i osposobljenost pedagoga i učitelja. Pedagog u svojem radu obavlja raznolike stručne aktivnosti koje uključuju upravljanje odnosom učitelj-učenik, provođenje pedagoških radionica, kontinuirano vrednovanje nastavnog procesa i samovrednovanje rada škole te vođenje pedagoške dokumentacije. Nadalje, pedagog intenzivno surađuje s učiteljima, uvodi pripravnike u posao, prati cjelokupni razvoj učenika i surađuje s njihovim roditeljima, s posebnom pozornošću vodi računa o učenicima s teškoćama i darovitim učenicima, priprema djecu za početak školovanja, profesionalno ih usmjerava za nastavak školovanja te prati i unapređuje nastavu suradnjom s učiteljima kroz organizaciju stručnih usavršavanja (Jurić, 2004). Uz detaljno navedenu metodiku rada školskog pedagoga, autor obrazlaže kako su etape planiranja, praćenja, provedbe i vrednovanja neodvojive jedna od druge i kako je plan pedagogova rada podložan promjenama s obzirom da je nastavni proces dinamične prirode. Metodika rada školskog pedagoga nerijetko je bila u pokušaju sistematizacije poslova pedagoga. Jedan je takav značajniji pristup prihvaćen i Koncepcijom razvojne djelatnosti stručnih suradnika iz 2001. godine, u okviru Koncepcije promjene hrvatskog školstva (Staničić i Resman, 2020). Podjelu poslova pedagoga iz navedene su Koncepcije kasnije analizirali i osuvremenili Ledić i sur. (2013) objašnjavajući temeljna područja rada pedagoga. Područja rada pedagoga tako su podijeljena na pripremu za ostvarivanje odgojno-obrazovnog programa, neposredno izvođenje odgojno-obrazovnog programa odnosno sudjelovanje u njemu, praćenje i vrednovanje nastavnog procesa, profesionalni razvoj kroz provedbu stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika te na informacijsku i dokumentacijsku djelatnost. Prema autorima, priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove podrazumijeva pretpostavku za ostvarenje razvojne vizije škole. U sklopu općeg planiranja i organizacije rada, pedagog provodi analizu uspješnosti prethodnih planova i programa, prepoznaje odgojno-obrazovne potrebe škole kao zajednice, predviđa višegodišnju razvojnu viziju ustanove, izrađuje godišnji plan rada, definira kalendar aktivnosti, nerijetko organizira smjene i prostore za nastavu, sastavlja tjedni raspored sati ili pomaže pri njegovu koncipiranju te zajedno s ravnateljem pomaže oko određenja radnih obveza

zaposlenika. U sklopu tog područja također se nalazi i izvedbeno planiranje i programiranje. Izvedbenim planiranjem pedagog planira nastavne i izvannastavne aktivnosti, rad stručnih tijela unutar ustanove poput razrednih i učiteljskih vijeća ili stručnih aktiva, uvodi novitete u nastavu, prati napredak cjelovitog razvoja učenika, jača suradnju s roditeljima, planira profesionalnu orijentaciju, javnu promociju ustanove te planira stručna usavršavanja svih djelatnika. Uz navedeno, pedagog unutar prvog područja planiranja uspostavlja uvjete za realizaciju planiranih aktivnosti kroz prilagodbu prostora odgojno-obrazovnoj svrsi. Sljedećim velikim područjem rada školskog pedagoga ističe se neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. U to područje rada ubrajaju se aktivnosti poput upisa učenika u školu i formiranje razrednih odjela, uvođenje inovativnih oblika rada, praćenje i izvođenje nastavnoga procesa, rad s učenicima s posebnim potrebama, što uključuje učenike s teškoćama kao i darovite učenike, savjetodavni rad sa subjektima života i rada škole, profesionalnu orijentaciju učenika za odabir nastavka školovanja ili zapošljavanja i zdravstvenu te socijalnu zaštitu učenika (Ledić i sur., 2013). Sljedeće područje analize vrednovanje nastavnog procesa i ostvarenih rezultata odnosi se na istraživački rad pedagoga na proučavanju čimbenika kvaliteta odgojno-obrazovnog rada u školi kao temeljni dio njegove razvojno-pedagoške funkcije. Područje stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika obuhvaća dvije dimenzije: planiranje pedagogova vlastitog usavršavanja i organiziranje aktivnosti usavršavanja za druge sudionike nastavnog procesa. Informacijska, bibliotečna i dokumentacijska djelatnost posljednje je područje metodike rada pedagoga prema navedenoj podjeli, a ona je uglavnom administrativne prirode te je prožeta kroz sva četiri prethodno navedena područja. Vrlo sličnu podjelu područja suvremenog rada pedagoga navode i Staničić i Resman (2020, str. 119), gdje područja rada pedagoga dijele na: projektiranje razvoja odgojno-obrazovne ustanove, sudjelovanje pedagoga u neposrednom odgojno-obrazovnom radu, vrednovanje pedagoškog procesa i postignuća, unapređivanje pedagoškog procesa i postignuća te naposljetku na dokumentiranje i informiranje o radu i postignutim rezultatima. Prema aktualnom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, područja rada stručnih suradnika, pa tako i školskih pedagoga, dijele se na: stručno-razvojne poslove, neposredni rad s učenicima te koordinacijske poslove.

2.1.5. Profesionalni razvoj - sinkronizacija uloge školskog pedagoga

Svaka profesija podliježe procesima promjena i unapređenja tijekom vremena, što u jednakoj mjeri vrijedi i za profesiju školskog pedagoga. Školski se pedagog smatra najobuhvatnije profiliranim stručnim suradnikom čija je profesija usmjerena na razvojno-pedagošku djelatnost unutar škole (Ledić i sur., 2013). Izvješće međunarodnog TALIS istraživanja navodi kako se

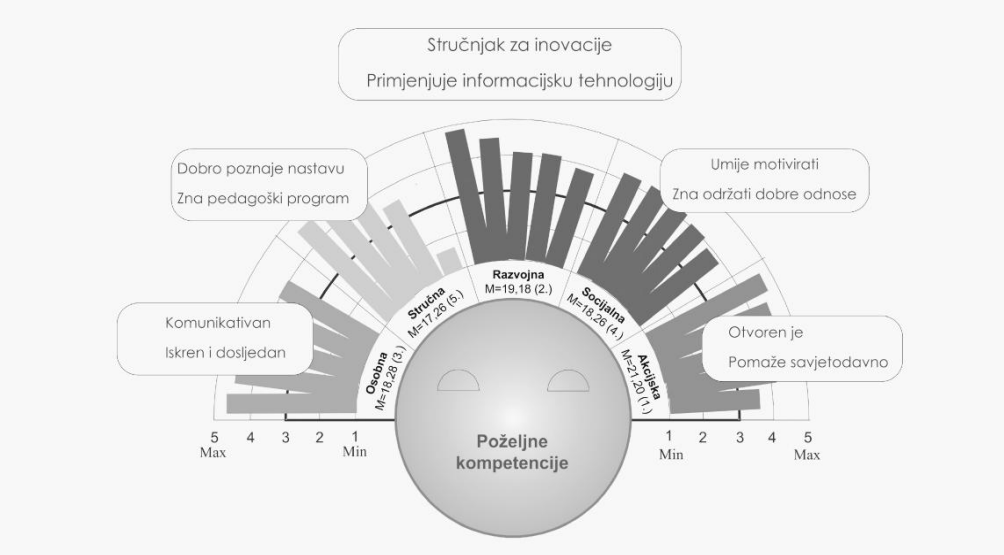
svaka profesija bazira na specijaliziranim znanjima kao i kompetencijama koje ju čine jedinstvenom u odnosu na sve druge profesije, pa tako i profesija odgojno-obrazovnih djelatnika, a postiže se upravo kroz profesionalni razvoj (OECD, 2019). Prema *Kolektivnom ugovoru za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama Republike Hrvatske* (2018), poslovi školskog pedagoga ogledaju se u planiranju i programiranju rada, pripremanju i obavljanju poslova u neposrednom pedagoškom radu, analiziranju i vrednovanju djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada škole, predlaganju mjera za poboljšanje odgojno-obrazovnog rada, suradnji s ostalim ustanovama, sudjelovanju u radu povjerenstva osnovne škole, vođenju odgovarajuće pedagoške dokumentacije te obavljanju drugih poslova za unapređivanje škole i razvojno-pedagoške djelatnosti škole. Osim navedenog, osnovnoškolski pedagog sudjeluje u provođenju suradničkih odnosa u školi, sudjeluje u timu za kvalitetu, provodi proces samovrednovanja rada škole, analizira i unapređuje nastavni proces, izrađuje razvojni plan škole, provodi savjetodavni rad te uvodi pripravnike u odgojno-obrazovni proces (Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama, 2018). Kroz sve navedeno, odgojno-obrazovni djelatnici, pa tako i školski pedagozi, imaju pravo i obvezu trajno se stručno usavršavati kako bi unaprijedili navedena područja rada u svrhu profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika obuhvaća inicijalno obrazovanje, uvodno osposobljavanje i kontinuirano stručno usavršavanje unutar školskog okruženja (Hendriks i sur., 2010). Prema navedenoj podjeli etapa profesionalnog razvoja, Staničić i Resman (2020) opisali su profesionalni razvojni put pedagoga također kroz inicijalno obrazovanje, uvođenje u posao kroz pripravnički staž te trajno stručno usavršavanje. Švajcer (1989; prema Staničić i Resman, 2020) navodi kako je inicijalno obrazovanje pedagoga isprva započinjalo krajem šezdesetih godina, kada su prethodno diplomirani nastavnici mogli upisati dvogodišnji studij pedagogije u Zagrebu i Rijeci. Kasnije se taj studij ukinuo, a pedagozi su osamdesetih godina upisali redovni studij pedagogije u trajanju od četiri godine, a već nekoliko godina nakon prvih jednopredmetnih studija pedagogije, pojavio se studij pedagogije kao dvopredmetni studij. Danas se inicijalno visokoškolsko obrazovanje pedagoga u Republici Hrvatskoj odvija na sveučilištima u Osijeku, Zagrebu, Rijeci, Zadru i u Splitu. Staničić i Resman (2020) nadalje navode kako se vođenje prema osposobljenosti pedagoga odvija kroz uvođenje u rad (pripravnički staž), nakon čega slijedi provjera osposobljenosti za samostalan rad (stručni ispit pedagoga). Pripravnički staž traje godinu dana te ga pedagog-pripravnik ostvaruje uz stručno vodstvo mentora. Suvremene obrazovne politike u području profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika obilježava usmjerenost na razvijanje otvorenosti, fleksibilnosti i poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovne struke putem programa stalnog profesionalnog razvoja (Snoek i Madalinska-

Michalak, 2022). Europska je komisija tako u posljednjem Eurydice izvješću iz 2021. godine naglasila kako je za stvaranje europskog obrazovnog prostora do 2025. godine važna uspostava mogućnosti učitelja za kontinuiranim stručnim usavršavanjem u kontekstu cjeloživotnog učenja. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019) učitelji, nastavnici i stručni suradnici imaju pravo i obvezu trajno se stručno usavršavati kroz programe koje je odredilo *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih*. Stručno usavršavanje smatra se kontinuiranim i učestalim angažmanom svakog učitelja, nastavnika, ravnatelja kao i stručnog suradnika u školi u cilju pozitivnog utjecaja na provedbu i učinkovitost nastavnog procesa, profesionalni razvoj, profesionalni identitet, osjećaj vlastite učinkovitosti i zadovoljstvo poslom odgojno-obrazovnih djelatnika u ustanovama odgoja i obrazovanja (Bhroin i sur., 2020, str. 10), stoga je jasno kako je stručno usavršavanje pedagoga potreba, obveza, ali i mogućnost za suvremeni pristup radu i put prema vlastitom profesionalnom napretku. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2025) naglašava potrebu kontinuiranog prilagođavanja svih zanimanja globalnim promjenama kroz cjeloživotno učenje odraslih. Kontinuirano stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika, uključujući školske pedagoge, predstavlja ključni element cjeloživotnog učenja koji pozitivno utječe na učenička postignuća i kvalitetu školske klime (Chetty i sur., 2011). Također, profesionalni razvoj kroz stručno usavršavanje pozitivno utječe i na izgradnju profesionalnog identiteta i unapređenje profesije (OECD, 2019). Profesionalni identitet školskog pedagoga razvija se kroz svoje temeljne uloge u planiranju, projektiranju, savjetovanju, istraživanju, informiranju, analiziranju kao i unapređivanju odgojno-obrazovnog rada škole (Staničić, 2005; Vuković, 2019), a uz pomoć stručnog usavršavanja te se uloge nadograđuju i obogaćuju. Važnost stručnog usavršavanja u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj naglašena je kroz dokumente, zakonske i podzakonske akte Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih. Prema Pravilniku o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima u Republici Hrvatskoj (2019), profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika ostvaruje se ponajviše kroz stručno usavršavanje, a realizira se i vrednuje u dijelu stručno-pedagoškog rada te ono podrazumijeva redovitu i učestalu aktivnost koja uključuje različite procese kao što su virtualne edukacije ili edukacije uživo, prikazivanje dobre prakse, dijeljenje povratnih informacija pri čemu odgojno-obrazovni stručnjaci preuzimaju odgovornost za vlastito učenje i cjeloživotni razvoj kompetencija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Paquay i Wagner (2001; prema European Commission, 2013; 2021) učiteljsku profesiju definiraju upravo kroz prizmu cjeloživotnog učenika. Također, Strategija Vlade Republike Hrvatske 2021. godine iznosi

podatak kako su kvalitetni i motivirani odgajatelji, učitelji, nastavnici, andragoški djelatnici pa i stručni suradnici temelj cijelog sustava cjeloživotnog učenja. Na međunarodnoj razini, mnoga su istraživanja pokazala važnost učinkovitog stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Primjer je tomu međunarodno TALIS istraživanje (OECD, 2019) u kojem je sudjelovala Republika Hrvatska, a koje pokazuje da kontinuirano stručno usavršavanje učitelja predstavlja prediktor boljih postignuća učenika i pozitivne školske kulture. Kowalczuk-Waledziak i sur. (2022) navode opise obrazovanja učitelja u čak dvadeset jednoj zemlji Istočne Europe — od Estonije na sjeveru do Sjeverne Makedonije na jugu, od Rusije na istoku do Poljske na zapadu te zaključuju kako za odgojno-obrazovne djelatnike profesionalni razvoj ne staje po završetku inicijalnog obrazovanja. Vodeći se prethodnim spoznajama, jasno je kako je i za školske pedagoge stručno usavršavanje od velike važnosti za unapređenje vlastite prakse.

2.1.6. Kompetencijski okvir uloge školskog pedagoga

Staničić i Resman (2020) navode kako je suvremeno određenje uloge pedagoga kao stručnjaka za unapređivanje kvalitete i razvoja škole i učenika u skladu s ciljevima ustanove i potrebama učenika. Za takvo aktualno tumačenje uloge pedagoga jasno je kako je niz kompetencija potrebno samom pedagogu kako bi tu ulogu ostvarivao u školskoj praksi. Staničić (2000) navodi nekoliko ključnih kompetencija za ostvarivanje uloge pedagoga, a to su osobna kompetencija, razvojna kompetencija, stručna kompetencija, socijalna kompetencija i akcijska kompetencija (Slika 1).



Slika 1. Profil idealnog pedagoga prema poželjnim kompetencijama

Napomena. Profil idealnog pedagoga, preuzeto iz Staničić, 2005, str. 44.

Nešto više od desetljeća kasnije, Ledić i sur. (2013) objavljuju rezultate opsežnog istraživanja o kompetencijama suvremenog pedagoga. U istraživanju je sudjelovalo 508 pedagoga osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj, što je oko 50 % populacije školskih pedagoga. Rezultatima istraživanja autori su došli do zaključka kako najvažnije kompetencije za ostvarivanje uloge pedagoga u suvremenoj školi rezultiraju osposobljenošću za provođenje savjetodavnog rada s učenicima, komunikacijsku otvorenost i empatičnost, poznavanje planiranja i programiranja rada škole, poznavanje pedagoške dokumentacije te osposobljenošću za rad s roditeljima. Posljednje značajno istraživanje o kompetencijama pedagoga dio je projekta "Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora" (Vican i sur., 2022). U okviru tog projekta Kovač i sur. (2022) proveli su istraživanje na uzorku od 618 pedagoga zaposlenih u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Rezultati istraživanja pokazuju da pedagozi kao kompetencije od izrazite važnosti za rad u suvremenoj školi navode: osposobljenost za komunikaciju, otvorenost i empatičnost, savjetodavni rad s učenicima, prilagođavanje novim pedagoškim situacijama, timski rad s učiteljima/nastavnicima, samostalnost u radu, rješavanje sukoba, medijaciju, rad s roditeljima, etičko i moralno rasuđivanje, razvijanje društvene odgovornosti kod učenika, poznavanje planiranja i programiranja rada odgojno-obrazovne ustanove, poznavanje nacionalnog zakonodavstva vezanog uz odgoj i obrazovanje, planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja, vrednovanje rezultata odgojno-obrazovnog procesa, uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces i druge.

2.2. Društveno-povijesni kontekst istraživanja razvojnog puta od tradicionalne ka suvremenoj školi

2.2.1. Karakteristike tradicionalne škole

Uloga pedagoga u tradicionalnoj školi, kako je prethodno navedeno, nije bila proaktivne prirode, za razliku od suvremene uloge pedagoga kakvu danas poznajemo. Budući da je cilj ovoga rada istražiti ulogu pedagoga u kulturi suvremene škole, valja sagledati odlike suvremene škole. Ipak, suvremenoj školi kakvu danas imamo, prethodile su odlike tradicionalne škole koje valja izdvojiti u ostatku teksta jer se uloga pedagoga mijenjala paralelno s promjenama koje su se događale na razini škole. Pritom se promjene neće promatrati kao jednostavan prijelaz iz jednog cjelovitog modela škole u drugi, već kroz to tko je u pojedinom povijesnom razdoblju nositelj autoriteta u odgojno-obrazovnom procesu, kakav je položaj i aktivnost učenika te koji je krajnji cilj obrazovanja, jer se upravo u tim pomacima najjasnije očitava i promjena uloge

pedagoga. Obrazovanje kroz povijest ima daleke korijene i mnogi su se autori (Munjiza, 2009; Zaninović, 1988) bavili sistematikom povijesti obrazovanja te autori navode činjenicu da je odgoj star koliko i čovječanstvo. Hercigonja (2017) navodi neke odrednice pedagogije kao odgojne prakse kroz povijest do 20. stoljeća, ističući kako u samim antičkim početcima pedagogija nije bila zasebna znanost te je više bila usmjerena na odgoj u okviru filozofije. Zaninović (1988; prema Hercigonja, 2017) navodi kako je tadašnji odgoj bio vojnički odgoj i kao takav više je bio usmjeren na tjelesni aspekt. Kroz srednji vijek nastala su prva sveučilišta i škole, a prevladavala je humanistička pedagogija, dok je u novom vijeku najznačajniji predstavnik bio Johann Friedrich Herbart kao utemeljitelj pedagogije kao akademske discipline (Zaninović, 1988; prema Hercigonja, 2017). Time pedagogija dobiva svoj teorijski temelj, no sama uloga pedagoga u praksi škole u tom se razdoblju još ne izdvaja kao samostalna funkcija, već ostaje uklopljena u širi, autoritetom učitelja vođen sustav. Pojavom industrijalizacije koja se zasnivala na razvoju znanosti i tehnologije, dolazi do masovne proizvodnje te pokretljivosti stanovništva iz sela u gradove, prilikom čega su se ciljevi obrazovanja u devetnaestom i dvadesetom stoljeću znatno promijenili (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, 2025). U školi industrijskog društva učitelji su radili na oblikovanju djece prema unificiranim nastavnim planovima i programima koje su pripremale prosvjetne vlasti izvan školskih pogona. Učenici su se kroz svoje školovanje pripremali za relativno stalna radna mjesta na kojima se nije tražila velika kreativnost, već poslušnost, pouzdanost, marljivost i nekritičnost. Poslovi za koje su se pripremali bili su jednostavni i najveće je umijeće bilo izdržati dosadu jednoličnih manualnih operacija (Bognar, 2003, str. 9). U takvim je okolnostima i eventualna uloga pedagoga bila podređena istom obrascu, odnosno svedena na praćenje provedbe unaprijed propisanih planova i programa, bez prostora za samostalnije, razvojno usmjereno djelovanje. U drugoj se polovici dvadesetog stoljeća, dolaskom moderne, od pojedinca ipak ne treba očekivati samo fizički rad i doprinos, nego je potrebno iskoristiti njegov intelektualni i kreativni potencijal za sve ono što strojevi ne mogu odraditi. Tako obrazovanje i ulaganje u ljudske potencijale postaju najvažnije investicijske djelatnosti suvremenog kapitala, a sve se više koriste pojmovi ljudski kapital ili ljudski resursi (Bognar, 2003, str. 11). Dotadašnje tradicionalno obrazovanje uglavnom je predstavljalo model poučavanja koji se temeljio na jasno određenoj hijerarhiji znanja, na autoritetu učitelja uz frontalni oblik nastave, prilikom čega je učenik bio pasivni subjekt, a naglasak je pritom postavljen na reproduciranju činjenica kao rezultatu znanja. Tradicionalno je obrazovanje korišteno kao predmet proučavanja činjenica i ideja uglavnom povezanih s prošlošću pa je kao takvo pružalo vrlo malo pomoći u rješavanju pitanja sadašnjosti i budućnosti (Dewey, 1986). Učenje iskustvom uglavnom je bilo zanemareno jer se znanje usvajalo samo

činjeničnim putem, a kao takvo nije moglo značiti puni razvoj učenika ka kreativnosti, maštovitosti i inovativnosti, što u skladu s tadašnjim industrijalizacijskim normama nije bilo ni potrebno (Dryden i Vos, 2001). Paulo Freire, poznat po svojoj kritici bankarskog modela obrazovanja, smatrao je da upravo takav tradicionalni pristup obeshrabruje kritičko mišljenje i aktivno uključivanje učenika te je bio među prvim autorima koji su naglašavali kritiku tradicionalnog oblika obrazovanja (Freire, 2002). Ovakvim pomakom cilja obrazovanja prema poticanju kreativnosti i kritičkog mišljenja otvara se i prostor za drugačije, proaktivnije poimanje uloge pedagoga, koje nadilazi dotadašnje administrativno-organizacijsko djelovanje. Jasno je kako je i uloga pedagoga u takvom tradicionalnom modelu obrazovanja bila uglavnom usmjerena na praćenje odgojno-obrazovnog rada, kroz uglavnom administrativne i organizacijske oblike poslova. Školski su pedagozi tako pretežno djelovali unutar hijerarhijski organiziranog sustava u kojem su, kako je već prethodno navedeno, učitelji imali središnje i autoritetno mjesto, dok su učenici bili uglavnom pasivni primatelji znanja. Takvo shvaćanje škole ograničavalo je dakle i šire djelovanje pedagoga u području razvojno-pedagoške djelatnosti.

2.2.2. Novi pogledi na obrazovanje - put ka suvremenoj školi

U drugoj polovici dvadesetog stoljeća intenzivnije se počinje razmišljati o potrebi konstruiranja tadašnje škole, odnosno odgojno-obrazovnog sustava. Tako se pojavljuju i brojni pravci reforme pedagogije kojima se školu nastoji osuvremeniti u odnosu na sve društvene promjene koje su se događale (Domović, 2003). Jedan od autora s kraja dvadesetoga stoljeća, koji je predložio promjenu bio je i Hartmut Von Hentig. On je kritički analizirao povijesne i suvremene oblike škole te predlagao svoj ideal, odnosnu humanu, pedagošku školu kao mjesto gdje se živi i uči iskustvom, a ne samo usvajanjem činjenica. Hentig (1993, 1997) navodi neka načela suvremene, humane škole koja su i danas aktualna: razvoj sposobnosti učenika za kritičko, filozofsko razmišljanje, razvoj cjelovite ličnosti učenika, odgoj za prihvaćanje u interkulturalnom svijetu te povezivanje škole s realnim, društvenim i globalnim pitanjima. Autor također navodi kako suvremena škola, nasuprot tradicionalnoj, više nije u funkciji oponašanja i slušanja, već podrazumijeva učenika kao aktivnog sudionika. Promišljajući o suvremenoj školi nasuprot tradicionalnoj, navodi se kako se učenici ne mogu više oslanjati na isključivo pamćenje činjenica, već moraju naučiti kako restrukturirati svoje naivne, intuitivne teorije temeljene na svakodnevnom iskustvu i laičkoj kulturi. To je podrazumijevalo sustavnu nastavu koja uzima u obzir i individualne, konstruktivističke i sociokulturne čimbenike,

prilikom čega učitelji moraju pronaći načine za poboljšanje motivacije pojedinačnih učenika koji bi se mogli uključiti u aktivnosti intenzivnijeg i trajnog razumijevanja konceptualnog znanja (Vosniadou, 2007). Neke ideje u suvremenoj školi, koje ju razlikuju od tradicionalne škole, jesu postavljanje učenika u središte, prilikom čega je uloga učitelja ostvarena kroz moderiranje procesa učenja u svrhu potpunog razvoja kreativnosti. Učenje se navodi kao kontinuirani proces koji zapravo traje cijeli život, a učitelji taj proces ostvaruju kroz kontinuirani profesionalni razvoj (OECD, 2020). Usporedbu tradicionalne i suvremene škole ističe i Fullan (2013) koji opisuje kako se za tradicionalno učenje tako veže pojam stratosfere, koji karakterizira statično stanje školovanja učenika i nepovezanost između obrazovnih praksi i realnih potreba društva. Autor navodi kako se tradicionalne reforme obrazovanja usredotočuju na pogrešan aspekt učenja, poput mjerenja standarda i brojčanog ocjenjivanja, a zanemaruju razvoj metakognicije kod učenika kao i postavljanje učenja kao vrijednosnog prioriteta. Autor također navodi i izlaz iz tog tradicionalnog modela k suvremenoj školi kroz postavljanje fokusa na angažirana, kreativna i tehnološki vođena okruženja usmjerena na učenika u središtu kao aktivnog, a ne pasivnog subjekta nastave. Takav pristup povezuje s konstruktivističkom teorijom. Autor zaključuje kako suvremenu školu treba karakterizirati još određivanje vlastitih afiniteta učenika, aktivno rješavanje problema iz stvarnog života i projektno učenje, uz stalnu, konstruktivnu povratnu informaciju od učitelja. Tako u suvremenoj školi učitelj ne distribuira znanje kao jednosmjeran proces, već je on posrednik u učenju učenika (Fullan, 2013). S takvim odlikama suvremene škole slažu se i drugi autori poput Robinsona i Aronice (2016) koji naglašavaju da obrazovni sustavi trebaju biti kreativniji i usmjereni na potencijal pojedinačnog učenika, potičući znatiželju, kreativnost i individualnost svakog učenika. Takva transformacija obrazovanja sugerira se kroz više grupnog rada, suradničkog učenja, praktičnog rada i više povratnih informacija učitelja. Biesta (2015) navodi slične tvrdnje prilikom čega proučava dominantne trendove u obrazovnim politikama koji su usmjereni na mjerljive ishode kroz standardizaciju, a zanemaruju dublje razumijevanja obrazovanja. Jedan od utjecajnijih autora je i Sahlberg (2021) koji navodi primjere o suvremenom pristupu obrazovanju kroz opisivanje obrazovnog sustava Finske. Tako navodi kako su ondje maknuli fokus s trendova standardizacije, natjecanja i testiranja učenika, a posvetili se povjerenju u školsku zajednicu, ulažući u vrijednost učitelja kao najveći resurs. S obzirom na važnost tehnologije u suvremenom obrazovanju, jasno je kako je suvremeni pristup školi usmjeren prema implementaciji tehnologije u nastavni proces. Sugata Mitra (2019) istražuje kako tehnologija može transformirati obrazovanje i učiniti ga dostupnijim učenicima i više usmjerenim na učenike kao aktivne subjekte u stjecanju znanja uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije. Autor

tako navodi da učenici mogu samostalno učiti složene teme ako imaju pristup internetu i poticajno okruženje, prilikom čega je ključna ideja to da učenici samostalno istražuju, surađuju i rješavaju probleme bez stalne kontrole učitelja. Prema izvješću UNESCO-a (2023) o umjetnoj inteligenciji u obrazovanju, potrebno je više dokaza da bi se utvrdilo mogu li alati umjetne inteligencije stvarno transformirati proces učenja ili djeluju samo na osnovnim razinama poput dobivanja odgovora i ispravljanja pogrešaka. Iz navedenog je vidljivo kako se škola iz tradicionalne u suvremenu transformirala kroz brojne segmente te taj proces traje još i danas, naročito uvođenjem odgojno-obrazovnih reformi, a sve te promjene koje su se dogodile (ili će se tek dogoditi), neminovno su utjecale na kulturu škole kao složenog pojma koji će biti opisan u daljnjem dijelu ovoga rada.

2.2.3. Glavne odrednice reformi hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u cilju osuvremenjivanja škole

U Republici Hrvatskoj također su postojale brojne tendencije kako osuvremeniti odgojno-obrazovni sustav i odmaknuti se od tradicionalnih oblika obrazovnih politika. Od 2000. godine do danas prati se nekoliko glavnih odgojno-obrazovnih reformi: *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, HNOS, Cjelovita kurikularna reforma* te *Škola za život*, a trenutno je aktualan eksperimentalni program *Osnovna škola kao cjelodnevna škola – Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja* (Bognar i Lukaš, 2016; Šlogar i sur., 2025). Početkom ovoga stoljeća pojavila se prva reforma u okviru tadašnjeg Ministarstva prosvjete i športa (2002), koja je okarakterizirana kao potreba za izjednačavanjem hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava s odgojno-obrazovnim sustavima zemalja Europske unije jer je tadašnja politička tendencija bila i učlanjenje Republike Hrvatske u sustav Europske unije. Temeljnim ciljevima reforme navode se poboljšanje kvalitete obrazovanja i povećanje stupnja obrazovanosti stanovništva, harmonizacija sustava s europskim modelima, otklanjanje prepreka koje onemogućuju dostupnost obrazovanju i prohodnost kroz sustav, stvaranje nastavnih programa na kurikularnim osnovama i omogućavanje stjecanja što korisnijeg znanja, razvoj temeljnih sposobnosti i pismenosti te povezivanje sustava s tržištem rada, bolja obrazovna i radna osposobljenost te stvaranje uvjeta za zapošljavanje (Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo prosvjete i športa, 2002, str. 14). Bognar i Lukaš (2016, str. 41) navode neke od razloga neprihvaćanja navedene reforme Projekta, kao što su nedostatna evaluacija trenutnog stanja, maleni reformski kapaciteti i nedovoljna sredstva za provedbu. Stoga valja istaknuti kako reforma nije u potpunosti implementirana u praksi onako kako je to zamišljeno temeljnim dokumentima, a naročito jer je došlo do promjene vlasti, nakon koje temeljni

dokumenti reforme nisu dorađeni (Balabanić i Vuković, 2020). Prema autoru dostupnim podacima, jedini službeni dokument navedene reforme jest Prijedlog prioritetnih mjera u odgojno-obrazovnom sustavu od 2002. do 2004. Godine (Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo prosvjete i športa, 2002)[3], stoga o potpunom vrednovanju reforme nije moguće posve govoriti. Sljedeći pokušaj osuvremenjivanja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava vidljiv je u reformi akronima HNOS - Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Pokrenuti odrednicama tradicionalne škole i svjesni stanja u školstvu koje se odnosilo na opterećenost učenika činjeničnim znanjem, tadašnje su vlasti 2005. godine predložile cjeloviti, kurikularni pristup obrazovanju (Bognar i Lukaš, 2016). Od 2006. godine, nakon eksperimentalnog programa, uz ulaganja tadašnjeg nadležnog Ministarstva, Nastavni plan i program uveden je u hrvatske škole. Noviteti su tada bili vezani uz četiri ključna područja: poboljšanje kvalitete i učinkovitosti odgoja i obrazovanja, poticanje trajnoga profesionalnog usavršavanja nastavnika, razvoj strategija upravljanja odgojno-obrazovnim sustavom i njegova učinkovitost te odgoj i obrazovanje za društvenu povezanost, gospodarski rast i razvoj (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2002). Jedna od najznačajnijih odrednica reforme bilo je stručno usavršavanje svih odgojno-obrazovnih djelatnika. Bognar i Lukaš (2016) navode da je takva ideja bila dakako vrijedna, ali samo naglašavanje važnosti stručnog usavršavanja nije dovoljno ako ono nije provedeno cjelovito te se realizacija tog stručnog usavršavanja nije svodila na kvalitetno stručno usavršavanje, već na ispravljanje i brisanje sadržaja. Šlogar i sur. (2025) u svojoj analizi te reforme posebno izdvajaju istraživanje Horvata i Lapata (2012) o zadovoljstvu učitelja profesionalnim usavršavanjem u vrijeme HNOS-a. Rezultati provedenog istraživanja su pokazali da je 50 % ispitanih učitelja pozitivno vidjelo stručna usavršavanja, 19 % smatralo ih je ponavljanjem već poznatog, dok je 23 % učitelja naglasilo problem nepovoljnih materijalnih i drugih uvjeta u školama pri provedbi vlastitog profesionalnog usavršavanja. Mlinarević i Zrilić (2015) navode kako se HNOS-om rasteretilo učenike, uklanjanjem suvišnih obrazovnih sadržaja, a omogućen je suvremeni način poučavanja temeljen na istraživačkoj nastavi, samostalnom i skupnom radu. U službenom dokumentu kojeg je izdao Hrvatski sabor (2007)[4] navodi se kako je vrjednovanje eksperimentalne provedbe HNOS-a i *Eksperimentalnoga nastavnog plana i programa* pokazalo rezultate kako učenici eksperimentalnih škola procjenjuju boljim ili većim: ozračje koje vlada u školi, učestalost samostalnoga rada, važnost uloge škole u pripremi učenika/ca za život te su pokazali bolje znanje od učenika u kontrolnim školama. Iako na dobrom tragu ka konstruktivističkom učenju,

[3] Dostupno na : https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/19.%20%2010.%201.a.pdf
[4] Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_07_71_2184.html

nakon promjene vlasti došlo je do prestanka provedbe reforme, a što ponovno podrazumijeva nesustavnost i necjelovitost pokušaja mijenjanja hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava (Šlogar i sur., 2025). Od 2014. godine u Hrvatskome saboru usvojena je Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije koja je ujedno podrazumijevala provođenje Cjelovite kurikularne reforme. Na službenoj stranici navedene reforme[5] vidljivo je kako je njezin cilj promjena, točnije uspostava odgojno-obrazovnog sustava kroz sadržajne i strukturne promjene, a koje se odnose na usmjeravanje obrazovanja učenika, pripremu učenika za život, veću uključenost roditelja u obrazovanje djeteta te osiguravanje uvjeta za kvalitetan rad učitelja. Reforma je rezultirala stavljanjem naglaska na usvajanje kompetencijskog profila učenika i kurikularni pristup obrazovanja, a Bognar i Lukaš (2016) navode kako je njena provedba ponovno zakočena promjenom političke vlasti. Nova reforma nosila je naziv "Škola za život", a navodi se da su njezini temeljni ciljevi bili: razvoj kompetencija potrebnih u dvadeset prvome stoljeću, jednake prilike za sve učenike, cjeloviti razvoj učenika, kurikulumi koji se temelje na ishodima učenja, a nastavne metode usmjerene su na rješavanje problema i kritičko mišljenje te poticanje kreativnosti i inovativnosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Kao novitet, ističe se naglasak na digitalnim kompetencijama učenika te su uvedeni kurikulumi međupredmetnih tema umjesto posebnih predmeta. U službenom izvješću po završetku reforme Škola za život[6] naznačeno je kako su rezultati pokazi da je reforma uglavnom dobro prihvaćena među učiteljima, nastavnicima, roditeljima i učenicima. Rezultati su također pokazali da su za provedbu reformi stvoreni dobri uvjeti, međutim pozitivni stavovi sami po sebi ne mogu govoriti o uspješnosti reforme kao objektivnim čimbenikom. U kasnijim fazama reforme predloženo je povećanje broja sati nastave, što je vidljivo u aktualnom eksperimentalnom programu Osnovna škola kao cjelodnevna škola.[7] Iz svega navedenog vidljivo je kako su reforme hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava (više ili manje uspješno) išle u smjeru osuvremenjivanja nastave u vidu postavljanja učenika u središte i veći razvoj učenikova puna potencijala kroz aktivno sudjelovanje, umjesto tradicionalnog pasivnog slušanja. Zbog toga je jasno kako je put od tradicionalne do suvremene škole, odgojno-obrazovne stručnjake, pa ujedno i pedagoge, sve više stavljao u uloge stvaratelja kulture poticanja i afirmacije učenika, za razliku od tradicionalne uloge gdje učenici nisu bili u središtu nastavnog procesa. Samim

[5] Dostupno na: http://www.kurikulum.hr/

[6] Dostupno na: https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Evaluacija-Skola-zazivot//Vrednovanje%20eksperimentalnoga%20programa%20Skola%20za%20%C5%BEivot%20u%20%C5%A1kolskoj%20godini%202018.%20-%202019.%20-%20objedinjeno%20izvjesce.pdf

[7] Dostupno na: https://mzom.gov.hr/vijesti/cjelodnevna-skola/5409

promjenama do suvremene škole kakvu danas imamo, valja reći kako se analogno mijenjala i kultura same škole. U nastavku će teksta biti prikazane odlike od tradicionalnog shvaćanja kulture škole kroz organizacijsku prizmu sve do suvremenog shvaćanja kulture škole kao zajednice učenja, čime će se nastojati pobliže sagledati uloga samog pedagoga u takvoj kulturi škole.

2.3. Kultura škole

2.3.1. Kultura škole - pojmovno određenje

Kultura škole jedna je od najvažnijih karakteristika svake školske ustanove. Kultura se škole u literaturi različito definira, a u daljnjem će dijelu rada autor navesti neka sebi dostupna pojmovna određenja kulture škole. Van Houtte i Maele (2011) navode kako se pojmovi „kultura škole“ i „školska klima“ često isprepliću i koriste u obrazovnoj literaturi te ističu kako neki autori koriste te termine naizmjenično, neki ih opisuju odvojeno te tvrde da je „klima“ širi pojam od dvaju konstrukata, koji obuhvaća infrastrukturu, društveni sastav, fizičko okruženje i samu kulturu, dok je „kultura“ usmjerena na zajedničke pretpostavke, uvjerenja, norme i vrijednosti unutar škole i više podrazumijeva pedagoški aspekt. Tako neki znanstvenici smatraju da je široko prihvaćanje termina “kultura” od svih subjekata nastavnog procesa upravo posljedica njihova intuitivnog smisla i pristupa organizacijskom životu u cjelini (Hoy, 1990; prema Kolak, 2012, str. 226) te se navodi da su američki znanstvenici skloniji rabiti termin *školska klima*, a europski *školska kultura* (Staničić, 2006). Budući da je škola jednako odgojna koliko i obrazovna ustanova u kontekstu hrvatskoga školstva, termin *kultura* zastupljeniji je i podrazumijeva i pedagoški, odgojni aspekt, a povijesno je gledano i znatno zastupljeniji na europskim područjima kojima Republika Hrvatska i pripada. Hollins (1996, str. 32) navodi da su već šezdesetih godina prošloga stoljeća istraživači tvrdili da su škole oblikovane kulturnim praksama i vrijednostima i da škole odražavaju norme društva za koje su razvijene te je autor zaključio kako upravljanje školama oblikuje kulturu škole. Deal i Peterson (1998) za kulturu škole kažu kako ona predstavlja tok normi, vrijednosti, vjerovanja, tradicija i rituala izgrađenih tijekom vremena te je ona skup prešutnih očekivanja i pretpostavki koje usmjeravaju aktivnosti školskog osoblja i učenika. Određeni su autori (Deal, 1988; Donahoe, 1997; Goodlad, 1984; prema Hinde, 2004) devedesetih godina kulturu škole promatrali kao entitet koji oblikuju rituali i postupci uobičajeni za određenu školu. Schein (1985) navodi kako je kultura određeni obrazac temeljnih pretpostavki koji je proizvela neka grupa, suočavajući se pritom s problemima vanjske prilagodbe, ali i unutarnje integracije te navodi kako se onda ti stečeni obrasci prenose

se na nove članove grupe. Stoll i Fink (1994; 1996; 2005) školsku kulturu definiraju kao skup zajedničkih normi i očekivanja koje članovi škole dijele, načina rješavanja problema i donošenja odluka, obrazaca interakcija i suradnje među učenicima, učiteljima i upravom škole te simbola, rituala i tradicije. Finnan i Levin (2000) pak navode kako kultura škole nije statičan entitet te je ona kultura koja se neprestano gradi i oblikuje kroz interakcije s drugima i kroz promišljanja o životu i svijetu općenito. Već početkom ovoga stoljeća kultura se škole sve više promatra kao način dolaska do boljih rezultata učenika i nastave usmjerene učeniku, pa tako Fullan (2007) navodi kako se kultura škole odnosi na temeljna uvjerenja, stavove, vrijednosti i norme koje oblikuju način na koji članovi školske zajednice međusobno djeluju i rade zajedno kako bi podržali učenje učenika i poboljšanje škole utječući tako i na rezultate učenika. Eger (2010) slično tomu smatra da je kultura škole proizvod zajedničkih, kolektivnih vrijednosti, uvjerenja, određenih prioriteta, dogovorenih očekivanja i normi iz kojih je vidljivo na koji način organizacija sveukupno funkcionira te kultura škole uključuje sve ono što je u školi, ali i izvan nje. Vrcelj (2003, str. 12) opisuje kulturu škole kao indikator kvalitete i organizacijske djelotvornosti škole koji obuhvaća tri uzajamno povezana čimbenika: stavove i uvjerenja društvene zajednice i osoba unutar institucije, kulturne norme škole i odnose između članova odgojno-obrazovne ustanove. Slično navodi i Kolak (2012) tvrdeći kako je kultura škole jedan od mogućih pristupa analizi kvalitete škole, a odnosi se na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja se pripisuju iskustvima u školi. Novija poimanja kulture škole usmjerena su proučavanju utjecaja školske kulture na akademska i razvojna postignuća učenika. Tako Abdullah (2019) navodi da se u školama s uspostavljenom školskom kulturom postižu bolja akademska i neakademska postignuća. Prema autoru, školska kultura predstavlja skup vrijednosti, normi i ponašanja. Njezini ključni elementi uključuju fizičko okruženje škole, na primjer ljepotu, sigurnost, udobnost, mir i čistoću, vodstvo ravnatelja, disciplinu i red, nagrade i poticaje, očekivanja postignuća, pristup informacijama, evaluaciju te intenzivnu i otvorenu komunikaciju. Iz perspektive učenika, prema istraživanju Bayar i sur. (2021), učenici su zaključili da kultura škole podrazumijeva ponašanje u školi, pozadinu i uspjehe škole, krug prijatelja, školske uniforme i društvene aktivnosti. Nadalje, učenici su izjavili da kultura škole utječe na postignuća učenika u smislu motivacije (volje za učenjem), osjećaja natjecanja i njihova razvoja u svim aspektima.

Iz svih prethodnog navedenih definicija valja istaknuti kako će se u daljnjem dijelu ovoga rada, upotrebljavati termin *kultura škole,* koji se povezuje sa skupom zajedničkih vrijednosti, uvjerenja, normi, očekivanja, određenih obrazaca ponašanja kao i određenih neformalnih pravila koja se razvijaju unutar jedne školske zajednice, a koja rezultiraju svakodnevnim

funkcioniranjem među njezinim članovima. S druge strane, taj se termin istovremeno razlikuje od termina *školske klime* koji se više vezuje uz samu percepciju i osobni doživljaj o općem ozračju i kvaliteti neke škole. Ujedno, taj se termin razlikuje i od termina *organizacijske kulture,* koji se iz svega navedenog odnosi na široki koncept funkcioniranja bilo koje ustanove ili organizacije, dok je sintagma *kultura škole* usko vezana uz naglasak na specifičnu odgojno-obrazovnu i pedagošku dimenziju.

2.3.2. Povijest proučavanja kulture škole

Mnogi antropolozi, uključujući Geertza i Malinowskog (prema Moore, 2000), početkom dvadesetog stoljeća nastojali su definirati složeni pojam kulture. Geertz (1972) tako navodi da je kultura povijesno prenosiv obrazac ponašanja, dok Malinowski (1936) navodi kako je kultura determinanta našega ponašanja, sve ono što nas okružuje i sustavni način kojim zadovoljavamo ljudske potrebe. Ubrzo nakon što se shvatilo kako kultura okružuje sve pore ljudskoga bivanja, postalo je jasno kako ni obrazovanje u tome nije bilo iznimka. Neprecizno bi bilo odrediti koji su autori prvi definirali pojam kulture škole, ali je u svakom slučaju kultura škole postala predmetom interesa u drugoj polovici dvadesetoga stoljeća, a razvila se iz proučavanja organizacijskog upravljanja (Pol i sur., 2005). Među prvim autorima koji su definirali pojam kulture škole ističe se Waller (1932; prema Deal i Peterson, 2016), koji navodi da svaka škola ima kulturu koja joj je jedinstvena. Prosser (1992; 1999) izdvaja dva razdoblja prilikom proučavanja školske kulture među istraživačima. Prvo je razdoblje usmjereno istraživanju kulture unutar odgojno-obrazovne ustanove, a određuje se okvirno od 1960. do 1990. godine, dok je drugi, holistički pristup usmjeren suvremenijim istraživanjima školske kulture, onim od kraja osamdesetih godina prošloga stoljeća kada se kultura škole počela shvaćati znatno šire (Prosser, 1999). Među prvim autorima koji su se bavili proučavanjem školske kulture bio je i Seymour Sarason, koji je 1971. godine objavio knjigu *The Culture of the School and the Problem of Change.* Sarason (1996) tada opisuje važnost određenih pravilnosti ponašanja i programa prilikom definiranja školske kulture, povezujući pritom koncepte ponašanja odgojno-obrazovnih djelatnika s razumijevanjem organizacije škole i privrženostima učitelja svojim školama, zaključujući kako je kultura škole neophodna za određene reformske promjene u samoj školi. Izvorna istraživanja i mjerenja školske kulture pripisuju se i Halpinu i Croftu (1962, prema Cavanaugh i Dellar, 1997) koji su identificirali šest tipova organizacijske kulture škole povezanih s percepcijom i ponašanjem učitelja i ravnatelja u osnovnoj školi koju su proučavali. Halpin i Croft (1962, prema Cavanaugh i Dellar, 1997) razvili su Upitnik za opis organizacijske klime (OCDQ), koji je britanski autor Finlayson (1973, prema Cavanaugh i

Dellar, 1997) prilagodio za razvoj svog Indeksa školske klime (SCI), s ciljem osmišljavanja alata za mjerenje kognitivnih, afektivnih i socijalnih karakteristika školskih organizacija (Cavanaugh i Dellar, 1997; Pol i sur., 2005). Šezdesetih godina prošloga stoljeća Tagiuri (1968, prema Cavanaugh i Dellar, 1997) je školsku klimu opisao kao ukupnu kvalitetu školskoga ozračja kao rezultat kombinacije fizičkih i društvenih čimbenika, uključujući ekologiju, fizičko okruženje te društvo. Tek su početkom osamdesetih godina uspostavljene veze između školskog okruženja i samog učenika. Među prvima je to učinio Anderson (1982, prema Cavanaugh i Dellar, 1997) ukazujući na važnost kulturnih aspekata školskog ozračja na sam proces učenja učenika. Vujičić (2008) navodi kako su osamdesetih godina dvadesetoga stoljeća pojmovi školskog etnosa, ozračja, kulture ili pak atmosfere bili rasprostranjeni i na njih se različito gledalo. Tako je primjerice Mortimore (1977; 1999) koristio pojam *ozračje,* dok je primjerice Fullan (1993) vezao pojam *etnos* uz školsku kulturu. Već devedesetih godina prošloga stoljeća kultura se škole sve više vezala uz poboljšanje rada škola, pa su tako Sammons i sur. (1995, prema Cavanaugh i Dellar, 1997) identificirali devet čimbenika koji su dali određene upute i savjete o učinkovitosti škole poput visokih očekivanja, snažnog akademskog naglaska, zajedničkih ciljeva, čvrstoga vodstva, dosljednosti, kvalitete poučavanja, pristupa usmjerenog na učenika te uključenosti i podrške roditelja (Sammons i sur., 1995; prema Cavanaugh i Dellar, 1997; Pol i sur., 2005). Cavanugh i Dellar (1997) navode kako je važan korak u shvaćanju školske kulture bila tadašnja pojava studija o učinkovitosti škola u SAD-u krajem sedamdesetih godina, prilikom čega su autori Brookover i suradnici i Edmonds, bili među prvima koji su dokazali da iako škole ne mogu ispraviti pritisak društva i svega što se u njemu događa, njezin je utjecaj snažan, promjenjiv i itekako podložan promjenama koje školu mogu usavršiti. Osamdesetih godina raste zanimanje za istraživanje učinkovitosti škola, pri čemu se sve više naglašava utjecaj školske kulture. Fullan (2007) ističe važnost školske kulture i sustava vrijednosti kao jednu od temeljnih značajki uspjeha škole, dok drugi autori istražuju organizacijsku kulturu i kulturu upravljanja (Pol i sur., 2015; Schein, 1985, prema Cavanaugh i Dellar, 2003). Krajem dvadesetoga stoljeća istraživači kulture škole sve su se više usmjeravali pojedinačnim subkulturama kao konstruktima kulture škole poput učitelja, učenika, poučavanja, donošenja odluka i slično (Prosser, 1999). Dok se većina ranijih studija bavila prepoznavanjem fenomena školske kulture, kasniji su se napori više usredotočili na moguće promjene u školama i na proces upravljanja kulturom u svrhu unapređivanja kvalitete. Jedan od osnovnih teorijskih modela kulture škole krajem dvadesetoga stoljeća prikazuje Hargreaves (1995) opisujući dva temeljna čimbenika kulture škole - instrumentalnu kontrolu i socijalnu koheziju. Uz njihovo (ne)postojanje u kulturi škole izvodi četiri tipa školske kulture, a među

njima ističe idealnu školsku kulturu, kao onu koja ima optimalnu razinu obiju dimenzija, odnosno visoke standarde postizanja učinka uz podršku i zajedništvo. Početkom dvadeset prvoga stoljeća kultura škole postaje značajan predmet zanimanja, što pedagoga, antropologa i kreatora obrazovnih politika, a fokus proučavanja kulture škole postavlja se sve više na razini pojedinačne škole, a ne na razini školskog sustava (Pol i sur., 2005).

2.3.3. Tipologija kulture škole

Kako je već navedeno, kultura škole složen je fenomen koji utječe na sve aspekte obrazovanja. Najopćenitije se opisuje kao način funkcioniranja školske ustanove, a koja svojim pozitivnim ili negativnim karakteristikama može utjecati na brojne školske pokazatelje poput učeničkog uspjeha ili pojave nasilja u školi (Šlogar, 2024). Iako u literaturi postoje brojne tipologije kulture škole, najčešće se primjenjuje temeljna dihotomija između pozitivne i negativne kulture škole. Autori Deal i Peterson (1998; 2010) razlikuju ove dvije vrste kulture, pri čemu pozitivnu kulturu definiraju kao onu u kojoj nastavno osoblje, učenici i administrativno vodstvo dijele zajedničku orijentaciju prema učenju, kontinuirano rade na unapređenju nastavnog plana i programa te nastavnog procesa, uz konzistentnu usmjerenost na potrebe učenika. U takvom tipu kulture škole postoje profesionalne zajednice učenja koje imaju zajednički osjećaj svrhe i vrijednosti, potrebe kontinuiranog učenja i usavršavanja, osjećaj predanosti i osjećaj odgovornosti za napredak svih učenika, suradničke, kolegijalne odnose te mogućnosti za refleksiju osoblja, kolektivno istraživanje i dijeljenje prakse. Takve škole dijele zajednički profesionalni jezik, zajedničke priče o uspjehu, opsežne prilike za kvalitetan profesionalni razvoj i ceremonije koje slave napredak, suradnju i učenje (Deal i Peterson, 2010). Za razliku od pozitivne kulture škole, negativna kultura škole utječe na znatno manje postignuće učenika, ali i razvija mogućnost pojave nasilja u školi (Šlogar i Varga, 2025). U tim su školama prisutne toksične norme i vrijednosti koje ometaju razvoj i učenje. Škole s toksičnim kulturama nemaju jasan osjećaj postojanja, imaju norme koje pojačavaju inerciju, učenici su bez podrške za napretkom, suradnja gotovo da ne postoji među osobljem u zbornici pa se ne nazire nikakva vizija takvih škola (Deal i Peterson, 2016). Nešto preciznije od pozitivne i negativne kulture škole Hargreaves (1995, prema Kolak, 2016) razlikuje četiri tipa školske kulture: tradicionalističku, kolaboracionalističku, kontroliranu, anomičnu i optimalnu. O tome kojem će tipu školske kulture neka škola pripadati, ovisi o dvama elementima - socijalnoj koheziji i stupnju kontrole u školi. Tradicionalističku karakteriziraju niska kohezija i visoka kontrola, kolaboracionistička ima nizak stupanj kontrole i visoki stupanj kohezije, kontrolirana kultura ima visok stupanj kontrole i kohezije, a anomična kultura ima nizak stupanj i kohezije i kontrole

(Hargreaves, 1995; prema Kolak, 2016). Kao idealan tip škole javlja se optimalna škola, a to je učinkovita škola s optimalnim odnosom između društvene kontrole i kohezije. Stoll i Fink (1996; prema Spajić-Vrkaš i sur., 2008) razlikuju pokretne škole, ploveće škole, škole šetače, škole brodolomce i utopljeničke škole. Pokretna, dinamična škola potiče napredak svojih učenika, svi rade zajedno, jasno su postavljeni ciljevi, a djelatnici su motivirani i kompetentni za promjene. Pokretne su škole dakle proaktivne, fleksibilne i otvorene za učenje te one ne čekaju da se promjene dogode, već ih same potiču te u tim školama prevladava kultura stalnog usavršavanja i zajedničkog promišljanja o praksi. Ploveće škole održavaju prihvatljiv nivo kvalitete, ali nemaju jasan smjer razvoja. Iako funkcioniraju bez većih problema, u njima nedostaje vizija ili motivacija za dublje promjene, ipak treba reći da su ovom tipu kulture škole učenici uspješni bez obzira na kvalitetu učitelja te su takve škole obično smještene u bogatijim četvrtima. Škole šetači sporo se kreću naprijed, često bez jasnog cilja. Promjene se događaju, ali ne planski, nego više kao posljedica inercije ili vanjskih pritisaka. Takva šetajuća škola nije učinkovita ni neučinkovita te se mijenja vrlo sporo prema vanjskim zahtjevima, a gledajući u budućnost, usmjerena je na štetu učenika, prilikom čega su nejasno postavljeni ciljevi koji usporavaju cjelokupni napredak. Škole su brodolomci u ozbiljnim poteškoćama, prilikom čega njihov sustav ne funkcionira kako treba, a promjene se teško uvode, općenito im nedostaje podrška, vodstvo i zajednička svrha. Taj tip kulture škole troši znatnu energiju na poboljšanje i svi su svjesni njezine neučinkovitosti. Utopljeničke su škole one koje su potpuno izgubile kapacitet za razvoj. Nastale promjene ih preplavljuju, a osoblje se osjeća preopterećeno i nemotivirano. Ove škole često djeluju bez nade za oporavak bez vanjske pomoći. Često su takve škole smještene upravo u siromašnim četvrtima, zbog čega se neuspjeh prebacuje na roditelje i djecu (Kolak, 2012, str. 229). Rosenholtz (1985) pak razlikuje dinamičnu od statične školske kulture te navodi kako dinamična kultura škole ima vlastite prioritete, a statična je usmjerena na vanjske zahtjeve. Statičnu kulturu škole karakterizira okruženje u kojem prevladava otpor prema promjenama, a nastavnicima često nedostaje podrška za profesionalni razvoj. S druge strane, dinamična kultura škole potiče učenje, profesionalno usavršavanje i zajednički rad. U ovakvom okruženju nastavnici dijele znanje, aktivno traže nove pedagoške pristupe i sudjeluju u kontinuiranom procesu profesionalnog razvoja. U kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, Staničić (2006) izdvaja nekoliko područja kulture škole pa tako navodi pedagošku kulturu, organizacijsku kulturu, specifičnu školsku kulturu, kulturu odnosa te didaktičku kulturu škole. U literaturi se još daju pronaći brojne tipologije školske kulture pa tako primjerice Quinn i Rohrbaugh (1983, prema Grgić i Jutzi, 2024, str. 559) te kasnije revidirano Cameron i Quinn (2006, prema Grgić i Jutzi, 2024, str. 559) daju prijedlog podjele kulture škole na:

a) *kulturu klanovske* škole koju karakterizira suradnja i podrška te u kojoj postoji snažna zajednica gdje članovi rade zajedno kako bi postigli zajedničke ciljeve
b) *školsku kulturu adhokracije* koju karakteriziraju kreativnost, inovativnost i diskrecija te se potiču individualna mišljenja i ideje, a cijene se sloboda i autonomija
c) *kulturu tržišne škole* koju karakteriziraju natjecanje i postignuća, a naglašava se pritisak za uspjehom, učinkovitosti i rezultatima
d) *hijerarhijsku* školsku kulturu koju karakteriziraju struktura i red te gdje postoje jasna pravila i odgovornosti, a odluke se donose od vrha prema dnu.

2.3.4. Važnost proučavanja kulture škole - kultura škole kao prediktor unapređenju odgojno-obrazovnog rada

Kao što je prethodno navedeno, tipologije školske kulture uglavnom se oslanjaju na temeljnu podjelu kako kultura škole može pozitivno ili negativno utjecati na brojne segmente odgojno-obrazovnog rada. Pol i sur. (2005) navode kako se pokret usmjeren poboljšanju škola pojavio osamdesetih godina u SAD-u, a njegovi protagonisti naglašavali su važnost upravo školske kulture i sustava vrijednosti unutar škole kao čimbenika koji omogućuju promjene (Fullan, 2007). Nastavno na to, istraživanja kulture škole i u suvremenoj školi uglavnom su usmjerena na poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa, a neki od doprinosa kulture škole navedeni su u nastavku.

2.3.4.1. Povezanost kulture škole i postignuća učenika

Nerijetko se ističe kako snažna i pozitivna kultura škole povećava motivaciju, angažman i postignuća učenika i studenata. Već devedesetih godina prošloga stoljeća mnoga su istraživanja nastojala istražiti što to škole čini učinkovitim, a odgovore su nerijetko pronalazili u kulturi škole. Gaziel i sur. (1997) istraživali su kulture škola u Izraelu te su fokus stavili na kulturne razlike između učinkovitih srednjih škola i prosječnih srednjih škola, prilikom čega su sve škole bile pretežno naseljene učenicima iz nepovoljnog položaja. Rezultati su pokazali da se škole razlikuju po svojim kulturnim dimenzijama, a ta razlika bila je vidljiva u postignućima učenika, odnosno škole čija je kultura bila usmjerena na poboljšanje dimenzija školske kulture, imale su i bolje rezultate samih učenika (Gaziel i sur., 1997). U suvremenoj se školi trend istraživanja kulture škole nastavio. Primjerice, istraživanje MacNeila i sur. (2009), čija je svrha bila istražiti razlikuju li se uzorne škole i ostale škole u školskoj klimi, pri čemu su uzorne škole postigle znatno bolje rezultate od ostalih škola. Rezultati tog istraživanja govore da učenici postižu više rezultate na standardiziranim testovima u školama s poticajnim okruženjem za učenje kao

sastavnim dijelom kulture škole u priznatim školama, što ih razlikuje u odnosu na ostale. Ohlson i sur. (2016) proveli su istraživanje o kulturi škole u odnosu na isključenje učenika iz nastavnog procesa i pohađanje nastave. Rezultati su pokazali kako kvalitetna nastava i pozitivna kultura škole pokazuju najveći doprinos na pohađanje nastave i završetak školovanja učenika, a na takvu kulturu škole pak utječu obrazovna politika, kontinuirano usavršavanje učitelja, rukovodstvo same škole i svrsishodne inicijative za reformu škola. Također, istraživanje koje su proveli Bayar i sur. (2021) prikazuje rezultate iz perspektive učenika koji zaključuju kako kultura škole utječe na njihova postignuća u smislu motivacije i angažiranosti odnosno volje za učenjem, natjecateljskog duha i njihova razvoja u svim smjerovima te su učenici naveli kako tomu u kulturi škole doprinose društvene aktivnosti koje se odvijaju u školi, aktivno korištenje laboratorija za zorni prikaz i učenje iz prakse, opremljenost knjižnice, interakcije između učitelja i učenika te organizacija školskih izleta s ciljem stvaranja upravo snažne i pozitivne kulture u školi. Ismail i sur. (2022) proveli su istraživanje među učiteljima državnih škola na Maldivima te utvrdili kako je kultura škole imala značajan doprinos na učinkovitost škole. Autori su rezultatima istraživanja pokazali kako je za stvaranje pozitivne i suradničke školske kulture važno osnaživati sve subjekte odgojno-obrazovnog procesa da rade na zajedničkim ciljevima, a posljedično tomu vidljiv je i bolji učenički uspjeh. Nadalje, Karunakaran i sur. (2019) utvrdili su statistički značajnu povezanost između kulture škole i uspjeha učenika te zaključili kako kultura škole značajno predviđa uspjeh učenika u školama, a istraživanje su proveli unutar škola u Šri Lanki, s posebnim naglaskom na način upravljanja školom. Johns-Klein (2019) prikazao je vrednovanje proučavanih kultura škola s ciljem istraživanja utjecaja školske kulture na akademska postignuća učenika s niskim početnim postignućima na državnim testovima i niskim stopama završavanja školovanja te zaključuje kako jače povjerenje između učitelja i cjelokupnog osoblja, kontinuirani profesionalni razvoj u području poučavanja te poboljšana suradnja s roditeljima učenika kao dio školske kulture mogu utjecati na razinu postignuća učenika. Craig i Martin (2025) proučavali su disciplinu učenika i postignuća učenika u odnosu na školsku kulturu u javnim, osnovnim školama New Yorka, prilikom čega su uspoređivali rezultate učenika iz matematike i čitalačke pismenosti. Autori povezuju porast rezultata testova s poboljšanjima školske kulture, mjereno kvalitetom odnosa učenika i nastavnika te percepcijom sigurnosti u školi. Konkretno, što su bolji odnosi između učenika i učitelja i što je veći osjećaj sigurnosti u školi, to su bolji rezultati u matematici i čitalačkoj pismenosti. Pritom su utvrdili kako kultura škole u kojoj nije prisutna represija i suspenzija učenika, već ju odlikuje odnos povjerenja između učenika i učitelja, čini kulturu škole koja doprinosi boljim rezultatima učenika (str. 34).

2.3.4.2. Povezanost kulture škole i pojave nasilja u školi

Proučavajući kulturu škole još u prošlom stoljeću, Stolp (1995, str. 14) je tvrdio kako učenici više rade, češće pohađaju školu i imaju jače akademske vještine u školama s jakim zajednicama, a nasilje se među učenicima smanjuje u zajedničkim organizacijama u kojima učitelji više rade i više uživaju u svom poslu. Za razliku od pozitivne kulture škole, negativna kultura škole utječe na znatno manje postignuće učenika kako je prethodno navedeno, ali i razvija mogućnost pojave nasilja u školi. Brojna istraživanja pokazatelj su kako negativna kultura škole može utjecati na stupanj nasilja i različitih oblika nesuradnje. Primjerice, pojava verbalnog i fizičkog nasilja manja je u školama u kojima su učitelji proaktivni te u kojima prevladava grupna kohezija učenika i pozitivni interpersonalni odnosi i suradnja (Holtappels i Meier, 2000, prema Šlogar i Varga, 2024). James i sur. (2015) objavili su rezultate istraživanja čiji je uzorak bio 3217 ispitanih pojedinaca. Naime, autori su kao zavisne varijable definirali nošenje oružja u školu i fizičke obračune učenika u školi, a kao nezavisnu varijablu učeničku percepciju pravednosti učitelja i školskih pravila kao dio kulture škole. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici koji percipiraju nepravedan tretman od učitelja, imaju veću vjerojatnost da će donijeti oružje u školu i potući se u školi nego učenici koji vjeruju da su njihovi učitelji pravedni te kako učenici koji percipiraju da su pravila nepravedna, vjerojatnije će donijeti oružje u školu nego učenici koji vjeruju da su pravila pravedna (James i sur., 2015, str. 182). Harger (2019) je etnografskim pristupom uspoređivao učenike u dobi od 10 odnosno 11 godina u dvjema različitim osnovnim školama tijekom 2008. godine, prilikom čega je proučavao kulture škole u odnosu na percepciju nasilja, a podatke je prikupljao sustavnim promatranjem i intervjuima. Harger (2019) je zaključio kako u kulturi škole u kojima se nasilje percipira normalnim i u kojima se o nasilju ne raspravlja kao izazovu koji valja premostiti, učenici nasilje doživljavaju normalnim i češće ga čine, a takvu školsku kulturu autor naziva kulturom agresije. David Dupper i Nancy Meyer-Adams još su 2002. godine povezali školsku kulturu i nasilje u školi te su dali smjernice za smanjivanje stope nasilja u školama mijenjajući kulturu škole: Škole moraju poslati snažnu poruku učenicima i osoblju da su svi oblici nasilja niske razine neprimjereni te da će odrasli aktivno intervenirati u svim slučajevima nasilja niske razine te da oni koji ne prepoznaju i ne zaustave oblike nasilja niske razine, čim se pojave zapravo potiču nasilje. Ako se zanemari, nasilje niske razine u školama može ugroziti akademski uspjeh učenika, potkopati njihovu fizičku i emocionalnu dobrobit te izazvati odmazdu, a zaključujemo kako je najbolji način za smanjenje nasilja u školama stvaranje školske kulture i klime koju karakteriziraju toplina i tolerancija (Dupper, Meyer-Adams, 2002, str. 361). Barnes i sur. (2012) izravno su mjerili školsku kulturu i pojavu nasilja u školi i utvrdili statistički značajnu povezanost školske kulture

i pojave nasilja, prilikom čega pozitivnije percipirana kultura škole podrazumijeva manju stopu nasilja u školi.

2.3.4.3. Povezanost kulture škole i mentalnog zdravlja odgojno-obrazovnih subjekata

Kultura škole nerijetko se povezuje sa svojim doprinosom unapređenja mentalnog zdravlja, što zaposlenika, što učenika, što roditelja učenika neke škole. Primjer je tomu i istraživanje Jessiman i sur. iz 2022. godine kojima su autori istraživali povezanost mentalnog zdravlja učenika u srednjim školama u Ujedinjenom Kraljevstvu i kulture škole. Autori su zaključili kako poboljšanje dimenzija školske kulture koje se odnose na strukture i kontekst, organizacijske i akademske dimenzije te dimenzije zajednice, sigurnosti i podrške mogu poslužiti kao sredstvo promicanja mentalnog zdravlja učenika. Barker i sur. (2023) istraživali su porast problema mentalnog zdravlja djece i mladih nakon pandemije COVID-19 i načine na koje škola može doprinijeti rješavanju navedenog. Kroz prikaz dviju studija slučaja u londonskim školama, zaključili su kako kulture škole mogu itekako utjecati na mentalno zdravlje učenika kroz sustavno prepoznavanje i potreba učitelja i potreba učenika fokusirajući se na individualni osobni razvoj pozitivnom kulturom škole. Troy i sur. (2022) sustavnim pregledom literature istraživali su pak koje to obrazovne intervencije u strukturi kulture škole mogu unaprijediti mentalno zdravlje učenika te zaključuju kako snažan doprinos imaju pozitivne tehnike upravljanja učionicom, raznoliki pristupi tjelesnoj aktivnosti učenika, razvijanje sustava suradničkog i vršnjačkog mentorstva, osposobljavanje učitelja u području mentalnog zdravlja i uključenosti roditelja u školske aktivnosti (str. 11). Nawaz i sur. (2024) također su istraživali povezanost mentalnog zdravlja i kulture škole te zaključili kako škole koje implementiraju programe mentalnog zdravlja u svakodnevnoj praksi, poput savjetovanja i vršnjačkog mentorstva, pokazuju i veći akademski uspjeh učenika, ali i poboljšano mentalno zdravlje.

2.3.4.4. Povezanost kulture škole i zadovoljstva poslom učitelja

Osim prethodno navedenih odrednica odgojno-obrazovnog rada kojemu doprinosi kultura škole, neizostavno je spomenuti kako kultura škole svoj doprinos daje i u području zadovoljstva poslom učitelja. Primjer je tomu i značajnije istraživanje Duana i suradnika (2018). Autori su proučavali odnos između kulture škole, učiteljskog zadovoljstva poslom i učinkovitosti škole. Istraživanje je uključilo uzorak od 1297 učitelja srednjih škola u Pekingu. Rezultati su pokazali pozitivnu povezanost između kulture škole, zadovoljstva učitelja poslom i učinkovitosti škole te je pritom zadovoljstvo učitelja svojim poslom djelomično posredovalo u doprinosu školske

kulture na učinkovitost škole (Duan i sur., 2018, str. 22). U tom je smjeru provedeno još jedno istraživanje, prilikom čega su Wang i sur. (2023) proučavali povezanost kulture škole i zadovoljstva poslom među učiteljima te zaključili kako pozitivne kulture škola s predškolskim programom imaju doprinos u većem zadovoljstvu učitelja predškolske djece. Abdulahi (2020) je pak proučavao koji to čimbenici utječu na zadovoljstvo poslom učitelja te je rezultatima istraživanja prikazao kako nije postojala veza između obrazovnih kvalifikacija učitelja i njihove razine zadovoljstva poslom, kao što na zadovoljstvo poslom značajnije nisu utjecali ni dob, spol, plaća, radno iskustvo ili bračni status. Vrlo važnim rezultatom autor ističe pozitivnu povezanost između zadovoljstva učitelja poslom i školske kulture, a posebno s profesionalnim razvojem učitelja i praksama suradničkog vođenja. Stoga, autor zaključuje kako mijenjajući te segmente školske kulture na bolje, može se utjecati na zadovoljstvo učitelja njihovim poslom (Abdulahi, 2020). Još neki elementi školske kulture koji se navode kao značajni u povećanju učiteljskog zadovoljstva poslom jesu autonomija poučavanja (Xia i sur., 2023), kolegijalnost i suradnja (Meredith, 2022) te stilovi upravljanja ravnatelja škole (Gokalp, 2022).

2.3.5. Multidimenzionalnost modela kulture škole

Kultura se škole promatra kroz njezine temeljne elemente koji svojom prisutnošću ili odsutnošću mogu stvoriti određeni tip školske kulture. Iz toga su razloga određena istraživanja usmjerila svoj fokus proučavanju pojedinačnih elemenata i dimenzija kulture pa se tako unutar fenomena kulture škole proučavao interes i uključivanje roditelja učenika (Epstein, 2011; LaRocque i sur., 2011). Tanner (2000) ističe važnost arhitekture u školskoj zgradi koji po njemu oblikuje školsku kulturu i utječe na postignuća učenika. Ipak, fenomen kulture škole jest višedimenzionalne prirode i većina se autora slaže kako je riječ o postojanju više elemenata koje oblikuju školsku kulturu. Oblikovanje kulture škole također podrazumijeva doprinos svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa i način njihova uključivanja u rad škole (Deal, Peterson, 2010). Schoen i Teddlie (2008) u sustavnom pregledu literature analizirali su istraživačke i znanstvene radove objavljene otprilike od 1980. godine koji su se odnosili na proučavanje konstrukata kulture škole, što je uključivalo 64 izvorna znanstvena članka, 22 poglavlja u knjigama, 45 knjiga i tri doktorske disertacije. Među prvim pokušajima izdvajanja dimenzija kulture škole autori izdvajaju deskriptivni upitnik organizacijske klime "OCDQ" (Halpin i Croft, 1963) kao primjer ranog instrumenta za mjerenje školske klime te navode kako su ondašnje dimenzije školske klime četiri područja ponašanja učitelja (angažiranost, prepreka, duh i intimnost) i četiri područja ponašanja ravnatelja (distanciranost, naglasak na produktivnost, povjerenje i obzirnost). Sljedeći izdvojeni model dimenzija školske klime bio je

model Creemersa i Reezigta (1999) koji uključuje fizičko okruženje škole (zgrade, hodnici itd.), društveni sustav (odnosi i interakcije i sporazumi o ponašanju), uredno školsko okruženje te očekivanja o ponašanju učitelja i očekivanja o rezultatima učenika. Značajnije dimenzije kulture škole naveli su i Stoll i Fink (1996) opisujući 12 atributa učinkovitih škola, grupiranih u trima širim kategorijama: zajednička misija, naglasak na učenju i okruženje koje pogoduje učenju. Sammons i Mortimer (1995) su pak identificirali devet čimbenika kulture škole: visoka očekivanja, snažan akademski naglasak, zajednička vizija / ciljevi, jasno vodstvo, učinkovit tim višeg menadžmenta, dosljednost u pristupu, kvaliteta poučavanja, pristup usmjeren učeniku te uključenost i podrška roditelja. Sergiovanni (1993) je među prvima naglašavao kako kulturu škole treba promatrati kao zajednicu koja uči, za razliku od prethodnih, organizacijskih poimanja kulture škole. Za razliku od organizacijske konstrukcije kulture škole koju su karakterizirali teorija menadžmenta, formalna organizacija, poslovne uloge i odgovornosti, suvremena kultura škola sve se više počinje proučavati kroz navedenu prizmu zajednice koja uči. Takvu kulturu škole čine konstrukti koji se usmjeravaju pedagogiji, nastavne planove i programe, kulturne procese među subjektima škole, obrazovne ishode, poboljšane rezultate učenika i kulturni rast (Sergiovanni, 1993). Početkom ovoga stoljeća Reynolds i Teddlie (2002) opisali su kulturu škole kroz dimenzije organizacijske strukture, profesionalne orijentacije, kvalitete okruženja za učenje te fokusa usmjerenog na učenika. Cohen i sur. (2013) i Thapa i sur. (2012) predlažu da su dimenzije školske kulture: sigurnost (npr. pravila i norme, fizička sigurnost, socijalno-emocionalna sigurnost), odnosi (npr. poštovanje različitosti, povezanost / angažman sa školom, društvena podrška, vodstvo), poučavanje i učenje (npr. društveno, emocionalno, etičko i građansko učenje, podrška akademskom učenju, podrška profesionalnim odnosima) te institucionalno okruženje (npr. fizičko okruženje). Čamber Tombolaš i sur. (2023) izdvajaju neke dimenzije kulture škole prema istraživačkim studijama (Hatton-Bowers i sur., 2020; Hewett i La Paro, 2019; Jeon i Ardeleanu, 2020; Ji i Yue, 2020; prema Čamber-Tobolaš, 2023) poput recipročnih odnosa unutar i izvan institucije, dijeljenja stavova i uvjerenja, rad na nastavnom planu i programu i suradničko učenje te navode kako su oni ključni za promjenu i unapređenje kvalitete institucionalne kulture poput škole. Čamber Tombolaš i sur. (2023) proveli su istraživanje na području Republike Hrvatske među 174 učitelja, prilikom čega su razlikovali strukturne dimenzije školske kulture i društvene dimenzije kulture škole. Strukturne su dimenzije kulture škole prema autorima organizacija prostora, vremena, nastavni materijali i strategije poučavanja, dok su društveni odnosi kao dimenzija školske kulture operacionalizirani kroz odnose među učiteljima, odnose između učitelja i stručnih suradnika te odnose između učitelja i ravnatelja (Čamber Tambolaš i sur., 2023).

2.3.6. Model elemenata kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997)

Kao što je u prethodnom dijelu ovog rada navedeno, kultura se škole isprva proučavala kroz prizmu organizacijske kulture. Ipak, već devedesetih godina prošloga stoljeća na fenomen kulturu škole gleda se iz perspektive škole kao zajednice učenja. O tome da ta zajednica jest višedimenzionalne prirode gledajući iz perspektive njezinih temeljnih elemenata govori cijelo prethodno navedeno poglavlje. Na takav se multidimenzionalni pristup proučavanja elemenata školske kulture odlučuju i autori Cavanaugh i Dellar (1997) koji razvijaju *Model elemenata kulture škole*[8], a on je za ovaj rad odabran kao temeljni teorijski okvir iz kojeg su proizašla metodološka, istraživačka pitanja ovoga rada. Opisujući njihov model, autori navode kako su pošli od pretpostavke multidimenzionalnosti fenomena kulture škole, shvaćajući kako kulturu škole zasigurno čini više elemenata. Dalin i sur. (1993) i Fullan (1993; prema Cavanaugh i Dellar, 1997) navode da polaze od činjenice kako uspješno usavršavanje škole iziskuje pažnju na te čimbenike ili elemente i u skladu s tim može proizaći pozitivna transformacija kulture škole. Teorijski koncept *modela* autori opisuj kroz pretpostavku shvaćanja kulture škole kao zajednice učenja, za razliku od dotadašnjeg shvaćanja da je kultura škole organizacijske prirode. Koncepti tih dvaju pristupa prikazani su u Tablici 1. Cilj osmišljavanja novog modela kulture škole bio je u razumijevanju temeljnih elemenata kulture škole čijim se unapređenjem podižu kvalitete neke ustanove, a naglasak je pritom na shvaćanju škole kao zajednice s odgojno-pedagoškom misijom.

Tablica 1

Usporedba konstrukata organizacijske kulture i kulture škole kao zajednice za učenje

Elementi organizacijske kulture	**Elementi kulture kao zajednice za učenje**
Teorija menadžmenta	Pedagogija
Formalna organizacija	Zajednica koja uči
Uloge i odgovornosti	Prirodne međuovisnosti
Organizacijska struktura	Nastavni plan i program
Administrativni procesi	Kulturni procesi
Organizacijski ciljevi	Obrazovni ishodi
Organizacijska učinkovitost	Poboljšani učenički rezultati

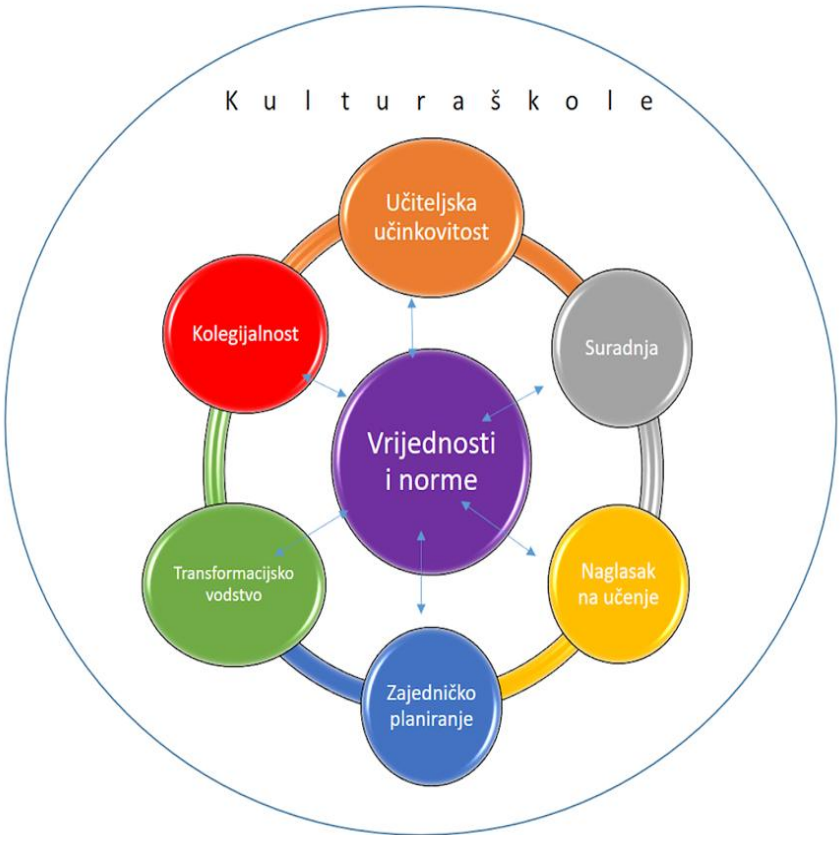
[8] Radi ekonomičnosti tekstualnog dijela ovoga rada, u daljnjem će dijelu Model elemenata kulture škole koji su razvili Cavanaugh i Dellar (1997) biti naslovljen kao "*model*".

Vođenje	Olakšavanje kulturne transformacije
Organizacijski razvoj	Kulturni rast

Kako bi razvili novi model kulture škole, uzimajući u obzir važnost pojedinca kao i važnost zajednice koja uči, autori su prvotno proveli sustavni pregled literature. Sustavni i kritički pregled literature o učinkovitosti škole otkrio je osam elemenata školske kulture koji se smatraju utjecajnim na razinu postizanja ishoda u procesu učenja učenika (Cavanaugh i Dellar, 1997). Tih osam kulturnih elemenata činilo je teorijski okvir za razvoj instrumenta istraživanja - Upitnik elemenata kulture škole (School Cultural Elements Questionnaire). Instrument su promijenila 422 učitelja u osam zapadnoaustralskih škola. Dobiveni podaci podvrgnuti su eksploratornoj i faktorskoj analizi koja je otkrila da bi izvorni teorijski okvir od osam elemenata mogao biti sužen u strukturu od šest elemenata (Cavanaugh i Dellar, 1997, str. 8). Njihovo kvantitativno istraživanje dopunjeno je intervjuiranjem stratificiranog uzorka nastavnika iz dviju srednjih škola koji su opisali svoje fakultete i školske kulture te davali primjer kulturnih promjena i utjecaja unutarnjeg i vanjskog školskog okruženja. Također, vremenska stabilnost školske kulture dodatno je ispitana ponovnom primjenom SCEQ-a u trima školama sa 146 učitelja godinu dana kasnije. Pouzdanost i valjanost empirijskog istraživanja procijenjena je statističkom analizom SCEQ ljestvice, usporedbom kvantitativnih i kvalitativnih podataka i ispitivanjem interne dosljednosti podataka intervjua (Cavanaugh i Dellar, 1997). Konačno, *Model elemenata kulture škole* koji su osmislili Cavanaugh i Dellar (1997) sadrži šest elemenata: učiteljsku učinkovitost, naglasak na učenju, kolegijalnost, suradnju, zajedničko planiranje i transformacijsko vodstvo. Model promatra školsku kulturu kao strukturu otvorenog sustava čime se održava ravnoteža između interaktivnih unutarnjih elemenata i vanjskih čimbenika. Središte su modela vrijednosti i norme pojedinačnih odgojno-obrazovnih subjekata. Navedeni elementi školske kulture mogu transformirati vrijednosti i norme pojedinih školskih subjekata i upravo ti elementi proizvode zajedničke vrijednosti i norme koje upravljaju kolektivnim ponašanjem. Prema navedenom modelu učinkovitost škole i usmjerenost na poboljšanje tih elemenata proizvodi školsku kulturu koja doprinosi boljem učenju učenika unutar škole i razvoju škole usmjerenom na taj cilj (Kuen, 2009). Za kvalitetnu školsku kulturu važan je visok stupanj razvijenosti i međusobne povezanosti svih šest elemenata modela. Svaki pojedinačni element doprinosi školskoj kulturi, a pod utjecajem je ostalih elemenata, stoga ravnoteža ukupne kulture škole nije statična (Šlogar, 2024, str. 5). Zaključci su autora o *modelu* sljedeći: škole se mogu sistematizirati kao zajednice učenja s karakterističnim kulturama;

kultura se škole sastoji od kulturnih elemenata; kulturni elementi olakšavaju kulturno održavanje i rast; kulturni su elementi sredstva za poboljšanje učinkovitosti škola; kultura škole interno je dinamičan interaktivni sustav; kultura škole otvoren je sustav u interakciji s vanjskim okruženjem; kulturni rast i poboljšanje škole događa se kada su kulturni elementi dobro razvijeni i međusobno povezani; kulturnu promjenu mogu potaknuti unutarnji i vanjski utjecaji poput školskih subjekata; snažne su kulture otporne kada su izložene vanjskim pritiscima; slabe su kulture same po sebi nestabilne i mogu se dodatno destabilizirati ili ojačati kada su izložene vanjskim pritiscima; učinkovitost aktivnosti poboljšanja škole ovisi o korištenju kulturno orijentiranog planiranja i strategije provedbe; implementacija konstrukata zajednice i učinkovitosti potvrđuje potrebu da učitelji budu osnaženi profesionalci koji kontroliraju vlastiti rad i određuju budući smjer škole (Cavanaugh i Dellar, 1997, str. 17). Važno za istaknuti u okviru ovoga rada jest karakteristika modela koja tvrdi da se kulturni razvoj događa kada unutarnji ili vanjski čimbenici proizvode sveukupno jačanje svih šest elemenata i rezultiraju uspostavljanjem ravnoteže, a s druge strane kvaliteta kulture može opadati kada postoji slabljenje određenih elemenata (Cavanaugh i Dellar, 1997). Unutarnjim čimbenikom mogu se pokazati i pojedinačni subjekti unutar škole, pa ni školski pedagog u tomu nije iznimka. Navedeni *model* (Slika 2) prikazuje suvremeni pristup koji predstavlja značajno odstupanje od koncepcija organizacijskog upravljanja školama, prisutnog u tradicionalnim školama. Ograničenja navedenog modela svakako treba sagledati u okviru zemlje u kojoj je model razvijen - Australije. Bubnjar (2014) opisuje usporedbu australskog i hrvatskog obrazovnog sustava te naglašava kako je u Australiji oko 40 % škola privatnih osnivača, za razliku od Republike Hrvatske gdje su škole preko 95 % državnih osnivača (Državni zavod za statistiku, 2025). Sama činjenica plaćanja školarine obveznog obrazovanja može ukazivati na moguću razinu nadmetanja među školama u vidu toga da se škole trude biti što bolje, kako bi se postigla veća upisna kvota učenika. Samim time, jasno je kako je u takvim školama od velike važnosti bilo razviti modele za razumijevanje pozitivnih i motivirajućih kultura škola (Bayar i Karaduman, 2021; Furner i McCulla, 2019; Morris i sur., 2020). Bubnjar (2014) dalje navodi razliku između hrvatskih i australskih škola gdje učenici provedu punih 8 sati u školi, a učitelji rade oko 25 sati u redovnoj nastavi, s time što mnoge škole prakticiraju trajanje nastavnih sati od 60 ili 70 minuta. Također, puno više pažnje nego u hrvatskim školama posvećuje se stručnom usavršavanju koje se većinom provodi u školama tako da se svaki tjedan održava po nekoliko sjednica i sastanaka aktiva te su škole u Australiji financijski u daleko boljem položaju, tako da svaki nastavnik dobiva na korištenje svu potrebnu digitalnu tehnologiju (Bubnjar, 2014, str. 47). Aktualni podaci TALIS istraživanja (2018) pokazuju da je 99 %

australskih učitelja sudjelovalo u nekom obliku stručnog usavršavanja, dok je u Republici Hrvatskoj taj postotak iznosio približno 95%. Ipak, znatna se razlika prema TALIS istraživanju (2018) između hrvatskih i australskih učitelja vidi u zadovoljstvu poslom, gdje su učitelji s područja Australije znatno zadovoljniji poslom nego hrvatski učitelji (Markočić-Dekanić i sur., 2020). Sve navedeno može biti razlog drugačijeg shvaćanja kulture škole prema australskom modelu (Cavanaugh i Dellar, 1997) u odnosu na primjenu navedenog modela u Republici Hrvatskoj. Budući da se australski školski sustav snažno oslanja na ulogu odgojno-obrazovnih stručnjaka u školi, on je odabran kao teorijsko polazište ovoga rada, jer ovaj doktorski rad upravo razmatra ulogu (jednog od) odgojno-obrazovnih stručnjaka. Ipak, jasno je kako su ograničenja ovoga modela vidljiva u svim prethodno navedenim razlikovnim obilježjima, stoga se u istraživačkim pitanjima otvara mogućnost proširenja modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) u kontekstu ovog istraživanja na području Republike Hrvatske. Na taj se način nastojalo ograničenja ovoga *modela* dovesti u razumne okvire i eventualno ga proširiti (ili suziti) s obzirom na dobivene istraživačke rezultate.



Slika 2 Odabrani model elemenata kulture škole

Napomena. Model elemenata kulture škole, prilagođeno prema Cavanaugh i Dellar (1997).

2.3.6.1. Element "Učiteljska učinkovitost"

Prilikom objašnjenja pojedinačnih elemenata (Cavanaugh i Dellar, 1997) može se reći kako se učiteljska učinkovitost odnosi na vjerovanje učitelja u mogućnost razvoja škole. Jedan je od suvremenih autora koji se bavi pojmom učiteljske učinkovitosti John Hattie (2023), koji ovaj koncept naziva „kolektivna učinkovitost učitelja" (engl. *collective teacher efficacy,* CTE). Hattie (2012; 2023) kolektivnu učiteljsku učinkovitost ukratko karakterizira kao aktualni doprinos broj jedan povezan s postignućima učenika. Koncept elementa kolektivne (učiteljske) učinkovitosti uveo je devedesetih godina Albert Bandura (Hattie, 2023), a ukorijenjen je u njegovu konceptu samoefikasnosti te on taj pojam opisuje kao zajedničko uvjerenje grupe u zajedničke sposobnosti organiziranja i izvršavanja postupaka potrebnih za postizanje određenih razina postignuća (Bandura, 2000, str. 27). Bandura (2000) je otkrio da pozitivni učinci kolektivne učiteljske učinkovitosti utječu na akademski uspjeh učenika više nego, primjerice, socioekonomski status učenika. Donohoo (2016) taj pojam još definira kao uvjerenje učitelja da je kolektiv u stanju planirati i provesti aktivnosti koje mogu imati pozitivan učinak na učenje, njihovu kreativnost i pozitivan stav prema učenju. Donohoo (2016) je posvetila cijelu knjigu upravo elementu kolektivne učiteljske učinkovitosti. Autorica tvrdi da kolektivna učiteljska učinkovitost predstavlja ključni čimbenik koji mijenja obrazovni sustav, a definira ju kao uvjerenje da učitelji, kroz kolektivne akcije, mogu utjecati na ishode učenika i poboljšati njihovo učenje. Donohoo (2016) tvrdi da učitelji s visokom kolektivnom učinkovitošću pokazuju veći trud i upornost, spremnost iskušati nove pristupe poučavanju i posvećivati se potrebama učenika koji imaju poteškoća. Iako su i druga istraživanja proučavala utjecaj učiteljske učinkovitosti na uspjeh učenika, među najznačajnijim valja izdvojiti istraživanje autora Hattie (2023), koje je sintetiziralo rezultate iz više od 1200 meta-analiza koje se odnose na utjecaje na učenička postignuća te je Hattie (2023) rangirao kolektivnu učiteljsku učinkovitost kao primarni, najveći utjecaj od svih čimbenika povezanih s učeničkim postignućima. Iz navedenog valja zaključiti kako su Cavanaugh i Dellar (1997) opravdano taj element uvrstili u model kulture škole te oni tvrde kako se upravo taj element odnosi na vrijednost koju učitelji gaje prema društvenoj instituciji odgoja i primjene pedagoških načela u radu, a on uvelike označava predanost misiji vlastite škole kao neizostavnim dijelom njezine kulture.

2.3.6.2. Element "Naglasak na učenju"

Element naglaska na učenju podrazumijeva zajednicu koja uči i u kojoj postoji predanost profesionalnom razvoju učitelja (Cavanaugh i Dellar, 1997). Kao što je već navedeno, stručno

usavršavanje predstavlja dio učenja nakon formalnog obrazovanja za odgojno-obrazovne djelatnike. Ono je trajni angažman i obveza tijekom njihova radnog vijeka, a dokazano je kako, kao sastavni dio kulture škole, pozitivno utječe na učenička postignuća (Chetty i sur., 2011). Također, profesionalni razvoj kroz stručno usavršavanje pozitivno utječe i na izgradnju profesionalnog identiteta i unapređenje profesije (OECD, 2019). Paquey i Wagner (2001; prema European Commission, 2013) učiteljsku profesiju definiraju upravo kroz prizmu „cjeloživotnog učenika". Naglasak na učenju ne samo učenika, već i učitelja postaje tako sastavnim dijelom kulture škole, a mnogi benefiti naglaska na učenju učitelju vidljivi su i u suvremenoj školi. Istraživanja konzistentno potvrđuju snažnu pozitivnu korelaciju između pozitivnih školskih kultura i visokog angažmana učitelja u profesionalnom razvoju, pri čemu obje varijable značajno doprinose uspjehu učenika. Primjer je tomu aktualno istraživanje autora Soriano i Bautista (2025) koji su proučavali školsku kulturu s naglaskom na profesionalni razvoj učitelja. Rezultati su pokazali da postoji jaka pozitivna korelacija između profesionalnog razvoja i školske kulture (r = 0,676), umjerena pozitivna korelacija između profesionalnog razvoja i uspjeha učenika (r = 0,518) te vrlo jaka korelacija (r = 0,803) između školske kulture i uspjeha učenika (Soriano i Bautista, 2025). Zaključno, autori navode kako je regresijskom analizom potvrđeno da kultura škole i profesionalni razvoj značajno predviđaju uspjeh učenika. Istraživanje koje su proveli Kuru i sur. (2023) u istanbulskim školama također potvrđuje sličan rezultat, prilikom čega rezultati pokazuju kako postoji vrlo jaka pozitivna korelacija između rezultata profesionalnog učenja i rezultata školske kulture. Autori su također utvrdili da suradnja učitelja i integritet ciljeva, kao dimenzije školske kulture, imaju pozitivan učinak na profesionalno učenje.

2.3.6.3. Element "Kolegijalnost"

Element kolegijalnost osnažuje učitelje za donošenje profesionalnih prosudbi kroz razvoj podržavajućih međuljudskih odnosa, kroz procese kolegijalne razmjene i zajedničkih ciljeva (Cavanaugh i Dellar, 1997). Još osamdesetih godina prošloga stoljeća shvaćena je važnost kolegijalnog odnosa među učiteljima pa tako Lieberman (1986, str. 6) navodi kako se u različitim uspješnim školama kontekst, potrebe, talenti i obaveze razlikuju, ali se nešto pojavljuje kao konstanta: škole ne mogu napredovati ako učitelji ne rade zajedno. Horn (2005) smatra da je glavni cilj kolegijalne interakcije među učiteljima stvoriti osnovu pedagoških znanja koja se distribuiraju među učiteljima unutar škole kao suprotnost držanju u „posjedu pojedinaca", a kolegijalnost pritom predstavlja konceptualnu infrastrukturu učiteljima kako bi razumjeli svoju praksu (Horn, 2005, str. 208). Važnost kolegijalnih odnosa kao elementa

školske kulture potvrđuju mnoga recentna istraživanja, među kojima se ističe studija Gülsen i Çelik (2021) koja je na uzorku od 363 nastavnika srednjih škola ispitivala povezanost školske kulture i kolegijalnih odnosa. Rezultati istraživanja pokazali su da je profesionalni razvoj najznačajniji prediktor školske kulture, dok je kolegijalna podrška na drugom mjestu po važnosti za oblikovanje kulture škole. Shah (2012) također ističe kako kolegijalnost učitelja označuje temeljnu ulogu u povećanju profesionalnog rasta i razvoja učitelja, zadovoljstva poslom, organizacijske i profesionalne predanosti te uspjeha učenika. Wang (2015) ističe kako je upravo istinska kolegijalnost ključ za uspjeh nekih škola u Kini, a koju karakteriziraju suradnički timovi, promicanje disciplinirane suradnje i zajedničke odgovornosti. Cavanaugh i Dellar (1997) ističu kako u nedostatku elementa kolegijalnosti u kulturi neke škole, pojedinačni učitelji ostaju profesionalno i društveno izolirani jedni od drugih te učitelji rade samostalno u svojim učionicama bez zajedničkih ciljeva. Osim toga, u nedostatku kolegijalnosti nastavni program učitelja proizlazi iz primjene individualnih znanja i vještina, a kad se pojave problemi, bez kolegijalne podrške, pojedinačni učitelji sami su odgovorni za rješavanje svojih problema. Proslava uspjeha također ne ide dalje od učionice razrednog odjela, ako ohrabrenje ili pohvale od kolega izostaju (Cavanaugh i Dellar, 1997). Stoga, element kolegijalnosti opravdano postaje sastavnim dijelom toga modela.

2.3.6.4. Element "Suradnja"

Prema Cavanaugh i Dellar (1997) suradnja podrazumijeva interakciju između učitelja u kojoj se dijele informacije, raspravlja o operativnim pitanjima škole, uključujući pitanja o nastavnom programu te je ona više formalne prirode vezano uz rad škole. Maras (2015) navodi kako se suradnja učitelja može okarakterizirati kao konstruktivna, zajednička aktivnost koja je usmjerena ostvarenju nekih zajedničkih ciljeva, a podrazumijeva različite oblike zajedničkog rada, od zajedničkog pripremanja učitelja za nastavu, zajedničkog planiranja, izvođenja i vrednovanja nastave u grupnom radu, preko uzajamnih kolegijalnih posjeta nastavnom satu pa sve do profesionalnih zajednica koje uče (str. 2). Primjer učinkovite suradnje među učiteljima zamjetan je u Japanu, kao jednomu od najboljih školskih sustava na svijetu. Stepanek i sur. (2006) suradnju među učiteljima opisuju kao pristup koji okuplja učitelje kao znanstvene istraživače i umijeću poučavanja i učenja u njihovim učionicama. Pri tome oni rade u timovima kako bi razvili nastavne planove i programe, podučavaju i promatraju lekcije jedni drugih kako bi prikupili podatke o učenju učenika te koriste svoja zapažanja za usavršavanje vlastitih nastavnih sati. Cavanaugh i Dellar (1997) navode kako je element suradnje ključan u kulturi škole jer članstvo u određenoj grupi, poput školske zajednice, učvršćuje i individualne stavove,

a kolege se pritom međusobno podupiru. Iako su kolegijalnost i suradnja povezani pojmovi, važno je reći kako je ipak riječ o dvama različitim aspektima, kao što su ih i Cavanaugh i Dellar (1997) odvojili u dva različita elementa. Tako suradnja opisuje pojam koji se odnosi na suradničke akcije, a kolegijalnost se odnosi na kvalitetu odnosa među djelatnicima u školi (Maras, 2015) te je znatno neformalnije prirode u odnosu na suradnju. Kolegijalnost i suradnja zajedno jačaju povezanost i profesionalne odnose, a kultura škole pozitivno raste i intenzivira se kako učitelji cijene moć kolektivne aktivnosti i jedinstvenog odgovora na zajedničke školske izazove (Cavanaugh i Dellar, 1997, str. 15). Nekoliko je istraživanja prikazalo važnost suradnje u kulturi suvremene škole. Tako rezultati istraživanja pokazuju da škole s izraženom suradničkom kulturom bilježe bolja učenička postignuća, kontinuiran akademski napredak te rast zadovoljstva nastavnika u korelaciji s jačanjem suradničkih praksi (Gruenert, 2005; Meredith i sur., 2022). García-Martínez i sur. (2021) također su prikazali rezultate istraživanja sustavnog pregleda literature na temu suradnje u školama i zaključili kako su modaliteti suradnje povezani s poboljšanjem akademskog uspjeha učenika te kako nedostatak suradnje rezultira nevoljkošću učitelja prema dijeljenju i razmjeni praksi, nedostatkom angažmana i usavršavanja učitelja. Budući da su elementi kolegijalnost i suradnja međusobno povezani, razlika u tim elementima u metodološkom dijelu ovoga rada istraživat će se na način da će se kolegijalnost promatrati kroz: razvijanje kulture uzajamne profesionalne podrške među učiteljima, uspostavljanje platforme za konstruktivnu razmjenu iskustava vezanih uz profesionalne izazove, njegovanje pozitivnog organizacijskog ozračja i kvalitetnih međuljudskih odnosa, osiguravanje sustava profesionalne podrške za donošenje stručnih odluka, razvijanje mehanizama promptne kolegijalne podrške u rješavanju izazovnih situacija u školi te stvaranje poticajnog okruženja za iniciranje i realizaciju inovativnih obrazovnih projekata. Element suradnje u metodološkom dijelu ovoga rada istraživat će se kroz sljedeće sastavnice: demokratizacija procesa predlaganja točaka dnevnog reda na stručnim vijećima i sastancima, poticanje stručne rasprave o kurikularnom planiranju i programiranju nastave, sustavna evaluacija i optimizacija nastavnih metoda i didaktičkih strategija, redovita komparativna analiza pristupa vrednovanju učeničkih postignuća te razvijanje zajedničkih strategija upravljanja razrednom dinamikom i učeničkim ponašanjem.

2.3.6.5. Element "Zajedničko planiranje"

Zajedničko je planiranje element koji se odnosi na kolektivni proces, pri čemu postoji zajednička vizija škole te je ono konstrukt koji podrazumijeva da učitelji međusobno razumiju ciljeve svoje škole i sudjeluju u njihovoj evaluaciji (Cavanaugh i Dellar, 1997). Da upravo ovaj

element predstavlja važnu ulogu u kulturi suvremene škole, pokazalo je istraživanje Jafara i sur. (2022). Oni su na uzorku od 612 malezijskih učitelja ispitivali povezanost modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) te došli do rezultata da zajedničko planiranje značajno utječe na funkcioniranje zajednica profesionalnog učenja u malezijskim školama. Tichnor-Wagner i sur. (2016) došli su do sličnih zaključaka gdje su istraživanjem pokazali kako je kultura učenja ključni čimbenik u izgradnji srednjih škola koje potiču akademska postignuća svih učenika. Autori su proučavali koji to elementi kulture učenja razlikuju škole s višom razinom akademskog uspjeha. Rezultatima komparativne studije pokazali su kako učinkovite srednje škole imaju jaku kulturu učenja ako su prisutne česte prilike za formalnu suradnju te ukoliko su prisutni zajedničko planiranje i zajednički ciljevi usmjereni visokim očekivanjima od učenika (Tichnor-Wagner i sur., 2016). Zajedničko planiranje nerijetko je povezano i s procesom samovrednovanja škole na temelju kojeg se strateški planiraju sve daljnje aktivnosti i određuje tijek razvoja škola. Nerijetko se tako tvrdi da je škola koja dobro razumije i poznaje sebe, na dobrom putu riješiti bilo koji problem pred kojim se nađe, a samovrednovanje daje ključ za unapređivanje škola (OFSTED, 1999, str. 97). Važnost procesa samovrednovanja škola prepoznat je i u Republici Hrvatskoj pa je tako 2007. godine projekt samovrednovanja škola pokrenut u brojnim školama, a i danas je dijelom zakonskih regulativa (Hrvatski sabor, 2023; Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl.88), prilikom je čega svaka škola dužna primjenjivati postignute rezultate nacionalnih ispita jednako kao i sve druge pokazatelje uspješnosti odgojno-obrazovnog rada za analizu i samovrednovanje u cilju trajnog unapređenja kvalitete rada škole[9] uz zajedničko planiranje učitelja o smjeru razvoja te škole.

2.3.6.6. Element "Transformacijsko vodstvo"

Posljednji je element transformacijsko vodstvo koje podrazumijeva podjelu moći i način na koji se uprava škole brine o podršci učiteljima u školi (Cavanaugh i Dellar, 1997). Treba reći kako je transformacijsko vodstvo široko proučavan pristup u obrazovanju, a usmjeren je na to kako ravnatelji škola inspiriraju, motiviraju i osnažuju odgojno-obrazovne djelatnike za stvaranje pozitivnih promjene te je itekako složen element, a kao takav važan je dio kulture, ne samo neke škole, već i drugih organizacijskih institucija. Istraživanja (Liggett, 2024; Palomique, 2023; Tichnor-Wagner, 2016) potvrđuju pozitivnu korelaciju između školskog ozračja

[9]Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, (2011). *Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje.* Dostupno na : https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125

karakteriziranog zajedničkim vodstvom koje uključuje suradnju, otvorenu komunikaciju i kolaborativno rješavanje problema te poboljšanih organizacijskih ishoda. Takvo ozračje pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom i učinkovitost nastavnika, kao i na akademsko postignuće učenika, njihov uspjeh na natjecanjima te uspješnost pri upisu na željene visokoškolske ustanove. Prema Wilson Heenan i sur. (2023) pojam transformacijskog vodstva javlja se još u 1940. godini, kada je Max Weber opisao teorije karizmatskog autoriteta, prilikom čega karizmatski autoritet postoji kada pojedinac ima „iznimne moći" koje povezuju zajednicu. Kasnije, krajem prošloga stoljeća opisan je pojam transformacijskog vodstva u kontekstu pozitivne kulture škole, pa tako Leithwood i Jantzi (1990) opisuju istraživanje prakse rukovoditelja u 12 škola koje su razvile visoko suradničke profesionalne odnose nazivajući to transformacijskim vodstvom, tijekom trogodišnjeg razdoblja u kontekstu inicijativa za poboljšanje škole. U svojim glasovitim knjigama i člancima Deal i Peterson (1998; 2010; 2016) često su opisivali na koje načine treba oblikovati školsku kulturu. Opisujući značajne američke zakone savezne reforme poput zakona No Child Left Behind (NCLB) i Every Student Succeeds Act (ESSA), autori su pružili primjere usporedbe visokoučinkovitih škola sa školama koje se pokazivale znatno manji uspjeh. Deal i Peterson (2016) opisali su tako škole siromašnih krajeva koje su pokazivale itekako dobre rezultate, a jedna upečatljiva značajka koju dijele sve te škole bila je kultura jednakosti i visokih postignuća koja oblikuje način na koji članovi osoblja obavljaju svoj posao. Autori navode kako su u tim školama snažne vođe, odnosno ravnatelji, imale značajnu ulogu u izgradnji tih kultura. Nakon što se uspostave te su kulture duboko ukorijenjene u stavove, uvjerenja i ponašanja članova osoblja. Kada u školi postoji jaka, pozitivna kultura, članovi organizacije osjećaju odgovornost da tu kulturu zaštite. Većinu škola uključenih u istraživanje preuzeli su novi ravnatelji s mandatom poboljšanja učeničkih postignuća i uspostavljanja jasne vizije institucije. Navedeni su se ravnatelji usmjerili izgradnji školske kulture temeljene na načelima jednakosti i visokih očekivanja. Ravnatelji iz tih škola promovirali su svoje vrijednosti kroz dijalog, djela i simbolične geste (Deal i Peterson, 2016). Iz svega je navedenog jasno kako transformacijsko vodstvo ima snažan doprinos u izgradnji škole, ali istovremeno treba reći kako ravnatelj / rukovoditelj ne može samostalno uspostaviti takav oblik vodstva, već je potrebno uvažavanje i uključivanje svih članova zajednice. U suvremenoj školi i dalje su aktualna istraživanja posvećena elementu transformacijskog vodstva. Primjer je tomu istraživanje autora Sasan i suradnika (2023) koji su istraživali doprinos transformacijskog vodstva na kulturu škole u srednjim školama. Rezultati istraživanja pokazali su da prakse transformacijskog vodstva, poput postavljanja visokih očekivanja, izgradnje osjećaja zajedništva i fokusiranja na učenje učenika, mogu rezultirati pozitivnom školskom

kulturom koju karakterizira visoka razina angažmana i suradnje među učiteljima i učenicima, naglašavajući pritom važnu ulogu ravnatelja u oblikovanju školske kulture. Preporuke za izgradnju transformacijskog vodstva autori pronalaze u ulaganju u profesionalni razvoj, poticanju kulture osnaživanja i podrške te poticanju suradnje i timskog rada. Kalkan i sur. (2020) ispitivali su doprinos transformacijskog vodstva u pozitivnoj kulturi škole iz perspektive 370 učitelja u Turskoj. Rezultatima istraživanja utvrdili su kako su škole koje vode ravnatelji koji pokazuju transformacijske karakteristike vođenja (za razliku od „laissez-faire" stila vođenja), škole s pozitivnije percipiranom kulturom škole od učitelja. Çakır i Özgenel (2024) ispitivali su pak odnos transformacijskog vodstva i školske sreće. Autori su rezultatima istraživanja prikazali pozitivnu značajnu vezu između transformacijskog stila vođenja ravnatelja škola i percepcije kulture učitelja, kulture podrške, kulture uspjeha i kulture zajedničkih zadataka te općeniti osjećaj sreće u školi. Wilson Heenan i sur. (2023) sustavnim pregledom literature izdvojili su neke karakteristike transformacijskog voditelja, a to su: ravnatelj kao odgovarajući model drugima, ravnatelj inspirativne motivacije, ravnatelj koji prepoznaje i artikulira zajedničku viziju, ravnatelj koji individualizirano razmatra profesionalni razvoj ljudi, ravnatelj koji pruža individualiziranu podršku, intelektualno stimulira druge postavljanjem visokih očekivanja te reorganizira nastavni program školskog osoblja. Budući da i prethodno navedeni elementi mogu podrazumijevati vođenje promjena, u metodološkom dijelu ovoga rada distinkcija između elementa transformacijskog vodstva i ostalih elementa bit će vidljiva ponajviše kroz istraživanje uloge pedagoga kroz suradnju s ravnateljem kao voditeljem školske ustanove. Prema navedenom, valja reći kako je transformacijsko vodstvo opravdano zauzelo položaj jednog od elemenata u *modelu* kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997), a prethodno navedenim istraživanjima vidljivo je kako je taj element itekako aktualan i u kulturi suvremene škole.

2.3.7. Kritičko vrednovanje odabranog Modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997)

Cavanaugh i Dellar kao autori *modela elemenata kulture škole* u kasnijim su studijama (2001; 2003) naglašavali kako model usvaja koncepciju škole kao zajednice učenja, a takav pristup pridonosi konceptualizaciji kulture škole i razumijevanju kako se škole mogu poboljšati. Koncipiranje *modela* rezultiralo je Upitnikom o kulturnim elementima škole (SCEQ) koji uglavnom profilira percepciju osoblja o kulturi škole, stoga je primijenjen kao teorijski okvir ovoga rada jer će se kroz njegove elemente istraživati uloga pedagoga kao dionika školskog osoblja. Neki su autori kasnije implementirali ovaj *model* u svoja istraživanja. Ilustrativan primjer predstavlja istraživanje koje su proveli Zaman i suradnici (2016) analizirajući kulturu

škola s niskim obrazovnim postignućima u Pakistanu. Autori su identificirali nekoliko ključnih uzročnih čimbenika: nedostatno vodstvo, nekvalificiranost nastavnog kadra, minimalnu uključenost lokalne zajednice, nedovoljno financiranje obrazovanja (svega 2 % državnog proračuna) te ograničenu dostupnost obrazovnih resursa. Navedenim radom, autori su pokazali kako samorazvojem škole mogu postići učinkovitost i u takvim okolnostima, usmjeravajući se upravo na navedene elemente *modela*. Stokes (2016) je pak ispitivao značajnost utjecaja temeljnih elemenata školske kulture i zaključio kako *model* može doprinijeti razumijevanju kulture škole u cilju reforme i poboljšanja neke škole. Webb i sur. (2015) *model* su primijenile kao leću kroz koje su promatrale reforme škola u SAD-u, poput "Let me learn" programa. Model se također široko primjenjuje za mjerenje kulture škole, odnosno za određivanje njezinih slabih i jakih elemenata. Primjeri takvih istraživanja uključuju studije Ali (2017), Nweke i sur. (2022), Sufean (2014) te Ghanada i Hussina (2019). Sve su navedene studije pokazale kako je *model elemenata kulture škole* primjenjiv i kako usmjerenje poboljšanju njegovih elemenata rezultira i većom učinkovitošću škole kroz stvaranje snažne kulture škole.

2.3.7.1. Kritičko vrednovanje odabranog Modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) kroz prizmu teorije konstruktivizma

U ovom će se poglavlju odabrani model nastojati kritički sagledati kroz nekoliko kriterija, kako bi se utvrdila njegova primjenjivost. Nekim od kriterija odabrani su sama teorijska utemeljenost modela, zatim poimanje kulture škole kroz socijalnu strukturu, zatim konceptualna obuhvatnost, kulturna prenosivost, osjetljivost na nacionalni kontekst i prikladnost za istraživačka pitanja. Naime, kako je istaknuto u prethodnom poglavlju, teorijski koncept modela kulture škole koji predlažu Cavanaugh i Dellar (1997), temelji se na shvaćanju škole kao zajednice učenja, što se razlikuje od dotadašnjeg pristupa koji je kulturu škole promatrao prvenstveno kroz organizacijsku prizmu. *Model* se pritom oslanja na razumijevanje temeljnih elemenata kulture škole čijim se unapređenjem podiže kvaliteta školske ustanove, a naglasak je na shvaćanju škole kao društvene zajednice s pedagoškom misijom. Cavanaugh i Dellar (1997) navode kako je organizacijsko shvaćanje kulture škole usmjereno na uloge i odgovornosti dok je kultura škola shvaćena kao zajednica učenja - usmjerena na socijalnu međuovisnost koja oblikuje elemente kulture škole. Zaključnim postavkama autori *modela* navode kako je priroda kulture škole rezultat socijalnog konstrukta i kako ju subjekti unutar neke škole mogu preoblikovati vlastitim djelovanjem. Konstruktivizam je pedagoška teorija koja se nerijetko može povezati s kulturom škole, naročito kada je riječ o socijalnom konstruktivizmu (Amineh, 2015). Socijalni konstruktivizam najopćenitije obrazlaže kako se

znanje zajednički konstruira upravo kroz društvenu interakciju i kulturni kontekst, prilikom čega se učenje i razumijevanje smatraju inherentno društvenim (Dewey, 1938, Piaget 1976, Vygotsky, 1978; prema McLeod, 2025), a za takav proces učenja važan je društveni kontekst, odnosno sama kultura škole (Cavanaugh i Dellar, 1997). Mnogo se autora s područja psihologije, pedagogije i područja filozofije (Amineh, 2015; Adams, 2006; McLeod, 2025; Palincsar, 2005) slaže kako su začetnici konstruktivističkog učenja J. Piaget, J. Bruner uz L. S. Vygotskog i J. Deweya. Konstruktivizam se tumači i kao teorija učenja i kao filozofija obrazovanja koja podrazumijeva da učenici aktivno grade svoje znanje kroz iskustva, interakcije i vlastitu okolinu (McLeod, 2025, str. 1). Prema idejama je konstruktivizma srž obrazovanja u rješavanju problema i kritičkom razmišljanju, odnosno vrednovanju, prilikom čega se učenike potiče na povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem. Teorija kao takva naglašava učenje usmjereno na učenika, gdje učitelji vode, a ne određuju strogo smjer, potičući na taj način dublje razumijevanje i primjenu naučenog sadržaja (McLeod, 2025). Neke su od odrednica konstruktivizma u odgojno-obrazovnom kontekstu (McLeod, 2025; Palincsar, 2005) pretpostavke kako učenici nisu pasivni subjekti nastave u kojem je proces prenošenja znanja jednosmjeran, već se usvojenost znanja konstruira s povezivanjem ideja prethodno stečenog učenja i iskustva. Uz to, odrednica je to da se znanje tumači u kontekstu poznatog i aktualnog svjetonazora, svakog učenika, kako bi im proces učenja bio blizak. Pored toga, još neke od odrednica jesu i pristupi usmjereni na učenika, poštujući kontekstualnu razinu u kojoj učenik svakodnevno biva, a koja također oblikuje proces učenja. Usprkos tome što se u temeljnim postavkama konstruktivizma pronalaze različita shvaćanja (Amineh, 2015; Rachmad, 2025), navedeni se autori slažu kako uloga odgojno-obrazovnih djelatnika u procesu učenja nije jednostavna. Hoover (1996) tvrdi da konstruktivizam ima važne implikacije za poučavanje jer se ono ne može shvaćati kao puko prenošenje znanja. Pritom konstruktivistički učitelji nisu učitelji monologa koji samo podučavaju potpuno nove lekcije, već konstruktivistički učitelji imaju ulogu vodiča za učenike i pružaju im priliku da provjere adekvatnost svojih trenutnih razumijevanja (Hoover, 1996; prema Amineh, 2015, str. 11). Smith (1993) također navodi kako odgojno-obrazovni djelatnici imaju složenu ulogu u konstruktivističkom pristupu učenju jer trebaju implementirati stalno pregovaranje o nastavnom planu i programu, što znači prilagođavanje nastave svaki dan kako bi odgovarala pojedincima koji je pohađaju, što nije nimalo jednostavan proces. Uz teoriju konstruktivizma socijalni konstruktivizam još snažnije naglašava socijalni kontekst i kulturu u kojoj nastaje učenje. Socijalni konstruktivizam predstavlja znanje kao ljudski proizvod koji je društveno i kulturno konstruiran, a pojedinci mogu stvoriti značenje kada međusobno djeluju jedni s drugima

(Ernest, 1999; Gredler, 1997; Prat i Floden, 1994; prema Amineh, 2015). Iz navedenog je jasno kako je i kultura škole dio procesa učenja te ju takvom i opisuju Cavanaugh i Dellar (1997) u vlastitom *modelu* kulture škole. U odgojno-obrazovnim okruženjima perspektiva socijalnog konstruktivizma podrazumijeva način na koji su klima za učenje, nastavne metode, nastavne prakse, odnosi među učenicima i učiteljima strukturirani kako bi se potaknula suradnja, kritičko razmišljanje i angažiranost i učitelja i učenika (McLeod, 2025), što je usko povezano s elementima kulture škole navedenog *modela.* Opisujući socijalni konstruktivizam, McMahon (1997) navodi kako je uz temeljne, prethodno navedene značajke konstruktivizma, socijalni konstruktivizam upravo onaj koji učenje smatra društvenim procesom i kako su društvene aktivnosti interakcije i suradnje kao dio neke kulture ključne za proces učenja. Ideja socijalnog konstruktivizma u mnogome se oslanja na kulturu neke škole pa tako, primjerice, Lave i Wenger (1991) tvrde da su odnosi među praktičarima, odnosno samim učiteljima i ostalim odgojno-obrazovnim stručnjacima, njihova praksa te društvena organizacija rada obrazovne ustanove od velikog značaja za učenje učenika, ali i usavršavanje učitelja i nastavnika. Stoga autori *modela* kulture škole, odabranog kao teorijskog okvira ovoga rada, Cavanaugh i Dellar, upravo razvijaju model kulture škole u okviru socijalnog konstruktivizma jer smatraju da je kultura škole kultura zajednice učenja, a ne isključivo formalne, organizacijske prirode. Prema navedenom, kultura škola neodvojiva je od pretpostavki teorije socijalnog konstruktivizma koja naglašava važnost društvenog i kulturnog konteksta u kojem se učenje odvija. Jednostavnije rečeno, kultura neke škole neizravno može utjecati na proces učenja, što je u prethodnim poglavljima dokazano mnogim znanstvenim istraživanjima. Model kulture škole utemeljen na socijalnom konstruktivizmu odabran je kao teorijski okvir ovoga rada jer naglašava važnost socijalnih interakcija među članovima školske zajednice. Upravo se aktualnim značajkama suvremene škole smatraju nove uloge učenika i učitelja temeljene na aktivnom učenju učenika poput samoreguliranog učenja, metakognitivnih vještina, autonomije učenika i uvažavanje njegovih iskustava i prethodnih znanja u kontekstu su-konstrukcijskog pristupa nastavi kao socijalnom procesu (Gazibara, 2018). Uz navedene značajke, konstruktivizam također sugerira da odgojno-obrazovni stručnjaci osmišljavaju nastavnu praksu kroz stalnu interakciju između onoga što već znaju i vjeruju te onoga što doživljavaju, konstruirajući znanje u interakciji s okolinom (Mirosavljević, 2022, str. 225). Naime, kako je samim ciljem istraživanja istaknuto, srž ovoga rada usmjerena je na istraživanje uloge pedagoga u kulturi škole. Pedagog, uz ostale odgojno-obrazovne subjekte, dio je socijalne kulture neke škole, a temeljni elementi *modela* (Cavanaugh i Dellar, 1997) odnose se upravo na socijalne odnose među članovima škole (učiteljska učinkovitost, suradnja, kolegijalnost, odnosi s ravnateljem i drugi), kao što je

objašnjeno u prethodnim poglavljima. Ovaj će rad pritom proučavati ulogu pedagoga u kulturi škole u kontekstu shvaćanja temeljnih odrednica socijalnog konstruktivizma koji objašnjava kako je za procese učenja važan kontekst, odnosno i cjelokupna kultura neke škole. Kada je pak riječ o metodološkom dijelu ovoga rada, odabran je pristup kvalitativne metodologije, koja uvijek proučava aktere u njihovu povijesnom ili socijalnom kontekstu nastojeći razumjeti i interpretirati smisao ili značenje njihovih radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva (Halmi, 2013). Kvalitativna istraživanja općenito su multiparadigmatski usmjerena istraživanja s naglašenim interpretativnim i naturalističkim pristupom u shvaćanju socijalne zbilje. Također, kvalitativna je metodologija u obrazovanju uokvirena različitim paradigmama koje obuhvaćaju nejedinstvene teorijske sustave, a jedan je od tih pristupa socijalni konstruktivizam. U socijalnom konstruktivizmu akteri, edukatori i dionici (samim tim i školski pedagozi u kontekstu ovoga rada) djeluju u određenom socijalnom kontekstu u okviru kojega oblikuju kvalitativnu paradigmu u procesu dinamičke interakcije (Halmi, 2013, str. 213). Stoga, socijalni se konstruktivizam smatra kao adekvatna teorija kroz koju bi valjalo realizirati cilj ovoga rada jer je sama uloga pedagoga neodvojiva od socijalnog konteksta - školske zajednice - u okviru u kojem se pedagoga proučava.

2.3.7.2. Prikladnost odabranog modela kulture škole u kontekstu proučavanja kulture škole u Republici Hrvatskoj

Budući da odabrani *model kulture škole* (Cavanaugh i Dellar, 1997) podupire pedagoška teorija socijalnog konstruktivizma, važno je razmotriti prikladnost odabranog modela i u kontekstu proučavanja kulture škole u Republici Hrvatskoj - zemlji u kojoj se provodi istraživanje ovoga doktorskoga rada. Prethodna istraživanja u tematici kulture škole na području Republike Hrvatske radovi su autora poput Kolak (2012), Buljubašić-Kuzmanović (2016), Previšić (2010), Slavić i Rijavec (2015), Vrcelj (2003), Vujičić (2008) i drugih. Nerijetko se među navedenim radovima o kulturi škola nailazi na podatke o važnosti socijalnog aspekta kulture škole, naglašavajući kako kultura škole nije isključivo organizacijske prirode. Previšić (2010, str. 168) ističe da kulturu škole treba shvaćati kroz procese razumijevanja i prihvaćanja čovjeka kao individualno-stvaralačkog i socijalno-integrativnog bića, definirajući ju pritom kao 'pedagoško-socijalno biće' unutar kurikulumske strukture. Autor posebno naglašava važnost socijalnog aspekta kulture škole kroz odgojno-obrazovna područja, nastavne predmete, stilove, načine rada i ponašanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje ističe kako su socijalni oblici i sadržaji nastave ključni u suvremenoj didaktici. Pritom naglašava postavke socijalno-konstruktivističkog učenja u kojemu je učenik u središtu kao kreativan,

komunikativan i kritički subjekt. Osim Previšića, s idejom proučavanja kulture škole kroz prizmu socijalnog i konstruktivističkog aspekta slaže se i Kolak (2012) koji važnost socijalnog aspekta kulture škole tumači kroz izjavu da je kultura škole ponajprije kultura koju su oblikovali subjekti odgojno-obrazovnog rada, a sve odrednice školske kulture promatraju se kroz prizmu osobnih vrijednosti i iskustava njezinih djelatnika (str. 230). Autor također ističe neke odrednice kulture škole poput povezanosti kulture škole i učitelja kroz kolegijalnost, mogućnost eksperimentiranja s novim rješenjima, visoka očekivanja, pouzdanje i povjerenje, osjetnu podršku nadređenih, upoznatost sa stručnim rješenjima, prepoznavanje i priznavanje vrijednosti učitelja, stvaranje pozitivnog raspoloženja - humor, uključivanje učitelja u odlučivanje o školskim pitanjima, obranu temeljnih pedagoških vrijednosti, uvažavanje pozitivne tradicije te iskrenu i otvorenu komunikaciju (Staničić, 2006; prema Kolak, 2012, str. 228). Upravo te sastavnice, koje Kolak (2012) izdvaja kao dijelom kulture škole, jesu usko povezane s elementima odabranog *modela kulture škole* (Cavanaugh i Dellar, 1997) kao teorijskim okvirom ovoga doktorskog rada. Osim navedenih usporedbi, u prilog prikladnosti odabranog *modela* (Cavanaugh i Dellar, 1997) u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, Buljubašić-Kuzmanović (2016) cijelu knjigu posvećuje upravo kulturi škole kroz socijalni aspekt. Buljubašić-Kuzmanović (2016) navodi kako organizacijska kultura nije sinonim za kulturu škole, već je učenje u školi uvjetovano situacijskim i kulturnim kontekstom. Buljubašić-Kuzmanović (2016) naglašava da škola u kontekstu Republike Hrvatske ima odgojnu i obrazovnu funkciju te da se suvremeno promišljanje škole ne ograničava samo na nastavne i organizacijske aspekte, već uključuje i socijalno-kulturnu dimenziju koja oblikuje kulturu škole. Osim navedenog, autorica implicira i konstruktivističke postavke koje podupiru teze da socijalna kultura škole promovira vrijednosti i vrline koje mladima mogu poslužiti u aktivnom promišljanju i postizanju sigurne i prosperitetne budućnosti, podrazumijevajući učenika koji aktivno sudjeluje u rješavanju društvenih i generacijskih problema. Kultura škole se dakle veže uz društveno okruženje koje stvaraju ljudi, njihova uvjerenja, običaji, znanja i prakse (Buljubašić-Kuzmanović, 2016; Spajić-Vrkaš i sur., 2008, Spajić-Vrkaš, 2014; Vrcelj, 2003) pa ju i u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava ne treba shvaćati u okviru isključivo formalne, organizacijske prirode. Osim navedenih tezi u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, u prilog konstruktivističke teorije, koja podupire odabrani *model kulture škole* (Cavanaugh i Dellar, 1997), ide i odrednica Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski

odgoj i obrazovanje[10] kojom se navodi kako je dijete ili mlada osoba u kurikulumskom središtu.

2.3.7.3. Istraživanja o kulturi škole u Republici Hrvatskoj i usporedba s odabranim modelom kulture škole

Istraživanja u Republici Hrvatskoj vezana uz proučavanje kulture škole također potvrđuju aspekt istraživanja iz perspektive proučavanja socijalnih dimenzija kulture škole. Značajniji primjer istraživanja koji djelomično proučava i kulturu škole u Republici Hrvatskoj, bio je i projekt samovrednovanja škola (Bezinović, 2010) koji su vodili Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja iz Zagreba – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Cilj je projekta bio uočavanje razvojnih potreba škola, a među indikatorima kvalitete u školama istaknula se upravo kultura škole i školsko ozračje (Bezinović, 2010, str. 31). Obilježja koja su se za kulturu i kvalitetno ozračje škole smatrala indikativnim su: inspirativno vodstvo i upravljanje, odgovornosti koje se distribuiraju i ne odnose se samo na ravnatelje ili nekoliko utjecajnih osoba u školi, uravnoteženje odlučnog rukovođenja i slobodne inicijative svih uključenih, postavljanje visokih ciljeva i razvoj strategija za njihovo ostvarivanje, poticanje pojedinca kao autonomnog bića u dinamičnoj zajednici koja uči, otvorenost i prihvaćanje vrednovanja vlastitoga rada iz različitih izvora, vrednovanje i podrška kolega, oslobađanje, olakšavanje i ohrabrivanje samoanalize, preispitivanje vlastite prakse i eksperimentiranje s novim pristupima, želja za unapređenjem vlastitoga rada, za novim inicijativama i njihovom primjenom, partnerstvo i suradnja, razmjena iskustava i timski rad (Bezinović, 2010, str. 32). Navedena se obilježja pozitivne kulture škole i ozračja u školi uvelike poklapaju s elementima odabranog modela ovoga doktorska rada, što pokazuje adekvatnost odabranog modela na području Republike Hrvatske u okviru proučavanja kulture škole, vidljivo u Tablici 2.

[10] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih (2017). Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Dostupno na : https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125

Tablica 2

Usporedba obilježja odabranog modela kulture škole sa shvaćanjima kulture kvalitete škola u Republici Hrvatskoj

Obilježja školskog ozračja indikativna za kulturu kvalitete u školama Republike Hrvatske (Bezinović, 2010)	**Elementi modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997)**
inspirativno vodstvo i upravljanje; odgovornosti koje se distribuiraju i ne odnose samo na ravnatelje ili nekoliko utjecajnih osoba u školi; uravnoteženje odlučnog rukovođenja i slobodne inicijative svih uključenih	TRANSFORMACIJSKO VODSTVO
postavljanje visokih zajedničkih ciljeva i razvoj strategija za njihovo ostvarivanje	ZAJEDNIČKO PLANIRANJE
želja za unapređenjem vlastitoga rada, za novim inicijativama i njihovom primjenom; poticanje pojedinca kao autonomnog bića u dinamičnoj zajednici koja uči	NAGLASAK NA UČENJU
vrednovanje i podrška kolega	KOLEGIJALNOST
partnerstvo i suradnja, razmjena iskustava i timski rad	SURADNJA
usredotočenost na procese; otvorenost i prihvaćanje vrednovanja; kritičko prijateljstvo; ohrabrivanje samoanalize, preispitivanje vlastite prakse i eksperimentiranje s novim pristupima; vjerovanje u razvoj	UČITELJSKA UČINKOVITOST

Među dodatnim istraživanjima na području Republike Hrvatske koja idu u prilog proučavanju kulture škole kao socijalne zajednice, nalazi se i Markićevo istraživanje (2013), u kojem je autor kvantitativnim istraživanjem ispitivao dimenzije didaktičke kulture s obzirom na socijalne oblike rada u nastavi i doprinos socio-profesionalnih varijabli sudionika. Autor je zaključio kako većina učitelja iskazuje visoko pozitivan smjer stavova prema primjeni svih socijalnih oblika rada u nastavi, ali se on može razlikovati prema spolu, radnom iskustvu ili nastavnom području učitelja (Markić, 2014, str. 649). Nadalje, istraživanje Slavić i Rijavec (2015, str. 93) prikazuje doprinos faktora suradničke školske kulture (suradničko vodstvo, suradnja učitelja, profesionalni razvoj, zajednički cilj, kolegijalna podrška i partnerstvo u

učenju) u objašnjenju stresa te subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja. Autorice zaključuju da su faktori *suradničke školske kulture* pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod učitelja, a faktor *partnerstvo u učenju* pojedinačno najviše doprinosi objašnjenju stresa i dobrobiti učitelja (Slavić i Rijavec, 2015, str. 93). Brust-Nemet (2011) proučavala je demokratski stil vođenja u kulturi škole te zaključila kako aktivan pedagog (uz ostale subjekte u školi), može pridonijeti stvaranju demokratskog društva kroz promicanje samosvijesti, kritičko razmišljanje, slobodu izbora, odanost zajedničkim vrijednostima, poštivanje različitosti, konstruktivne odnose s drugima i nenasilno rješavanje sukoba. Autorica navodi istraživanje Batarelo i sur. (2010) koje je pokazalo da kultura u hrvatskim školama nije demokratska te da škole nemaju jasan odgojno-obrazovni identitet. Brust-Nemet (2011) upravo ističe potrebu za proučavanjem stilova pedagoškog vođenja (koji se odnose i na pedagoge) i kulture škole upravo kvalitativnim, naturalističkim i etnografskim istraživanjima kako bi se uočili čimbenici koje je potrebno mijenjati u kulturi hrvatskih škola, a istraživanje ovoga doktorskog rada na tragovima je tih zaključaka. Brust-Nemet (2018) također je provela istraživanje kojim je pokazala kako postoji povezanost između pojedinačnih uloga i školi i kulture škole, proučavajući povezanost sociopedagoških kompetencija odgojno-obrazovnih stručnjaka i kulturu škole. Budući da je istraživački cilj ovoga doktorskog rada usmjeren na ulogu pedagoga u kulturi škole, jasno je kako će se njegova uloga promatrati u odnosu s drugim dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Kako ti subjekti zajedno čine socijalnu kulturu neke škole, odabrani se model kulture škole (koji se uvelike oslanja na socijalni aspekt u kulturi škole), pokazao najprikladnijim, naročito u kontekstu proučavanja škole s odgojnom i obrazovnom misijom, što je slučaj u kontekstu Republike Hrvatske. Osim toga, prethodno navedena istraživanja u kontekstu Republike Hrvatske ukazuju na:

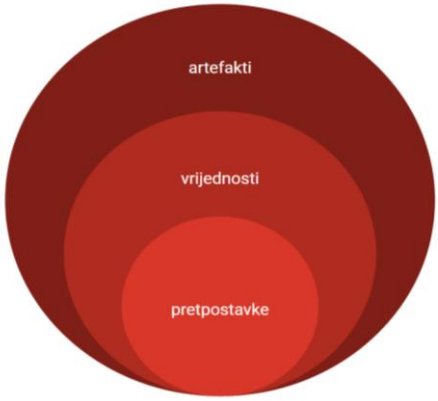
a) nedostatak kvalitativnih istraživanja u području kulture škole

b) važnost pojedinačnih uloga u kulturi škole.

Stoga, odabrani model, koji se uvelike oslanja na socijalnu dimenziju škole, upućuje na moguću prikladnost u kontekstu proučavanja kulture škole u Republici Hrvatskoj te se istraživanjem ovoga doktorskog rada odgovara i na istaknute tvrdnje prethodno navedenih autora za potrebom provedbe kvalitativnih istraživanja na područje Republike Hrvatske u kontekstu kulture suvremene škole. Ipak, jasno je kako gore navedena usporedba ne može posve potvrditi sveobuhvatnost modela u odnosu na promatranje cjelokupne kulture škole, stoga daljnja analiza neće biti isključiva u odnosu na neke druge pojavne oblike kulture škole koji mogu biti relevantni za razumijevanje uloge školskog pedagoga.

2.3.7.4. Usporedba odabranog modela (Cavanaugh i Dellar, 1997) s alternativnim modelima kulture škole

Pogrešno bi bilo reći kako je određeni model kulture škole univerzalan ili najobuhvatniji. Već je u brojnim gore navedenim definicijama kulture škole vidljivo kako je kultura škole fenomen koji je dinamične, raznolike i sveobuhvatne prirode i kako se može proučavati iz više aspekata. Neki su se tako autori usmjerili na proučavanje uključenosti roditelja učenika u kulturi škole (Epstein, 2011; LaRocque i sur., 2011) dok su drugi (Tanner, 2000) pak isticali važnost arhitekture u školskoj zgradi koja oblikuje kulturu škole i utječe na postignuća učenika. S obzirom na metodološki cilj ovoga doktorskoga rada koji je usmjeren na ulogu pedagoga, svakako bi nelogično bilo odabrati teorijski model koji se oslanja na školsku arhitekturu na koju školski pedagog ne može utjecati u velikoj mjeri. Neki su se autori odlučili opisati brojne dimenzije školske kulture (poglavlje *3.3. Tipologija kulture škole*) te svakako zaključili kako je kultura škole fenomen višedimenzionalne prirode. Kao značajniji model, koji se nerijetko preslikava na kulturu škole (Kwan i Wong, 2020; Liggett, 2024; Taajamo i sur., 2023), *model* je *organizacijske kulture* koji je razvio E. S. Schein (1983). Prema Scheinovu modelu (Schein, 1983), organizacijska kultura škola sačinjena je od triju elemenata: artefakti, zastupane vrijednosti i osnovne pretpostavke (Slika 3).



Slika 3 Scheinov model organizacijske kulture

Napomena. Prilagođeno iz Schein, (1983, str. 12).

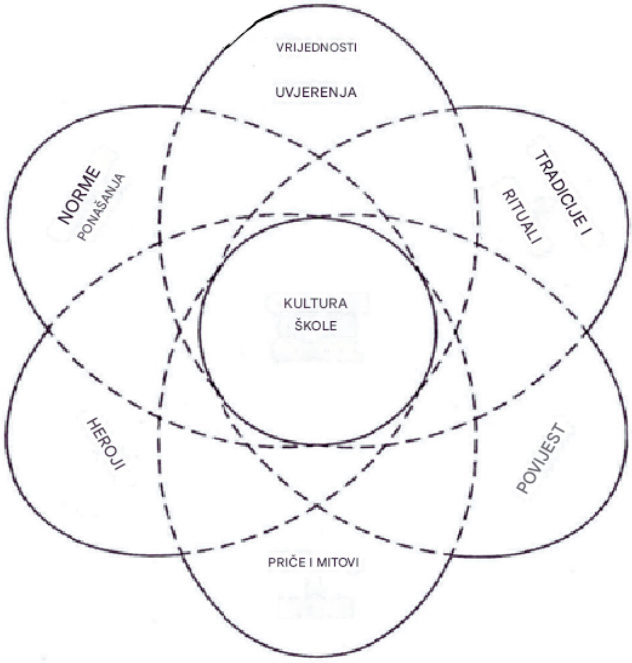
Organizacijska se kultura prema Scheinovu modelu temelji na vrijednostima i uvjerenjima koja pružaju norme očekivanog ponašanja kojih se zaposlenici mogu pridržavati, a Schein

(1983) takvu kulturu smatra društvenom silom koja je nevidljiva, ali moćna sila koja pokreće sudionike određene kulture (Hogan i Coote, 2014). Kao što je već navedeno, Scheinov model organizacijske kulture sastoji se od triju područja: osnovnih ili temeljnih pretpostavki, zatim zagovaranih vrijednosti i artefakata. Artefakti se mogu definirati kao površinska razina organizacijske kulture. Oni su stvarni, opipljivi i vidljivi čimbenici koji se manifestiraju u proizvodima, fizičkom okruženju, jeziku, tehnologiji, odjeći, mitovima i pričama, ritualima ili ceremonijama organizacije (Jones i sur., 2005; prema Akpa i sur., 2021, Özdilekler i sur., 2017). Zagovarane vrijednosti podrazumijevaju strategije, ciljeve, zajedničke percepcije, norme, uvjerenja i vrijednosti koje usađuju osnivači ustanove i/ili voditelji ustanove. Na kraju, temeljne odnosno osnovne pretpostavke osnovna su razina organizacijske kulture i predstavljaju duboko ukorijenjene, nesvjesne pretpostavke koje se dijele s drugima, a bilo kakvo osporavanje tih pretpostavki rezultirat će tjeskobom i obrambenim stavom koji će utjecati na stabilnost koja je potrebna za dobar učinak (Akpa i sur., 2021). Iz opisa elementa kulture prema Scheinovu modelu, jasno je kako se jedan element (artefakti) odnosi na fizičke stvari i rituale unutar ustanove, a drugi (zagovarane vrijednosti) se odnosi uglavnom na voditelja neke ustanove. U tom slučaju, proučavati ulogu stručnog suradnika pedagoga u kulturi škole kroz prizmu artefakata i zagovaranih vrijednosti bilo bi neprecizno i nedovoljno obuhvatno jer pedagog ne može utjecati u velikoj mjeri na fizičko okruženje škole. Jednako tako, voditeljem ustanove, u kontekstu škole, smatrao bi se ravnatelj školske ustanove[11] pa ni element zagovaranih vrijednosti prema Scheinovu modelu, ne bi posve odgovarao ulozi pedagoga. Primjer su primjene Scheinova modela u kontekstu kulture škole istraživanja koja su uglavnom povezana s ulogom vodstva, odnosno ulogom ravnatelja u kulturi škole, prilikom čega se naglašava kako postupci ravnatelja utječu i na vidljive i na nevidljive aspekte školske kulture (Kwan i sur., 2020; Norman i sur. 2022; Taajamo i sur., 2023; Torres, 2022). Taajamo i sur. (2023) bavili su se upravo ispitivanjem uloge ravnatelja u organizacijskom tipu kulture škole prema Scheinovu modelu te su istraživanjem zaključili kako su čimbenici poput odgovornosti i aktivnosti ravnatelja, unapređenje i jačanje profesionalnosti učitelja, suradnja i dijeljenje u odnosima od strane ravnatelja, dijelom Scheinovih triju kulturnih elemenata i zaključili kako se Scheinov model organizacijske kulture može promatrati u kontekstu uloge ravnatelja u kulturi škole. Ipak, treba reći kako je prethodno opisane elemente Scheinova modela moguće povezati s radom

[11] Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Članak 125., Narodne novine br.: 87/2008, 86/2009, 92/2010, ispr. -105/2010, 90/2011, 16/2012, 86/2012 - pročišćeni tekst i 94/2013, 152/2014, 7/2017 i 68/2018, 98/19, 151/22 i 156/23

pedagoga kroz primjerice pedagogov način komunikacije, način uspostavljanja suradnja, iniciranje profesionalnog razvoja i slično. Na taj način on dakako može pridonijeti oblikovanju vidljivih artefakata ili zagovaranih vrijednosti i ujedno dugoročno čak i na temeljne pretpostavke članova školske zajednice. Međutim, uloga se pedagoga prvenstveno veže uz razvojno-pedagošku djelatnost kroz savjetodavnu i suradničku dimenziju, stoga Scheinov model možebitno ne bi omogućio dovoljno precizno sve specifičnosti njegove ulogu u procesu oblikovanju kulture škole u kojoj je zaposlen. Osim Scheinova modela kulture razmatrali su se i elementi kulture škole koje navode Deal i Peterson (2016), poput školskih normi, jezika, ceremonija, tradicija i simbola (Slika 4). Iako model Deala i Peterson (2016) obuhvaća kulturu škole u cjelini, on se uvelike oslanja i na artefakte i simbole poput školske zastave, grba, uniformi, interijera i slično, pa se u kontekstu ovoga doktorskog rada uloga školskog pedagoga ne može precizno promatrati kroz navedene elemente. Osim navedenih modela valja istaknuti noviji model koji su razvili Karadag i Oztekin-Bayir (2018), a riječ je o *modelu strukturnih jednadžbi.* U tom su istraživanju autori istraživali odnos između autentičnog vodstva i kulture škole i tu su formirali teorijski model temeljen na modelu strukturnih jednadžbi: utjecaj autentičnog vodstva ravnatelja škola na školsku kulturu. Model je pokazao pozitivnu povezanost između navedenih varijabli i primjenjiv je u slučaju promatranja kulture škole u odnosu na proučavanje uloge ravnatelja. Još su neki suvremeni modeli koji su objašnjavali dimenzije kulture škole dimenzije kulture škole prema Cohen i sur. (2013) i Thapa i sur. (2012), a to su sigurnost (npr. pravila i norme, fizička sigurnost, socijalno-emocionalna sigurnost), odnosi (npr. poštovanje različitosti, povezanost/angažman sa školom, društvena podrška, vodstvo), poučavanje i učenje (npr. društveno, emocionalno, etičko i građansko učenje, podrška akademskom učenju, podrška profesionalnim odnosima) te institucionalno okruženje (npr. fizičko okruženje). U Republici Hrvatskoj Čamber Tombolaš i sur. (2023) razlikuju strukturne dimenzije školske kulture i društvene dimenzije kulture škole. Strukturne su dimenzije kulture škole prema autorima organizacija prostora, vremena, nastavni materijali i strategije poučavanja, dok su društveni odnosi kao dimenzija školske kulture operacionalizirani kroz odnose među učiteljima, odnose između učitelja i stručnih suradnika te odnose između učitelja i ravnatelja (Čamber Tambolaš i sur., 2023). Ipak, u ovom bi istraživanju, u kojem se proučava uloga pedagoga, navedeni modeli bili neprecizni i previše obuhvatni u odnosu na njegovu ulogu. Stoga se model školske kulture prema autorima Cavanaugh i Dellar (1997) pokazao najprikladnijim odabirom jer su elementi kulture prema navedenom modelu najuže povezani s područjima rada školskog pedagoga u okviru razvojno-pedagoške djelatnosti, prilikom čega se opetovano naglašava kako ostali modeli kulture škole nisu neispravni te oni kao takvi otvaraju

prostor i za nova znanstvena istraživanja u Republici Hrvatskoj iz njima primjerenih perspektiva.



Slika 4 Elementi kulture škole, Deal i Peterson (2016)

Napomena. Model prilagođen prema Schoen (2005, str. 3)

2.3.8. Istraživanja o ulogama u kulturi škole

Dosadašnja kvalitativna istraživanja kulture škole istraživala su ulogu kulture škole na učeničkim postignućima, pojavi nasilja u školi te značaju fizičkih karakteristika školskog prostora. Nasuprot tomu, neki autori tvrde (Cansoy i Parlar, 2017; Turan i Bektas, 2013) kako je manji broj kvalitativnih istraživanja koja su nastojala opisati fenomen kulture škole s obzirom na uloge njezinih subjekata. Također, manje je istraživanja koja direktno povezuju ulogu pedagoga s kulturom škole (vidi poglavlje *5. Interpretacija rezultata i rasprava, 1. Istraživačko pitanje*), a uglavnom je riječ o proučavanju uloge ravnatelja. Primjer je tomu aktualno istraživanje Plakua i suradnika (2025) kojim se navodi kako ravnatelji imaju odlučujuću ulogu u oblikovanju školske kulture. Na uzorku od 12 ravnatelja i 137 učitelja, autori su iznjedrili rezultate kako se škole s pozitivnom kulturom ističu po poticanju kulture suradnje među osobljem, slavljenju školskih postignuća i suradnji u grupama na razvoju kurikularnih planova i programa te rezultat kako škole s pozitivnom kulturom održavaju snažne veze sa zajednicom sudjelovanjem u lokalnim ceremonijama i pridržavanjem običaja zajednice.

Svojim istraživanjem autori su konačno zaključili da su te navedene radnje, koje poduzimaju ravnatelji škola, usko povezane s promjenama u školskoj kulturi tijekom vremena i kako je stav ravnatelja ključan u oblikovanju pozitivnih, školskih kultura (Plaku i sur., 2025). Roby (2011) istražuje ulogu pojedinaca u oblikovanju školske kulture analizirajući način na koji učitelji u vodećim pozicijama utječu na organizacijsku kulturu škole. Autor navodi kako oni imaju potencijal za vođenje kontinuiranog definiranja i redefiniranja školske kulture te navode kako i drugi članovi škole moraju biti uključeni u stvaranje i podržavanje kulturne promjene ako se kultura škole želi učvrstiti. Schreiber (2019) prikazuje kvalitativno istraživanje usmjereno na utvrđivanje načina na koji školski ravnatelji oblikuju školsku kulturu i posebno koja ponašanja doprinose pozitivnoj školskoj kulturi. Istraživanje je provedeno u Pennsylvaniji, u dvjema osnovnim školama koje su imale pozitivnu školsku kulturu mjerenu ondašnjim programima vanjskog vrednovanja. Na temelju podataka prikupljenih terenskim istraživanjem, autorica je identificirala ključne teme za razumijevanje složenosti školske kulture i oblike vodstva koji doprinose pozitivnoj školskoj kulturi. Rezultati su pokazali da školski čelnici imaju značajan utjecaj na školsku kulturu kroz svoje individualne pristupe (Schreiber, 2019). Dodatan primjer naglašavanja individualnih uloga u oblikovanju kulture škole vidljiv je u radu Marković i sur. (2023) koji navode kako ne samo ravnatelji, nego i učitelji pojedinih škola imaju značajnu ulogu u oblikovanju i razvoju školske kulture. Slično tomu, Deal i Peterson (2016) također ističu važnost oblikovanja školske kulture kroz snažne vođe koji igraju značajnu ulogu u izgradnji kulture jednakosti i visokih postignuća u školama, što zauzvrat oblikuje stavove, uvjerenja i ponašanje članova osoblja (str. 74). Kada je riječ o ulozi pedagoga u kulturi škole, valja naglasiti kako se (prema autoru dostupnim izvorima) nije objavio rad koji se izravno osvrće na njegovu specifičnu ulogu u oblikovanju kulture škole u cijelosti. Ipak, neki su se autori bavili ulogom pedagoga u složenom odgojno-obrazovnom procesu kroz pojedinačna područja rada. Tako Zrilić (2012) objašnjava ulogu pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju, prilikom čega proučava ulogu pedagoga u odnosu na integraciju učenika s teškoćama u redovnim razrednim odjelima i zaključuje kako je pedagog spona i učenicima s teškoćama, njihovim roditeljima te učiteljima. Zrilić (2012) također ističe kako je djelovanje pedagoga u kontekstu modeliranja kulture suvremene škole, u kontekstu integracije, u stvaranju uvjeta za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit učenika, ublažavanje i otklanjanje mogućih uzroka i posljedica nasilja u školi, rasnu i vjersku snošljivost, uklanjanje ksenofobije, sprječavanje neprihvatljivih oblika ponašanja, osiguravanje uvjeta za uspješnost svakog učenika, praćenje socijalnih problema učenika i poduzimanje mjera za otklanjanje njihovih uzroka i posljedica, vođenje evidencije o neprihvatljivim ponašanjima i podupiranje savjetodavnog rada te pronalaženje

različitih konstruktivnih rješenja za pojedine probleme učenika s teškoćama (str. 97). Vrcelj i sur. (2017) pak ističu ulogu pedagoga u kontekstu sprječavanja sindroma sagorijevanja učitelja, prilikom čega se pedagog ističe kao kritički prijatelj u savjetodavnoj ulozi. Novinić (2025) ulogu pedagoga pak promatra kroz poticanje interkulturalnosti u školi, a Đorđević (2021) ulogu pedagoga promatra kroz pomoć u otklanjanju učeničkog neuspjeha. U Republici Hrvatskoj, prema autoru dostupnim izvorima, nije objavljen znanstveni rad kvalitativne metodologije koji nastoji razumjeti ulogu školskoga pedagoga u kreiranju kulture škole u cijelosti, stoga je cilj ovoga rada istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih elemenata kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997). Navodi se kako je takvo razumijevanje pedagoga i vrednovanje njegova rada predmet stalnog interesa mnogih stručnjaka, ali je to područje slabije praćeno pedagogijskim istraživanjima (Mijatović, 2001; prema Pažin-Ilakovac, 2012).

2.3.8.1. Povezanost uloge školskog pedagoga s kulturom škole

Kako je već prethodno istaknuto, uloga školskog pedagoga nerijetko se proučavala u različitim područjima školskog djelovanja. Unatoč tomu što u Republici Hrvatskoj, prema autoru dostupnim izvorima, nije objavljen znanstveni rad kvalitativne metodologije koji nastoji razumjeti ulogu školskoga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture škole u cijelosti, važno je istaknuti neka istraživanja koja bi ulogu pedagoga povezala s kulturom škole. U tom se slučaju pedagoga može sagledati kao jednog od stručnih suradnika u školi prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja[12] (uz psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, knjižničara i zdravstvenog radnika). Popov i Spasenović (2020) usporedili su stručne suradnike u 12 zemalja, među kojima je i Republika Hrvatska. Autori navode kako se stručnim suradnicima u školi najčešće smatraju pedagog, psiholog, defektolog i knjižničar, a njihova se djelatnost ogleda u stručno-razvojnim poslovima. Najsličnije poimanje stručnih suradnika pronalazi se u susjednim zemljama poput Slovenije (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007; prema Popov i Spasenović, 2020, str. 40) ili Srbije (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017; prema Popov i Spasenović, 2020). U zemljama poput Ujedinjenog Kraljevstva, članovima stručne službe najčešće se smatraju školski savjetnici (eng. *school counsellor*). Mortensen i Schmuller (1973) navode kako je takav oblik školskog savjetnika (eng. *school*

[12] Hrvatski sabor (2008). Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008. Članak 14. Dostupno na : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

counselor) najsličniji školskim pedagozima iako područja rada navedenih članova stručnog tima škole nisu posve ista. U SAD-u članovima stručne službe smatraju se također školski savjetnici *(*eng. *school counsellor*) iako je američki obrazovni sustav decentraliziran pa svaka država ima pravo zakone i pravilnike regulirati na svoj način (Popov i Spasenović, 2020). Iz navedenog se može zaključiti kako pedagogu kao stručnom suradniku ekvivalent u drugim državama može biti školski savjetnik iako se područja djelovanja ipak razlikuju od države do države ovisno o zakonskim regulativima (Popov i Spasenović, 2020). Kako je u Republici Hrvatskoj, prema autoru dostupnim izvorima, manji broj istraživanja usmjerenih isključivo na ulogu pedagoga u kulturi škole, u nastavku teksta izdvojit će se neka istraživanja o ulozi stručnog suradnika u oblikovanju kulture škole. Primjer je tomu istraživanje Green i Lloyd (2021) koji su stručne suradnike u školi promatrali u procesu stvaranja pozitivnog školskog ozračja i zaključili kako stručni suradnici mogu imati ulogu u pružanju smjernica o provedbi pristupa pozitivnog obrazovanja usmjerenog na poboljšanje mentalnog zdravlja, dobrobiti i uspješnosti svakog učenika. Nadalje, primjer je proučavanja uloge stručnog suradnika u kulturi škole i istraživanje Litrell i Petersona (2001) koji su etnografskim istraživanjem na primjeru dobre prakse zaključili kako jedan stručni suradnik može oblikovati kulturu škole. Istraživanjem je prikazano kako je prije zapošljavanja školske savjetnice koja je bila sudionik istraživanja, škola u kojoj se istraživanje provodilo, bila izrazito negativne kulture, a karakterizirali su ju stalne tučnjave među učenicima, visoki stres među učiteljima kao i često korištena "soba za time-out". Istraživači navode kako je po zapošljavanju školska savjetnica koji su promatrali, prvo u školi definirala jasnu viziju. Navedenu školsku savjetnicu drugi su sudionici istraživanja okarakterizirali kao učiteljicu vještina za rješavanje problema koja pomaže ljudima da razviju svoj potencijal - u odnosu na članove obitelji, vršnjake, prijatelje, školsko osoblje i druge u zajednici (Litrell i Petersona, 2001). Uloga promatrane školske savjetnice ogledala se u: teorijskom i sustavnom razmišljanju u svim školskim izazovima, ispitivanju školske kulture, kontekstualnom djelovanju, građenju partnerstva među svim dionicima škole, osmišljavanju razvojnog kurikuluma, savjetovanju učenika na razini razreda i savjetovanju na razini pojedinaca - od učenika, učitelja te ostalog osoblja. Sve navedeno, rezultiralo je i promjenama u kulturi škole, s negativne na znatno pozitivniju kulturu škole, čime su Litrell i Peterson (2001) zaključili kako školski savjetnici mogu (pre)oblikovati školsku kulturu. Hernandez i Seem (2004) proveli su istraživanje u kojem su prikazali povezanost školskog nasilja i kulture škole te zaključili kako stručni suradnici u školi mogu imati ključnu ulogu u kreiranju pozitivne kulture škole u cilju smanjivanja stope nasilja. Navedeni primjeri pokazuju kako je moguće pojedinačne uloge istraživati u kontekstu kulture škole, posebice

kada je riječ o stručnim suradnicima koji pokrivaju više područja odgojno-obrazovnog rada u školi pa ni školski pedagog u tome nije iznimka.

2.3.9. Kritičko vrednovanje odabranog modela kroz povezanost uloge školskog pedagoga i pojedinačnih elemenata modela

Kako je već prethodno navedeno, šest je elemenata kulture škole prema odabranom *modelu* (Cavanaugh i Dellar, 1997) kao teorijskom konceptu ovoga rada: učiteljska učinkovitost, naglasak na učenju, kolegijalnost, suradnja, zajedničko planiranje i transformacijsko vodstvo. Da bi se provjerila adekvatnost odabranog *modela* u odnosu na proučavanje uloge pedagoga u kulturi škole, važno je sagledati područja rada školskog pedagoga s navedenim elementima. Prilikom objašnjenja pojedinačnih elemenata ukratko se može reći kako se učiteljska učinkovitost odnosi na vjerovanje učitelja u mogućnost razvoja škole. Donohoo (2016) taj pojam još definira kao uvjerenje učitelja da je njihov kolektiv u stanju planirati i provesti aktivnosti koje mogu imati pozitivan učinak na učenje učenika, njihovu kreativnost i pozitivan stav prema učenju. Element naglaska na učenju podrazumijeva zajednicu koja uči i u kojoj postoji predanost profesionalnom razvoju učitelja. Element kolegijalnost osnažuje učitelje za donošenje profesionalnih prosudbi kroz razvoj podržavajućih međuljudskih odnosa, kroz procese kolegijalne razmjene i zajedničke ciljeve. Suradnja podrazumijeva interakciju među učiteljima u kojoj se dijele informacije, raspravlja o operativnim pitanjima škole, uključujući pitanja o nastavnom programu te je ona više formalne prirode vezane uz rad škole. Zajedničko je planiranje kolektivni proces, pri čemu postoji zajednička vizija škole te je ona konstrukt koji podrazumijeva da učitelji međusobno razumiju ciljeve svoje škole i sudjeluju u njihovoj evaluaciji. Posljednji element, transformacijsko vodstvo, podrazumijeva podjelu moći i način na koji se uprava škole brine o podršci učiteljima u školi te se ono odnosi na otvorenu komunikaciju i kolaborativno rješavanje problema kao i poboljšanje organizacijskih ishoda. Istraživačkim pitanjima nastojat će se dobiti rezultati kojima će se odgovoriti na koji detaljan način pedagog može oblikovati te elemente kulture škole. Ipak, valjalo bi se prethodnim teorijskim spoznajama utvrditi povezanost rada pedagoga i navedenih područja. Povezanost prvog elementa, odnosno učiteljske učinkovitosti i pedagoga, ogleda se u činjenici da je pedagog prvenstveno usko povezan s učiteljima kroz neposredni rad s njima (Jurić, 2004; Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama, 2018, Narodne novine NN 51/2018). Bognar (2020) ističe kako bi pedagog posebno trebao brinuti oko kolektivne učiteljske učinkovitosti u svakoj školi. Osim toga, pedagoga se nerijetko povezuje s ulogom kritičkog prijatelja učiteljima u školi (Bognar, 2008; 2020; Šagud, 2006;

Vrcelj i sur., 2017). Kritičko prijateljstvo ispitivano je u mnogim područjima školskog djelovanja (Baskerville i Goldblatt, 2009) kako bi se utvrdila njegova upotreba kao potencijalne strukture za izazivanje pozitivnih promjena. Swaffield (2005; prema Bognar, 2008, str. 75) ističe kako kritički prijatelj ostvaruje određene aktivnosti poput slušanja, postavljanja pitanja, refleksivnog djelovanja, davanja povratne informacije. Na taj način pedagog, kao kritički prijatelj, može ostvarivati poveznicu ne samo s elementom učiteljske učinkovitosti, prilikom čega potiče kolege na vjerovanje u uspjeh, već i s elementom kolegijalnosti, prilikom čega se naglašavaju snažni međuljudski odnosi. Nadalje, rad pedagoga usko je povezan s vođenjem stručnog usavršavanja čiji je nositelj u školi upravo školski pedagog (Staničić, 2005) koji potiče, organizira i realizira stručna usavršavanja u svom kolektivu. Na taj način, pedagog ostvaruje doprinos u elementu naglaska na učenju odabranog *modela*. Osim navedenog, školski pedagog sudjeluje u timu za kvalitetu, provodi proces samovrednovanja rada škole, analizira i unapređuje nastavni proces, izrađuje razvojni plan škole, provodi savjetodavni rad te uvodi pripravnike u odgojno-obrazovni proces (Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama, 2018). To ukazuje na poveznicu između elementa suradnje i elementa zajedničkog planiranja jer je temeljno područje rada pedagoga upravo planiranje i programiranje rada škole (Jurić, 2004). Transformacijsko vodstvo kao posljednji element *modela* također nije zanemarivo u odnosu na ulogu pedagoga, samom činjenicom što se pedagoga nerijetko povezivalo s ulogom "desne ruke ravnatelja" (poglavlje *1.2. Shvaćanje uloge školskog pedagoga kroz povijest hrvatskoga školstva*), a i danas je uloga suradnje pedagoga i ravnatelja upravo u cilju uspostavljanja odnosa transformacijskog vodstva, predmet brojnih studija (Hlebič, 2016; Staničić, 2003; 2004; Šturlić i Silov, 2014). Uz sve prethodno opisane poveznice među školskim pedagogom i elementima odabranog modela kulture škole, treba naglasiti kako je uloga pedagoga dinamične i složne prirode pa se ona možebitno ostvaruje i kroz dodatne, neopisane elemente. Iz toga je razloga odlučeno kako će se u procesu analize bilježiti i negativni slučajevi, odnosni određeni primjeri koji odstupaju od utvrđenih obrazaca odabranog modela ili koji se ne mogu bespogovorno uklopiti u određeni element odabranog modela. To će ostaviti mogućnost uvođenja dodatnog elementa kulture škole koji se može pojaviti kao relevantan za shvaćanje cjelokupne uloge pedagoga u procesu oblikovanja kulture škole. Takav pristup omogućit će da se unaprijed zadani teorijski okvir zadrži kao polazište analize, ali da se pritom ne zanemare i ostali aspekti koji se mogu pokazati važnim. Zbog toga je ujedno i istraživačkim pitanjima u metodološkom dijelu ovoga rada, ostavljen prostor za proširivanje shvaćanja odabranog modela uvođenjem dodatnog elementa. Navedene povezanosti elemenata kulture škole i uloge pedagoga vidljive su na Slici 5.



Slika 5 Teorijska povezanost uloge pedagoga i elemenata odabranog Modela kulture škole

Napomena. Izrada autora prema Modelu kulture škole Cavanaugh i Dellar (1997).

Na temelju prethodno navedenih teorijskih spoznaja može se zaključiti da kultura škole predstavlja ključni suvremeni entitet koji ima povezivu vrijednost s poboljšanjem učinkovitosti škola. Stoga svaka pozitivna promjena kulture škole predstavlja svojevrsnu reformu odgojno-obrazovnog sustava odozdo prema gore. Da bi se pozitivne promjene događale na navedenom polju, potrebno je usmjeriti istraživanja na one segmente kulture škole koji ju mogu unaprijediti. Stoga je svrha ovoga rada istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih elemenata školske kulture te istražiti specifične okolnosti unutar ustanove koje mu u tome pomažu ili odmažu, polazeći od elemenata kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997). Osim toga, rad će neizravno nastojati afirmirati profesionalizam zanimanja školskog pedagoga kao neizostavne i važne uloge i stručnjaka u procesu oblikovanja kulture suvremene škole u okviru razvojno-pedagoške djelatnosti koju pedagog obavlja. Empirijski dio ovog rada u nastavku nastojat će to i prikazati.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovog rada istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih elemenata kulture škole te istražiti specifične okolnosti unutar ustanove koje mu u tome pomažu ili odmažu.

3.2. Istraživačka pitanja

Polazeći od elemenata kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj mjeri pedagozi pridonose oblikovanju pojedinih elemenata kulture škole?
2. Na koje načine pedagozi daju doprinos oblikovanju pojedinačnih elemenata kulture škole?
3. U oblikovanju kojeg se elemenata doprinos pedagoga pokazuje kao najznačajniji u odnosu na ostale elemente?
4. Postoje li, osim elemenata kulture škole prema Cavanaugh i Dellar (1997), dodatni elementi koji mogu imati ulogu u oblikovanju kulture škole?
5. Koje su podržavajuće, a koje otežavajuće okolnosti u radu pedagoga u oblikovanju kulture suvremene škole?

3.3. Etnografija kao strategija ovog istraživanja

U ovom je istraživanju implementiran kvalitativni metodološki pristup. Strauss i Corbin (1998) navode kako se kvalitativno istraživanje može odnositi na istraživanje o životima osoba, proživljenim iskustvima, ponašanjima, emocijama i osjećajima kao i o organizacijskom funkcioniranju. U ovom sam doktorskom radu nastojala istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju kulture suvremene škole kroz proučavanje njegovih specifičnih ponašanja, iskustava, emocija i stavova. Pri tome namjera nije generalizirati prikupljene podatke, već razumjeti središnji fenomen (Patton, 2014), a to je uloga školskog pedagoga u oblikovanju kulture školske ustanove. S obzirom na to da se radi o istraživanju kulture škole, primijenjen je etnografski dizajn istraživanja. Prema Creswellu (2015) etnografski dizajn podrazumijeva proučavanje pojedinaca za njihovo ispitivanje u okruženju gdje žive ili rade te u razvijanju portreta njihove interakcije opisivanjem, analiziranjem i tumačenjem zajedničkih obrazaca ponašanja, uvjerenja ili jezika koji razvijaju. Preciznije, ovo istraživanje predstavlja realističnu etnografiju

(Creswell, 2015; Patton, 2014) u kojoj je naglasak postavljen na razumijevanje skupine koja dijeli istu kulturu. U ovom slučaju to je profesionalna praksa četiriju pedagoga u četiri različite kulture škole. Teme koje će se analizirati usko su povezane s navedenim elementima školske kulture (Cavanaugh i Dellar, 1997). Ovaj pristup prikazuje opsežne citate i bogate detalje koji podržavaju navedene teme, prilikom čega su teme međusobno povezane i ugrađene u specifični etnografski dizajn (Creswell, 2015). Kvalitativna istraživanja ujedno se baziraju na verbalnim, vizualnim i osjetilnim podacima koji se prikupljaju u obliku opisnih naracija poput bilješki s terena, snimanja ili prijepisa audiozapisa, videozapisa i ostalih pisanih i slikovnih zapisa te su njihove analize interpretativne, fenomenološke i deskriptivne naravi (Patton, 2014) te će isto biti vidljivo u podacima ovoga rada prikupljenih kroz intervjue, sustavno promatranje te kroz vođenje istraživačkog dnevnika. Kao što je već navedeno, jedna od prigodnih strategija u kvalitativnom pristupu istraživanju jest i etnografija. Creswell (2007) navodi kako je etnografija strategija istraživanja prilikom koje istraživač promatra dijeljene obrasce ponašanja, jezika i aktivnosti/akcija kulturalnih grupa ili pojedinaca u njihovu prirodnom okruženju. Svrha je etnografije što vjerniji i detaljniji opis načina života pojedinih skupina ljudi. Primarna metoda etnografija podrazumijeva terenski rad koji obuhvaća istraživačev boravak u proučavanoj zajednici te prikupljanje podataka promatranjem, razgovorima i sudjelovanjem u životu proučavane skupine (Hrvatska enciklopedija; Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2025), a to je vidljivo u ovome radu prilikom čega se do podataka došlo istraživačkim metodama karakterističnim za etnografiju: inetrvjuima, etnografskim, sustavnim promatranjem kao i prikupljanjem vizualnih materijala s terena uz vođenje istraživačkog dnevnika. Lincoln i Guba (2013) etnografiju povezuju s interpretativističkom epistemologijom koja povezuje subjektivna uvjerenja istraživača i pojavu istraživanog, kao interaktivne sastavnice, a pritom cilj nije generalizirati rezultate ili pružiti uzročno-posljedičnu vezu, već pružiti dovoljno detaljan opis kako bi prenosivost bila moguća. Relja (2009) navodi kako etnograf raspolaže čitavim nizom različitih istraživačkih tehnika i metoda – od sudjelujućeg promatranja, intervjua, analize govornog diskursa i naracija - narativne analize, prikupljanja i interpretacije vizualnih materijala koji uključuju uporabu fotografije, filma i videa. Naposljetku, navodi se kako od svih disciplina etnografija možda najbolje osigurava alat potreban za zadiranje ispod površine pojava sa sociokulturnim osnovama, pri čemu se razotkriva mnoštvo skrivenih značenja, (Relja, 2009, str. 126), što će se i ovim istraživanjem nastojati prikazati.

3.4. Istraživačka mjesta i sudionici istraživanja

Ovaj je rad slijedio smjernice u provođenju kvalitativnog pristupa prema Creswellu (2012) i Pattonu (2014). Prema navedenom, prvi se korak odnosio na identificiranje sudionika istraživanja i istraživačkih mjesta. Za ovo istraživanje odabran je svrhoviti uzorak (Patton, 2014). Tip svrhovitog uzorka predstavlja "ekstremni slučaj uzorkovanja" (Creswell, 2012; Patton, 2014). Ekstremni slučaj uzorkovanja oblik je uzorkovanja u kojem se proučavaju slučajevi koji pokazuju posebne ili izvrsne karakteristike - na primjer osobe koje su drugi nagradili za neka postignuća (Creswell, 2012). U ovom je istraživanju tako odabrano četiri pedagoga[13] i to dva osnovnoškolska i dva srednjoškolska pedagoga iz populacije pedagoga Vukovarsko-srijemske i Osječko-baranjske županije koji su napredovali u struci te postali mentori, savjetnici ili izvrsni savjetnici prema *Pravilniku o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). To znači da su odabrani sudionici istraživanja doprinijeli "unapređenju rada škole", što predstavlja obvezni element prilikom napredovanja. Budući da kvalitativna istraživanja, a naročito ona etnografskog pristupa, ne iziskuju unaprijed definirani broj sudionika, već iziskuju manji broj njih koji nude bogate informacije (Patton, 2014), smatralo se pogodnim od svakog tipa škole (osnovna i srednja škola) uzeti po dva sudionika kako bi se u slučajevima diferencijacije prema tipu škole mogle napraviti određene usporedbe. Osim što svrhovito izabrani sudionici nude bogate informacije u vezi s oblikovanjem kulture škole, oni mogu predstavljati i primjere dobre prakse rada u suvremenim školama. Ovdje se izrijekom navodi kako uzorak nije prikladan za zaključivanje o tipičnoj praksi pedagoga, već služi prikazu sadržajno bogatih praksi. Također, treba navesti kako kriterij nije bio uključivanje isključivo urbanih škola, već su u obzir dolazile i ruralne škole, što nije ostvareno zbog nepronalaženja sudionika s odgovarajućim karakteristikama u ruralnim školama, što istovremeno otvara prostor budućim istraživanjima za otkrivanje eventualnih povezanosti urbanog/ruralnog tipa škole i napredovanja odgojno-obrazovnih stručnjaka. U daljnjem su dijelu rada sudionicima istraživanja dodijeljene sljedeće, anonimizirane oznake:

POŠ1 - pedagog zaposlen u osnovnoj školi, 1

POŠ2 - pedagog zaposlen u osnovnoj školi, 2

[13] U daljnjem dijelu teksta pod imenicama u muškome rodu "pedagog", "sudionik" i njima odgovarajućih morfoloških oblika, smatraju se rodno neutralnim i podrazumijevaju jednako sudionike muškog i ženskog spola, čime se ostvaruje anonimiziranost podataka. Pripadajući glagoli i ostale vrste riječi poštovat će načelo sročnosti. Iznimka su ovdje izjave osobne komunikacije sa sudionicima, poštujući načela *verbatim* transkripcije.

PSŠ1 - pedagog zaposlen u srednjoj školi, 1

PSŠ2 - pedagog zaposlen u srednjoj školi, 2

Pitanje određivanja istraživačkih mjesta nerijetko je povezano s određivanjem specifičnih sudionika, kao što je slučaj i u ovom istraživanju. Naime, bilo je logično kako će istraživačka mjesta podrazumijevati škole u kojima su sudionici istraživanja zaposleni, u kojim ujedno daju doprinos u oblikovanju kulture te škole. Općenito govoreći o odabiru istraživačkog mjesta u etnografskom pristupu (Walford, 2001), stroga generalizacija nije moguća u statističkom smislu (jer mali broj slučajeva ne može biti adekvatan uzorak izvučen iz šire populacije škola) pa etnografije postižu prenosivost putem bogatog opisa. Stoga se ovim istraživanjem nastojala potaknuti premisa da autor daje bogate i detaljne opise određenog proučavanog konteksta kako bi čitatelji mogli donositi informirane odluke o primjenjivosti rezultata na vlastite ili druge situacije (Walford, 2001). U svim četirima istraživačkim mjestima bila je riječ o školama smještenim na urbanom području, odnosno školama čiji su osnivači gradske samouprave u Osječko-baranjskoj i Vukovarsko-srijemskoj županiji. Kolak (2012) provedenim istraživanjem zaključuje kako su u nekim regijama Republike Hrvatske škole više usmjerene na stvaranje pozitivne razredne kulture kao i na razvoj pozitivne didaktičke kulture pa se tako sveukupnost načina življenja škole pokazala značajno različitom u glavnom gradu od nekih drugih regionalnih središta poput istočne Hrvatske. U tom su istraživanju učitelji na području istočne Hrvatske iskazali veće slaganje s tvrdnjom o važnosti pozitivne razredne kulture kao bitnom značajkom kulture škole (M=4,56), za razliku od primjerice Zagreba i okolice (M=4,38) te su ispitanici u istočnoj Hrvatskoj također iskazali veće slaganje o važnosti didaktičke kulture. Budući da su svi sudionici ovoga istraživanja pripadnici istočne Hrvatske, treba uzeti u obzir kako su rezultati ovog istraživanja možebitno drugačiji u drugim regionalnim dijelovima Republike Hrvatske, poput grada Zagreba i okolice. Iako to može predstavljati svojevrsno ograničenje ovog istraživanja, autor se vodio nerijetkom praksom kako pri odabiru lokacija istraživači moraju uzeti u obzir vrijeme, financijske i osobne troškove uključene u provođenje terenskog rada na onome što bi moglo biti udaljeno i nezgodno (Walford, 2001). Budući da su lokaliteti ovog istraživanja samom autoru bili dostupniji te su prije svega ispunjavali uvjet da je u tim školama zaposlen pedagog koji je napredovao u zvanju, razlike u nepotpunom obuhvaćanju regionalne raznolikosti smatraju se premostivima. Kako je već navedeno, riječ je o četirima gradskim školama s oko 350 učenika po svakoj školi, a u tim su školama uz pedagoga zaposleni stručni suradnik psiholog i knjižničar, što je vidljivo u sljedećem tabličnom prikazu (Tablica 3).

3.5. Opis sudionika istraživanja

Kako je već navedeno, prilikom odabira sudionika bila je riječ o svrhovitom uzorkovanju "ekstremnih slučajeva" koji omogućuju maksimalnu primjenu informacija (Lincoln i Guba, 2013). Autori navode kako takvi slučajevi imaju visoku vjerojatnost da će i drugi slučajevi dati slične informacije. Kriteriji su koje sam odabrala za svrhovito uzorkovanje:

napredovanje u zvanju

rad u trenutnoj školi najmanje pet godina

involviranost pedagoga u školske projekte.

Kriterij napredovanje prethodno je opisan kao vodeći kriterij u svrhu prikaza izvrsnosti sudionika istraživanja dok je kriterij rad u trenutnoj školi najmanje pet godina podrazumijevao kontinuirani doprinos kulturi škole, koji je teže ostvariti zaposlenjem na određeno radno vrijeme od primjerice tek nekoliko tjedana ili mjeseci kao stručna zamjena pedagogu. Među ostalim, prema uvjetu navedenog Pravilnika o napredovanju u zvanju, pedagozi moraju imati najmanje pet godina radnog staža pa se stoga takav kriterij uzeo u obzir. Posljednji kriterij podrazumijevao je proaktivnost pedagoga koja je podrazumijevala uključenost pedagoga u školske projekte i slično, kako bi se rezultatima prikazalo što više primjera dobre prakse i omogućio široki opis kakav iziskuje etnografija. U procesu planiranja istraživanja na županijskom stručnom vijeću pedagoga prikazala sam plan istraživanja i upitala članove za interes te sam zamolila sudionike da predlože druge potencijalne sudionike, čime sam došla do još dva sudionika. Ukupan je broj sudionika pedagoga bio četiri, od čega dva osnovnoškolska i dva srednjoškolska pedagoga, što je opravdalo dodatan kriterij o jednakoj preraspodjeli sudionika s obzirom na radno mjesto - osnovne odnosno srednje škole. Kriterij dobi sudionika nije uvršten kao relevantna varijabla odabira sudionika istraživanja, vodeći se nekim prethodnim spoznajama (Mirosavljević i sur., 2026, *in press*) kako pedagozi svih dobnih skupina pokazuju jednako visoku razinu spremnosti za profesionalni razvoj, umjereno visoko zadovoljstvo poslom i visok stupanj samoprocjene doprinosa oblikovanju kulture škole. U Tablici 3 sažeto su prikazani prethodni navedeni opisi sudionika istraživanja prema odabranim kriterijima.

Tablica 3

Opis sudionika istraživanja

SUDIONIK ISTRAŽIVANJA[14]	POŠ1	POŠ2	PSŠ1	PSŠ2
NAPREDOVANJE U ZVANJU	pedagog-savjetnik	pedagog-mentor	pedagog-izvrsni savjetnik	pedagog-izvrsni savjetnik
VELIČINA ŠKOLE (po brojnosti učenika)	293	280	380	485
OSTALI STRUČNI SURADNICI (zaposleni u školi uz pedagoga)	knjižničar, psiholog	knjižničar, psiholog	knjižničar, psiholog	knjižničar, psiholog
KONTINUIRANI RAD U ISTOJ ŠKOLI (min. 5 godina)	da	da	Da	Da
LOKALITET ŠKOLE	urbana	urbana	Urbana	Urbana

Prema Pascale i sur. (2022), nakon prikupljenih podataka o sudionicima istraživanja, provedena je procjena rizika ponovne identifikacije. Ona je, naime, podrazumijevala sažimanje svih dostupnih podataka o sudioniku i zatim blago uklanjanje specifičnih detalja vezanih uz pojedinog sudionika kako bi se zaštitio njegov osobni identitet. Iz toga su razloga u ovomu dijelu radu izostavljeni oni osobni podaci poput točnog mjesta škole u kojoj je pedagog zaposlen ili izravnih naziva vlastitih imena po kojima bi sudionici bilo vrlo lako identificirani.

Pedagog zaposlen u srednjoj školi, 1. sudionik istraživanja

Prvi sudionik istraživanja po struci je profesor pedagogije, zaposlen na radnom mjestu stručnog suradnika pedagoga u srednjoj mješovitoj (s više stručnih smjerova) i polivalentnoj školi. Tijekom svoje profesionalne karijere iskazao se kao predan i inovativan pedagog, s posebnim naglaskom na razvoj građanskog odgoja i poticanje učenika na aktivno i odgovorno sudjelovanje u društvenoj zajednici. Napredovanjem u zvanje *izvrsnog savjetnika* potvrđena je pripadajuća stručnost, profesionalizam i dugogodišnji doprinos unapređenju odgojno-obrazovnog sustava. Angažman sudionika prepoznat je i kroz brojne nagrade i priznanja, među kojima se ističu zahvalnice za iznimno zalaganje i profesionalizam u doprinosu razvoju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. U svom radu sustavno potiče

[14] Oznaka P odnosi se na riječ *pedagog*, oznaka OŠ odnosi se na sintagmu *osnovna škola*, oznaka SŠ odnosi se na sintagmu *srednja škola*, dok brojevi 1 ili 2 označavaju prvog odnosnog drugog pedagoga zaposlenog u osnovnoj ili srednjoj školi. Iste se oznake koriste u metodološkom dijelu ovoga rada zbog ekonomičnosti teksta i implementacije anoninimiziranosti podataka.

učenike na preuzimanje inicijative, razvijanje kritičkog mišljenja te aktivno sudjelovanje u školskim i izvannastavnim aktivnostima. Vjeruje da škola treba biti prostor u kojem se učenici osnažuju za odgovorno djelovanje, a ne samo za stjecanje znanja. Svoj profesionalni put gradi s uvjerenjem da su ustrajnost, prilagodljivost i spremnost na djelovanje ključne vrijednosti u odgojno-obrazovnom sustavu.

Pedagog zaposlen u srednjoj školi, 2. sudionik istraživanja

Drugi je sudionik istraživanja po struci profesor pedagogije. U srednjoškolskoj ustanovi u kojoj je provedeno istraživanje ima 31 godinu staža, a ukupno 33 godine staža. Radio je u domu za nezbrinutu djecu na početku karijere, a od 1994. godine u navedenoj srednjoj školi. PSŠ2 navodi kako je sve promjene u sustavu "prošao" od početka, kad je srednja škola i osnovana. Svojevremeno je radio i na reformskom pokretu Cjelovite kurikularne reforme. Na početku karijere predavao je i Etiku. Na nekim zavodima predavao je nastavu geografije i povijesti u ranoj mladosti. Za sebe navodi kako je uvijek volio neke karijerne izazove. Bio je ispitni koordinator četiri godine za provođenje sustava nacionalnoga i vanjskog vrednovanja te je bio kritički prijatelj mreže škola za samovrednovanje. Godinama je bio voditelj Županijskog vijeća pedagoga. Navodi kako je to bilo zanimljivo iskustvo kad je u pitanju stručno usavršavanje. Napredovao je u zvanje izvrsnog savjetnika pedagoga prije tri godine. Imao je još jednu karijeru u životu te se nije bavio samo obrazovanjem. Bio je novinar Hrvatske radiotelevizije 17 godina, paralelno s radom u školi. Vodio je učenike na državno natjecanje LiDraNo gdje je osvojena titula za najbolji časopis u državi te godine. Navodi kako je posao pedagoga pogodan za stvaranje promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, ali uz kontinuirani i dosljedan višegodišnji rad.

Pedagog zaposlen u osnovnoj školi, 3. sudionik istraživanja

Treći sudionik istraživanja pedagog je sa 17 godina radnog iskustva u osnovnoškolskom obrazovanju, trenutno u zvanju pedagoga savjetnika. U svom profesionalnom radu obnaša niz koordinacijskih i savjetodavnih uloga, među kojima su koordinacija Tima za kvalitetu, Erasmus+ projekata, školskog preventivnog programa, školskih natjecanja i brojnih školskih projekata, Vijeća učenika te sudjelovanje u Povjerenstvu za procjenu kandidata. Aktivno sudjeluje u radu s učenicima kroz različita natjecanja usmjerena na razvoj kreativnosti i financijske pismenosti, na kojima su učenici pod njegovim mentorstvom kontinuirano osvajali visoka mjesta i nagrade. Za svoj profesionalni doprinos ovaj je sudionik dva puta nagrađen od

Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih kao jedan od najuspješnijih odgojno-obrazovnih djelatnika. Redovito sudjeluje u stručnim usavršavanjima i kao sudionik i kroz izlaganja na stručnim skupovima, gdje dijeli primjere dobre prakse. Inicijator je različitih javnih događanja usmjerenih na unapređenje odgojno-obrazovnog rada te ambasador nacionalnog projekta *Budi internet genijalac*.

Pedagog zaposlen u osnovnoj školi, 4. sudionik istraživanja

Četvrti sudionik istraživanja po struci je profesor hrvatskog jezika i književnosti i profesor pedagogije. Sudionik je diplomirao 2010. na polju dokimologije u pedagogiji. Iste godine zaposlen je u osnovnoj školi u kojoj i danas radi kao školski pedagog već 15 godina. Sudionik je napredovao u zvanje mentora prije godinu dana. Navodi da voli raditi kao pedagog zbog kreativnosti i mogućnosti uvođenja i provođenja poboljšanja u odgojno-obrazovnom sustavu, za što smatra da su pedagozi najeduciraniji. Redovito ide na županijska i međužupanijska stručna vijeća pedagoga, također i na državna vijeća kada je u mogućnosti. Sudjelovao je u EU financiranom projektu Drugi dom kao asistent projekta, suradnik je u projektu vršnjačke potpore u učenju Učimo zajedno - rastimo u dobroti (financirala zaklada Adris), trenutno sudjeluje u školskim projektima vezanim za naziv same škole. Četiri je godine koordinator za provođenje Nacionalnih ispita NCVVO-a, glavni administrator e-dnevnika, član školskog Tima za kvalitetu od početka rada te član Povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djece u školi u kojoj je zaposlen.

3.6. Metode prikupljanja podataka

Creswell (2012) razlikuje nekoliko oblika prikupljanja podataka u kvalitativnom istraživanju, a to su promatranje, intervjui i upitnici, analiza dokumentacije i analiza audiovizualnih materijala. U svrhu dobivanja potpunije slike o istraživanom fenomenu, u ovom se istraživanju primijenila triangulacija, odnosno kombiniranje različitih izvora podataka (Creswell, 2012; Patton, 2014; Yin, 2015). Podaci su prikupljeni uz pomoć sustavnog promatranja te intervjua sa sudionicima istraživanja uz kontinuirano vođenje istraživačkog dnevnika. Prilozi ovoga rada sadržavaju i vizualne materijale prikupljene na terenu, a dijelom su teksta u metodološkom dijelu ovoga doktorskog rada. Etnografska istraživanja, naročito u antropologiji i srodnim znanostima, smatraju se najvažnijim doprinosom društvenim znanostima, a metoda promatranja, uz moguće druge načine prikupljanja podataka, smatra se temeljnim i primarnim oblikom prikupljanja znanstvene građe unutar etnografskih istraživanja

(Moore, 2002; prema Relja, 2011). Uz promatranje istraživača kao perifernog člana, intervjuiranje za etnografa predstavlja najvažniji postupak prikupljanja i uvida u istraživačke podatke, prilikom čega intervjui objašnjavaju i stavljaju u širi kontekst etnografska viđenja i iskustva, zahtijevajući pritom verbalnu interakciju (Relja, 2011). Zbog navedenih činjenica, u ovom etnografskom istraživanju primijenjene su upravo te metode prikupljanja podataka. Kada je riječ o pouzdanosti podataka, ovaj se rad vodio preporučenim kriterijima Lincolna i Gube (2013) koji govore kako se pouzdanost odnosi na kvalitetu istraživanja, odnosno odgovara na pitanje jesu li nalazi interpretacije rezultat sustavnog promatranja i može li se njima vjerovati. Autori smatraju kako se to u etnografskim istraživanjima postiže kroz triangulaciju izvora i metoda, s čime se slažu i neki drugi autori poput Cohena i sur. (2013). U ovom je istraživanju to i primijenjeno prikupljanjem podataka kroz više izvora te su se ista pitanja intervjua postavljala različitim sudionicima, što Lincoln i Guba (2013, str. 106) nazivaju kriterijem autentičnosti i etičnosti jer se time osigurava uključenost perspektiva svih sudionika istraživanja radi postizanja ravnopravne zastupljenosti glasova svih sudionika istraživanja. Još jedan preporučeni kriterij (Lincoln i Guba, 2013, str. 108) bio je i tzv. *member checking* ili provjera sudionika/članova istraživanja. McKim (2023) navodi kako je cilj provjere članova osigurati vjerodostojnost podataka, a provjera članova obično se provodi predstavljanjem transkripata podataka nekim ili svim sudionicima radi povratnih informacija (Varpio i sur., 2017; prema McKim, 2023). U ovom slučaju to je učinjeno u siječnju i veljači 2026. godine sa svim sudionicima istraživanja kroz ponovni odlazak istraživača na teren. Zamolila sam svakog sudionika da pregleda transkripte kako bi uvidjeli jesu li njihove misli i izjave pravilno zabilježene. Od četiri sudionika nijedan nije tražio izmjene. Naposljetku, Lincoln i Guba (2013) navode metodu gustog opisa kao tehniku koja pruža dovoljno detalja s terena, unatoč tomu što se ponekad isječci mogu činiti sadržajno većim, što je kao posljednji kriterij također bilo primijenjeno, a najbolje je vidljivo u poglavlju *Rezultati istraživanja.* Kada je riječ o samom kraju procesa prikupljanja podataka, odnosno zasićenosti ili saturaciji, Fusch i Ness (2015) navode kako se zasićenost podacima općenito postiže kada postoji dovoljno informacija za repliciranje istraživanja (O'Reilly i Parker, 2012; Walker, 2012) i kada daljnje kodiranje više nije izvedivo (Guest i sur., 2006), a iznimke su neki dizajni istraživanja poput etnografije jer je ona poznata po velikoj zasićenosti podacima zbog longitudinalnog trajanja. Budući da su vremenski obuhvaćena oba nastavna polugodišta, istraživač je smatrao kako se pojedini projekti i aktivnosti tijekom godine ponavljaju, što je i potvrđeno od sudionika istraživanja. Takvi bi podaci mogli značiti gomilanje istih ili vrlo sličnih podataka. Također, na posljednjem ciklusu intervjuiranja sudionici su istaknuli kako nemaju što za dodati, smatrajući da su sve relevantno

već iznijeli u prethodnim odgovorima. Jedan su od kriterija koje navode Fusch i Ness (2015) istraživačeva procjena gustih i bogatih opisa, što je u ovom radu bio slučaj jer je istraživač u prosincu procijenio kako su dotadašnji podaci dovoljni za daljnji istraživački proces. Sažeti prikaz svih prikupljenih podataka tijekom istraživačkog procesa nalazi se u Tablici 4.

Tablica 4

Prikaz prikupljenih podataka prema pojedinačnom sudioniku

SUDIONIK ISTRAŽIVANJA	POŠ1	POŠ2	PSŠ1	PSŠ2
Broj intervjua	4	4	4	4
Trajanje intervjua (prosječno po intervjuu)	26 minuta	24 minute	31 minuta	27 minuta
Broj opažanja	6	5	5	5
Kronološka raspodjela opažanja tijekom istraživačkog procesa[15]	11. ožujka 2025., 20. ožujka 2025., 19. svibnja 2025., 25. listopada 2025., 6. studenoga 2025., 12. prosinca 2025	26. veljače 2025., 22. svibnja 2025., 17. lipnja 2025., 3. studenoga 2025., 12. studenoga 2025.	16. ožujka 2025., 3. travnja 2025., 30. travnja 2025., 12. svibnja 2025. 16. prosinca 2025.	24. travnja 2025., 30. travnja 2025., 3. rujna 2025., 27. listopada 2025., 8. siječnja 2026.
Trajanje opažanja (prosječno po ukupnom broju opažanja izraženo u školskim satima)	3 školska sata	2 školska sata	3 školska sata	2 školska sata
Vrste opažanja	Nastava, školski projekti, predavanja, uredovni rad pedagoga, zajednički sastanci	Nastava, uredovni rad pedagoga, zajednički sastanci, održavanje predavanja	Nastava, školski projekti, uredovni rad pedagoga, zajednički sastanci, organizacija predavanja	Nastava, uredovni rad pedagoga, zajednički sastanci
Izvori podataka	Intervju, sustavno promatranje, istraživački dnevnik, fotografije	Intervju, sustavno promatranje, istraživački dnevnik, fotografije	Intervju, sustavno promatranje, istraživački dnevnik, fotografije	Intervju, sustavno promatranje, istraživački dnevnik, fotografije

[15] Kronološka raspodjela opažanja tijekom istraživačkog procesa nije bila striktno i unaprijed određena, već se sve dogovaralo s pojedinim sudionikom istraživanja, prilikom čega je važno bilo obuhvatiti cijelu nastavnu godinu, odnosno i prvo i drugo polugodište. Tako se pojedini termin (8. siječnja 2026.) našao u drugoj kalendarskoj godini, ali on pripada prvom polugodištu te nastavne godine. Ujedno, jedan iskaz u daljnjem tekstu kronološki je označen pod dan objavljivanja rada sudionika iz kojeg je preuzet (veljača 2026. godina).

3.6.1. Intervju

Za potrebe istraživanja koristila se metoda otvorenog standardiziranog intervjua, prilikom čega je slijed pitanja i način postavljanja pitanja bio unaprijed definiran. Patton (2014) objašnjava kako su u ovoj vrsti intervjua ista pitanja postavljana svim ispitanicima istim redoslijedom, a otvoreni standardizirani intervju podrazumijeva otvorena pitanja kako bi se sudionici mogli bolje izraziti o svoim iskustvima. Intervju je uvijek bio proveden uživo, najčešće u uredu pedagoga u sklopu terenskog istraživanja. Intervjuiranje pedagoga ostvarilo se u četiri navrata i to jedan po polugodištu, jedan na početku i jedan intervju na kraju cjelokupnog istraživačkog procesa. Sveukupno je bilo 16 intervjua, odnosno sa svakim od ispitanika po četiri puta. Intervjui su se održavali za vrijeme trajanja školskih praznika kako bi se ispitanicima omogućilo nesmetano sudjelovanje zbog njihovih radnih obveza, a ujedno se rezultatima istraživanja dobila nova dimenzija s obzirom na etape školske godine, koji se razlikuju od nastavne godine. Neki su od intervjua održani i tijekom trajanja nastavne godine, ovisno o dogovoru istraživača i ispitanika, onda kada je ispitanicima najviše odgovaralo. Intervjuiranje se održalo od veljače do prosinca 2025. godine, a prosječno trajanje intervjua bilo je između 25 i 45 minuta. Nakon što je dobivena etička suglasnost za provedbu istraživanja, sudionicima je objašnjen tijek istraživanja i podijeljene su im suglasnosti za sudjelovanje, a vratili su ih nakon tjedan dana kada su detaljno iščitali sinopsis istraživanja. Za vrijeme provedbe intervjua vodila sam bilješke, a svaki intervju započeo je određenim *ledolomcem* ili neformalnim razgovorom o vremenu, aktualnostima u školstvu i slično. Na početku sam sudionike pitala o značenju njihova imena, zamolila za brzi crtež lica o temi kako se danas osjećaju ili zamolila za priču o najduhovitijem iskustvu rada u školi. Na taj se način (Weber, 2008) potiče sudionike na sudjelovanje te stvara opuštenija atmosfera za daljnji tijek intervjua. Prema Pattonovoj (2014) preporuci, pitanja o sociodemografskim podacima bila su svedena na minimum i postavljala sam ih na kraju posljednjeg ciklusa intervjuiranja. Naglasak sam pritom stavila na one čimbenike koje Stoll (1998) identificira važnima u oblikovanju školske kulture: specifičnosti konteksta osnovne ili srednje škole, zatim radni staž ispitanika zbog mogućeg sagledavanja zasićenosti profesijom te sam ih pitala za mišljenje o tome bi li oni još što istaknuli važnim, a da do sada nisu naveli. Intervjui su snimljeni pomoću diktafona na iPhone iOs mobilnom uređaju istraživača. Na temelju audiosnimki intervjua napravila sam transkripte uz dvostruku, a ponekad i višestruku provjeru slušanja. Prema preporuci Lincolna i Gube (2013) slijedio se svaki od četiriju protokola intervjua, ali se dopustilo sudionicima da razgovaraju o određenoj temi intervjua duže i tematikom opsežnije no što je planirano postavljenim pitanjem.

Transkripciju svakog pojedinačnog intervjua radila sam gotovo uvijek na dan njegove provedbe kako bi se eventualne nejasnoće prilikom slušanja mogle ispraviti dok su i istraživaču i sudionicima u relativno dobrom sjećanju. Nakon obavljene transkripcije koju sam obavljala ručno u Wordov dokument, riječ po riječ, rečenicu po rečenicu, nakon dvostrukog slušanja audiosnimke diktafona, audiosnimke sam ispisivala u papirnatom obliku / isprintala te pratila sadržaj teksta i audiosnimke. Digitalni alati za online transkripciju u ovom se slučaju nisu pokazali posve pouzdanima jer je jezik koji prepoznaju uglavnom engleski, njemački i/ili francuski, a posebnosti su hrvatskoga jezika i dijakritički znakovi u pismu, odnosno nepčanici u govoru kakve automatizirani, digitalni softver namijenjen primjerice engleskom jeziku, ne prepoznaje. Pouzdaniji digitalni alat za transkripciju jest i novija verzija MAXQDA softvera - Tailwind, iako treba reći da je minutaža transkripcije ograničena cijenom, što se s obzirom na sveukupnu dugotrajnost intervjua ovog istraživanja činilo i financijski zahtjevnijim pothvatom. Nakon finaliziranja teksta transkripcije, ispravila sam gramatičke i pravopisne pogreške nastale u prethodnim fazama transkripcije, ali samo u onoj mjeri u kojoj one nisu mijenjale sadržaj i smisao izrečenog poput razumnijeg redoslijeda riječi u rečenici i dodavanje znakova interpunkcije.

3.6.2. Sustavno (etnografsko) promatranje

Creswell (2012) navodi kako se etnografski istraživači na teren upućuju ciljano kako bi istražili specifične kulturne teme. U ovom slučaju usmjerila sam se na proučavanje uloge pedagoga u specifičnim elementima školske kulture prema Cavanaugh i Dellar (1997). Malinowski je kao utemeljitelj etnografskog promatranja naglašavao kako je važno promatrati svakodnevni život sudionika istraživanja, što podrazumijeva događaje iz dnevnih rutina, odnosno samu rutinu, ali i nizove pojava od velikog značaja koji se ne mogu zabilježiti ispitivanjem ili prikupljanjem dokumenata, već moraju biti promatrane u svojoj punoj datosti u konkretnom kulturnom kontekstu (Malinowski, 1979, prema Potkonjak, 2014, str. 69), što se nastojalo ostvariti i u ovom istraživanju. Potkonjak (2014) naglašava kako je promatranje dopuna intervjuima jer otkriva kako se sudionici uistinu ponašaju pa će i u ovom slučaju prije sustavnog promatranja biti provedeni intervjui sa sudionicima, a potom će promatranje dodatno odgovarati na istraživačka pitanja kako se sudionici stvarno ponašaju (Bell, 2002, str. 12, prema Potkonjak, 2014). Dakle, osim intervjua provedeno je sustavno promatranje uz kontinuirano kodiranje prikupljenih podataka istraživačkim dnevnikom. Kako je već navedeno, terenske bilješke vođene su uz polustrukturirane protokole promatranja, prema uputama Emersona i sur. (2011) i Hrvatskog etnološkog društva (Potkonjak, 2014) koji predlažu da se bilješke sastoje

od opisa okolnosti u kojima se odvijao događaj ili situacije koju smo pratili odnosno opisa scene, zatim predstavljanja dijaloške situacije kojoj smo svjedočili, koje može biti ili doslovno ili parafraziranjem, te naposljetku opisom karakterizacije ljudi koje smo susreli, primjerice opisom izgleda, odjeće, ponašanja ili reakcija. Kao promatrač bilježila sam ponašanje pedagoga, navodeći kontekst u kojem se ponašanje odvijalo. Prilikom sustavnog promatranja zauzimala sam ulogu perifernog istraživača (Adler i Adler, 1987), što je značilo da sam bila prisutna u prirodnom okruženju u kojem se situacija odvijala, ali nisam sudjelovala u aktivnostima koje su na bilo koji način bile dijelom promatranja. U ulozi istraživača kao perifernog člana bila sam u bliskoj interakciji s pedagozima kao glavnim sudionicima istraživanja, ali bez sudjelovanja u aktivnostima koje su dio istraživane kulture škole. Promatranje se odvijalo kroz terenska istraživanja u školama u kojima su sudionici istraživanja zaposleni i to u najmanje četiri navrata tijekom školske godine, za vrijeme radnog vremena pedagoga. Promatranjem su se prikupljali podaci u vezi sa specifičnim načinima ponašanja, uvjerenja i jezika školskog pedagoga u njegovu radnom okruženju, odnosno unutar kulture vlastite škole. Promatranje ne-sudioničkog tipa rezultiralo je s 18 terenskih bilješki koje su opisivale radne sastanke, sudjelovanje u projektima, razredna i stručna vijeća, manje formalne razgovore i slično. Tijekom promatranja, nastojala sam minimalizirati vlastite interakcije, pa sam najčešće zauzimala mjesto u kutku prostorije kako ne bih ometala sudionike. Na taj je način nesudioničko promatranje dakle bilo povezano s perifernim položajem mene kao istraživača, prilikom čega je cilj bio pratiti svakodnevne aktivnosti, situacije ili interakcije, ali istovremeno bez mojih preuzimanja uloga koje su karakteristične za članove promatrane školske zajednice. Isprva su kolege koji su dolazili primjerice u ured pedagoga, primijetivši mene kao istraživača, napuštali prostoriju iako im je objašnjen kontekst istraživanja. S vremenom su nesputano dolazili do pedagoga i nastavljali redovnu interakciju.

3.6.3. Istraživački dnevnik

Vodeći se činjenicom kako je istraživački dnevnik posebno važan izvor podataka u kvalitativnom istraživanju (Bognar, 2006), vođenje sam započela prvoga dana istraživanja. Istraživački dnevnik vođen je slobodnom formom, ali je nastojao slijediti kontinuitet vođenja i to za vrijeme i nakon svakog posjeta terenu. McNiff i Whitehead (2010) smatraju da istraživački dnevnik može poslužiti za ostvarivanje sljedećih ciljeva: praćenje vremenskog slijeda događaja pri čemu je važno navesti uz svaku bilješku datum, vrijeme i kontekst opisanog događaja, ilustracija (detaljan opis) bitnih događaja kako bismo omogućili čitatelju uživljavanje u situaciju našeg istraživanja, izvor podataka potrebnih za analizu te prikaz napredovanja u

istraživanju. S obzirom na navedeno, istraživačkim dnevnikom pratila sam događaje, okolnosti, vremenski tijek, kontekst istraživanja, vlastite misli o tijeku istraživanja te sam prikupljala vizualne materijale. Istraživački dnevnik uvelike mi je pomogao u dodatnom pojašnjenju stvari koje su ispitanici navodili u intervjuima, ali i značio dodatnu vrijednost sustavnom promatranju u dijelu kada sam se retroaktivno vraćala podacima. Bilješke koje sam vodila istraživačkom dnevnikom, reminiscencijom su me vraćale u te trenutke etnografskog promatranja, čime su mi značenja podatka postojala jasnija, što je doprinijelo i kvalitetnijem pristupu analizi podataka. Istraživački dnevnik vođen je slobodno, neformalnim zapažanjem istraživača, a u analizi podataka njegova vrijednost vidljiva je u onim situacijama u kojim istraživač nije bio prisutan, a sudionici istraživanja smatrala su ih bitnim za ispričati. U istraživački dnevnik tako su uvrštene i neke fotografije sa službenih, mrežnih stranica škole, koje prikazuju navedene situacije koje su sudionici isticali kao važne u kontekstu oblikovanja kulture škole.

3.7. Proces prikupljanja i sortiranja prikupljene građe

Na teren sam se upućivala s ciljem usmjeravanja na upravo elemente odabranog modela kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997). Kako bi se dakle uvidjela uloga pedagoga u oblikovanju navedenih, pojedinih elemenata, za svaki je element zapravo bilo potrebno unaprijed odrediti određene kriterije ili smjernice procjene za povezanost djelovanja i aktivnosti pedagoga i tog određenog elementa. Doprinos pedagoga smatrao bi se potvrđenim kada su u empirijskim podacima identificirani izravni oblici pedagogova rada koji su sadržajno odgovarali obilježju pojedinog elementa. Pri tome su dakako izvori podataka bili i intervjui i promatranja i istraživački dnevnik. Cilj pritom nije bio uvidjeti samo povezanost, već i moguća odstupanja ili čak potpuno izostajanje kroz negativne slučajeve. Negativni slučajevi pritom su bili od posebne važnost za jasno razlučivanje zbog namjerno traženih dijelova podataka koji se razlikuju od istraživačevih očekivanja (Agar,1986; prema Given, 2008), naročito jer je u ovom istraživanju bilo riječ o unaprijed zadanim elementima. Okvirni analitički kriteriji za procjenu prisutnosti doprinosa oblikovanju pojedinog elementa odabranog modela kulture škole od strane pedagoga vidljivi su u Tablici 5, a detaljno razloženi u poglavlju *Rezultata i interpretacije.*

Tablica 5

Okvirni analitički kriteriji za procjenu prisutnosti doprinosa oblikovanju pojedinog elementa odabranog modela kulture škole od strane pedagoga

Pojedini element kulture škole	Kriteriji za prisutnost doprinosa pedagoga	Kriteriji za granične slučajeve	Kriteriji za negativne slučajeve
1. Učiteljska učinkovitost	Pedagog potiče vjerovanje učitelja u vlastitu i zajedničku učinkovitost. Pruža podršku učiteljima u rješavanju profesionalnih izazova. Daje povratne informacije i konstruktivnu kritiku. Djeluje kao „kritički prijatelj“. Potiče uvjerenje da zajedničkim trudom mogu unaprijediti nastavu i učenička postignuća.	U školi postoje elementi međusobne podrške i uvjerenja u zajedničku učinkovitost, ali nije jasno da su povezani s djelovanjem pedagoga. Pedagog pruža podršku, ali uglavnom individualno ili samo u pojedinim situacijama. Povratne informacije i konstruktivna kritika postoje, ali nisu sustavan oblik djelovanja.	Učitelji uglavnom rade individualno i svatko je usmjeren na vlastiti rad. Izostaje međusobna podrška i osjećaj zajedničke učinkovitosti. Pedagog ne intervenira u situacijama nedostatka suradnje ili podrške. Pedagog ne pruža relevantnu profesionalnu podršku niti povratnu informaciju.
2. Naglasak na učenju	Pedagog organizira ili potiče sudjelovanje u stručnom usavršavanju. Ističe važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja. Provodi hospitacije i prati/analizira nastavni proces. Potiče razmjenu znanja i iskustava iz nastavne prakse. Upoznaje kolege s novim znanstvenim spoznajama. Potiče refleksiju vlastitog i tuđeg rada.	Postoje pojedinačne aktivnosti stručnog usavršavanja ili refleksije, ali nisu kontinuirane ili sustavno povezane s djelovanjem pedagoga. Pedagog verbalno naglašava važnost učenja, ali je njegov konkretni doprinos ograničen. Hospitacije, razmjena iskustava ili stručne aktivnosti postoje, ali bez jasne povezanosti s inicijativom pedagoga.	Nisu vidljivi oblici doprinosa pedagoga stručnom usavršavanju ili profesionalnom učenju. Pedagog ne prati niti analizira nastavni proces. Ne potiče razmjenu znanja i iskustava. Ne pokazuje ili izrijekom ne prepoznaje važnost profesionalnog razvoja. Izostaje poticanje refleksije i učenja.
3. Kolegijalnost	Pedagog potiče međusobnu podršku članova školske zajednice. Posreduje u povezivanju članova kolektiva. Potiče razmjenu iskustava i izvan neposredno profesionalnog područja. Organizira aktivnosti usmjerene jačanju međusobnih odnosa. Pruža individualnu i osobnu podršku kolegama. Doživljava se kao osoba kojoj se članovi	U školi postoje razvijeni kolegijalni odnosi, ali nije jasno jesu li oni posljedica djelovanja pedagoga. Pedagog pruža osobnu podršku pojedincima, ali ne pridonosi širem povezivanju kolektiva. Kolege se obraćaju pedagogu samo u pojedinim ili specifičnim situacijama. Kolegijalnost postoji, ali je doprinos pedagoga slab ili posredan.	Pedagog djeluje pretežito individualno, bez povezivanja članova kolektiva. Kolege mu se vrlo rijetko ili uopće ne obraćaju za podršku. Ne organizira niti potiče aktivnosti povezivanja. Kolegijalni odnosi su slabi, a pedagog ne poduzima ništa kako bi ih unaprijedio.

	kolektiva mogu obratiti.		
4. Suradnja	Pedagog inicira suradnju među učiteljima. Oblikuje ili koordinira timove. Organizira zajedničke formalne aktivnosti, sastanke i druge oblike rada. Potiče razmjenu nastavne prakse. Potiče timsko rješavanje problema. Aktivno povezuje učitelje oko zajedničkih zadataka i ciljeva.	U školi postoje suradnički odnosi, ali nisu jasno povezani s djelovanjem pedagoga. Pedagog sudjeluje u već postojećoj suradnji, ali je sam ne inicira. Suradnja se odvija samo u pojedinim situacijama ili formalno, bez kontinuiranog doprinosa pedagoga.	Pedagog ne inicira niti potiče suradnju među učiteljima. Izostaje proaktivnost u oblikovanju timova ili zajedničkih aktivnosti. Suradnja je slabo razvijena ili ne postoji, a pedagog ne poduzima korake za njezino poticanje. Pedagog izrijekom pokazuje da suradnju ne smatra osobito važnom.
5. Zajedničko planiranje	Pedagog sudjeluje u planiranju razvoja škole. Predlaže zajedničke projekte, aktivnosti i ideje. Sudjeluje u koordinaciji samovrednovanja rada škole. Sudjeluje u evaluaciji ostvarenih ciljeva. Povezuje planiranje, evaluaciju i razvoj škole.	Zajedničko planiranje postoji, ali je pedagog u njemu uključen samo povremeno. Pedagog sudjeluje u planiranju, ali uglavnom izvršno, bez značajnijeg iniciranja ideja. Samovrednovanje i evaluacija postoje, ali povezanost s djelovanjem pedagoga nije jasno izražena. Planiranje postoji, ali je ograničeno na pojedine aktivnosti ili projekte.	Zajedničko planiranje u školi uopće ne postoji. Pedagog nije uključen u planiranje razvoja škole. Ne predlaže zajedničke projekte ni aktivnosti. Ne sudjeluje u samovrednovanju ili evaluaciji. Zajedničko planiranje postoji, ali nema nikakav doticaj s radom pedagoga.
6. Transformacijsko vodstvo	Pedagog sudjeluje u zajedničkom donošenju odluka s ravnateljem. Preuzima i dijeli odgovornost s ravnateljem i kolegama. Potiče članove škole na sudjelovanje u školskom razvoju. Održava otvorenu komunikaciju s kolektivom. Inicira promjene uz podršku ravnatelja. Surađuje s ravnateljem na ostvarivanju razvojnih ciljeva. Prepoznaje afinitete i kompetencije kolega te predlaže odgovarajuća zaduženja. Sudjeluje u odlučivanju o pitanjima važnima za rad škole.	Pedagog sudjeluje u odlučivanju, ali prvenstveno na razini provedbe već donesenih odluka. Dijeli odgovornost, ali rijetko sam inicira promjene. Komunikacija s kolektivom postoji, ali je pretežito operativna. Surađuje s ravnateljem, ali njegov utjecaj na razvojne odluke ostaje ograničen. Pojedini elementi transformacijskog vodstva postoje, ali nisu sustavni.	Pedagog ne ostvaruje bilo kakve konstruktivne oblike suradnje s ravnateljem, osim isključivo tog da preuzima njegove naredbe.

Podatke sam, prema planiranoj prijavi istraživanja, prikupljala gotovo cijelu jednu nastavnu godinu, od veljače 2025. do prosinca 2025. Godine (uključujući i cjelokupne zimske praznike prvog polugodišta). Cjelokupni se istraživački proces nastavio do ožujka 2026. godine, do kad je trajala provedba aktivnosti koje su se odnosile na metodu provjere podataka sa sudionicima istraživanja, kao što su se odvijali i susreti zahvale za sudjelovanje u istraživanju. Tijekom jedanaest mjeseci primarnog terenskog istraživanja provedeno je ukupno 16 otvorenih, standardiziranih intervjua (4 intervjua s 4 sudionika) i 21 terenskih posjeta za sustavno promatranje. Nakon dobivene suglasnosti za provedbu ovog istraživanja započelo je etnografsko prikupljanje podataka. Na teren sam se upućivala po dogovoru sa sudionicima istraživanja, onda kada bi oni pristali na moj dolazak u njihove škole. Na terenu bih boravila ponekada dva sata, tri ili više, ovisno o dogovoru sa sudionicima. Istoga dana boravka na terenu, u večernjim termina, sortirala bih podatke dok su bili još u relativno dobrom sjećanju. Taj proces trajao je gotovo godinu dana, kako je i planirano postavkama istraživanja, kako bi se obuhvatila cijela nastavna godina. Sredinom prosinca 2025. godine prikupljeno je ukupno 16 intervjua i oko 21 terenskih bilješki, jer sam u dogovoru sa sudionicima neke škole posjećivala i više od planiranih četiri puta. Po završetku prikupljanja građe istraživačkih podataka, sve dobivene materijale pohranila sam u računalnom obliku u Wordovim datotekama te sam audiozapise formata MP3 također pohranila na vlastito prijenosno računalo kao što sam kopije prebacila i na Google Disk radi sigurnosnih razloga o pohranjivanju datoteka. Transkripcija je kao postupak pretvaranja audiozapisa u tekstualne podatke započela odmah po završetku intervjua, a u ovom sam radu transkripciju radila tako što sam kao istraživač preslušala audiozapis te sam pretvarala audiosnimku intervjua u tekst, a nakon toga uslijedila je ponovna provjera, odnosno dvostruko preslušavanje kako bi se utvrdila točnost transkripcije, kako je i prethodno opisano u poglavlju *Intervju.* Potom sam sve podatke sortirala u mape prema ispitanicima. Na taj sam način dobila prvu razinu kategorizacije. Sljedeća razina odnosila se na sortiranje podataka prema provedenim intervjuima te sam za njih odvojila podatke svih ispitanika. Na taj sam način za iste tematske sadržaje dobila inicijalni uvid u različito / isto i / ili slično razmišljanje sudionika. Transkripti po jednom intervju sadržavali su otprilike 15 000 znakova, a uključivali su primjene takozvane verbatim transkripcije kojom se bilježe doslovni iskazi sudionika koju uključuju pauze (u tekstu naznačene kao trotočje u zagradi) kao i poštapalice sugovornika. Terenske bilješke vođene su uz polustrukturirane protokole promatranja, prema uputama Emersona i sur. (2011) i Hrvatskog etnološkog društva (Potkonjak, 2014) koji predlažu da se bilješke sastoje od opisa okolnosti u kojima se odvijao događaj ili situacija koju smo pratili (opis scene), predstavljanja dijaloške situacije kojoj smo

svjedočili (doslovno, direktnim navodima dijaloga ili parafraziranjem) te karakterizacije ljudi koje smo susreli (opisom izgleda, odjeće, ponašanja, reakcija). Terenske bilješke također su dvostruko pohranjene na osobnom računalu istraživača kao i Google Driveu, a kategorizirane su u mape naslovljene prema pseudonimima sudionika istraživanja radi lakše organizacije. Uz terenske bilješke analizirane su i službene mrežne stranice škola u kojima se provodilo istraživanje u svrhu detaljnog upoznavanja terenskog mjesta. Prije no što sam sve podatke pohranila na vlastiti Google Drive, proveden je postupak pseudonimizacije, prilikom čega sam svaki dokument naslovila sa pseudonimom sudionika i oznakom TB (terenska bilješka), F (fotografija), DZ (dnevnički zapis), I (intervju) uz koje sam dodala već prethodno objašnjen pseudonime sudionike (POŠ1, POŠ2, PSŠ1, PSŠ2). Pristup vlastitom Google Driveu bio je moguć uz e-adresu i lozinku Google računa istraživača, čemu sam jedino osobno kao istraživač imala pristup. Rok čuvanja istraživačke građe je prema etičkom protokolu određen do obrane ovog doktorskog rada u čiju svrhu izrade su podaci i prikupljeni, nakon čega će se oni trajno obrisati s Google Drivea.

3.8. Metodološki pristup analizi podataka

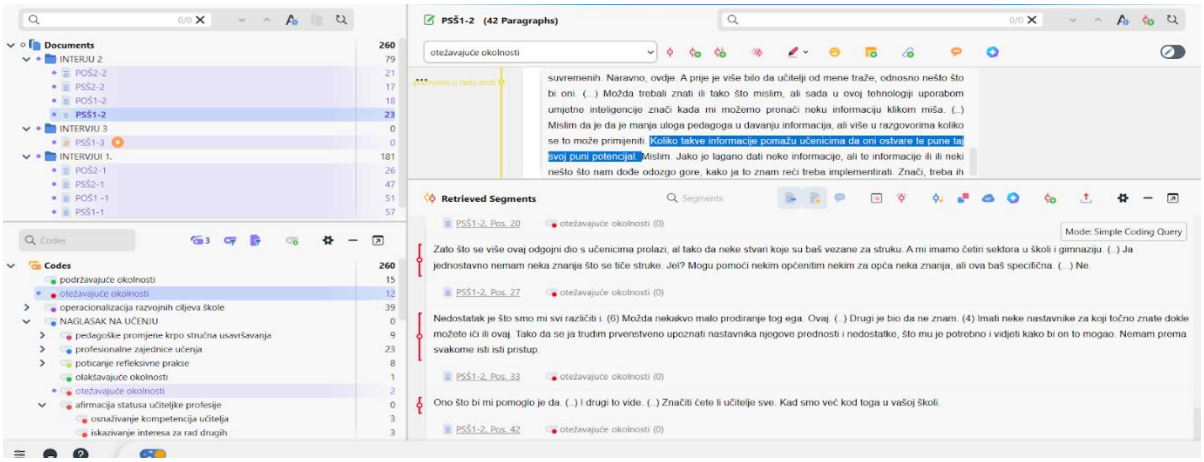
Analiza podataka u etnografiji nije zaseban dio istraživanja, već ona počinje već u predistraživačkoj fazi unutar formulacije istraživačkih problema, ali i u nastavku kroz proces prikupljanja podataka i pisanja izvještaja o rezultatima (Relja, 2011). Stoga se analiza u ovome doktorskome radu odvijala kontinuirano, jer sam se kao istraživač stalno vraćala prikupljenim podacima i tumačila ih kako bih dobila što potpuniju sliku o istraživačkom problemu. Etnografska analiza deskriptivnog je karaktera u etnografskom izvještaju, stoga se analiza podataka sastoji od deskriptivnog opisa izvedenih kodova. Izravna kvalitativna analiza uslijedila je nakon prikupljanja svih podataka planiranih ovim istraživanjem te se ona odvijala prema pravilima i savjetima o obradi kvalitativnih etnografskih podataka (Creswell, 2012; Patton, 2014; Potkonjak, 2014). Kvalitativna analiza bila je ostvarena sa sljedećim prikupljenim podacima:

a) transkripti intervjua
b) terenske bilješke
c) vizualni materijali prikupljeni u školama
d) istraživački dnevnik.

Nakon cjelokupno prikupljene građe, istraživački proces slijedio je korake preporučene od Lincolna i Gube (2013) počevši od objedinjavanja podataka i identificiranja pojedinačnih, prikupljenih jedinica, zatim slijedi kodiranje jedinica, identificiranje kategorija sličnih jedinica

te bilježenje i određivanje tema. Creswell (2012) navodi da je analizu kvalitativnih podataka dobro raditi u više faza, odnosno nakon određenih ciklusa prikupljanja podataka, jer se podatcima istraživač neprestano vraća i u sljedećim fazama prikupljanja podataka te istraživač može provjeriti do toga trenutka analizirane rezultate sa sudionicima i vidjeti je li što ostalo nedorečeno (Creswell, 2012; Patton, 2014). To je u ovom radu bilo primijenjeno tako što su podatci nakon svakog intervjua detaljno iščitani i okvirno sortirani, a na sljedećem ciklusu intervjuiranja istraživač je sudionicima ukratko iznio premise o kojima se razgovaralo u prethodnom intervjuu te upitao imaju li ispitanici još što za dodati. U ranoj fazi kvalitativne analize istraživač je započeo s organizacijom podataka u mape računalnih datoteka. Podatci intervjua prikupljeni su uz pomoć diktafona na osobnom mobilnom uređaju istraživača te je potom uslijedila transkripcija podataka intervjua. Nakon transkripcije podataka intervjua uslijedila je preliminarna istraživačka analiza, koju Creswell (2012) opisuje kao proces čitanja transkripata nekoliko puta s ciljem stjecanja smisla teksta kao cjeline. S tim se slažu i preporuke Hrvatskog etnološkog društva (Potkonjak, 2014) koje nalažu da se prije započinjanja konačnog interpretativnog aspekta etnografskog izvještaja bilješke i transkripte preliminarno organizira te tematski i kategorijalno proradi uz konstantno vraćanje prikupljenim podacima ponovnim iščitavanjem. Sukladno navedenom, prvi postupak analize bio je dubinsko čitanje vlastite građe, odnosno vraćanje građi kao tekstu ili svjedočanstvu o vlastitom terenu, nakon kojeg je slijedilo analitičko kodiranje terenskih bilješki ili etnografsko kodiranje. Dubinskim čitanjem ponovno sam se upoznala s cjelokupnom prikupljenom građom i pokušavala je zahvatiti u cjelini. Nakon navedenog, uslijedilo je jednostavno kvalitativno kodiranje. Emerson, Fretz i Shaw (1995; u Potkonjak, 2014) predlažu dvije tehnike kvalitativnog analitičkog kodiranja: otvoreno kodiranje i fokusirano kodiranje, prilikom čega otvoreno kodiranje znači da se terenskim bilješkama i intervjuima vraćamo tako što ih čitamo rečenicu po rečenicu te se pokušavaju identificirati prvotne ideje. Patton (2014) i Creswell (2012) također navode kako je kodiranje proces segmentiranja i označavanja teksta kako bi se formirali opisi i široke teme u podatcima, a cilj procesa kodiranja je pronaći smisao tekstualnih podataka te ih podijeliti u tekstualne segmente, označiti segmente kodovima, ispitati kodove radi preklapanja i redundantnosti i sažeti te kodove u široke teme, što predstavlja proces sužavanja podataka u nekoliko tema. Prvotno je analiza rađena ručno tako što sam ispisala tekstove transkripcije svakog intervjua na papiru A4 i otvorenim kodiranjem pridavala oznake određenim dijelovima teksta. Iako je taj proces označavao dvostruki posao za istraživača, on je istovremeno nudio prvi kontakt s tekstom i općenito sagledavanje teksta kroz perspektivu analize. Tako su prvotno izdvojeni inicijalni kodovi kojih je bilo oko dvije stotine. Zatim sam učitala dokumente transkripata

intervjua u računalni program MAXQDA (verzije 24.11.0) te u programu nije korištena automatska funkcija kodiranja (Slika 6).



Slika 6 Snimka zaslona izgleda programske trake u softveru MAXQDA

Izvor: autor.

Navedeni softver pritom je služio isključivo u svrhu olakšane, vizualne organizacije podataka jer je njime omogućeno označavanje kodova u više boja, kroz sortiranje u teme i slično. Ovdje valja jasno naznačiti kako šest elementa prema odabranom modelu kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) nisu već unaprijed proglašeni kao konačne teme, nego su nazivi tih elemenata zapravo predstavljali deduktivno postavljen analitički okvir unutar kojeg su prikupljeni podaci analizirani. Deduktivno istraživanje pritom primjenjuje već postojeće teorijsko znanje na podatke, što potencijalno utječe na generiranje teme (Fereday i Muir-Cochrane, 2006) tako da se u deduktivnom istraživanju odabrani kodovi često usklađuju s postojećim teorijskim konceptima koji pomažu u kategorizaciji podataka. Ipak, konačne teme, kakve se daju vidjeti u nastavku ovoga rada, oblikovane su u procesu kodiranja, uspoređivanja i grupiranja kodova i kategorija, prilikom čega su se unutar postavljenih područja identificirali obrasci značenja relevantni za postavljena istraživačka pitanja. Dakako, treba dodati da je takva analiza omogućila i pojavu dodatnog elementa koji sadržajno nije dijelom početnih šest elemenata. Primarni analitički pristup bio je tematska analiza prema Braun i Clarke. Za potrebe odgovaranja na peto istraživačko pitanje, koje se odnosi na podržavajuće i otežavajuće okolnosti u radu pedagoga, ovaj je pristup dodatno dopunjen elementima otvorenog i aksijalnog kodiranja te metodom stalne usporedbe (Glaser i Strauss, 1967), budući da je navedeno istraživačko pitanje zahtijevalo prvenstveno utvrđivanje transverzalnih obrazaca i veza između već izdvojenih kodova unutar više tematskih cjelina, a ne razvoj novih, samostalnih tema. Ta

je kombinacija detaljnije obrazložena u poglavlju koje odgovara na navedeno istraživačko pitanje. Nakon navedenog postupka transkripcije intervjua i terenskih bilješki te nakon višestrukog čitanja građe, uslijedili su postupci izdvajanja relevantnih segmenata. Sljedeći postupak bilo je inicijalno kodiranje nakon kojeg je slijedila usporedba tih kodova, a zatim i uparivanje sadržajno sličnih kodova. Ovdje treba dodati i određeni kriterij po kojim su se kodovi pridruživali poput činjenice da opisuju isti li slični fenomen, zatim slučaj kada imaju isto ili vrlo slično interpretativno značenje u odnosu na istraživačko pitanje ili jednostavno predstavljaju sadržajno različitu formulaciju istog fenomena. Nakon navedenog postupka uslijedilo je formiranje kategorija uz stalnu provjeru odnosa kategorije i kodova te naposljetku oblikovanje tema uz važnu odluku za zadržavanjem postojećeg deduktivnog okvira teorijskog modela ili uvođenje novih tema. Kako bi analiza u nastavku bila transparentna, ovdje se smatra valjanim dodati auditni trag koji bi zorno prikazao gore opisani postupak. Tako Tablica u nastavku prikazuje proces od početnog do konačnog koraka u provedenoj analizi, sažimajući sve navedeno.

Tablica 6

Okvirni tablični prikaz auditnog traga u procesu kodiranja

Izvorni iskaz sudionika	**Relevantni segment podataka**	**Inicijalni kod**	**Konačni kod**	**Kategorija**	**Tema**	**Kriterij prihvaćanja u odabranu temu**
Učitelji i ja razgovaramo s učenicima o njihovom budućem zaposlenju, odnosno o poslu kojim bi se voljeli baviti.	*buduće zaposlenje*	zapošljavanje učenika po završetku školovanja	poticanje karijernih odluka	Razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika	Učiteljska učinkovitost	-prisutnost uvjerenja da su učenici u stanju uspjeti nizom različitih metoda od strane kolektiva

Na taj je način izdvojeno ukupno 20 kategorija koje su omogućile jasnu, sadržajnu strukturu u nadređenim, pripadajućim temama. Budući da su intervjui sadržajno pratili unaprijed definirane, nadređene teme istoimenih elemenata kulture škole, proces određivanja tema kao najveće razine kategorizacije bio je olakšan. Na isti način organiziran je i ostatak prikupljene građe pa su tako izjave sudionika iz intervjua, podatci terenskih bilješki etnografskog promatranja i podatci iz istraživačkog dnevnika kodirani u 86 kodova, kategoriziranih u ukupno 20 kategorija i svrstani u ukupno 9 nadređenih tema. Tih 9 tema podrazumijevale su 6 istoimenih elemenata kulture škole prema odabranom modelu (*Učiteljska učinkovitost, Naglasak na učenju, Zajedničko planiranje, Kolegijalnost, Suradnja i Transformacijsko vodstvo*), jedan dodatni element (*Zajednički rituali i ceremonije*), kao i dvije zasebne teme

(*Podržavajuće okolnosti i Otežavajuće okolnosti*) koje se radi preglednosti i sustavnosti nalaze nakon svake pojedinačne teme. Takvo imenovanje prema elementima odabranog modela podupiralo je već spomenuti deduktivni pristup koji i jest primijenjen u ovom metodološkom konceptu te se isti postupka činio kao logičan i razumljiv odabir. Izvještaj tematske analize napisan je u trećem licu jednine. Osobni stavovi i predrasude istraživača u dijelu analize podataka nastojali su se umanjiti samorefleksijom i raspravom sa sudionicima istraživanja o zaključcima do kojih se došlo na temelju analize prikupljenih podataka, prethodno opisanom metodom provjere članova istraživanja (e*ng. member checking*). Uloga istraživača slijedila je načelo da je on u okviru realističnog etnografskog istraživanja izvjestitelj činjenica (Creswell, 2012, str. 462). Ipak, valja razlikovati etnografsku analizu i interpretaciju podatka (Patton, 2014). Interpretacija rezultata ima deskriptivni karakter u etnografskom izvještaju, stoga se i interpretacija u ovome radu sastoji od deskriptivnog opisa izvedenih kodova, kategorija i tema, odgovarajući pritom na istraživačka pitanja. Kada je pak riječ o analizi podataka ovoga istraživanja, iz svega navedenog može se još jednom reći kako je ona slijedila načela tematske analize (Braun i Clarke, 2006), prilikom čega je teorija postavljena na početku (*model elemenata kulture škole)*, a samo istraživanje dopustilo je izranjanje novih podataka. Iznimku od ovog općeg analitičkog okvira predstavlja odgovor na peto istraživačko pitanje, gdje je, kako je prethodno navedeno, tematska analiza dopunjena elementima utemeljene teorije radi preciznijeg utvrđivanja transverzalnih obrazaca među kodovima. Creswell (2007) navodi kako je to karakteristično upravo za etnografiju, prilikom čega se teorija postavila kao „leća“ na početku istraživanja te se ona dalje koristi kako bi se dalo detaljnija objašnjenja ponašanja i stavova sudionika.

3.9. Refleksivnost istraživača

Ajduković (2014) navodi kako su istraživači u kvalitativnim istraživanjima posve uključeni u proces istraživanja i intenzivno surađuju sa sudionicima te stoga ne mogu u potpunosti izbjeći osobnu pristranost. Autorica shodno tomu navodi kako istraživači trebaju prepoznati i objasniti čitateljima svoj identitet, vjerodostojnost, zanimanje, rod, iskustvo i područje stručnog usavršavanja, što povećava vjerodostojnost prikazanih rezultata jer daje čitateljima mogućnost da procijene kako su ti čimbenici mogli utjecati na opažanja i interpretacije istraživača (str. 364). Stoga je pogodno područje refleksivnosti započeti upravo citatom koji objašnjava na koji se način istraživač “smješta” u proces etnografskog istraživanja.

> Ne postoji jedan način da se gleda na čovjeka; svako oko vidi drugačije, iz svog ugla. I moja promišljanja o životu koji me okružuje nastala su tako da sam koristila sebe kao sredstvo spoznavanja, a ono što sam prikupila upijala sam na sebi svojstven način (Neale Hurston, 1942; prema Potkonjak, 2014, str. 27).

Razmatranje vlastite uloge kao istraživača u istraživačkom procesu uključuje prepoznavanje različitih stupnjeva osobne uključenosti, sklonosti i uvjetovanosti koje oblikuju način na koji istraživanje zamišljamo, provodimo i na kraju predstavljamo. U suvremenim etnografskim pristupima takva se praksa često opisuje kao refleksivno ili „autoetnografsko" pozicioniranje istraživača (Potkonjak, 2014). Osobito u kvalitativnom istraživanju, uloga istraživača kao primarnog instrumenta za prikupljanje podataka zahtijeva identifikaciju osobnih vrijednosti, pretpostavki i pristranosti na početku studije, a pritom doprinos istraživača istraživačkom okruženju može biti koristan i pozitivan, a ne štetan (Locke i sur., 1987; prema Creswell, 2012). Sukladno navedenom, korisno je ovu etnografiju započeti uvodnom vinjetom, kakva se može vidjeti kod Finea (2006), Potkonjak i Škokić (2022) i Schöneicha (2021), kroz opis refleksivnog pozicioniranja istraživača koji podrazumijeva prikaz konteksta u kojem je provedeno istraživanje s naglaskom na vezu istraživača i istraživane pojave. Pritom valja uzeti u obzir kako etnolog zadržava pravo na vlastite opservacije i analize, gradeći prostor za tolerantne interpretacije i reinterpretacije kulture kao teksta višestrukih značenja (Potkonjak, 2006, str. 192).

3.9.1. *Refleksivno pozicioniranje istraživača*

U ovo sam se istraživanje uputila sa svrhom izrade ovog doktorskoga rada kojem je cilj istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih elemenata kulture škole te istražiti specifične okolnosti unutar ustanove koje mu u tome pomažu ili odmažu. Po struci sam magistra pedagogije i magistra edukacije hrvatskoga jezika i književnosti koja od završetka studija 2019. godine radi u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja na radnom mjestu stručnog suradnika pedagoga. Glavni motiv upisa na doktorski studij Pedagogije i kulture suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku bio je osobni i profesionalni rast na području pedagogije kojom se primarno bavim, a koncept studija zasigurno je ostvario ta očekivanja. Po završetku diplomskog studija zapošljavala sam se kao stručni suradnik pedagog u nekoliko osnovnih i srednjih škola. Svakim novim zapošljavanjem i zadržavanjem na tom radnom mjestu u razdoblju od nekoliko mjeseci do četiri godine, shvatila sam kako pedagozi nerijetko unose promjene u školske ustanove u kojim su zaposleni, (pre)oblikujući na taj način

i kulturu škole čiji su sastavni dio. Redovitim posjetima na županijska i međužupanijska stručna vijeća pedagoga te državne stručne skupove, u interakciji s kolegicama i kolegama pedagozima, uočavala sam veliki angažman pedagoga pri stvaranju pozitivnog, motivirajućeg i inovativnog školskog ozračja uz niz brojnih aktivnosti kojima pedagozi obogaćuju složen i dinamičan odgojno-obrazovni proces. Upoznavajući se sa stručnom literaturom u okviru doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole, shvaćala sam kako se taj doprinos pedagoga može povezati sa širokim i višedimenzionalnim pojmom *kulture škole.*

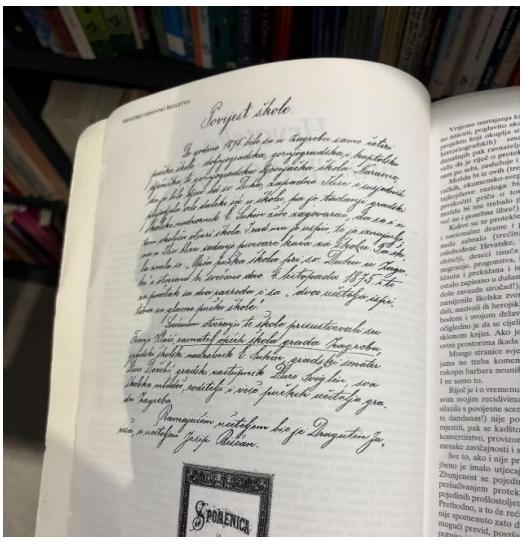
Iz Predgovora Zborniku u čast profesora Stjepana Staničića (Turk, 2017) vidljivo je kako su školski pedagozi uključeni u vrlo raznolike i zahtjevne poslove. Također se navodi kako je, unatoč tome što su pedagozi u Hrvatskoj prisutni gotovo šest desetljeća, još uvijek prisutna rasprava o tome što točno obuhvaća njihov profesionalni profil, koja je njihova uloga i trebaju li uopće biti dio timova u školama i drugim odgojno-obrazovnim ili socijalnim institucijama. Među ostalim, ondje se nametnulo pitanje jesu li pedagozi samo pomoć ravnatelju, jesu li pak najšire profiliran stručni suradnik ili osoba koja preuzima različite zadatke bez jasnih granica. Iako neke prethodne spoznaje govore kako pedagozi u stvarnosti sudjeluju u razvoju odgojno-obrazovne prakse, planiranju stručnog usavršavanja, organizacijskom razvoju ustanove, savjetovanju, pedagoškoj dijagnostici, projektima i brojnim drugim aktivnostima (Ledić i sur., 2013). U stručnoj se literaturi također naglašava da kvalitetan rad škole, kao i uspjeh učenika, uvelike ovisi o suradnji pedagoga i učitelja, pedagoga i ravnatelja ili pak pedagoga i roditelja (Staničić, 2017). Ipak, kako i sami autori Zbornika (Turk, 2017) navode, brojna pitanja vezana uz profesiju pedagoga ostaju nerazjašnjena, kao i pitanje suvremenog shvaćanja i afirmacije profesionalizma njegove uloge, a tomu valja dodati i činjenicu kako je od toga do danas prošlo gotovo cijelo desetljeće. Potaknuta brojnim osobnim saznanjima svojih kolega pedagoga, osobnim promišljanjima o našoj profesiji kao i čitanjem stručne literature, odlučila sam se za pisanje ovoga rada s ciljem prikazivanja školskih pedagoga kao neizostavne karike u lancu oblikovanja kulture suvremene škole. Svrha je rada pritom dati uvid budućim pedagozima u one oblike i dimenzije rada školskog pedagoga koji oblikuju kulturu suvremene škole. Također, svrha je ukazati i aktualnim pedagozima zaposlenim u školama Republike Hrvatske na primjere dobre prakse te za kraj doprinijeti, koliko je to moguće, profesionalizmu zanimanja školskog pedagoga na način da se pedagozima da suvremeni značaj u doprinosu razvoja kultura škole. Naposljetku, vjerujem kako će prikazane podržavajuće i otežavajuće okolnosti poslužiti kreatorima obrazovnih politika i ravnateljima školskih ustanova o implementaciji što više povoljnih uvjeta za produktivni rad školskih pedagoga u području oblikovanja pozitivne kulture

škole. Ipak, treba naglasiti kako u istraživački pothvat ulazim bez pretenzija da je moguće obuhvatiti sve odgojno-obrazovne prakse pedagoga, čemu u prilog idu i temeljna polazišta etnografskog pristupa kojem cilj nije težiti holizmu, kao ni kroskulturalnosti (Relja, 2009). Navedeno opravdava i činjenicu da uloga pedagoga nije jedini doprinos u oblikovanju kulture škole, stoga valja uzeti u obzir i brojne druge čimbenike o kojima je prethodno bilo riječi u okviru teorijskog dijela ovoga rada. Ovdje još valja dodati činjenicu kako su moja vlastita profesionalna pripadnost i početna afirmativna očekivanja utjecali na oblikovanje istraživačkih pitanja, opažanja i odluke pri kodiranju i to na način da sam pri formulaciji istraživačkih pitanja polazila iz perspektive kako će biti moguće prikupiti podatke vezane uz brojne elemente kulture škole kojima pedagozi daju doprinos, vjerujući pritom u njihovu široku kompetentnost u razvojno-pedagoškom području. Treba dodati i to kako mi je profesionalna pozicija omogućila dublje razumijevanja konteksta u kojem pedagozi svakodnevno djeluju uz lakše prepoznavanja specifičnosti njihova rada. Na terenu je to bilo vidljivo u situacijama u kojima sam mogla lakše prepoznati važnost neke situacije prilikom promatranja i vođenja bilješki, dok je u intervjuima ono značilo dublje razumijevanje i postavljanje dodatnih pitanja onda kada je to bilo potrebno. Istovremeno, to je je značilo konstantno preispitivanja vlastitih pretpostavki prilikom čega sam nastojala ostajati otvorena uma i za one postavke koje nisu dijelom mojih vlastitih vjerovanja. Nerijetko sam tako sudionicima istraživanja u intervjuu ili nakon njega, nakon kodiranja podataka, postavljala pitanja poput „Ako sam dobro razumjela, htjeli ste time reći…“ ili „Ovo sam shvatila kao...ispravite me ako griješim...“. Vlastiti profesionalni identitet nisam shvaćala kao ograničenje, već kao potencijalni izvor razumijevanja istraživanog fenomena.

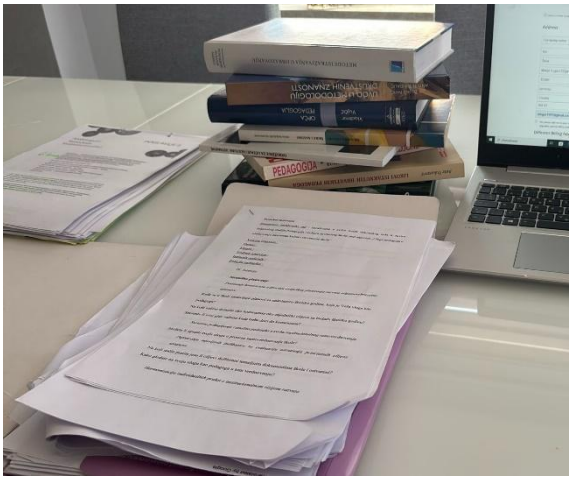
3.9.2. *Odlasci na teren*

Mjesto, lokus, fizički ili virtualni dodir sa stvarnošću, postavljanje etnologa u okvire istraživane stvarnosti, izmicanje iz nje u svijet nove i konstruirane tekstualne realnosti ili reprezentacije, dvostruka odgovornost iznikla iz problema predstavljanja i zastupanja (Čapo Žmegač i sur., 2006, str. 337, prema Potkonjak, 2006) samo su neki od izazova s kojima sam se i sama suočila upućujući se na ovo terensko istraživanje, kako u fizičkom tako i u misaonom obliku. Kako je navedeno u prethodnim poglavljima, za teren su odabrane četiri škole u kojima su pedagozi kao sudionici ovoga istraživanja zaposleni, a lokalizirane su na istočnom dijelu Republike Hrvatske. Teren sam pritom shvaćala vodeći se Geertzovom (1972; prema Potkonjak, 2014) tvrdnjom da lokacija istraživanja nije isto što i predmet istraživanja jer se ne istražuju sela, nego ono što je u selima. Vodeći se temeljnim postavkama etnografije (Robinson-Caskie, 2006; prema Potkonjak, 2014), teren je za mene predstavljao mjesto, konkretno školu,

gdje sam proučavala pedagoge u njihovu prirodnom okolišu, što je omogućilo provođenje detaljne studije jedne školske zajednice, uranjajući se u njihovu kulturu. Osim fizičkog oblika odlazaka na teren vožnjom osobnim vozilom, odlazak je na teren za mene značio i detaljnu kognitivnu pripremu za sve ono što me na terenu očekivalo. Tako Slika 7 i Slika 8 u nastavku, prikazuju detaljno iščitavanje dostupnih podataka o promatranim kulturama škole, poput povijesti škole vidljivo iz Spomenice škole kao dijela pedagoške dokumentacije ili koje obavljene knjige o mjestu i školi u kojoj se istraživanje odvija.



Slika 7 Pripreme za odlazak na teren
Napomena. Fotografije prikupljene tijekom istraživačkog procesa. Vlastiti rad.



Slika 8 Pripreme za odlazak na teren
Napomena. Fotografije prikupljene tijekom istraživačkog procesa. Vlastiti rad.

Fizički odlasci na teren podsjećali su me da je teren kao fizički lokalitet stalan, a da su promjene u njemu neminovne. To je primjerice vidljivo na fotografijama u nastavku (Slika 9, Slika 10,

Slika 11, Slika 12) koje prikazuju isti lokus, odnosno prostor u kojem se odvijalo istraživanje, odnosno sami put do škola u kojima se istraživanje provodilo. Vidljivo je kako je riječ o izmjeni godišnjih doba, odnosno proljeće kao početak istraživanja, zatim ljeto, jesen pa zima kao kraj istraživačkog procesa. I upravo je to služilo kao metafora da promatranje terena nikada nije stalan i jednom za uvijek, nego su promjene na terenu, pa i u samoj kulturi škole, neminovne i stalne. U takvom sam promišljanju dublje shvaćala značenje suvremene etnografije. Tako Relja (2009) navodi kako suvremeni etnografski pristupi teže sagledavanju promjena unutar kulture i društva, pa se samim time terenski rad nikada ne završava. Kao etnograf postajala sam svjesna kako će, bez obzira na trajanje istraživanja, kultura škola, društvena grupa odnosno školski kolektiv i određeni problem, biti drugačiji već u samom trenutku završetka terenskog rada, no to upravo i jest izazov i poticaj budućim istraživanjima. Ujedno sam postala svjesna kako se i sama mijenjam u tijeku istraživačkog procesa.



Slika 9 Odlasci na teren, *lokus* u etnografiji kroz izmjenu godišnjih doba



Slika 10 Odlasci na teren, *lokus* u etnografiji kroz izmjenu godišnjih doba



Slika 11 Odlasci na teren, *lokus* u etnografiji kroz izmjenu godišnjih doba



Slika 12 Odlasci na teren, *lokus* u etnografiji kroz izmjenu godišnjih doba
Napomena. Fotografije (Slike 9-12) prikupljene tijekom istraživačkog procesa. Vlastiti rad.

3.9.3. *Susreti sa sudionicima*

Iako su pripreme za teren bile intenzivne, prilikom čega sam posebno proučavala etnografsku metodu kao i teorijski okvir ovoga rada, nastojala sam uvažiti načelo kako konceptualni okviri i teorijske orijentacije mogu pomoći u fokusiranju istraživanja, ali ne bi smjeli ograničavati otvorenost koja je ključna za kvalitativne metode (Patton, 2014). Stoga sam se na sam terenski rad upućivala s određenim predznanjem kako je moguće da odabrani model kulture škole kao teorijski koncept ovoga rada možda neće biti posve vidljiv u iskustvima na terenu, kao i to da je moguće da će dobiveni podatci posve promijeniti moja očekivanja o zamišljenoj strukturi elemenata kulture škole u okvir odabranog modela. Središnja točka moga istraživanja svakako je bila kultura škole s posebnim fokusom na ulogu pedagoga u njoj, shvaćajući pritom kako je

kultura sve što ima veze s ljudskim ponašanjem i njihovim uvjerenjima (LeCompte i sur., 1999; prema Creswell, 2012, str. 210). U stručnoj se literaturi može pronaći podatak da etnograf, kako bi razumio obrasce skupine koja dijeli kulturu, obično provodi znatno vrijeme na terenu intervjuirajući, promatrajući i prikupljajući dokumente o skupini kako bi razumio njihovo ponašanje, uvjerenja i jezik u dijeljenju kulture, s posebnim aspektom na ono što istražuje (Creswell, 2012). Sve navedene metode prikupljanja podataka sam i sama odlučila primijeniti u ovom istraživanju. U samim početcima istraživačkog procesa susreti su se činili pomalo napetima, a s vremenom se stvarao sve veći osjećaj povjerenja i postajala sam kao istraživač sve manje primjetna u smislu da su sudionici nesmetano odrađivali svoje poslove. U želji za prihvaćanjem sebe kao etnologa na terenu odlučila sam skromnim poklon počastiti sudionike istraživanja, ispekavši im kolače (Slika 13). Takve su scene "uspostavljanja odnosa" nerijetko opisane u etnografijama (Geertz, 2002; prema Potkonjak, 2014), što se nije pokazalo kao „osjećaj obaveze" za sudionike jer su pokloni bili neznatne vrijednosti, a kolače su ujedno podijelili članovi školskog kolektiva među sobom u školskoj zbornici. Istraživanje se tako uz susrete sa sudionicima nastavilo od veljače 2025. sve do prosinca 2025. godine, dok je istraživački proces koji je podrazumijevao i susrete zahvale i završne razmjene promišljanja trajao još do ožujka 2026.godine.



Slika 13 Uspostavljanje odnosa, simbolično darivanje sudionika
Napomena. Fotografije prikupljene tijekom istraživačkog procesa. Vlastiti rad.

Naposljetku, prema općim kriterijima za kvalitativna istraživanja "COREQ" - eng. *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Studies* (Tong, Sainsbury i Craig, 2007, str. 351, prema Ajduković, 2014) odgovori na pitanja o refleksivnosti nalaze se u Tablici 6.

Tablica 7

Kriteriji o refleksivnosti u istraživačkom procesu, prilagođeno iz Tong, Sainsbury i Craig (2007; prema Ajduković, 2014)

Kriterij	Pitanje	Odgovor
Podaci o istraživaču		
1. Intervjuist/ voditelj fokusnih grupa	Je li autor vodio intervju ili fokusnu grupu? Ako nije, tko je proveo intervju ili fokusnu grupu?	Autor istraživanja
2. Kompetentnost / razina obrazovanja istraživača	Na čemu se temelji vjerodostojnost istraživača? Koje obrazovanje ima istraživač?	Istraživač je iste struke kao i sudionici. Svi podatci intervjua prikazani su doslovnim izjavama sudionika te je primijenjena triangulacija izvora i metoda.
3. Zanimanje	Koje je bilo zanimanje istraživača u vrijeme provođenja istraživanja?	Stručni suradnik pedagog
4. Rod	Je li istraživač muškarac ili žena?	Žena
5. Iskustvo i izobrazba	Kakvo iskustvo ili izobrazbu iz kvalitativne metodologije ima istraživač?	Istraživač je položio Program primijenjene metodologije za istraživanje i razvoj, Filozofskog fakulteta u Osijeku.
Odnos sa sudionicima		
6. Uspostavljanje odnosa	Kako je uspostavljen odnos sa sudionicima? Je li odnos bio uspostavljen prije početka istraživanja?	Odnos je uspostavljen prije početka istraživanja objašnjavanjem sudionicima kontekst istraživanja.
7. Informiranost sudionika o istraživanju / istraživaču	Što su sudionici znali o istraživanju (npr. osobnim ciljevima istraživača, razlozima za provedbu istraživanja)?	Sudionicima je uručen cjelokupni sinopsis istraživačkog procesa koji je odobrilo Etičko povjerenstvo za provedbu istraživanja.
8. Osobine istraživača	Koje su osobine navedene o intervjueru / voditelju (npr. pristranosti, preduvjerenja, interesi za temu istraživanja)?	Sudionicima je objašnjen interes za temu kao i pristranost istraživača u kontekstu iste struke kao i sudionika.

3.10. Etičnost istraživanja

Istraživački je proces slijedio načelo etičnosti time što se prvenstveno tražio dobrovoljni pristanak za sudjelovanje u istraživanju, uvažilo se načelo nenanošenja štete, mogućnost odustajanja iz istraživačkog procesa u bilo kojem trenutku te zaštita anonimnosti i povjerljivosti podataka, a sudionicima se dodijelio pseudonim prilikom provođenja istraživanja i u izvještavanju rezultata (prema Patton, 2014). Povjerljivost je dakle osigurana kroz sljedeće mjere: sudionicima su dodijeljeni kodovi (POŠ1, POŠ2, PSŠ1, PSŠ2) koji su rabljeni u svim fazama istraživanja. Imena škola nisu nigdje navedena, već su opisane samo općenite karakteristike (tip i veličina po brojnosti učenika). Također, početkom veljače 2025. godine osobnim dolaskom u školu i ravnateljima škole i sudionicima istraživanja usmeno je objašnjena svrha, tijek i kontekst istraživanja te im se i pisanim putem u fizičkom obliku ostavio po jedan primjer sinopsisa istraživanja. Sudionici istraživanja i ravnatelji škola u kojima su zaposleni, nakon tjedan dana potpisali su suglasnosti za provedbu istraživanja, koje se u fizičkom obliku nalaze u vlastitom portfoliju istraživača. Budući da će rezultati istraživanja biti objavljeni javno, ispitanici će imati uvid u izvještavanje o rezultatima. Prije početka provedbe istraživanja upućena je zamolba etičkom Povjerenstvu Filozofskoga fakulteta u Osijeku za provjeru etičke prihvatljivosti za istraživanje s ljudima. Također, prilikom etape prikupljanja podataka, slijedilo se načelo poštivanja i suradnje sa sudionicima istraživanja te načelo nenametljivog odnosa (Čorkalo Biruški, 2014; Hrvatsko etnološko društvo, 2013[16]; Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 2012). Potvrda Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskog fakulteta u Osijeku nalazi se u Prilogu 1 ovog dokumenta.

3.11. Pouzdanost i valjanost ovog istraživanja

U klasičnoj znanstvenoj tradiciji kriteriji pouzdanosti i valjanosti jedni su od glavnih pokazatelja kvalitete istraživanja. Već je prethodno navedeno kako se rad vodio smjernicama Lincolna i Gube (2013) u postizanju tih kriterija. Golafshani (2003) prikazuje važnost prilagodbe kriterija valjanosti i pouzdanosti u kontekstu kvalitativnih istraživanja jer se nerijetko oni vežu uz kvantitativne metodologije. Autorica obrazlaže kako definicije pouzdanosti i valjanosti u kvantitativnim istraživanjima otkrivaju dva aspekta:

[16] Etički kodeks HED-a sastavila je Radna skupina u sastavu: dr. sc. Senka Božić, dr. sc. Valentina Gulin, Željka Jelavić, prof., dr. sc. Jadran Kale, dr. sc. Sanja Potkonjak te dr. sc. Žarko Španiček. Dokument je usvojen na Skupštini HED-a u Zagrebu 6.6.2013. godine i dostupan je na : https://hrvatskoetnoloskodrustvo.hr/o-nama/eticki-kodeks/

1) u pogledu pouzdanosti, je li rezultat ponovljiv, 2) u pogledu valjanosti, jesu li sredstva mjerenja točna i mjere li ono što bi trebali mjeriti. Zaključuje kako ti aspekti u kvalitativnom istraživanju zapravo nemaju posve isti smjer kao u kvantitativnim istraživanjima. Navodi kako kvalitativno istraživanje koristi naturalistički pristup koji nastoji razumjeti fenomene u kontekstualno specifičnim okruženjima stvarnog svijeta u kojem istraživač ne pokušava manipulirati fenomenom od interesa, nego se fenomen od interesa prirodno odvija (Patton, 2001; prema Golafshani, 2003, str. 600). Nadalje opisuje kako se za razliku od kvantitativnih istraživača koji traže kauzalno određivanje, predviđanje i generalizaciju rezultata, kvalitativni istraživači u kontekstu valjanosti i pouzdanosti traže rasvjetljavanje, razumijevanje i ekstrapolaciju na slične situacije (Hoepfl, 1997; prema Golafshani, 2003). Dok vjerodostojnost u kvantitativnom istraživanju ovisi o konstrukciji instrumenta, u kvalitativnom je istraživanju istraživač instrument (Patton, 2014) i o njegovu pristupu ovisi ispunjavanje kriterija valjanosti i pouzdanosti. Golafshani (2003) opisuje i činjenicu kako kvantitativna istraživanja počivaju na pozitivističkoj paradigmi, dok je u kvalitativnim istraživanjima riječ o epistemiološkim pretpostavkama poput interpretacije, konteksta i subjektivnog iskustva. Budući da je u ovom doktorskom radu riječ o istraživanju kvalitativne metodologije, ovdje je važno objasniti tumačenje kriterija valjanosti i pouzdanosti iz njima prikladnih perspektiva. Polazeći od spoznaja Lincolna i Gube (2013), ovaj se rad vodio istaknutim premisama kako u kvalitativnom istraživanju poput ovog stvarnost nije jedna, jedinstvena i objektivna, nego je ona višestruka i konstruirana. To je bilo vidljivo u činjenici kako se u više različitih mjesta istraživanja (različite škole) stvarnost odvijala drugačije te je ona bila kreirana od različitih članova promatranih kultura škola, napose od četiriju pedagoga. Lincoln i Guba (2013) nadalje navode kako u kvalitativnom istraživanju istraživač nije neutralan, nego sudjeluje u razvijanju značenja. Ta se postavka prije svega vidjela u načinu na koji sam prikupljala podatke na terenu jer nešto što je meni bio *fenomen od interesa* (Paton, 2015), zasigurno to nije moralo značiti i drugim istraživačima. Naposljetku, autori navode kako rezultati u kvalitativnim istraživanjima nisu rezultati mjerenja, nego rezultati interpretacije, koja je i u ovom slučaju dakako ovisila o meni kao istraživaču. Umjesto strogo definiranih kriterija mjerenja svojstvenih kvantitativnim studijama, Lincoln i Guba (2013) predlažu novi koncept pouzdanosti (*eng. Trustworthiness*) koja se postiže kroz vjerodostojnost, prenosivost, pouzdanost (u užem smislu) i utvrdivost. Vjerodostojnost se prema autorima postiže dugotrajnim boravkom na terenu i primjenom triangulacije kao i *member-checking* metodom, uz detaljne opise sudionika. Ovim se istraživanjem to nastojalo i ostvariti, prilikom čega je istraživač na terenu boravio ukupno godinu dana. Nadalje, podaci su prikupljeni pomoću intervjua, sustavnog promatranja, vođenja

istraživačkog dnevnika uz prikupljanje vizualnih materijala s terena. Postupak provjere sudionika istraživanja odvio se u veljači i ožujku 2026. godine po završetku istraživačkog procesa, prilikom čega su sudionici istraživanja ostajali pri svojim izjavama kao što su se i složili sa zaključcima do kojih sam kao istraživač došla. Koncept prenosivosti podrazumijeva guste opise kako bi se čitatelju dala mogućnost razmatranja rezultata i u drugim kontekstima. To je u ovom slučaju ostvareno kroz prikaze dužih citata, kao i sadržajno većih isječaka terenskih bilješki. Istovremeno, to ne sugerira čitatelju da su kulture promatranih škola istovrsne u drugim školama, jer je već brojnim, prethodno navedenim teorijskim postavkama opisano kako su kulture škola složene strukture. U tim različitim kulturama škola fokus je bio na ulozi pedagoga, čije su se aktivnosti proučavale i uspoređivale međusobno kako bi se uočile ponavljajuće matrice kodova. Istovremeno, to nije značilo da su određene aktivnosti pedagoga prikazane u dijelu rezultata samo ako su iste aktivnosti viđene kod više pedagoga. Cilj ovoga rada nije generalizacija, čemu etnografija ne teži, već iscrpljivanje svih mogućih fenomena u zbilji. Stoga ovaj rad nije uključivao samo jednog sudionika, već njih četiri, kako bi se opisalo što više fenomena u praksi školskog pedagoga. Istovremeno, to znači i da bi veći broj sudionika vjerojatno ponudio i širu lepezu istraživačkih rezultata, iako je rezultatima ovoga rada vidljivo kako su se brojne aktivnosti u radu pedagoga ponavljale, s možda različitim sadržajem, ali iste svrhe. Sljedeći je kriterij pouzdanost u užem smislu koja teži što detaljnijem prikazivanju tijeka istraživačkog projekta kako bi se postigla transparentnost (Lincoln i Guba, 2013). Upravo s tim ciljem u ovom je doktorskom radu cijelo poglavlje *Metodologija* posvećeno metodološkim pitanjima, koja su detaljno razrađena u prethodnih 11 potpoglavlja. Naposljetku, utvrdivost (Lincoln i Guba, 2013) od istraživača iziskuje refleksivno pozicioniranje, što je u ovom radu i učinjeno u poglavlju 3.9.1. Ovo bi se poglavlje moglo zaključiti kroz premise stručnjaka (Creswell, 2012; Golafshani, 2003; Lincoln i Guba, 2013; Patton, 2014 i dr.) o tomu da kvalitativna metodologija ne bi smjela podlijegati strogim, pozitivističkim kriterijima kada su u pitanju aspekti pouzdanosti i valjanosti, već je nužno istraživanja kvalitativne metodologije, poput ovog rada, sagledati kroz reinterpretaciju u skladu s prirodom kvalitativnih istraživanja koja podrazumijevaju proučavanje živog konteksta. Tomu u skladu, ona ne mogu biti posve ponovljiva jer se ti procesi mijenjaju iz dana u dan, baš kao i kultura škole.

4. REZULTATI KVALITATIVNE ANALIZE PODATAKA

Kako je već navedeno u prethodnom poglavlju, podatci su prikupljeni uz pomoć metode sustavnog, etnografskog promatranja, metode intervjua sa sudionicima istraživanja i metode kontinuiranog vođenja istraživačkog dnevnika. Budući da je u ovome radu riječ o etnografskom pristupu, izvještaj o rezultatima ovoga istraživanja kroz ovo se poglavlje može pratiti u: a) izdvojenim tekstualnim dijelovima intervjua, b) izdvojenim dijelovima terenskih bilješki, c) izdvojenim dijelovima bilješki istraživačkog dnevnika te d) vizualnim materijalima prikupljenim na terenu. U ovom je radu primijenjen APA7 stil citiranja,[17] prilikom čega su intervjui dio vlastitog istraživanja ovoga rada i tretiraju se kao *primarni istraživački podaci*. Tekstualni dijelovi intervjua kao kraći citati u ovom su poglavlju označeni u *kurzivu* te imaju oznaku sudionika istraživanja (npr. POŠ1, intervju, 21. ožujka 2025.) te su u tekstu pod navodnicima, a citati veći od 40 riječi uvučeni su od lijeve margine, u obliku blok citata, bez navodnika. Kako sami intervjui predstavljaju primarni empirijski materijal koji je prikupljen u svrhu provedbe ovog istraživanja, oni se ne tretiraju kao APA kategorije osobne komunikacije niti se kao takvi navode u popisu literature kao samostalne bibliografske jedinice. Dijelovi etnografskog izvještaja koji se pak odnose na izdvojene terenske bilješke ili bilješke prikupljene vođenjem istraživačkog dnevnika, u ovom se poglavlju ističu tekstualnim okvirima uz napomenu datacije kada je bilješka nastala (npr. Sustavno promatranje, PSŠ1, 10. ožujka 2025. ili Istraživački dnevnik, svibanj, 2025). Naposljetku, vizualni materijali u ovom se poglavlju odnose na fotografije koje je istraživač prikupio na terenu ili koje su mu ustupljene od sudionika istraživanja, što je i naznačeno nakon svake fotografije u napomeni. Zbog prethodno navedenog etičkog aspekta istraživanja nijedna fotografija ne otkriva identitet sudionika istraživanja, stoga su one obrađene efektom zatamnjenog lica (eng. *blur*). Analizom podataka dobivenih intervjuima, sustavnim, etnografskim promatranjem i vođenjem istraživačkoga dnevnika izdvojene su sljedeće teme koje obuhvaćaju vlastite kategorije i kodove, opisane u daljnjem dijelu rada: učiteljska učinkovitost, naglasak na učenju, kolegijalnost, suradnja, zajedničko planiranje, transformacijsko vodstvo, dodatni element (zajednički rituali i ceremonije), podržavajuće okolnosti i otežavajuće okolnosti. Navedeno je prikazano u vizualnom prikazu umne mape na Slici 14.

[17] American Psychological Association (7th edition). Dostupno na : https://apastyle.apa.org/



Slika 14 Prikaz tema, kategorija i kodova izdvojenih kvalitativnom analizom podataka

Prije prikaza tematski razvrstanih rezultata istraživanja valja izdvojiti neke izjave iz komunikacije sa sudionicima koji prikazuju uvodne stavove pedagoga o tome što okvirno misle o oblikovanju kulture škole u kojoj su zaposleni, prilikom čega svakako naglašavaju određeno zadovoljstvo vlastitim poslom što se može protumačiti iz činjenica kako oni u školi vole boraviti i kako ih njihova profesija pedagoga ispunjava. Odabrani iskazi obuhvaćaju gotovo cjelokupne odgovore sudionika na pitanje koje se odnosi na njihove vlastito razumijevanje uloge u kulturi škole u kojoj su zaposleni, prilikom čega u njihovim izjavama nije bilo negativnih stavova u općenitoj samoprocjeni uloge pedagoga. U svim iskazima tako prevladava pozitivan stav o doživljaju školskog ozračja, suradnji među članovima školske zajednice i međusobnoj podršci u kolektivu. Ove su izjave svojevrsni dio uvoda u daljnju tematsku analizu u kojoj će se detaljnije razmotriti uloga pedagoga prema elementima odabranog modela kulture škole.

Ja kad dođem u zgradu škole osjećam živost, neku energiju, joj (ushićeno). I ja sebe vidim u tome znači, da sam dio te neke hajmo reći energije, kulture, koje će dati neki moram reći pozitivni doprinos nečemu. U stvari ja jako volim ući u svoju školu i volim uvijek kad se nešto događa ako se ništa ne događa ja sama napravim da se nešto događa. Takvog sam veselog temperamenta i tako doživljavam i školu. Pokreće me to što sam po prirodi takav živahan i onda… Ova škola je baš dar, da nekako plivaš u 'ajmo reć' tom pozitivnom kaosu. Volim biti dio ove kulture i stvarati ju (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)[18]

Kao klinci, uvijek sam zajedno s ostalima, bio vani na ulici pa sam tako dosta upoznao osoba koje idu u večernju školu. Ta je škola bila pokraj naše kuće. I onda sam shvatio da zapravo svatko od njih ima neku tužnu priču - hajmo tako reći je uvijek posrijedi neki problem bio ili u obitelji ili u školi koju je pohađao. Zbog nekog razloga su oni završili bez škole i pohađali su večernje. Ja sam nekako shvatio da zapravo svima njima samo treba ljubavi u školi. Ta vodilja je meni nekako bila ključna do postanem pedagog. Danas takvu kulturu gradim u školi u kojoj radim i volim svoj posao (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Vjerujem da nekako općenito doprinosim pozitivnoj školskoj kulturi tako što osnažujem odnose, potičem dijalog, gradim povjerenje i promičem vrijednosti koje čine školu mjestom učenja i rasta za sve – učenike, učitelje i roditelje. Potičem vršnjačku suradnju i toleranciju, organiziram stručne radionice i predavanja o pozitivnoj disciplini, motivaciji, emocionalnoj pismenosti. Podržavam učitelje u rješavanju izazovnih situacija s učenicima, ali i u prevenciji. Potičem timski rad. Organiziranjem predavanja i radionica za roditelje jačam komunikaciju i povjerenje. Iniciram i provodim mnoge projekte koji pozitivno djeluju na sve dionike naše škole (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Nastojim, nizom aktivnosti koje svakodnevno radim, oblikovati kulturu naše škole u vedrom i pozitivnom smislu kroz interakciju s drugima u cilju kvalitete odgoja i

[18] Transkripcija dijelova intervjua uvrštenih u ovaj doktorski rad provedena je u skladu s *verbatim pristupom* (usp. poglavlje Metodologija), prilikom čega su izjave sudionika navedene u izvornom obliku bez jezičnih intervencija, čime se osigurava očuvanje semantičke i pragmatičke dimenzije izvornog govora.

obrazovanja djece, odnosno naših učenika. Tu nekako vidim svoju ulogu (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

Moja uloga bi bila uglavnom u kulturi škole bila bih općenito rečeno analitička i savjetodavna. Ja to vidim kao glavno. Biti podrška, znači podrška svima u školi, također. Napraviti ono što mogu u skladu s procedurama, u skladu sa zakonom. Znači od te nekakve školske arhitekture, od tog nekog kreiranja ustanove kao takve, u organizacijskom smislu, do osnaživanja ljudi u nekom drugom smislu. Naravno, u skladu s nekom vizijom škole. Na toj viziji i na toj ideji o tome kakva bi škola trebala biti, treba uvijek raditi, a tu pedagog treba dati neko svoje mišljenje ili neki svoj sud, neku ideju, pa čak i elaborirati. Uloga je ujedno i misaona s jedne strane, do konkretnih situacija, prvenstveno kad su učenici u pitanju, s druge strane. Dakle, napredak učenika je u fokusu i sve što radiš zapravo radiš zbog njih. I tu i ta glavna uloga u kulturi škole. Dakle, stalno propitivanje funkcionira li kultura škole i nastavni proces dobro, radi dobrobiti učenika, a učenici se mijenjaju pa i kultura škole. Ovo što je sada suvremena kultura, prije deset godina nije bila ista. Dakle, tu dolazi do nekih promjena i da bi se promjene pratile - tu je pedagog (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

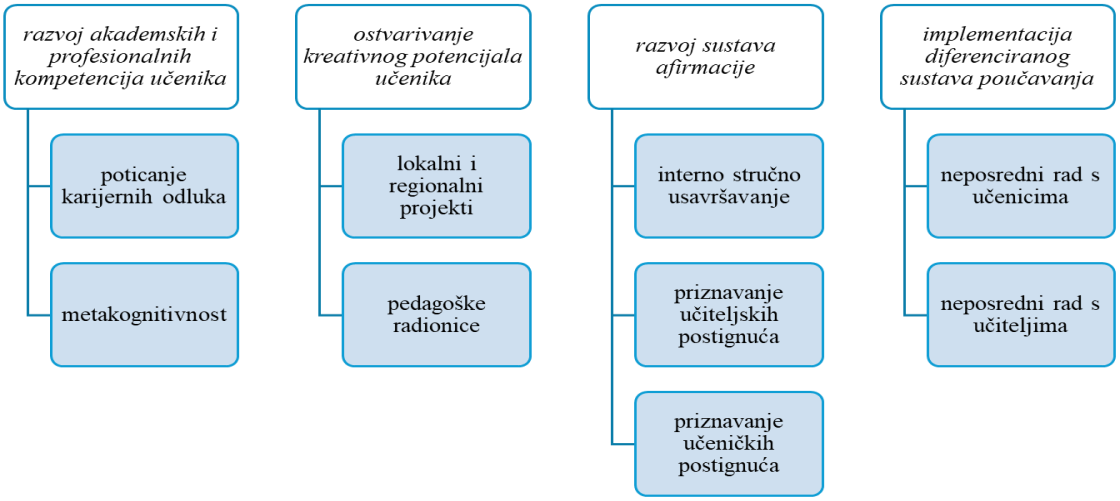
Sveukupno gledano na moju ulogu u kulturi škole, rekla bih da se upravo uloga pedagoga dosta dobro može profilirati u kulturi škole. U biti to ja i radim i vjerujem i mnogi drugi pedagozi - sudjelujemo u procesu obrazovanja djeci kao krajnji cilj i pomažemo im da savladaju eventualne prepreke i ostvare se u najboljoj mogućoj mjeri. Do toga dolazimo kreirajući tu pozitivnu kulturu škole, ne samo radom s učenicima, nego i učiteljima, drugim stručnim suradnicima, s ravnateljem. Mi tu često ne radimo samo s djecom, nego i roditelje obrazujemo na neki način. Znači, uklanjamo nekakve stereotipe, predrasude, nekakvim neposrednim kontaktom s roditeljima kroz individualne razgovore kroz roditeljske sastanke, neke plenarne sjednice. Mislim da tu naša uloga može i treba biti dosta velika u tom smislu i na taj način zapravo da doprinosimo vrijednostima društva. Isto tako i suradnjom s drugim institucijama, dakle među resornim službama. Također sam isto uočila da mi pozivamo druge dosta često na na odgovornost i suradnju… (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Iz izdvojenih izjava intervjua sa sudionicima, kao uvod u tematsku analizu u nastavku ovoga rada, može se govoriti o općenitom viđenju sudionika vlastite uloge u školi. Pritom su pedagozi

isticali kako svoju ulogu u kulturi škole najopćenitije opisuju kroz doprinos u stvaranju pozitivnog ozračja, naglašavajući važnost međuljudskih odnosa, važnost suradnje među članovima kolektiva kao i održavanje fokusa na dobrobiti učenika. Pedagozi svoju ulogu kao razvojno-pedagoških stručnjaka percipiraju kao rezultat i osobnog angažmana, niza stručnih kompetencija i podrške koju pružaju svim članovima školske zajednice. Pritom naglašavaju savjetodavnu i analitičku funkciju koju pedagozi implementiraju kada je u pitanju razvojno područje nastavnog procesa. Daljnji dio teksta nastojao je detaljno opisati ulogu pedagoga prema elementima odabranog *modela* kulture škole.

4.1. Učiteljska učinkovitost

Prva tema istoimenog je elementa kulture škole učiteljska učinkovitost. Kategorije su unutar prve teme: *razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika, ostvarivanje kreativnog potencijala, razvoj sustava afirmacije* te *diferencirani pristup poučavanju.* Prilikom objašnjavanja pojedinačnih elemenata kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) može se reći kako se učiteljska učinkovitost odnosi na kolektivno vjerovanje učitelja u mogućnost razvoja škole i razvijanje kompetencija učenika za njihov daljnji obrazovni razvoj. Donohoo (2016) taj pojam još definira kao uvjerenje učitelja da je njihov kolektiv u stanju planirati i provesti aktivnosti koje mogu imati pozitivan učinak na učenje učenika, njihovu kreativnost i pozitivan stav prema učenju. Prema dobivenim podacima s terena vidljivo je kako se kolektivna učiteljska učinkovitost od pedagoga posebno se ističe kroz razvoj sustava afirmacije, što u priznavanju postignuća učitelja, što učenika. To je vidljivo na način da se taj aspekt pojavljuje u iskazima svih četiriju sudionika u nekoliko navrata, zbog čega se može izdvojiti kao najzastupljeniji način na koji pedagozi, prema više izvora dobivenih podataka, potiču kolektivnu učiteljsku učinkovitost.



Slika 15 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova unutar teme Učiteljska učinkovitost
Izvor : autor.

4.1.1. Razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika

Unutar teme učiteljske učinkovitosti istaknuo se kod razvoja akademskih i profesionalnih kompetencija učenika. Naime, pedagozi su isticali kako smatraju da se učiteljska učinkovitost razvija i u odnosu na učenike, pa su tako naglašavali kako je važno kod učenika potaknuti razmišljanje o svrsishodnosti nastave i općenitom pozicioniranju znanja na vrijednosnoj listi. Akademske i profesionalne kompetencije prema tome znače sposobnost učenika da razumiju i analiziraju određene informacije, da im kritički pristupaju, da pristupe rješavanju određenih problema i da budu sposobni efektivno komunicirati u različitim životnim kontekstima. Dok se akademske kompetencije više odnose na poticanje učenika na daljnji nastavak obrazovanja, profesionalne kompetencije podrazumijevaju niz vještina, znanja i stavova koji omogućuju pojedincu da se uspješno nosi sa zahtjevima rada, kao i da kontinuirano napreduje u svojoj profesiji. Pedagozi navode kako suradnjom s učenicima, razrednicima, kolegama učiteljima i nastavnicima, kao i s ostalim institucijama, razvijaju navedene kompetencije kod učenika, kao jednom od metoda za postizanje učiteljske učinkovitosti. Unutar kategorije razvoja akademskih i profesionalnih kompetencija učenika, izdvojeni su kodovi vidljivi u Tablici 8.

Tablica 8
Kategorija Razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Poticanje karijernih odluka	**Razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika**	Učiteljska učinkovitost
Metakognitivnost		

4.1.1.1. Poticanje karijernih odluka

Kao jedan od načina razvoja akademskih i profesionalnih kompetencija, pedagozi su isticali i važnost poticanja učenika na promišljanje o karijernim odlukama. Rezultati intervjua sa sudionicima tako prikazuju da pedagozi smatraju kako su učenici često nerealni u percepciji budućeg zanimanja. Prema mišljenju pedagoga, važno je učenicima prikazati kako njihova željena zanimanja izgledaju u praksi. Tu pedagozi ističu važnost zornog prikaza zanimanja pa navode kako za učenike organiziraju posjete sajmovima zanimanja, organiziraju pedagoške radionice i provode individualne razgovore koje nerijetko planiraju i realiziraju u suradnji s razrednicima. Jednako tako pedagozi navode kako učenici znaju biti nerealni i u vlastitim mogućnostima pa su savjetovanja od pedagoga itekako prisutna u njihovu radu, vezana za poticanje karijernih odluka, ali i pronalazak potencijalnog talenta učenika. Pedagozi također navode međuresornu suradnju poput suradnje sa Zavodom za zapošljavanje prilikom profesionalnog usmjeravanja. Pedagozi gimnazijskih programa navode karijerne odluke vezane uz upis na visokoškolsko obrazovanje dok pedagozi srednjih strukovnih škola navode karijerne odluke koje se grade kroz upoznavanje potreba tržišta rada u sklopu praktične nastave u školama. Pedagozi osnovnih škola pak navode prikaz strukovnih i gimnazijskih zanimanja kao primjer karijerne odluke učenika kroz sajmove zanimanja koje pohađaju s učenicima. Rezultati prikupljeni etnografskim promatranjem na terenu također potvrđuju kako pedagozi sudjeluju u

poticanju karijernih i profesionalnih odluka učenika u kulturi škole, a uglavnom se pedagozi ondje ističu kao organizatori u planiranju primjerice dana otvorenih vrata škole te također, zajedno s kolegama učiteljima odnosno nastavnicima, sudjeluju u realizaciji takvih integriranih školskih dana čiji je cilj pomoći učenicima u odabiru budućeg zanimanja kroz zorne prikaze zanimanja, pronalazak odgovarajućih i potrebnih informacija vezanih uz karijerne odluke te sudjelovanje u koordinaciji takvih događaja na razini cijele škole. Kroz sve navedeno, pedagozi navode kako se time ostvaruje uvjerenje kolektiva da učenici mogu uspjeti i kako je program osmišljen u školi itekako koristan za budući uspjeh učenika.

> Pa ono što inače radim je da održim radionice profesionalnog usmjeravanja i to ne jednu, nego dvije ili tri, i to uglavnom u drugom polugodištu osmog razreda, a ponekad i sa sedmašima. Razgovaramo o njihovom budućem zaposlenju, odnosno o poslu kojim bi se voljeli baviti. Također imamo suradnju sa Hrvatskim zavodom za zapošljavanje. Ne samo da osmaši ispunjavaju njihov upitnik online, nego i da učenici odu u posjet Zavodu za zapošljavanje i imaju ondje savjetovanje. Kao pedagog koordiniram ujedno tu suradnju s Hrvatskim zavodom za zapošljavanje i razrednicima (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Ima učenika koji se prijavljuju na više od tri natjecanja iz različitih područja. I baš smo komentirali, učitelji i ja, kako su ta djeca zapravo prilično opterećena. Ja sam s nekima od njih i obavila razgovor u smislu je li njima to previše ili ih roditelji opterećuju, ili je to baš njihova želja ići na sva ta natjecanja. Nastojim im pomoći da se pronađu u određenom području kako bi se usmjerili za dalje i kako bi pronašli vlastiti talent i posvetili se nadogradnji istog zajedno s učiteljima (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Smatram jako važnim da učenike pripremamo za buduća obrazovna iskustva odnosno i sami odabir budućih obrazovnih, karijernih iskustava. To mi je bitno u radu, u biti najbitnije da to usvoje kad izađu iz srednjoškolskog obrazovanja budući da smo mi općeobrazovna ustanova. Zajedno s kolegama nastavnicima kontinuirano te perspektive usađujemo učenicima, od pedagoških radionica do individualnog savjetovanja pa sve do predavanja što ja, što kolege, što vanjski suradnici. Sve u svemu, nastojimo ih pripremiti za odabir samih fakulteta (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Ako je naša vizija holistički razvoj učenika, onda učenike razvijamo u svim smjerovima, dobro pripremimo za nastavak obrazovanja kroz opet individualni, savjetodavni rad,

radionice, predstavljanje raznih udruga i suradnju s istima kao i prikaz fakulteta, tvrtki i tako dalje. Znači ja bih rekao da smo tu, kao škola - prioritetno! Naročito surađujem kao pedagog s kolegama nastavnicima da razvijamo kod učenika onaj nekakav općeobrazovni pogled na svijet i vrijednost obrazovanja (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Učenike se često priprema za ona buduća iskustva koja ih čekaju, najviše kroz praktičnu nastavu. Mi u svakom sektoru učenike potičemo da usvoje te životne situacije koje ih čekaju kad odu na na tržište rada, i nastojimo ih preslikati u školi. (...) Ja kao pedagog pratim te planove i programe stručne prakse i analiziram sa strukovnim nastavnicima te pratimo napredak učenika (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

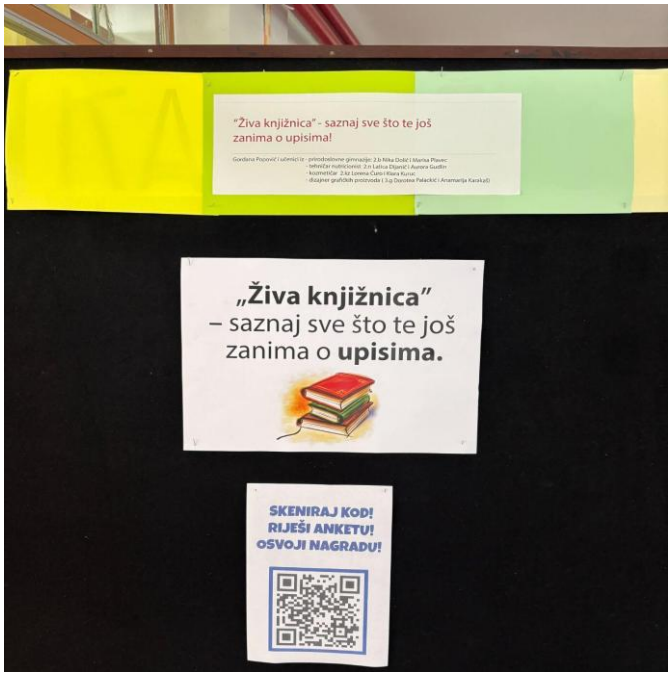
Tijekom drugog polugodišta osmoga razreda osnovne škole, razrednici uglavnom vode djecu u obilazak srednjih škola ili sajmova zanimanja. Vrlo često idem u pratnji razrednika i zajedno odaberemo plan obilaska tih škola s ciljem da kroz vlastito iskustvo učenici spoznaju o tim zanimanjima. Nastojimo im pomoći da se svako u nečemu zaista pronađe (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Dani otvorenih vrata srednje škole održani su u svibnju 2025. godine te je takva praksa prisutna već kao tradicija. PSŠ1 pritom je imao ulogu o organizaciji samog događaja te je specifično bio zadužen za općenite informacije budućim učenicima. Također, kao dio organizacijskog tima bio je zadužen za jasnu preraspodjelu učenika i nastavnika na njihove projektno određene jedinice. Bio je uključen u izradu plana aktivnosti s posebnim naglaskom na potrebe osmaša koji su tek na početku donošenja važne životne odluke o nastavku svog obrazovanja. Jedna od važnijih aktivnosti u kojoj je pedagog sudjelovao bila je organizacija i vođenje savjetodavnog kutka, gdje su posjetitelji, prvenstveno učenici osmih razreda i njihovi roditelji, mogli dobiti odgovore na pitanja vezana uz upisne postupke, obrazovne programe, profesionalno usmjeravanje te prilagodbu na srednjoškolski život. Kroz individualne razgovore pedagog je pružao informacije o svakom programu koji škola nudi, uzimajući u obzir interese, sposobnosti i mogućnosti učenika. Kao specifične aktivnosti koje je osmislio i koordinirao te proveo taj dan, bila je aktivnost nazvana „Živa knjižnica“, prilikom čega je u suradnji s nastavnicima i učenicima osmislio koncept koji je budućim srednjoškolcima omogućio neposredan i otvoren razgovor s učenicima viših razreda. Na taj je način učenicima osmih razreda omogućeno da iz prve ruke spoznaju više o svakodnevici u školi, izazovima i prednostima pojedinih programa,

kao i o ozračju i kulturi škole. Uz navedeno, PSŠ1 sve je vrijeme obilazio i ostale projektno određene jedinice te pritom ispitivao učenike i kolege kako im ide, trebaju li što dodatno od materijala, kakav je odaziv budućih srednjoškolaca i slično.

(PSŠ1, sustavno promatranje, 6. svibnja 2025.)

Slika 16 prikazuje informativni pano postavljen u hodniku škole, prije ulaska u školsku knjižnicu, koji su izradili PSŠ1 i učenice prvog razreda srednje škole u kojoj je provedeno istraživanje. Na navedenom se nalazi natpis "Živa knjižnica – saznaj sve što te zanima o upisima", popraćen prikazom knjiga i QR kodom. Simbolika naslova označava aktivnost u kojoj su PSŠ1 i učenice s kojima je surađivala, odgovarale na sva pitanja vezana uz funkcioniranje škole, a koje su postavljali potencijalni, budući učenici. Vizualna komunikacija pritom je osmišljena tako što su rabljene i boje kojima bi se mogle privući pozornosti posjetitelja (primjerice središnja crvena knjiga), a korištenje QR koda za učitavanje dodatnog sadržaja o aktivnosti ukazuje na implementaciju digitalnih tehnologija u aktivnostima koje provodi PSŠ1.



Slika 16 Sudjelovanje pedagoga u projektu Dana otvorenih vrata
Napomena. Fotografija prikupljena na terenu, svibanj 2025. Vlastiti rad.

4.1.1.2. Metakognitivnost

Pedagozi važnim ističu razvijanje metakognicije kod učenika, a ona se odnosi na sposobnost učenika razmišljati o vlastitom misaonom procesu, odnosno o procesu učenja, gdje učenici prepoznaju, kontroliraju i analiziraju navedene procese. Rezultatima intervjua zaključuje se kako pedagozi navode da to najčešće rade u individualnom savjetovanju s učenicima, u grupnom savjetovanju na razini cijelog razreda, ali i na pedagoškim radionicama koje održavaju, uz navođenje suradnje s razrednicima i ostalim članovima učiteljskoga odnosno nastavničkog vijeća. Jednako tako, pedagozi navode kako održavaju i interna stručna usavršavanja za kolege učitelje odnosno nastavnike kako bi im prikazali odlike novih generacija i načina na koji oni uče i razmišljaju o procesu vlastitog učenja. Osim toga, pedagozi često naglašavaju i važnost razvijanja stava kod učenika o znanju, odnosno pozicioniranju znanja na vrijednosnoj ljestvici u društvu te važnosti pozicioniranja institucionalnog obrazovanja u svijetu u kojem su informacije dostupne kroz razne izvore. Rezultatima etnografskog promatranja vidljivo je kako pedagozi metakognitivnost kod učenika potiču i pedagoškim radionicama o temi "učiti kako učiti".

> U velikom dijelu moga neposrednog rada s učenicima, naglasak je na učenju kako učiti, selektiranju informacija, načinu odabira pravih, vrijednih informacija i opće upućenosti u svijet koji ih čeka, u kojem žive. To radim kroz individualni rad odnosno savjetovanje učenika, ali i kroz pedagoške radionice na temu učiti kako učiti (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Mi pedagozi, u suradnji s naravno drugim nastavnicima, stvaramo pretpostavke za razvoj nekih generičkih kompetencija, nekih osnovnih pretpostavki za kasnije, odnosno kasniji razvoj učenja. Ja svoju ulogu pedagoga, prvenstveno vidim u tom smjeru znači kao neka vrsta podrške u - s jedne strane podrške u obrazovanju, razvoja nekakvih obrazovnih vještina, s druge strane kada je u pitanju učenje - znači nekakvih navika načina, stilova učenja nekog pristupa izvršavanju obveza (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Učenici su često skloni nekoj nerealnoj procjeni - djeca ili se znaju precijeniti ili znaju se nekad podcijeniti i onda tu bi trebao biti netko poput pedagoga tko će to malo nivelirati, dovesti u razumne okvire, naročito kada je riječ o odabiru karijere. mislim da je to najvažnije. Ta povratna informacija koliko si dobar ili nisi dobar odnosno što

možeš popraviti i koja je najbolja stvar koju možeš napraviti je jako potrebna djeci da bi se usmjerili ka dobrom putu (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Pisanje plana ispravljanja ocjena zajedno s učenicima je sastavni dio mog posla. Učenik dođe i prvo ustanovimo gdje su ocjene lošije i napravimo zajedno plan ispravaka. Zatim, kad prođe do 2-3 tjedna, kada ispravlja određene ocjene, napišem da će doći i onda ćemo provjeriti što je od toga ispravio. I tu vidimo onda upravo tu povratnu informaciju gdje ću pohvaliti trud djeteta i pomoći u upravljanju procesom učenja. Sve navedeno iskomuniciram i s razrednicima te na taj način osnažujemo vjerovanje da učenici mogu uspjeti (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Stav učenika prema učenju se dosta promijenio. S obzirom na to, organiziram radionice za učitelje da eto malo bolje razumiju današnje generacije, približim im karakteristike generacije, gdje se dobro prvo ja pripremim za to izlaganje, znači analiziram podatke pa im to pokažem. U tom smislu evo kolege učitelje motiviram i potičem možda da mijenjaju svoju nastavu na bolje na moderniji način i na taj način doprinosim i razvoju planova i programa u školi, iako ne izravno, ali vjerujem da dosta kolega posluša savjet i implementira ga u nastavu. Važno mi je da učenici razumiju što uče i da se osvrću na vlastito učenje, kako oni, tako i njihovi učitelji kroz kontinuiranu povratnu informaciju učeniku o njegovom procesu učenja (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Škola sada nije jedini izvor znanja ali je škola ta koja treba omogućiti da koriste znanja koje nam se sada nude uključujući umjetnu inteligenciju i tehnologiju na pravi, svrsihodan način. (...) Znači treba imati to uvjerenje, ja i moje kolege u školi i prenijeti na učenike, da škola daje bazu u razvijanju. Škola im daje i određene spoznaje kako se treba pripremiti za tržište rada, kako usmjeriti svoj profesionalni razvoj, kako se cjeloživotno obrazovati. To vjerovanje nas koji radimo u školi je jako važno. To često, gotovo uvijek, naglašavam učenicima kad individualno razgovaram s njima ili u grupnim savjetovanjima - na razini cijelog razreda. (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

Na žalost škola je poprilično degradirana ustanova u ovom trenutku. Degradirana na razne načine - ona je s jedne strane neophodna, nitko ne dovodi u pitanje njenu potrebu u društvu i u nekom širem smislu i onom užem obrazovnom. Međutim škola nema više to mjesto u odrastanju, u životima mladih i odrastanju mladih, kako je imala nekad. (...)

> Mislim da mi pedagozi unatoč tomu moramo razvijati svijest kod naših učenika o tome da škola odnosno obrazovanje mora biti pri vrhu te vrijednosne liste. Potičući taj stav, ojačavamo vjerovanje u uspjeh naših učenika. (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

PSŠ1 me obavijestio kako sada idemo u učionicu gdje smo postavljali projektor te će se ondje održati pedagoška radionica Učiti kako učiti. Pedagog je učenike prvo pitao kako su i ima li što novoga kod njih. Učenici rado odgovaraju i govore pedagogu kako ih kiša umara i kako nemaju energije. PSŠ1 im, koristeći se primjerenim humorom u nastavi, govori kako je i to ponekad za sve od nas i da su odrasli također skloni umoru i pospanosti. Pedagog naglašava učenicima kako su oni prvi razred srednje škole i da je pred njima još dug put školovanja i da je važno nadograđivati navike učenja koje su do sada stekli jer program srednje škole može biti znatno izazovniji u odnosu na osnovnu školu. Za vrijeme održavanja pedagoške radionice pedagog ostvaruje kontakt očima s učenicima te šeće po razredu, a potom se zaustavlja kod katedre. Na početku sadržaja radionice pedagog na prvom slajdu prikazuje sliku patka-zec koju rabi kao aktivnost ledolomca. Svrha je slike da učenici uoče kako ne razmišljaju svi jednako, a PSŠ1 dodaje kako također i ne uče svi na jednak način. Potom slijedi vođeni razgovor o stilovima učenja i predstavljanju različitih metoda zapamćivanja informacija. PSŠ1 nakon svake metode upita učenike čini li to netko od njih, ima li netko od učenika dodatne prijedloge ili savjete vezane uz navedenu metode. Pedagog radionicu završava vrednovanjem radionice od učenika, i to usmenim putem gdje su učenici davali povratne informacije. (dio bilješke etnografskog promatranja, 28. ožujka 2025.)

Slika 17 i Slika 18 snimljene su tijekom održavanja pedagoške radionice opisane u prethodnoj terenskoj bilješki. Pritom je ponovno vidljivo kako PSŠ1 koristi digitalne tehnologije u svom radu (projektor, digitalne prezentacije) kao i misaone dosjetke (optička iluzija: patka ili zec).



Slika 17 Pedagoška radionica na temu metakognitivnosti
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu, ožujak 2025. Vlastiti rad.



Slika 18 Pedagoška radionica na temu metakognitivnosti
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu, ožujak 2025. Vlastiti rad.

Na vrata kucaju dvije učenice. Govore pedagogu kako bi htjele razgovarati s njim o ocjenama i predmetima čije ishode teže usvajaju. Pedagog mi opisuje taj susret neposredno nakon. Pedagog predlaže da sa svakom od njih razgovara individualno. Učenice pristaju. Prvo ulazi učenica koja navodi da mora ispraviti matematiku i kemiju. Pedagog otvara e-dnevnik gdje detaljno s učenicom analizira ocjene i bilješke iz nastavnih predmeta. Potom ispituje učenicu kako se osjeća, kako joj je u školi, koje predmete voli, a koji su joj zahtjevniji. Ispituje ju kako izgleda proces učenja. Nakon što učenica odgovori, pedagog joj pokazuje neke tehnike i strategije učenja koje bi joj bile od pomoći i navodi kako ih može implementirati u svoj program učenja. Učenicu ispituje je li joj bilo korisno, dijeli savjete, ona navodi da joj je pedagog puno pomogao. Pedagog isto čini i s drugom učenicom te im daje Vennov dijagram kao kratku aktivnost gdje su učenice navodile "kako one uče". Učenicama je aktivnost bila zanimljiva, a poneki duhoviti odgovori rezultirali su smijehom u prostoriji. PSŠ1 učenicama daje predložak plana učenja i savjetuje kako mogu pokušati isto kod kuće i na taj se način više organizirati. Učenice zahvaljuju PSŠ1 na pomoći i odlaze sa smiješkom iz ureda.
(PSŠ1, sustavno promatranje, 31. ožujka 2025.)

Potom odlazimo u učionice u kojima borave učenici. Pedagog učenike oslovljava imenom i govori im da mogu zajedno s njom poći u učionicu broj 24. Dok hodaju prema učionici u kojoj će se održati predavanje, pedagog pita nekoliko učenika "Jeste li dobro?" i "Jesi li ispravila povijest?". (PSŠ1, sustavno promatranje, 12. ožujka 2025.)

4.1.2. Ostvarivanje kreativnog potencijala učenika

Sljedeća izdvojena kategorija odnosila se na ostvarivanje kreativnog potencijala učenika, a pedagozi su ju s kolektivnom učiteljskom učinkovitošću povezivali tako što su naglašavali važnost poticanja divergentnog mišljenja kod učenika. Smatrali su da se time potiče kritički stav kod učenika, postiže veća motivacija i time ujedno postižu bolji rezultati učenja. Aktivnosti koje pedagozi realiziraju u cilju poticanja kreativnosti ostvaruju se u suradnji s učiteljima i nastavnicima, ali i lokalnim i regionalnim udrugama i institucijama. Time pedagozi ističu dodatno povezivanje kolektiva i međusobnu suradnju oko istog cilja. Unutar navedene kategorije izdvojeni su kodovi vidljivi u Tablici 8.

Tablica 9

Kategorija Ostvarivanje kreativnog potencijala učenika

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Pedagoške radionice	**Ostvarivanje kreativnog potencijala učenika**	Učiteljska učinkovitost
Lokalni i regionalni projekti		

4.1.2.1. Pedagoške radionice

Sudionici istraživanja navodili su kako su pedagoške radionice po njihovu mišljenju svrsishodan način za ostvarivanje ishoda usmjerenih na razvoj generičkih funkcija učenika, kao i za ostvarivanje njihova kreativna potencijala. Navodili su kako radionice koje oni održavaju uključuju maštovitost, s ciljem poticanja samostalnosti, sposobnosti za rješavanje problema, osobnog i socijalnog razvoja. Naglašavali su kako su pritom radionice uvijek interaktivnog tipa, gdje učenici nisi pasivni primatelji znanja, već aktivno sudjeluju u svim aktivnostima koje moderiraju pedagozi. Osim što su smatrali da time potiču razvoj određenih generičkih

kompetencija kod učenika, pedagozi su ujedno smatrali kako time potiču i svoje kolege na implementiranje nekih od provedenih metoda koje su uvidjeli na pedagoškim radionicama. Naime, opisivali su kako su razrednici najčešće prisutni na tim radionicama koje predvodi pedagog, pa to smatraju kao svojevrsni tip kolegijalnog učenja i razmjena ideja. Osim pedagoških radionica, pedagozi ističu i zajedničke radionice na razini škole gdje oni s ostatkom kolektiva, ali i sa svim učenicima i administrativnim i tehničkim osobljem, uređuju vizualni identitet škole, čime se dodatno potiče osjećaj zajedništva i vjerovanja u zajednički uspjeh, jačajući tako kolektivnu učiteljsku učinkovitost.

> U mojim radionicama se često mora izmišljati nekakav novi izum, napraviti nešto od nečega što ne bi inače napravio, osmisliti novi način gledanja na neku situaciju ili osmisliti školski projekt za učenike od strane samih učenika. Uvijek u radionicama nastojim poticati to divergentno mišljenje, ali poticati i kolege učitelje da to divergentno mišljenje potiču i kod učenika u svom predmetnom radu u nastavi (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Primjerice, kad sam ja tek došla u školu, nije škola imala nikakav naziv, odnosno ne škola nego kao učenici ove škole, nekakav nadimak. To sam ja recimo osmislila onako kreativno na jednoj radionici i uvela i po tome smo danas prepoznatljivi. (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

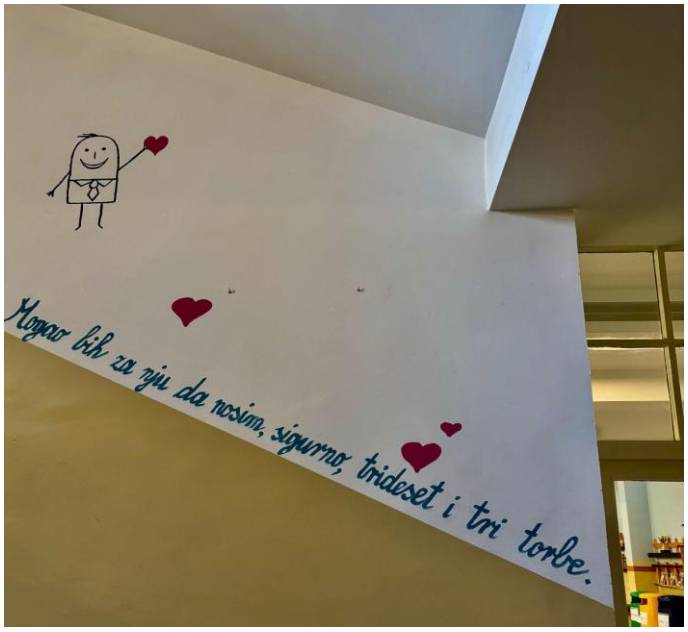
> Recimo, dosta često razrednici kažu kada vide neku radionicu da nisu znali da se može na taj način obraditi neka tema, pa onda zapravo i objasnim koji je drugačiji način. U tome je zapravo i specifičnost pedagoške radionice u odnosu na uobičajeno obrađivanje gradiva. I zapravo da tu mogu i oni biti kreativni i zajedno sa učenicima doći do nekih drugačijih uvida, tako da i razrednicima je to zanimljivo u smislu razvoja kreativnosti, a ne samo učenicima. Dakle, razrednici kada su prisutni na pedagoškim radionicama koje održavam, isto mogu uvidjeti neke elemente kreativnog rada (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Cijelo prizemlje škole ukrašeno je učeničkim radovima, a POŠ2 kaže kako i sam potiče učitelje izložiti radove učenika na panoe škole kako bi se učenici osjećali istaknutim i ponosnim. Učionica je potpuno opremljena suvremenom tehnologijom (računala, rotirajuće stolice, individualne klupe za učenike, dva velika projektora s odgovarajućim digitalnim platnima koja

omogućuju projekciju sadržaja i zaslon na dodir koji imitira ploču, šareni zidovi i udobne fotelje). POŠ2 govori kako je zajedno s ravnateljicom sudjelovao u izradi projekata kojima su planirali uređenje škole.

(POŠ2, sustavno promatranje, 12. ožujka 2025.)

Slika 19 i Slika 20 predstavljaju interijer osnovnih škola u kojima je istraživanje provedeno. Iz razgovora sa sudionicima doznaje se kako su nerijetko učenici predlagatelji ideja za motive vizualnog uređenja škole. Za razliku od interijera srednjih škola u kojima se provodilo ovo istraživanje, osnovne su škole znatno više ukrašene radovima učenika, šarenim bojama, likovima ili drugim vizualnim motivima.



Slika 19 Vizualni materijali prikupljeni na terenu, Zajedničke radionice vizualnog uređenja školskog prostora
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 20 Vizualni materijali prikupljeni na terenu, Zajedničke radionice vizualnog uređenja školskog prostora
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

4.1.2.2. Lokalni i regionalni projekti

Pedagozi navode vlastiti angažman uspostavljanja kontakta s lokalnim i regionalnim organizacijama kako bi dogovorili suradnju i angažman učenika na konkretnim aktivnostima u svrhu poticanja njihove kreativnosti. U svrhu poticanja divergentnog mišljenja, uviđanja novih ideja i iskustva pedagozi nerijetko surađuju s lokalnim udrugama i centrima, bivšim učenicima ili predstavnicima fakulteta. Jednako tako, pedagozi navode kako potiču učenike na javljanje na natječaje koji iziskuju neki kreativni uradak.

POŠ1 u suradnji sa psihologinjom škole organizirao je projekt vezan uz darovite učenike. Psihologinja je testirala učenika i dobila rezultate o potencijalno darovitim učenicima. Psihologinja je s tim učenicima radila jednom tjedno radionice. POŠ1 navodi kako mu je palo na pamet da bi te učenike mogli uključiti u natjecanje koje je novo od prošle godine, koje podrazumijeva aktivnosti ukrašavanja kofera. Za sudjelovanje u projektu POŠ1 je pozvao psihologinju škole. POŠ1 predstavio je navedeni projekt i upitao psihologinju za suradnju. Potom je POŠ1 pitao učenike jesu li za to zainteresirani i učenici su iskazali interes. Nekoliko su tjedana psihologinja i POŠ1 na tome radili i uvježbavali. "Učenici su istraživali o našoj školi, o povijesti naše škole, o Vukovaru, o osobi po kojoj je naša škola dobila ime i mislim da je to baš bio dobar projekt jer su mogli svoje znanje iskoristiti na različite načine. Svatko je nešto drugo radio, netko je istraživao, netko je pisao govor, netko je bolji u likovnom pa se tu malo bolje izrazio u tim kutijama. I evo, osvojili smo čak i nagradu„- navodi POŠ1 dodajući kako je suradnja sa psihologinjom tekla odlično. Objašnjava kako su zapravo zajedno na svakom susretu bili s učenicima. Dodaje kako su zajedno individualno prilazili svakom učeniku

i davali sugestije, savjete što bi mogli unaprijediti i na koji način bi mogli nešto još dodatno napraviti ili istražiti. POŠ1 navodi kako on i psihologinja imaju jako dobru suradnju i kako misli da je ona rezultirala brojnim zajedničkim projektima, na način da se nadopunjuju idejama. U ovom projektu, obrazlaže, suradnja je tekla od početka, od zajedničkog planiranja pa sve do realizacije, odnosno praćenja projekta: „Od početka smo razmišljali zajedno u kojoj bismo koferu mogli što staviti. Kolike će kutije biti - manje kutije pa više njih ili veće. Hoćemo direktno u kofer raditi ili nešto izvan kofera." POŠ1 opisuje kako je svatko od učenika birao što će u kofer staviti, a kako je on tek sugerirao nekakve ideje - sve što se konkretno događalo u njihovoj školi, kako bi učenici od toga nešto prikazali. Navodio je učenike da razmisle o tome što su oni doživjeli osobno ili što najviše pamte iz škole. Zatim je svatko od učenika odabrao sam sebi koju aktivnost želi izrađivati.

(dio bilješke etnografskog promatranja, svibanj 2025.)

Uvijek kad vidim nekakav regionalni natječaj za učeničke radove da je aktualan, da treba nešto kreativno napraviti, bilo da je to nekakav video ili rad, uvijek se uključujem u to i uvijek pozivam djecu. Mogu reći da i žele oni sudjelovati u tome tako da mislim da pedagog na te načine može poticati, i tako ja potičem, kreativnost kod učenika (POŠ1, intervju, 12. svibnja 2025).

Fotografije ispod (Slika 21 i Slika 22) prikazuju produkt projekta Oživljavanje starih kofera, u kojem je sudjelovala POŠ1 s učenicima i psihologinjom škole u kojoj je istraživanje provedeno. Iz fotografija je vidljivo kako su učenici kao aktivni sudionici u središtu aktivnosti, osmišljavajući na kreativan način sadržaj kofera, dok je POŠ1 kao voditelj projekta tek usmjeravala njihove ideje o čemu svjedoče podaci iz razgovora sa sudionicom POŠ1.



Slika 21 Sudjelovanje pedagoga u regionalnom projektu Put pod noge, oživljavanje starih kofera



Slika 22 Sudjelovanje pedagoga u regionalnom projektu Put pod noge, oživljavanje starih kofera

Napomena. Fotografije 21 i 22 ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja. Aktivnost nije neposredno opažena tijekom terenskog istraživanja, već je rekonstruirana na temelju iskaza sudionika i priložene fotografske dokumentacije.[19]

Osim što se uključujemo u razne projekte kao što sam rekla, dosta smo povezani sa lokalnom zajednicom tako da često zovem predstavnike određenih udruga i centara da dođu u školu i da nismo mi samo kao njihovi nastavnici da ih samo mi motiviramo za određene stvari, nego da ih motiviraju i neki naši bivši učenici ili neki mladi ljudi koji su prošli srednjoškolsko obrazovanje ili neki predstavnici fakulteta koji mogu dati određene ideje za njihov daljnji profesionalni razvoj ili predstavnike zavoda za zapošljavanje koji mogu reći neku trenutnu situaciju gdje bi se mogli usmjeriti učenici nakon škole. Na taj način također potičemo i divergentno razmišljanje kod učenika, da vide brojne solucije i da i na taj način potičemo da netko proširuje svoj kreativni potencijal (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

POŠ1 zajedno s nekolicinom kreativnih učenica predmetne nastave sudjelovao je u međunarodnom projektu Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije na kojem su osvojili prvu nagradu. POŠ1 mi objašnjava kako je njihov projekt "Kolekcija bogova", u kojem su istraživali slavensku mitologiju te osmislili vlastitu liniju mirisnih svijeća i pilinga, oduševio prosudbeno povjerenstvo svojom originalnošću, povezanošću s baštinom i vrhunskim dizajnom. Na službenim stranicama Škole, POŠ1 je objavio kako se projekt istaknuo u više kategorija: od istraživanja u knjižnici i proučavanja bogova i legendi, preko korištenja AI alata za dizajn

[19] U nastavku rada svaka iduća slika koja sadrži napomenu kako je fotografija ustupljena autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja, podrazumijeva da ta aktivnost nije neposredno opažena tijekom terenskog istraživanja, već je rekonstruirana na temelju iskaza sudionika i priložene fotografske dokumentacije. Radi ekonomičnosti teksta, ovakav opsežan podatak nije dijelom svake pojedinačne Napomene.

kolekcionarskih kartica, pa sve do izrade staroslavenskih simbola i planiranja prototipa mirisnih proizvoda. POŠ1 pritom je na stranicama Ekonomskog fakulteta u Osijeku saznao za Projekt te je prijavio učenice i vodio ih u cjelokupnom procesu. Učenice su na natjecanju pokazale veliku kreativnost, samostalnost i sigurnost u predstavljanju te su na zanimljiv i moderan način približile bogatu slavensku kulturnu baštinu današnjem vremenu te osvojili prvu nagradu pod mentorstvom POŠ1.

(POŠ1, istraživački dnevnik, prosinac 2025.)

Slika 23, Slika 24 i Slika 25 prikazuju POŠ1 u ulozi mentora učenicama na međunarodnom natjecanju pod nazivom Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije, čiji je cilj poticanje kreativnog i poduzetničkog duha među učenicima. POŠ1 pritom je isticao općenitu važnost angažmana pedagoga u vezi s prijavom na bilo koji oblik lokalnog, regionalnog ili međunarodnog projekta kao i važnost angažmana pedagoga u cjelokupnom tijeku projektnih aktivnosti.



Slika 23 Mentorstvo međunarodnog projekta "Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije"
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 24 Mentorstvo međunarodnog projekta "Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije"
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 25 Mentorstvo međunarodnog projekta "Milenijsko natjecanje iz kreativne industrije"

Napomena. Fotografija 25 ustupljena autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

4.1.3. Razvoj sustava afirmacije

Razvoj sustava afirmacije, bilo da je riječ o postignućima učenika ili učitelja odnosno nastavnika, nametnuo se kao posebna kategorija koja jača vjerovanje kolektiva u zajednički uspjeh. Afirmativni pristup prema mišljenju pedagoga stvara osjećaj prihvaćanja, odobravanja podrške, priznanja i poticaja za postizanje individualnih i zajedničkih ciljeva. Razvijanje sustava afirmacije na taj način pripada elementu učiteljske učinkovitosti jer vjerovanje učitelja u mogućnost napretka učenika stvara temeljne pretpostavke za odgojno-obrazovni rad. Kroz prizmu uloge školskog pedagoga sustav afirmacije opisan je izdvojenim kodovima vidljivim u Tablici 9.

Tablica 10

Kategorija Razvoj sustava afirmacije

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Interno stručno usavršavanje	**Razvoj sustava afirmacije**	Učiteljska učinkovitost
Priznavanje učiteljskih postignuća		
Priznavanje učeničkih postignuća		

4.1.3.1. Interno stručno usavršavanje

Unutar razvoja sustava afirmacije pedagozi ističu važnim educirati kolege učitelje odnosno nastavnike na dosljedno, kontinuirano i poticajno vrednovanje. Osim izravnog priznavanja postignuća, pedagozi se ovdje ističu kao stručnjaci u tome kako pravilno uočiti i istaknuti to

postignuće. Pedagozi to čine kroz predavanja na učiteljskim vijećima i kroz razgovore s učiteljima. Priliku za to koriste i nakon uvida u nastavu koju pedagozi pohađaju.

> Inače je nešto na čemu dajem naglasak, kroz recimo edukaciji na učiteljskom vijeću, pogotovo nastavnicima koji su stroži, da ako dijete pokaže trud, pohvalite ga i na tome inzistiram. Kada radimo analize nastavnih sati na koje idem na uvid, vrlo često znam reći više pohvala i više osmijeha, jer to djeci puno znači da zavole uopće taj predmet, a kad zavole predmet, onda sve ide lakše i efikasnije uče (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Kroz savjetovanje kolega nastavnika, nastojim istaknuti taj sustav afirmacije koji je bitan. Poticanje na realno ocjenjivanje, vrednovanje naučenog, znači davanje točne povratne informacije učeniku što je dobro, što nije odnosno što može poboljšati. Dakle konkretne povratne informacije. Uz pomoć pedagoga, članovi nastavničkog vijeća trebaju imati mjerljive kriterije i biti dosljedni onih stvari kojih očekuju od učenika (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Mislim da je jako važno, to i radim, educirati kolege o važnosti dosljednog i pravednog vrednovanja prije svega, a zatim i poticati da kolega često koriste afirmativan pristup, naročito kada je riječ o ostvarivanju ishoda. Dakle uvijek učeniku davati povratnu informaciju što može još bolje i naravno pohvaliti dosadašnji trud (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.1.3.2. Priznavanje učiteljskih postignuća

Pedagozi navode kako razvijaju afirmativni pristup i prema svojim kolegama. Najčešće navode kako postoje određene mrežne zajednice učitelja poput platforme Teams,[20] u kojima se razmjenjuju informacije pa ondje pedagozi nerijetko pohvale trud svojih kolega učitelja koji su se istaknuli svojim radom, poput mentorstva nekom učeniku na natjecanjima za učenike. Ujedno to rade i na učiteljskim vijećima, prilikom čega nastoje potaknuti i ostale članove vijeća na angažman i trud. Etnografskim promatranjem takvi su rezultati vidljivi i u manje izravnim izjavama pedagoga, prilikom čega su bodrili kolege učitelje, a izravnim putem u suradnji s

[20] Microsoft Teams aplikacija je za timsku suradnju koju je razvio Microsoft kao dio Microsoft 365 paketa proizvoda, a koriste ga mnoge ustanove, uključujući i one povezane s CARNET-om u Hrvatskoj.

ravnateljima, pedagozi sudjeluju u nagrađivanju učitelja s iznimnim rezultatima postignutim na regionalnim, državnim i međunarodnim razinama natjecanja.

> Pedagog može potaknuti i ostale članove nastavničkog vijeća na priznavanje učeničkih postignuća, opet kažem svojim primjerom. U našoj školi kada se često dogodi da i drugi nastavnici prepoznaju potencijale nekih učenika pa ih uključuju u svoje aktivnosti, natjecanja, u neke u prezentaciju škole i to uvijek nastojim kao pedagog pohvaliti i potaknuti i na taj način i druge nastavnike da to rade (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

> Pa evo recimo sad su trenutno aktualna natjecanja učenika, to mogu reći da ravnatelj uvijek pohvali na učiteljskom vijeću ili imamo Teams, pa onda tamo uvijek svi istaknemo i pohvalimo nekoga. Volim ostaviti pozitivan komentar za svaki uspjeh, ne samo za učenika, nego i učitelja - mentora. Osobno kad gledam važno je nagraditi i istaknuti tuđi rad (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Iz razgovor s POŠ1 doznajem kako su POŠ1 i ravnatelj već prije nekoliko godina dogovorili da bi na kraju godine mogli imati jedan svečani dan kako bi nagradili i mentore i učitelje koji su sudjelovali na bilo kakvim natjecanjima tijekom školske godine. (...) POŠ1 je prikupio imena svih učenika koji su sudjelovali s obzirom na to da je i koordinator za natjecanja u aplikaciji preko Agencije za odgoj i obrazovanje. Izvukao je sve natjecatelje i mentore i osobno je izradio potvrde zahvalnice i pohvalnice. U kojem god natjecanju, za svakog pojedinog učenika i mentora. Bilo je oko 70 diploma koje je izradio. I onda su imali svečano uručivanje. POŠ1 je dodavao ravnatelju diplome, a ravnatelj je uručivao ostalima, a POŠ1 je također dobio diplomu od ravnatelja za svoj doprinos. Suradnja s ravnateljem tekla je tako što su se ravnatelj i POŠ1 dogovorili da budu nagrađeni oni koji su išli na županijsko natjecanje i više razine natjecanja. POŠ1 je prethodno imao dogovor s ravnateljem o tome kojim će redoslijedom teći prozivanje i uručivanje diplome jer su različita natjecanja pa je POŠ1 natjecanja kategorizirao po područjima. Toga dana imali su svečani program te je POŠ1 to sve prethodno dogovarao s nastavnikom Glazbene kulture. Na početku je uslijedila jedna pjesma za svečano otvorenje nagrađivanja, onda su svima koji su bili na županijskom uručili pohvalnice. Zatim je izvedena nova glazbena točka u izvedbi učenika te su prozvani učenici i mentori učenika koji su išli na državno natjecanje. Ponovno je uslijedila glazbena točka. Zatim su na red došli oni koji su sudjelovali na nekim smotrama i međunarodnim natjecanjima. Za kraj je ponovno bila glazbena točka. (POŠ1, istraživački dnevnik, lipanj 2025.)

> Mislim da je jako važno dati priznanje i uočiti trud drugih. Svatko voli biti pohvaljen i da se vidi da je nešto radio. Jer mnogi kolege međusobno nekad ni ne znaju da je netko bio na nekom natjecanju ili na nekoj smotri da je sudjelovao. A zna se kad je ovako školsko natjecanje u smislu termini kada se odvija, ali mnogi učitelji i stručni suradnici sudjeluju i izvan tih uobičajenih natjecanja u znanju, tako da je to baš lijepo. Mislim da to bude svečano kada se istakne i na razini škole posebno i mislim da svima bude drago (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Slike 26 i 27 prikaz su priznavanja postignuća učitelja i stručnih suradnika, prilikom čega ravnatelj uručuje zahvalnice. Tom simboličnom gestom stvara se pozitivno i motivirajuće ozračje uz osjećaj ponosa na vlastitu profesiju, kako to opisuje POŠ1.



Slika 26 Sudjelovanje pedagoga u svečanosti priznavanja postignuća učitelja



Slika 27 Sudjelovanje pedagoga u svečanosti priznavanja postignuća učitelja
Napomena. Fotografije 26 i 27 ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

4.1.3.3. Priznavanje postignuća učenika

Unutar kategorije razvoja sustava afirmacije pedagozi najviše ističu priznavanje postignuća učenika. Prema mišljenju pedagoga učenici koji se ističu svojim postignućima zaslužuju posebno priznanje jer svojim trudom, posvećenošću i izvrsnošću doprinose vlastitom napretku i obogaćuju cjelokupnu kulturu škole. Budući da pedagozi ne mogu učenike vrednovati

ocjenom, najčešći način afirmacije rada i truda učenika od pedagoga vrijednosni su i iskustveni poticaji koji motiviraju učenike za daljnji rad. Pedagozi, osim kognitivnih postignuća učenika, vrlo često naglašavaju i svaki trud i angažman učenika koji nužno ne mora rezultirati ocjenom zbog koje ga se pohvaljuje, već se pohvaljuje i priznaje i ono postignuće gdje se vidi da se učenik aktivno uključio u određene aktivnosti.

> Pohvala u smislu afirmativnog pristupa vidljiva je recimo i na radionicama. Ako vidim da su neka djeca teško, s nekom mukom riješili neki zadatak, ali su se trudili - pa naravno, pohvalit ću taj trud i taj angažman (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Kad imamo učiteljsko vijeće na kraju školske godine, odnosno prvo na razrednim vijećima, razrednici predlažu, pa i cijelo razredno vijeće predlaže po jednog učenika generacije iz svake smjene. S obzirom da kod mene u školi je nastava na hrvatskom jeziku i pismu i nastava na srpskom jeziku i pismu - iz svake smjene po jedan učenik se predlaže. A ja kao pedagog tu doprinosim u smislu da pohvalim, recimo nekakve osobine tog učenika ili dajem svoje mišljenje o tom prijedlogu. Ne uzimamo u obzir samo ocjene, znači da je dijete imalo od prvog do osmog razreda odličan uspjeh, nego i općenito odnos prema radu, odnos prema drugim učenicima. Dakle, ono što čini osobu kao zaokruženu cjelinu, rekli bih i taj pristup uvijek naglašavam da je važan kod odabira za pohvaljivanje učenika (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Mislim da mi pedagozi u tom afirmativnom smislu sudjelujemo, rekao bih, isključivo pohvalama. Nemamo mi kao pedagozi tu nekakav set alata kojima bismo to općenito nagrađivanje učenika od strane pedagoga doveli na nekakvu formalniju razinu. Općenito je nagrađivanje upitno kod nas. Ne mislim samo materijalno nego generalno. Šta znači nagrađivanje?! Nagrađivanje je po meni najbolja stvar u smislu davanje prave povratne informacije o nekom postignuću (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Isto tako uvela sam Facebook kasnije i Instagram stranicu škole jer su to mreže koje su i učenicima bliske i oni vole vidjeti svoj rad i nekako svoje postignuće i naše školske projekte tamo. Isto tako vodim i službenu stranicu škole, radim na tom nekom imidžu škole gdje i sami učenici kroz njima blizak medij, mogu vidjeti neka svoja postignuća i sigurna sam da su na to ponosni (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

„Ja organiziram i tu „talentijadu“ pa svako dijete u nečem i jest najbolje i to se onda u tom projekt i vidi jer se ipak svatko osjeća da nečemu doprinosi“ (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

“Razgovarao sam prije nekoliko godina s ravnateljicom i zapravo zajednički smo htjeli organizirati jedan projekt. Baš smo razgovarali kako djeca dobivaju pohvalu za uspjeh, što je rezultat nesumnjivo učenja i rada marljivosti, ali moramo na neki način i pohvaliti učenike koji se ističu i nečime što se ne ocjenjuje, a jako je bitno i to vrednovati i istaknuti takve učenike. I to je zbilja zajednički bio dogovor, da razrednike zamolimo da pogledaju svoje bilješke. Motivirali smo ih da pišu bilješke o ponašanju učenika kroz školsku godinu i da iz tih bilježaka predlože jednog ili dva učenika, pa bi onda Razredno vijeće biralo između dvaju predloženih. Tko je ipak veće školsko srce i onda na kraju godine kad bude završna priredba da to priznanje i dodijelimo.” - dodaje POŠ2. POŠ2 je u suradnji s psihologinjom prikupljao podatke o vladanju učenika u suradnji s razrednicima o tome koji su to učenici koji su imenovani kao školsko srce. Na kraju godine ravnateljica na Učiteljskom vijeću imenuje odabrane i pita slažu li se članovi Učiteljskog vijeća s tim. Zatim POŠ2 pripremi diplome za te učenike na kojima piše njihovo ime i točno piše na toj diplomi - Školsko srce izdaje se za promicanje humanih vrijednosti u svom razrednom odjelu, za dobar odnos prema radu i slično. “Na dan školske ljetne priredbe ravnateljica dijeli onda kada se dijele i zahvalnice, odnosno pohvalnice za sudjelovanje u natjecanjima - županijskim, državnim i regionalnim. Odmah nakon toga ili prije toga bude podjela pohvalnica za školsko srce. I mogu reći da su jako učenici zadovoljni. Sretni su pogotovo roditelji kad dođu i onda, recimo, neko dijete koje i nije baš nekog uspjeha, ali zbilja je onako susretljivo, prijateljski i toplo. Dijete se razveseli zbog toga što je prepoznato.” - opisuje POŠ2.
(POŠ2, istraživački dnevnik, lipanj 2025.)

Slika 28 prikazuje održavanje svečanosti dodjele priznanja učenicima, pod naslovom Školsko srce. Taj je događaj POŠ2 opisivao kao izuzetno svečanu, pozitivnu i ohrabrujuću aktivnost u kulturi škole kojom se nastoji učenicima s posebnim zalaganjem dati određena pažnja i priznanje. Pedagog pritom objašnjava kako se nerijetko događalo da učenici koji se zalažu na području prijateljstva, izgradnje empatije i vedrog ozračja ostaju u sjeni fokusa isključivo na postignuća iskazana ocjenama. Kao stručni suradnik, POŠ2 u ovoj se svečanosti istaknuo kao idejni začetnik navedenog projekta.



Slika 28 Svečanost priznavanja postignuća učenika, dodjela nagrade „Školsko srce“
Napomena. Fotografija ustupljena autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

> Osobno kad gledam važno je nagraditi učenika, pa bude uvijek nekakav slatkiš pa na taj način ili nekakve diplome. Uvijek pohvalim javno pred razredom što mislim da je isto važno. Znam reći : “Evo sad je taj i taj ostvario ovaj uspeh ili učinio ovo ili dobro je reagirao u nekom trenutku. Molim pljesak za njega”, ali i ovako individualno mislim da je isto važno svakom djetetu davati povratne informacije kada nešto dobro napravi (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Ja im kažem ne mogu vam dati ocjenu peticu ali mogu vam dati to da se upoznate sa nekim drugim mladim ljudima. Mogu vam evo dati neku potvrdu koja će vam koristiti za vaš dalji profesionalni razvoj. Možete ovdje se osvježiti, ponuditi nešto od konkretno od hrane i pića tako da se mi na takav način i šalimo, kada odemo negdje u okviru suradnje s lokalnim i regionalnim udrugama ili centrima. Znači učenici vole da ih se nagrade ne uvijek ocjenom nego i nekim izlaskom na teren ili nešto. Oni vole znati da vrijede i da su nešto dobro napravili (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

4.1.4. Implementacija diferenciranog sustava poučavanja

Diferencirani sustav poučavanja pedagozi karakteriziraju kao pristup u kojem se nastavni proces prilagođava različitim potrebama, sposobnostima i interesima učenika i pritom se nužno ne misli samo na individualizirani pristup primjerenog oblika školovanja za učenike s posebnim potrebama[21], nego takav način poučavanja i percepcije o odgojno-obrazovnom procesu

[21] Niz individualiziranih postupaka i prilagodbi kojima se učeniku s teškoćama u razvoju omogućava ravnopravno usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Hrvatski sabor, 2008; NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama

omogućava uzimanje u obzir različite stilove učenja, brzinu usvajanja gradiva i osobnost svakog pojedinačnog učenika. Pedagozi navode da takav stav u odgojno-obrazovnom procesu stvara pretpostavke da svako dijete može uspjeti i da je nastavni kolektiv u stanju to podržati. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 10.

Tablica 11

Kategorija Implementacija diferenciranog sustava poučavanja

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Neposredni rad s učenicima	**Implementacija diferenciranog sustava poučavanja**	Učiteljska učinkovitost
Neposredni rad s učiteljima		

4.1.4.1. Neposredni rad s učenicima

Unutar kategorije implementacije diferenciranog pristupa poučavanju pedagozi navode važnost individualiziranih potreba učenika i uvažavanje njihove različitosti, pa samim time i drugačijeg načina učenja. Pedagozi tu prije svega navode individualni pedagoški rad s učenicima, prilikom čega učeniku pristupaju kao individui sa svim njegovim obilježjima u cijelosti. Nerijetko navode i odgojni, neposredni rad s učenicima gdje pokušavaju prevladati određene izazove s kojima se učenici susreću. Jednako tako, pedagozi navode da pokušavaju i razvijati stav učenika o važnosti shvaćanja različitosti i potiču učenike na razvoj vlastite individue provođenjem pedagoških radionica.

> Pa individualne razlike među učenicima su same po sebi primjetne. Mislim, pedagogu dolaze učenici iz raznoraznih razloga i svaki je različit, ima drugi kontekst. Tome treba pristupiti individualno za svako dijete. Evo, kod pedagoga češće dolaze učenici koji imaju nekih poteškoća u nečemu, nekim stvarima. Znači tu je ipak od velikog broja učenika, u pitanju individualni rad, jer mi radimo s nekim manjem brojem učenika, iako je pedagog za sve učenike, ali je najčešće savjetodavni rad prisutan kroz individualno

savjetovanje. Dakle, individualne razlike su polazište svega (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Pedagog ipak u većini slučajeva radi individualno s učenicima i uvažava svakog pojedinačno. Savjetodavni rad s učenicima kroz pedagoške razgovore, individualnu analizu njihovog odgojno stanja, njihovog obrazovnog stanja, njihovog stila učenja, njihove želje, preferencije - naročito kad je u pitanju karijerno savjetovanje (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Ako je u našoj viziji da mi želimo biti škola koja prihvaća različitosti, po čemu je recimo moja škola i poznata, onda naravno da u komunikaciji sa učenicima kad u tom smislu se dogodi neki problem, uvijek moram intervenirati prema pojedincima individualno ili prema cijelim razrednim odjelima. Hoće li to biti nekim razgovorom, nekim predavanjem, radionicom i tako dalje - kako bi se potaknulo učenika na prihvaćenje razlika i shvaćanju da svatko ima drugačiju percepciju (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Stvarno mi je jako važno voditi računa o individualnim razlikama među učenicima i to i je naša neka temeljna zadaća da svatko pronađe svoj individualni put. (...) Kao prvo činim to među samim učenicima osvještavajući njih da je svatko od njih drugačiji i da ne razmišljaju na isti način i često na radionicama radim takve neke aktivnosti tipa barometar stavova ili nešto tako. Pa recimo do najrazličitijih tema - to radimo tako da se učenici sami moraju odlučiti za nešto i raspravljati i da vide da su drugačiji. Onda ih uvijek pitam : "Jeste vidjeli kako drugačije razmišljate?! Jeste znali da vaš prijatelj tako drugačije razmišlja?! Kako reagirate kad netko drugačije razmišlja i reagira u odnosu na vas?". Znači to je jako često radim kroz radionice i kroz savjetodavne razgovore s učenicima (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Osim što ja individualno pristupam učeniku, to potičem i kod učenika da razvijaju svijest o drugima i drugačijima od sebe kroz radionice o individualnosti. To potičem i kroz individualni pedagoški razgovor sa učenicima jer mi imamo individualne razlike u tome što imamo i učenike u različitim zanimanjima i učenike s teškoćama i darovite učenike znači svakom se zasebno postupa i svatko drugačije i uči na kraju krajeva (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

4.1.4.2. Neposredni rad s učiteljima / nastavnicima

Pedagozi navode različite načine na koje se implementira diferencirani sustav poučavanja u školama. Kada je riječ o suradnji sa svojim kolegama, učiteljima odnosno nastavnicima, pedagozi navode kako prvotno surađuju na način prikupljanja godišnjih individualiziranih planova i programa za učenike s posebnim potrebama. Nerijetko navode kako u suradnji s učiteljima analiziraju te planove i tijekom nastavne godine prate ostvarenost predviđenih ishoda te shodno tome i interveniraju kroz individualni pedagoški rad s učenicima kada je potrebno. Pedagozi, osim primjerenog oblika školovanja koje podržava diferencirani pristup poučavanju, navode važnim i savjetovanje svojih kolega, učitelja i nastavnika, kada je riječ o različitim stilovima učenja učenika, zatim savjetovanja pri izricanju pedagoške mjere ili pak odabiru učenika generacije. Pedagozi su navodili kako kroz savjetovanje svojih kolega postižu dublje razumijevanje od učitelja o tome da učenici uče na različite načine i kako na taj proces učenja itekako utječu čimbenici poput obiteljske sredine i podrške koju učenici imaju. Osim s kolegama učiteljima, pedagozi su navodili i oblike savjetovanja roditelja kojima također nerijetko objašnjavaju važnost diferenciranog pristupa u nastavi.

> Pa na početku godine, ja prikupljam kao pedagog sve ove godišnje izvedbene kurikulume nastavnika, ali osim tih redovnih GIK-ova, prikupljamo i te izvedbene kurikulume za učenike sa individualiziranim pristupom i s prilagodbom sadržaja. I tu zapravo zajednički analiziramo te programe, kolege učitelji i ja. Isto tako održavamo i, kolegice psihologinje i ja, s roditeljima te sastanke gdje oni vide upravo te individualne osobnosti njihove djece i način na koji im je individualizirano učenje, odnosno na koji način učitelji njima pristupaju i prilagođavaju im sadržaj svog predmeta (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Osobito uzimamo sve u obzir diferencirani pristup učeniku kada se, recimo, rade savjetovanja za izricanje pedagoških mjera. Pa savjetovanje na kraju godine za učenike generacije, za učenike koje se pohvaljuje. Recimo tu dosta mi radimo kao pedagozi surađujemo s učiteljima (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Kad imamo učiteljska vijeća ili zajedničke sastanke onda uvijek ističem da je svako dijete za sebe. Također, kad netko od učenika ima recimo nekakvo rješenje za individualizaciju ili prilagodbu sadržaju, tome se posebno pristupa na još dodatno formalnoj razini gdje u suradnji s učiteljima pratim je li program školovanja

odgovarajuć tom učeniku, je l' taj učenika napreduje, treba li se što poboljšati i tako (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Mislim da je to važno jer i svaki učenik uči na drugačiji način svaki učenik ima nešto što što mu se sviđa što mu se ne sviđa. Ima određeni svoj potencijal. To je uvijek moj prijedlog kolegama u razgovoru s njima - odnosno nastavnicima u školi (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

Potom pedagogu u ured ulazi psihologinja i iznosi poteškoće koje ima s vlastitim računalom. Pedagog ju ohrabruje i govori kako će sve biti u redu i kako su podatci vjerojatno pohranjeni na disku i kako se ne mora brinuti. Potom sa psihologinjom razmjenjuje informacije o nekoliko učenica koje su uključene u neposredni rad sa stručnom službom. Pedagog vadi svoju bilježnicu iz koje čita zapise o razgovoru s učenikom i daje svoje mišljenje o situaciji, a zatim psihologinja čini isto. Dolaze do zajedničkog rješenja aktivnim slušanjem te dogovaraju iduće susrete neposrednog rada s učenicom.
(PSŠ1, sustavno promatranje, 6. svibnja 2025.)

4.1.5. Dodatni element - Zajednički rituali i ceremonije

U tijeku ovog longitudinalnog, terenskog istraživanja, pedagozi su velik dio svog vremena, energije i truda, uložili u aktivnosti koje su se nametnule kao dodatan i zaseban element izvan odabranog modela kulture škole. Tu je uglavnom bila riječ o organizaciji i realizaciji zajedničkih aktivnosti svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, a koje su se realizirale kroz integrirane nastavne dane ili kao zasebne aktivnosti tijekom nastavnih dana. Taj dodatni element nazvan je "Zajednički rituali i ceremonije". Istaknuti kodovi unutar zajedničkih rituala i ceremonija nametnuli su svoju važnu ulogu u oblikovanju kulture škole te u jačanju kolektivne učiteljske učinkovitosti, zbog čega je u ovoj tematskoj analizi navedeni dodatni element sadržajno pozicioniran odmah nakon analize teme učiteljske učinkovitosti. Iako bi se sadržajno ovaj element mogao smatrati dodatnom kategorijom unutar teme istoimenog elementa učiteljske učinkovitosti, zbog specifičnih karakteristika ovog elementa on je izdvojen kao zasebna tema, van odabranog modela kulture škole. Pedagozi u intervjuima navode kako je to najbolji način postizanja zajedništva unutar kulture škole, ali i vjerovanja u zajednički uspjeh i to upravo kroz integrirane školske aktivnosti u kojima sudjeluje cijela zajednica, odnosno svi odgojno-obrazovni subjekti. Pedagozi se tu vrlo često ističu kao pokretači upravo takvih aktivnosti. Nerijetko navode kako takav tip aktivnosti predlažu ravnatelju i svojim kolegama, ali i učenicima i njihovim roditeljima. Nerijetko su i glavni realizatori i koordinatori tih

aktivnosti, od pripreme logistike do slaganja rasporeda i praćenja tijeka navedenih aktivnosti. Kodovi izdvojeni unutar tog dodatnog elementa zajedničkih rituala i ceremonija vidljivi su u Tablici 11.

Tablica 12

Kategorija Zajednički rituali i ceremonije

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Iskustveno učenje	**Zajednički rituali i ceremonije**	Dodatni element kulture škole (vezan uz Učiteljsku učinkovitost)
Školske svečanosti		
Suradnja s lokalnom zajednicom		
Školski projekti		

4.1.5.1. Iskustveno učenje

Pedagozi ističu važnost razvijanja učiteljske učinkovitosti kroz iskustveno učenje. Iskustvene kompetencije definiraju se i kao određene sposobnosti učenika za implementiranje znanja u različitim životnim situacijama, sposobnost za suradnju s drugima kao i sposobnost za razvijanje kreativnih vještina i prepoznavanje mogućnosti za inovacije. Pedagozi tako navode kako organiziraju projekte poput "Talentijade", Dana zamijenjenih uloga ili projekte aktivnog građanstva. Navedene projekte realiziraju s učenicima, učiteljima, tehničkim osobljem, ali i roditeljima kao partnerima.

> Imamo dan zamijenjenih uloga, pa malo se probamo staviti u ulogu nastavnika pa u ulogu čistačice ili tajnice škole. Uvijek ih vodimo kada imaju nekakvi sajmovi zanimanja ili tako nešto kad u školi dolaze brojni vanjski suradnici predstaviti zanimanja, mislim da to vrijedi da se kroz vlastito iskustvo poistovjete s nekom ulogom u društvu. To uglavnom dogovaram u suradnji s razrednicima da se to održi (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Organiziram recimo talentijadu. Učenici sudjeluju na razne načine, znači budu tu oni i voditelji, pjevači, glumci i tehnička podrška budu, fotografiraju, snimaju, montiraju, pomažu mi tako oko toga. Svatko se nađe u nekom dijelu. Ajmo reći, imam neke koji ne ovako u smislu nemaju talent za da bi nastupali s nečim, ali žele sudjelovati pa njih zovem "nindže" onda oni pomažu, oni su tehničko osoblje u smislu da donose stolice, odnose, donose mikrofone, odnose. Isto tu vježbaju na neki način i organizacijske vještine, vještine praćenja drugih, empatije, podrške i tako (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Aktivno građanstvo je projekt koji radim i mislim da je to važno u bilo kojem sektoru, u bilo kojem programu - povezati učenike međusobno, naučiti učenika kako se može povezati s lokalnom zajednicom, što je njegova uloga, kako on može pomoći toj lokalnoj zajednici. Sa skupinom učenika uočimo problem ili u školi ili u lokalnoj zajednici. Učenici predlože moguća rješenja tog problema i fokusiraju se na odabir jednog rješenja problema, na koji mogu riješiti i naprave akcijski plan i realiziraju ga. Isto tako potičem kolege nastavnike da vjeruju da učenici mogu puno toga napraviti i da isto to vjerovanje prenose na same učenike kako bi se i sami bolje uključivali u projekte i u nova učenja kroz vlastito iskustvo (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

"Isto tako tu možeš vidjeti što sam radio s učenicima prošli tjedan - borba protiv nasilja i učenje o nenasilnim rješavanjima sukoba, a uz to smo razvijali i njihov kreativni potencijal oko odabira materijala i slaganja panoa" - navodi pedagog.
(PSŠ1, sustavno promatranje, veljača 2025.)

Slika 29 snimljena je u holu škole u kojoj je zaposlena PSŠ1, a prikazuje produkt projekta koji za cilj ima borbu protiv vršnjačkog nasilja. Naslov panoa je Dan ružičastih majica, što aludira na dan posvećen upravo navedenom cilju. Već dugi niz godina (što se dalo vidjeti na službenim, mrežnim stranicama škole) PSŠ1 surađuje s učenicima u tom projektnom danu. Osim što potiču na promišljanje o štetnosti vršnjačkog nasilja, PSŠ1 opisuje kako aktivnostima posvećenim tom projektnom danu učenici sudjeluju u suradničkom učenju, čiji su rezultat primjerice zajednički vizualni materijali poput ovog u prilogu.



Slika 29 Suradnja pedagog sa psihologom, razrednicima i učenicima u projektu svijesti o vršnjačkom nasilju
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

4.1.5.2. Školske svečanosti

Pedagozi ističu kako su školske svečanosti zasigurno dio koji na poseban način ujedinjuje kolektiv u zajedničkoj viziji svoje škole. Pedagozi se u tim svečanostima ističu kao organizatori i pomoć svim subjektima u pripremi i realizacije svečanog događaja. Najčešće je tu riječ o danima otvorenih vrata za srednje škole ili završnim školskim priredbama na kraju nastavne godine. Zajedno s ravnateljima i ostalim članovima učiteljskog vijeća, pedagozi predlažu ideje, prikupljaju i grupiraju ideje drugih i sudjeluju u preraspodjele zadataka za obavljanje tih aktivnosti. Nerijetko navode da su u takvim svečanostima zaduženi i za promidžbu škole na društvenim mrežama pa zbog toga prikupljaju materijale, prilagođavaju ih i objavljuju na službenim stranicama škole.

Pripremajući materijale za razredno vijeće u uredu POŠ1, objašnjava kako je prošao događaj svečanog programa nagrađivanja truda učenika i učitelja. Navodi kako je to sve prethodno dogovarao s nastavnikom Glazbene kulture. Nadalje opisuje kako je na početku uslijedila jedna pjesma za svečano otvorenje nagrađivanja, onda su svima koji su bili na županijskom natjecanju uručili pohvalnice. Zatim objašnjava kako je bila nova glazbena točka u izvedbi učenika te su zatim bili prozvani učenici i mentori učenika koji su išli na državno natjecanje. Navodi kako su na kraju na red došli oni koji su sudjelovali na nekim smotrama i međunarodnim natjecanjima. Opisuje kako je za kraj ponovno bila glazbena točka i druženje učenika i djelatnika. Dodaje kako je zadovoljan tokom aktivnosti koji je osmislio i kako mu se čini da su i ostali zadovoljni svečanošću. (POŠ1, istraživački dnevnik, lipanj 2025.)

Tijekom razgovora s ravnateljicom u holu škole, POŠ2 je spomenuo: "Važno nam je da prepoznajemo i one učenike koji nisu izvrsni u nastavi, ali su dobri ljudi." Ovaj neformalni razgovor dogodio se spontano dok smo hodali prema uredu, a pedagog je nastavio objašnjavati kako škola dodjeljuje posebna priznanja za prosocijalno ponašanje. (POŠ2, istraživački dnevnik, lipanj 2025.)

Na slikama u nastavku (Slika 30 i Slika 31) vidljivi su neki oblici održavanja školskih svečanosti poput plesa i stvaranja glazbe s učenicima. Sudionici istraživanja u čijim su se školama odvijale ove aktivnosti, opisuju to kao sjajan i neformalan način povezivanja školske zajednice. Pedagozi se u aktivnosti poput ovih obično ističu kao inicijatori ili (su)organizatori tih svečanosti.



Slika 30 Održavanje školskih svečanosti



Slika 31 Održavanje školskih svečanosti
Napomena. Fotografije 30 i 31 ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

Došavši u ured PSŠ2, ispitujem sudionika kako je protekao svečani dan koji je bio najavljen, a riječ je o integriranom danu u sklopu Dana škole s različitim aktivnostima. PSŠ2 navodi kako dan škole osmišljavaju tako da naprave malo drugačiju atmosferu od same nastave, a Klub društvenih igara bio jedna od tih aktivnosti. Objašnjava mi kako je ostali dio aktivnosti vezan uz sportske aktivnosti, dio uz kreativne, a dio za jezične aktivnosti. Navodi kako su imali i

svojevrsne pub kvizove. PSŠ2 ističe: „Ove godine Dan škole zaista je pokazao svu širinu raznovrsnosti talenata, interesa i kreativnosti. Imali smo tako sportske izazove pa recimo turnire u nogometu, u košarci i odbojci. Također, učenici su mogli birati između raznolikih radionica – od pub kvizova, potraga za blagom i glazbenih radionica do znanstvenih eksperimenata, kreativnih izrada i dramskih improvizacija. Takav pristup odražava temeljne vrijednosti škole – suradnju, izgradnju samopouzdanja kao i brigu o emocionalnoj dobrobiti učenika. Upravo ovakvim sadržajima učenici ne samo da razvijaju važne životne vještine, već svakodnevno žive duh zajedništva i podrške koji škola njeguje.“. (PSŠ2, istraživački dnevnik, lipanj 2025.)

Na slikama 32 i 33 prikazani su bilteni kojima se promovirala aktivnost Kluba društvenih igara s ciljem obogaćivanja programa Dana otvorenih vrata škole. Pedagog (PSŠ2) je pritom idejni začetnik navedene aktivnosti koja se kasnije nastavila u suradnji s ostalim kolegama i učenicima.



Slika 32 Suradnja pedagoga sa psihologom, razrednicima i učenicima u projektu Klub društvenih igara, dio svečanosti Dana škole



Slika 33 Prikaz aktivnosti u projektu Klub društvenih igara, dio svečanosti Dana škole
Napomena. Fotografije 32 i 33 ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

4.1.5.3. Suradnja s lokalnom zajednicom

Pedagozi navode kako nerijetko surađuju s lokalnom zajednicom pri implementaciji aktivnosti lokalne zajednice u školski kurikulum te su iz godine u godinu takvi oblici suradnje postali rituali u kulturi njihove škole. Pedagozi navode kako oni na internetskim stranicama prate rad tih udruga i kako često stupaju u kontakt s njima na vlastitu inicijativu kako bi se stvorila suradnja. Ponekad se i same udruge obrate pedagozima kako bi ponudile neko predavanje ili radionicu. Pedagozi se u takvoj suradnji ističu kao spona između lokalnih zajednica i razrednika i/ili učitelja te naravno učenika, prilikom čega pedagozi predlažu ili odobravaju tematsku aktivnost, organiziraju logistiku potrebnu za izvedbu ili pak izravno sudjeluju u navedenim aktivnostima. Pedagozi ujedno ističu kako je takav oblik suradnje pogodan za poticanje kolektivne učiteljske učinkovitosti jer se u takvim aktivnostima dodatno povezuju s kolegama i učenicima.

Pedagog mi objašnjava kako je za danas priredio niz pedagoških radionica o temi Mentalno zdravlje s lokalnom udrugom. "Njihova ti je misija pružanje podrške djeci u odrastanju i razvoju njihovih potencijala različitim programima i aktivnostima koje potiču aktivno sudjelovanje, kreativnost, razvoj socijalnih vještina i samopouzdanja kako bi ih usmjerili na kvalitetniji život te poticanje društva na kvalitetniji odgoj i obrazovanje" - čita mi pedagog iz biltena Udruge koji drži u rukama. Govori mi kako s njima surađuje već dugi niz godina i često ih poziva da u školi održe svoja predavanja. Govori kako je do njih došao samoinicijativno istražujući internetske stranice, a javio im se i ove godine u kolovozu kada je planirao svoje aktivnosti za školski kurikulum. Govori kako su ove godine ponudili temu mentalnog zdravlja,

a pedagog je procijenio da će radionice biti pogodne s tom tematikom za učenike trećih i četvrtih razreda na temelju praćenja svakog razreda koji on vodi. Govori mi kako je u suradnji s razrednicima predložio tu tematiku koja je uvrštena u plan rada sata razrednika. „Važno nam je u školi znati da ste svi dobro i da se brinete o vlastitom mentalnom zdravlju, a kroz današnju radionicu naših gostiju nadam se da ćete osvijestiti neke stvari poput promišljanja o sebi i drugima kroz pojam empatije koji ste već puno puta čuli" - dodaje PSŠ. (...) Po završetku radionice pedagog zahvaljuje predavaču i ispituje učenike o dojmovima s današnjeg sata. (...) Po izlasku iz učionice PSŠ1 susreće razrednicu na hodniku i govori kako je radionica prošla odlično i da su učenici htjeli sudjelovati.

(PSŠ1, sustavno promatranje, 7. travnja 2025.)

Sjedimo u uredu PSŠ1. Prelistavajući neke fotografije, PSŠ2 nailazi na jednu i pokazuje mi te govori o primjeru projekta kojim je potaknuo učenike na temu volontiranja. Projekt se zvao Hrvatska volontira i to je suradnja Info-centra za mlade i naše škole. Tema je bila volontiranje za vrijednosti pa je to bilo jako dobro za uklopiti u kurikulum jer prati misiju škole i razvija kreativnost kod učenika.

(PSŠ1, dnevnik istraživanja, 28. travnja 2025.)

Slika 34 prikazuje sudjelovanje učenika i pedagoga (PSŠ1) u aktivnosti uređenja školskog vrta u sklopu projekta Volontiranje za vrijednosti. Pedagog pritom opisuje kako je aktivnost obilovala učeničkom suradnjom, smijehom i povezanošću, naročito jer se odvijala u prostorima koji nisu isključivo učionice.



Slika 34 Suradnja pedagoga, razrednika i učenika u lokalnom projektu „Volontiranje za vrijednosti, vizualno uređenje škole"

Napomena. Fotografija 34 ustupljena autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

Sjedeći u uredu pedagoga, POŠ2 mi pokazuje fotografije mrežne stranice škole koje prikazuju konferenciju Glas protiv govora mržnje. Navodi kako ju smatra jako važnom i dodaje kako je održana u devetom mjesecu 2024./2025. školske godine, prilikom čega je POŠ2 koordinirao učenike, iz svakog razreda po jednoga, koji su se u prošloj školskoj godini istaknuli kao školsko srce (učenik nagrađen za izniman socio-emocionalni doprinos). Navodi kako je na taj način, odlaskom na Konferenciju s tim učenicima, zapravo želio na neki način nagraditi učenike koji se ističu svojim pozitivnim vrijednostima. „Drago mi je da mogu surađivati i s gradom i udrugama i u to uključiti učenike" - dodaje pedagog. (POŠ2, istraživački dnevnik, 1. listopada 2025.)

Slike 35 i 36 zorni su prikazi prethodno opisanog projekta Glas protiv govora mržnje u kojem je s učenicima sudjelovala POŠ2.



Slika 35 Suradnja pedagoga i učenika u lokalnom projektu „Glas protiv govora mržnje"



Slika 36 Suradnja pedagoga i učenika u lokalnom projektu „Glas protiv govora mržnje"

Napomena. Fotografije 35 i 36 ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

U ured pedagoga dolazi razrednica 7. razreda, ujedno i vjeroučiteljica. Nakon uvodnog pozdrava i kratke neformalne priče, POŠ2 joj govori: "Dobili smo prijedlog za predavanje od Obiteljskog centra, za 7. i 8. razred, a predavanje je o posvajanju. Ja sam razmišljao bih li za to odabrao sedmaše ili osmaše, ali mislio sam, vi imate zajedno s nastavnicom N.N. otprilike u isto vrijeme sat razrednika, srijedom 6. sat, pa bismo mogli zajedno održati to predavanje. Osim toga, mislim da će tema biti zanimljiva i osmašima pa bih svakako i njih priključio s ciljem senzibilizacije naših učenika o postojanju različitih tipova obitelji. Naravno, ako se slažete" - dodaje POŠ2 razrednici. Zajednički na prijenosnom računalu proučavaju tip predavanja i odlučuju se za termin i mjesto, a potom dogovaraju koje će napraviti kao integrirane u više razrede na temu obitelji.

(POŠ2, sustavno promatranje, 12. studenoga 2025.)

4.1.5.4. Školski projekti

Školski projekti istaknuli su se kao posljednji kod unutar kategorije zajedničkih rituala i svečanosti. Školski se projekti odnose na posebne, integrirane skupove aktivnosti koji su karakteristični za svaku zasebnu školu, čime se daje dodatan naglasak na ostvarivanje vizije te škole, planirane školskim kurikulumom. Pedagozi ističu kako su školski projekti poseban način ostvarivanja povezanosti kolektiva, pa samim time i razvoja kolektivne učiteljske učinkovitosti. Također, pedagozi se u školskim projektima često ističu kao organizatori, ali i idejni začetnici projektnih aktivnosti. U samome danu provedbe projekta pedagozi su zaduženi za obilazak projektnih aktivnosti, praćenje plana i programa projekta, fotografiranje i objavljivanje prikupljenoga sadržaja na službenim stranicama škole te su naposljetku i dio su tima za kvalitetu koji navedeni projekt vrednuje. Iskazima intervjua s pedagozima u nastavku rada vidljivo je da pedagozi smatraju da se školskim projektima gradi iskustvo učenika koje ostaje u sjećanju.

> Mislim da je iskustvo, kroz primjerice školske projekte, koje pružamo učenicima, važnije od gradiva, jer danas barem možeš saznati sve što te zanima jer dostupne su knjige, dostupan je internet, još možeš naknadno nešto ako si propustio istražiti, a ovakve neke vještine poput sigurnosti u sebe ili pronaći svoj put - mislim da je to puno teže i da mi to u školi baš radimo i to zapravo od malih nogu, od prvoga razreda (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Mislim da je pedagog jako bitan kao što sam već rekla jer ipak mislim da je on nekako spona između i ravnatelj i učenika i učitelja i roditelja učenika, pa čak i tehničkog osoblja jer može i njih uključiti u neke projekte koji su naravno isto dio kulture škole po meni. Dakle mislim da je pedagog tu ponekad i kreator ideja, ponekad i realizator, a često uz sve to i vrednuje na kraju (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Nešto što možda odskače od drugih, što možda ne rade baš svi, istaknula bih organizaciju projekta vrtne zabavu koju ja organiziram i koju sam osmislila. Tu dolaze i roditelji, a na učenicima je da pripreme sve za doček roditelja - znači oni roštiljaju, oni režu torte i serviraju. Oni su u toku kuhanja graha i oni grabe i serviraju. U tom smislu nekakve socijalne vještine i ljubaznost, uslužnost koji su dio tog skrivenog kurikuluma, a koje ja kao pedagog nastojim implementirati svake školske godine. Taj projekt je skup brojnih aktivnosti, od sporta, zabave, kreative ili gurmanskog kutka (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

U nastavku rada prikazane su različite projektne aktivnosti kroz terenske bilješke sustavnog promatranja i fotografije prikupljene na terenu. Vidljivo je kako je riječ o projektima koji su tematski različiti za svaku pojedinu školu. Tako se u nekim školama održavaju projekti vezani uz školski vrt, društvene igre ili tematiku obitelji. Ti su projekti bili primijećeni u kulturi osnovnih škola, dok su u kulturi srednjih škola bili projekti koji su podrazumijevali složeniju tematiku, poput tema prolaznosti. Pritom je vidljivo kako je kultura škola oblikovana različito i prema dobi, interesu i razini kognitivnog razvoja učenika.

Uoči održavanja Vrtne zabave, POŠ1 u svom uredu govori kako je došlo do te zamisli. Navodi kako je vrtna zabava njegova ideja i inicijativa. Navodi kako mu je bila želja napraviti nešto drugačije i inovativno zato što imaju velik školski vrt. Zatim obrazlaže kako su prije realizacije vrtne zabave članovi kolektiva imali Učiteljsko vijeće, gdje je POŠ1 izložio svoju ideju učiteljima, a povratne informacije učitelja bile su pozitivne. POŠ1 dao je prijedlog za okvirni plan realizacije i kako bi to moglo izgledati. Predložio je da svatko od učitelja smisli sam nekakvu aktivnost ili radionicu koju bi održao taj dan kad su planirali vrtnu zabavu. POŠ1 navodi kako je tada kolegama naglasio važnost stvaranja ugodnog ozračja u kojemu se svi osjećaju dobro, opuštenog i neformalnog, ali istovremeno i poučnog. Kaže kako su svi učitelji prihvatili i krenuli razmišljati u kojoj bi radionici mogli sudjelovati. Zatim navodi kako je

izradio jednu tablicu koju je stavio na platformu Teams kako bi svatko planirao svoje aktivnosti. Zatim je POŠ1 išao u nabavku po te materijale, prema potrebama učitelja. Sa svakim od učitelja još je dodatno dogovarao sve detalje logističke izvedbe projekta. Prije Vrtne zabave sa školskim je kuharima organizirao suradnju u kojoj su učenici zainteresirani za kuharski poziv mogli sudjelovati u pripremi jela. Također navodi kako je u dva tjedna prije održavanja svaki dan imao plesne radionice s učenicima i učio ih plesati pet koreografija. „Rim-tim-tagi-dim, Macarenu, pingvin-ples i kaubojski ples kako bi na dan vrtne zabave s učenicima izveo te plesove. Također kaže kako je dogovorio dolazak maskote jednoroga i leptira u svrhu druženja s mlađom djecom i učenicima. Dogovorio je i suradnju s tamburašima jer je jedan djelatnik imao svoj tamburaški sastav pa su oni došli svirati, a u školi postoji i školski tamburaški orkestar, pa je POŠ1 i to dogovorio da nakon tih profesionalnih tamburaša učenici-tamburaši odsviraju nekoliko pjesama i onda su svi učenici i djelatnici i roditelji otplesali šokačko kolo. Nakon što je ispričao kako su tekle pripreme, počeo je s izrađivanjem postera. POŠ1 je izrađivao poster na računalu, koji je služio za reklamiranje na društvenim mrežama te je bio zadužen za pozivnice osnivačima škole u županiji i lokalnim udrugama koje je također uređivao na računalu.

(POŠ1, sustavno promatranje, 29. svibnja 2025.)

Kad je došao taj dan, POŠ1 odmah je ujutro po dolasku u školu u uredu zalijepio na vrata učionica nazive radionica. Učiteljima je uručio materijale i ispitivao je li sve spremno. POŠ1 je onda obilazio svaku od tih radionica i snimao da bi na kraju moglao napraviti zajednički video.

(POŠ1, sustavno promatranje 3. lipnja 2025.)

Slike u nastavku (Slika 36 do Slika 43) zorno prikazuju održavanje projekta Vrtne zabave. S obzirom na velik broj projektnih aktivnosti, ovdje se smatralo prigodnim uvrstiti više fotografija kako bi se zorno prikazao sadržaj navedenog projekta u organizaciji POŠ1. Fotografije se smatraju primjerom dobre prakse suradnje s lokalnom zajednicom, svim članovima kolektiva, učenicima i njihovim roditeljima.



Slika 36 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, partnerstvo roditelja i škole



Slika 37 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, učenici u ulozi kuhara



Slika 38 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, POŠ1 u obilasku aktivnosti i uočavanju uloženog truda

Napomena. Fotografije 36, 37 i 38 ustupljene su autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

Na Slikama 38 i 39 vidljivo je kako učenici provode aktivnosti u ulozi kuhara ili kemijskog inženjera, čemu je cilj bio i neizravno profesionalno usmjeravanje učenika kroz zorni prikaz budućeg zanimanja. Osim aktivnosti u kojima su učenici upoznavali svijet potencijalno buduće profesije, kolektiv je isplanirao i niz aktivnosti s ciljem postizanja kreativnog potencijala učenika, vodeći se pritom važnošću aspekta igrifikacije u nastavi. Učenici su tako na raspolaganju imali niz aktivnosti u koje su se slobodno mogli uključiti, a koje su uključivale natjecateljske aktivnosti, aktivnosti slobodne igre ili aktivnosti razvoja kreativnog potencijala (Slika 39-42).



Slika 39 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama



Slika 40 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama



Slika 41 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama



Slika 42 Vrtna zabava, školski projekt pedagoga, Sudjelovanje učenika u kreativnim radionicama *Napomena.* Fotografije 39-42 ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

Po dolasku u ured pedagoga, POŠ2 govori mi o projektnom tjednu koji im slijedi i objašnjava način na koji se on organizira. Navodi kako se projektni tjedan sad održava već četvrtu godinu zaredom. Objašnjava kako se na početku školske godine, kada se unose svi projekti u školski kurikulum, osmišljava i projektni tjedan. Govori kako je projektni tjedan rezultirao uspjehom jer je postojala kolektivna želja za integracijom većeg broja nastavnih predmeta kroz jednu zajedničku krovnu temu. Navodi kako se nastavnicima daju upute da već kroz školsku godinu planiraju na koji način bi pod tom jednom temom mogli integrirati sadržaje više različitih predmeta. „Što se tiče zajedničkog planiranja tematike, ravnateljica pita ima li netko nekakav prijedlog, ove je godine vjeroučitelj predložio temu obitelj" – dodaje POŠ2. Nadalje obrazlaže kako je on zadužen za dio planiranja i to na način da kolegama u Teamsu, gdje je njihova grupa Učiteljsko vijeće, postavi jedan velik obrazac za konkretno planiranje po ishodima i po nastavnim predmetima i točno s temom, odnosno nastavnom jedinicom za svaki nastavni sat koji će imati kroz taj projektni tjedan. Tada POŠ2 traži da to predaju mjesec dana prije njemu ili ravnateljici i onda zajedno analiziraju koji su ishodi, koji će biti rezultat zapravo toga, hoće li možda to negdje objavljivati. „Ja sam zadužen za raspodjelu radionica. Također se konzultiram s Razrednim vijećem u vezi s tim što upisuju u e-Dnevnik u vezi tog projektnog tjedna. Na kraju radimo evaluaciju s učenicima, s nastavnicima ili s roditeljima. Ja kao pedagog sudjelujem u evaluaciji na način da sam ove godine radio, recimo s psihologinjom tu evaluaciju, odnosno ona je provela upitnik i obradila, a zajedno smo raspravljali o rezultatima evaluacije. Ja sam više dogovarao parametre sadržaja evaluacije. Analiziramo podatke i gledamo po SWOT analizu na čemu smo. Puno nam to pomaže i za daljnje planiranje. Rezultate, uz fotografije projekta, postavljam na službenim stranicama škole" – zaključuje POŠ2.

(POŠ2, istraživački dnevnik, travanj 2025.)

PSŠ2 opisao je projekt "Memento mori" organiziran uoči Dana svih svetih, u kojem su učenici tematski išli od radionice do radionice, a svaki nastavnik ponudio je aktivnost vezanu uz temu smrti. Pedagog je koordinirao sve aktivnosti, osmišljavao ih zajedno s učenicima i nastavnicima te tijekom cijelog dana pratio implementaciju projekta.

(PSŠ2, Istraživački dnevnik, 15. studenog 2025.)

POŠ2 objašnjava mi kako se projekt Dan školske igre provodi već nekoliko godina u njihovoj školi, a ideju je POŠ2 prvi put primijetio na eTwinningu. Odmah mu se svidjela te ju je odlučio implementirati i u njihov školski kurikulum. Navodi kako ga je posebno zainteresirala stranica Global School Play Day, na kojoj se mogu pronaći brojne ideje vezane uz igru i njezinu važnost u dječjem razvoju. Smatra kako su djeci u današnje vrijeme aktivnosti gotovo uvijek unaprijed organizirane, na primjer na nastavi, ali i izvan nje kroz neke izvanškolske aktivnosti, pa rijetko imaju priliku samostalno osmisliti igru. Iz tih razloga odlučio je predložiti obilježavanje tog projekta na Učiteljskom vijeću, što su kolege učitelji i podržali. Navodi kako su nakon prihvaćanja ideje zajednički dogovarali trajanje aktivnosti. Nadalje opisuje kako on uoči tog dana izrađuje plakate i osobno obilazi sve razrede kako bi učenike upoznao s planom, dok svi učitelji potiču učenike da ponesu društvene igre, igračke, lutke ili autiće, s naglaskom da se ne koriste uređaji s ekranima. POŠ1 navodi kako je on kao pedagoško-razvojni stručnjak objasnio važnost igre svim kolegama učiteljima. Zaključuje kako je toga dana bio zadužen za snimanje i fotografiranje te montažu i promociju na službenim online stranicama škole.

(POŠ1, istraživački dnevnik, veljača 2025.)

Na Slikama u nastavku (Slika 43-45) vidljivo je kako su u projektnim danima, poput Dana školske igre, sudjelovali i učitelji zajedno s učenicima, čime se jača kultura škole kroz građenje neformalnog povezivanja unutar školske zajednice.



Slika 43 Projekt Dan školske igre, uključenost učitelja u igru
Napomena. Fotografije ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.



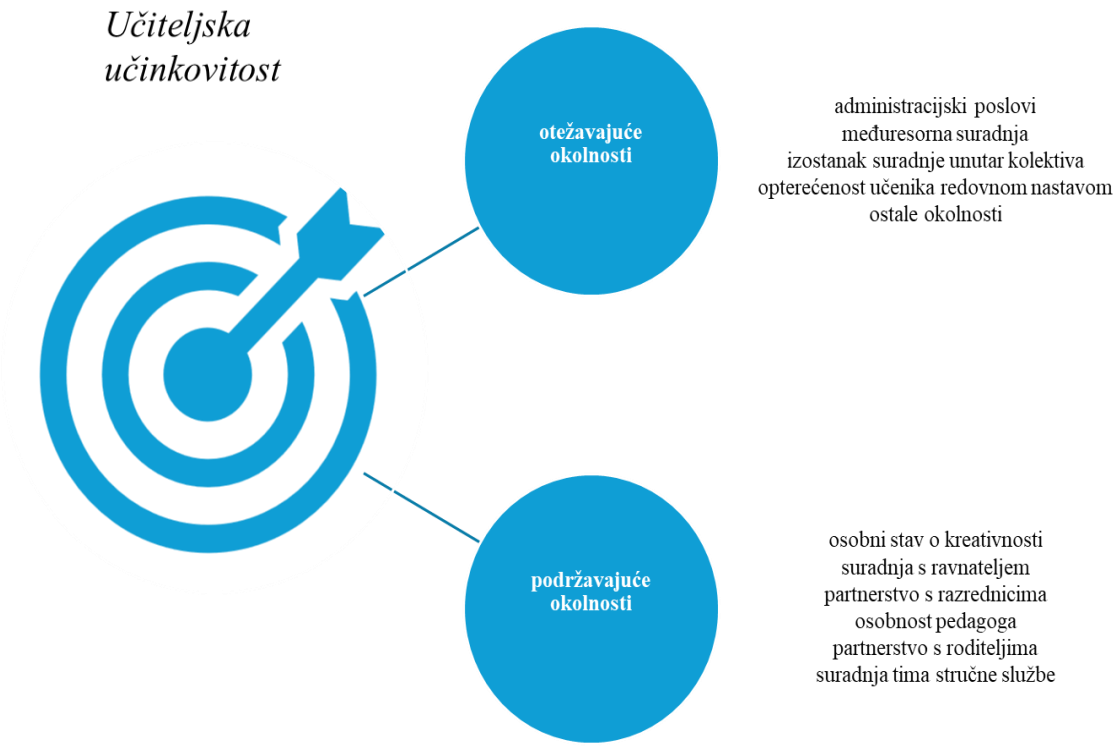
Slika 44 Projekt Dan školske igre, prikaz plakata
Napomena. Fotografije ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.



Slika 45 Projekt Dan školske igre, Učitelji u ulozi igrača
Napomena. Fotografije ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

4.1.6. Otežavajuće i podržavajuće okolnosti[22]

U okviru elementa kulture škole nazvanog Učiteljska učinkovitost pedagozi su isticali okolnosti koje im proces oblikovanja i implementacije tog dijela kulture škole čine otežanim ili olakšanim. Pedagozi su tako opisivali kako zbog određenih okolnosti poput administracijskih poslova, nedostatka međuresorne suradnje ili izostanka suradnje unutar kolektiva, biva znatno teže oblikovati kulturu škole koju karakterizira obogaćenost kolektivnom učiteljskom učinkovitošću. S druge strane, navodili su kako implementaciju ozračja učiteljske učinkovitosti postižu lakše u kulturi škole u kojoj su prisutni partnerski odnosi i sklonost realizaciji kreativnih ideja. Detaljnije okolnosti prikazane su u nastavku rada, a vizualno su sažeti na Slici 46.



Slika 46 Vizualni prikaz podržavajućih i otežavajućih okolnosti elementa Učiteljska učinkovitost

[22] Posebnom temom, u metodološkom dijelu ovoga rada, izdvaja se tema otežavajuće i podržavajuće okolnosti koje nisu dijelom odabranog modela kulture škole. Ipak, navedenim će se temama nastojati odgovoriti na jedno od istraživačkih pitanja ovoga rada te će se po završetku analize svake pojedinačne teme, sažeti svi navedeni kodovi kako bi se dobila cjelokupna slika o tomu koje okolnosti pomažu, a koje odmažu pedagogu u oblikovanju elementa kulture suvremene škole. Radi preglednosti i jasnoće, ova se tema nalazi na kraju analize svakog pojedinačnog elementa kulture škole.

4.1.6.1. Otežavajuće okolnosti

Unutar prve teme *učiteljska učinkovitost,* pedagozi navode određene situacije i razloge kada je, prema njihovu mišljenju, rad pedagoga otežan u planiranju i ostvarivanju zajedničke vizije škole usmjerene boljem učenju učenika, odabiru daljnjeg akademskog i profesionalnog puta, razvoju kreativnog potencijala, razvoju afirmativnog pristupa vrednovanju i ostalih gore navedenih kategorija. Kodovi izdvojeni pod kategorijom otežavajućih okolnosti vidljivi su u Tablici 12, a najznačajnije ponavljanje vidljivo je unutar koda *izostanak suradnje unutar kolektiva.*

Tablica 13

Kategorija Otežavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Administracijski poslovi	**Otežavajuće okolnosti**	Učiteljska učinkovitost i (dodatni element) Zajednički rituali i ceremonije
Međuresorna suradnja		
Izostanak suradnje unutar kolektiva		
Opterećenost učenika redovnom nastavom		
Ostale okolnosti		

4.1.6.1.1. Administracijski poslovi

Posebno otežavajućom okolnošću istaknuli su se administracijski poslovi, koji su se osim u ovoj temi pojavljivali i u drugim elementima kulture škole. Pedagozi su u kontekstu ovog elementa navodili kako se često susreću s visokom razinom radnog opterećenja zbog administracije. Navode kako smatraju da većina tih poslova nije povezana s razvojno-pedagoškom djelatnošću. Pedagozi su uz to navodili da su administracijski poslovi svojevrsna

„kočnica“ koja ih sputava u kreativnom planiranju te im oduzima veliki dio radnog vremena. Navode kako zbog toga nerijetko pedagoške poslove obavljaju u vlastitom domu, u svoje slobodno vrijeme. Posebno otežavajući čine im se nepredvidivi i nedefinirani administrativni zahtjevi poput zahtjeva od međuresornih institucija koji zahtijevaju vrlo kratak rok za rješavanje. Uz to ističu da osjećaju potrebu za stalnim dokumentiranjem onog što rade kao svojevrsni dokaz da su poduzeli određene korake.

> (...) a bih rekla da je tu najveći najveća kočnica nemogućnost planiranja, u tom smislu za neku kreativnost, zbog drugih poslova, zbog opterećenosti drugim poslovima, najviše administrativnim. Znači mislim da je opterećenost s našim s osnovnim poslovima i administracijom, najveći problem i najveća kočnica. Nas pedagoge stvarno dosta pritišče taj formalni dio, administracija, pa se tim projektima nemamo kada baviti nego u svoje slobodno vrijeme. Dosta te administracije i papirologije koja je danas iako u digitalnom obliku, opet oduzima puno vremena koje je moglo biti iskorišteno za razvojno pedagošku djelatnost pedagoga (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

„(...) poslovi koji su nedefinirani i kojih je često mnogo, a naročito administracija su zapravo velika prepreka pedagoga“ (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

„Odmaže papirologija odnosno stalno neko dokazivanje da…da nešto radim“ (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

4.1.6.1.2. Međuresorna suradnja

Unutar teme učiteljske učinkovitosti pedagozi kao prepreku navode i međuresornu suradnju. Pedagozi ističu izostanak razmjene informacija s centrima socijalne skrbi, koji su kod pojedinih učenika uključeni u njihov socijalizacijski proces. Navode kako često ne dobivaju pravovremene i opsežne informacije o pojedinom učenikom od nadležnih institucija koje se također brinu o tim učenicima, a smatraju da bi razmjena informacija bila od velike koristi za rad usmjeren na dobrobit djeteta.

> Kao nekakva otežavajuća okolnost je da ponekad nemogućnost suradnje, ali više bih rekla zbog nesuradnje, recimo, Centra za socijalnu skrb. Mi pedagozi zbilja moramo dosta često njih kontaktirati da bi uopće saznali kakva je odgojna situacija u obitelji. Nije toliko često nesuradnja sa samim roditeljima jer kada se njima pristupi na nekakav,

a i njima, recimo, prihvatljiv način, oni hoće surađivati (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Rekla bih da je međuresorna suradnja važna ali često se pokaže da ona nije dovoljno dobro razvijena. Ta suradnja recimo ako je u pitanju Zavod za socijalni rad, jako često ne dobijemo povratne informacije - ako tražimo što se događa s nekim učenicima o kojima posebno vodimo računa, pa bih to smatrala evo kao neki nečim kao nekim nedostatkom odnosno otežavajućom okolnosti (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.1.6.1.3. Izostanak suradnje unutar kolektiva

Kao dodatnu otežavajuću okolnost pedagozi navode nesuradnju unutar školskog kolektiva. Smatraju da izostankom suradnje može doći do prekida realizacije idejnih zamisli, nemogućnosti ostvarivanja brojnih projekata ili pak do nemogućnosti ostvarivanja zajedničke vizije škole. Ovdje je jasno vidljiva svjesnost pedagoga o njihovoj timskoj ulozi unutar školske zajednice, koja podrazumijeva međuovisnost o drugim članovima.

Taj proces napretka otežavaju znači ponekad pojedinci s kojima moraš surađivati. Na primjer nesuradnja sa roditeljima ili kolegama. Ne mora ni biti nesuradnja, ali različito gledanje, različiti pogledi na neku situaciju. Otežava također nekakva nezainteresiranost nastavnika za problematiku, neažurnost razrednika oko vođenja nekih administrativnih stvari - pa ti onda to sve što si radio padne u vodu i dovodi u pitanje je l' se nešto nije formalno odradilo kako treba pa sama viziju škole koja je zacrtana bude puno teže ostvariva (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Pedagog može u razvojnom smislu, može imati fantastične ideje, može puno raditi na tome, ali da malo napravi, jer ne ovisi sve o njemu, on je tu jedan (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Jedino je moguće navesti kao nedostatak zato što nisu svi spremni na suradnju i neki misle samo na svoje predmet ili da se ja ne bih trebala petljati u njihovu metodiku rada, znači određeni učitelji ako su nesuradljivi to može biti prepreka (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

A također bi se moglo poboljšati unutar škole, da svi učitelji pokažu jednaku zainteresiranost za taj individualni pristup svakom učeniku. Uvijek je važno da se učitelj želi educirati i napredovati na tom polju jer kad netko ne želi, pedagogu je jako teško na to utjecati jer njegova je odluka savjetodavna, a nije da ikom išta nameće, naročito ne kolegama (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

„Definitivno podrška je važna. Jednako od kolega i uprave škole. Jako je važna podrška, jer ako ona izostaje, puno stvari se koči“ (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

4.1.6.1.4. Opterećenost učenika redovnom nastavom

Pedagozi kao stručni suradnici nemaju neposredan rad s učenicima reguliran tjednim, nastavnim rasporedom pa svoje projekte, programe ili radionice najviše realiziraju u sklopu sata razrednika ili nakon učeničkih redovnih nastavnih sati. To samim učenicima može biti opterećujuće, stoga kao otežavajuću okolnost navode i preopterećenost učenika redovnom nastavom što se veže i na volju učenika za sudjelovanjem u nekim izvannastavnim projektima koje provode pedagozi.

Odmaže mi definitivno manjak vremena zato što nemam baš kad sad ja uzet učenike odnosno održat sat s njima. Oni imaju redovnu nastavu poslije toga idu kući, a mi smo u prvoj smjeni uvijek. Ja jedino kad mogu da kažem “uzimati djecu” i raditi nešto s njima je pod satom razrednika ili kroz takve neke projekte pa kad svi sudjeluju pa kad mogu tu nešto organizirati zajedno s drugima, a u tom satu razrednika ulaze i preventivni programi i neke druge stvari što su razrednici planirali s njima tako da to je definitivno manjak vremena (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Otežavajuća okolnost je - žele li učenici sudjelovati?! I na neki način morate, trebate motivirati učenike da nakon svoje nastave uključe u rad lokalne zajednice ili da u školi pronađete neki način na koji možete uključiti te učenike u suradnji s nastavnicima znači morate dobiti i neku potporu u školi od uprave i kolega nastavnika što se tiče tog provođenja npr. građanskog odgoja nakon redovne nastave. Znači može biti izazov preopterećenost učenika regularnim gradivom ali i potpora kolega koja može možda i izostati (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

4.1.6.1.5. Ostale okolnosti

Pod ostalim otežavajućim okolnostima neki su ispitanici navodili kredibilitet pedagoške struke koji je u nezavidnom položaju, zatim nepovoljni kontekst odrastanja samog učenika koji predstavlja važan segment u socijalizacijskom procesu učenika, koji unatoč intenzivnom i kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu u školi može biti od velike značajnosti. Također neki ispitanici navode i brojnost učenika, odnosno veličinu škole po broju učenika, jer smatraju da pedagog tada nije u mogućnosti temeljito upoznati i pristupiti svakom učeniku pojedinačno.

> Pitanje koliko danas, to je sad šire pitanje i naše struke generalno, ali pitanje naše organiziranosti - koliko smo mi zapravo i sami inertni kao struka, kao profesija, kao pozicija. Pa se dovodi u pitanje i postojanje druge struke - recimo psiholozi za koje će se primarno reći da su tu jači u savjetodavnom radu. Dignitet naše profesije je upitan i na tom jačanju treba raditi. Mi se uglavnom spominjemo kad su neki problemi u pitanju, kad škola ne funkcionira - onda se pita što rade pedagozi je l' tako. Mislim da pedagozi generalno u društvu nisu više tako dobro pozicionirani iako svaka škola ima pedagoga, ali nisu više tako dobro pozicionirani i zato se treba boriti za ulogu pedagoga (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Uglavnom su otežane okolnosti za rad pedagoga ako kontekst odrastanja djeteta nije u skladu s najboljom dobrobiti djeteta i tu onda pedagog mora uložiti puno više truda da bi se vidjeli neki minimalni pomaci (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Ono što je problem svakom pedagogu je veliki broj učenika kada su u pitanju srednje škole, naročito koje traju tri odnosno četiri godine, znači manje je vremena, a i broj učenika je velik. Sigurno je idealnije pedagogu koji radi u školi od 150 učenika, pa im je lakše pa znati i upoznati dobro sve učenike. Ja radim u srednjoj, velikoj školi, s preko 400 učenika, a ima pedagog koji radi sa 700 učenika. Znači to je bitno drugačije ako radi sa puno učenika, unatoč većem broj kolega u timu stručne službe, jer pedagog je individualna profesija. Sigurno ni ne poznaje dobro sve svoje učenike onaj koji radi u školi s njih 500 i više. Teško je dobro poznati, pogotovo neke s kojima nikad nije dolazilo u kontakt. Možda bi bilo bolje tj. sad bilo bi idealno kad bih ja sve učenike doslovno sve učenike onako ozbiljno mogao upoznati, ali to bi iluzorno bilo za očekivati od jedne osobe (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

4.1.6.2. Podržavajuće okolnosti

Unatoč određenim otežavajućim okolnostima unutar teme *učiteljske učinkovitosti*, pedagozi u puno većoj mjeri ističu podržavajuće okolnosti koje njihov rad čine poticajnim i produktivnim. Izdvojene kodove dobivene ovim terenskim istraživanjem, vidljive u Tablici 13, svaki je od ispitanika naveo u nekoliko navrata te su po brojnosti podržavajuće okolnosti znatno prisutnije u odnosu na otežavajuće okolnosti. Unutar kategorije ostvarivanje kreativnog potencijala učenika istaknula se podržavajuća okolnost *Osobni stav prema kreativnosti.* Time su pedagozi objašnjavali kako je prednost kada su oni po prirodi kreativni, kao što smatraju da bi i svaki drugi pedagog to trebao biti. Suradnja s ravnateljem u vezi s podržavanjem ideja pedagoga također se izdvojila kao podržavajuća okolnost u cjelokupnom razvoju učiteljske učinkovitosti. Pedagozi su pritom isticali nepromijenjenu važnost neposrednog rada i suradnje s ravnateljem škole, koja i u suvremenoj školi ne gubi svoj značaj. Uz navedeno, nužnim preduvjetima za razvoj kolektivne učiteljske učinkovitosti pedagozi ističu i spremnost učitelja odnosno nastavnika na suradnju, a naročito razrednika.

Tablica 14

Kategorija Podržavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Osobni stav o kreativnosti	**Podržavajuće okolnosti**	Učiteljska učinkovitost
Suradnja s ravnateljem		
Partnerstvo s razrednicima		
Osobnost pedagoga		
Partnerstvo s roditeljima		
Suradnja tima stručne službe		

4.1.6.2.1. Osobni stav (pedagoga) prema kreativnosti

Svi pedagozi ističu važnost razvijanja kreativnog potencijala učenika, no pritom naglašavaju da i njihova kreativnost ima značajnu ulogu u tom procesu. Neki pedagozi naglašavaju da tu ulogu više preuzimaju psiholozi kroz rad s darovitim učenicima dok drugi naglašavaju da ih u tome potiče i vlastita kreativna crta osobnosti pa zbog toga s učenicima i realizaciju aktivnosti ishodovane nekim kreativnim radom.

> Apsolutno je važno ostvariti kreativni potencijal učenika. Nešto na čemu moraš uvijek raditi to je u stvari možda i najvažnije, a sad ja bih to kreativni potencijal preformulirao u nešto što bi bilo dobrobit učenika u smislu razvoja kakav god ne mora nužno biti kreativan i time se uvijek vodim (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Pa kreativnost je jedna vještina koja se sve više i više traži u svim ovim modernim zanimanjima. Uvijek su ti kreatori sadržaja svi kreativni, ali i u brojnim drugim zanimanjima kreativnost je poželjna pa to isto kao jako važno, smatram da treba biti i u školi. Stoga, rekla bih da je važno razvijati baš upravo kreativnost (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Jako je bitno razvijati kreativnost kod učenika. Ja nekako mislim kad upoznamo nekog učenika da, (da) možemo mu ponuditi neke stvari ako ga već nešto ne zanima, da ga možemo motivirati za ili rad volonterski rad ili rad u školskom dvorištu ili bilo što drugo, znači nastojim u suradnji s nastavnicima, ponuditi učenicima što više da bi odabrali svoj kreativni put (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

> Kao prednost, ja imam tu neku unutarnju motivaciju zato što oduvijek volim tako kreativan rad. Jednostavno sam takva po prirodi i baš je volim svašta evo izrađivati kreativno rukama i uključivati se u bilo koji vid kreativnosti. Ali vidim nedostatak da je danas problem kod nekih učenika da ne znaju što bi napravili, kao da imaju manjak nekakvih ideja, jer su možda navikli da je sve ili gotovo ili da za svaku ideju mora prvo pretražiti internetske stranice. Znači kod učenika je taj razvoj uvjetovan i gotovim idejama iz svijeta digitalne tehnologije i interneta, gdje je ta kreativnost onda smanjena odnosno nije dovoljno iskorištena. Zato posebno i volim to raditi i poticati kreativnost i maštu kod učenika (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.1.6.2.2. Suradnja s ravnateljem

Kao posebna podržavajuća okolnost istaknuo se kod suradnje ravnatelja i pedagoga. Naime, iz perspektive pedagoga doznaje se kako se kvalitetnom, kontinuiranom i uvažavajućom suradnjom između ravnatelja i pedagoga stvaraju pretpostavke za jačanje kolektivnog vjerovanja u uspjeh djelovanja cijele škole kao temeljne odrednice učiteljske učinkovitosti. Ovdje je dakako vidljiv stav pedagoga o svjesnosti položaja svoje profesije, bez pretencioznosti, da oni samostalno mogu uvoditi promjene u kulturu škole u kojoj su zaposleni. Istovremeno, vidljiva je njihova otvorenost za suradnju s ravnateljem, koju smatraju nužnom za sinkronizirano vođenje školske ustanove.

> Naravno da su i učitelji važni, ali evo, ja bih tu možda dodala da je tu jedna suradnja s ravnateljem najvažnija. Dosta nas često nazivaju i desna ruka ravnatelja. Mislim da je dosta važna ta suradnja, pa vjerujem ako ona baš i nije na dobroj razini da je tu dosta velika kočnica pedagogu (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

„(...) a jednako tako pomaže mi suradnja s kolegama, razrednicima i naravno najviše upravom, ali to pedagog lakše ostvaruje kroz vlastitu inicijativu za interakciju“ (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

> Školski odbor, odnosno sam ravnatelj, koji prenosi analize školskom odboru je jako važan za pedagoga. Znači pedagog može predložiti - a opet ovisi i o prihvaćanju tih ideja za buduću viziju škole. Sam pedagog se mora nametnuti svojim idejama i potkrijepiti to analizama, jasnim podacima, pa će lakše biti prihvaćene (PSŠ2, intervju, 12. ožujka, 2025.)

„Naravno velika je prednost i na neki način nužnost ako ravnatelj podržava sve ideje pedagoga“ (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Također, neizostavna podrška je podrška ravnatelja pa to može biti i pozitivno i negativno - ako pedagog surađuje s ravnateljem, onda je odlično i prednost, a ako nema podršku ravnatelja onda je baš jako teško raditi. Podrška ravnatelja je jako bitna (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Za mene kao pedagoga, a vjerujem i u globalu, jako pozitivna iskustva u školi, bez obzira što sam radio s tri ravnatelja, ali imam vrlo pozitivna iskustva, znači ta suradnja

pedagog-ravnatelj vjerujem da je izuzetno bitna. Međutim imam jako relativno loša iskustva kad je u pitanju ono što se događa izvan škole. Znači pedagog može imati postavke i razvojna polazišta, ali to ništa ne vrijedi ako ona nisu ostvariva ili nisu dugoročno ostvariva. Znači tu imaš onda problem jer onda ti je taj razvoj ograničen. On je zapravo teorijski dobar, ali ako nema podrške uprave, lokalne samouprave pa i krovnih zakonskih dokumenata - taj je razvoj otežan (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

4.1.6.2.3. Partnerstvo s učiteljima/razrednicima

Unutar kategorije podržavajućih okolnosti, ispitanici-pedagozi navode važnim i suradnju s razrednicima odnosno kolegama učiteljima unutar kolektiva. Ta suradnja ostvaruje se kroz kontinuiranu razmjenu informacija, praksi i stavova slijedom čega nerijetko dolaze do planiranja i ostvarivanja zajedničkih ciljeva. Pedagozi također navode kako oni nemaju neposredan pedagoški rad s učenicima reguliranim tjednim rasporedom, stoga im razrednici često ustupaju svoj sat razrednika ili u postojeće planove razrednici implementiranju neke aktivnosti ili projekt koje provode pedagozi.

„Podržavajuća okolnost je suradnja s razrednicima, i ja sam blagoslovljena što imam zbilja suradnje, sa svim razrednicima jer to je i za mene i za razrednike vrlo važno“ (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Za suradnju su mi važni, svakako ravnateljica, stručna suradnica, psihologinja, knjižničarka i ostali članovi tog tima za kvalitetu, ali ja bih još napose navela nastavnike, odnosno učitelje koji su isto tako napredovali ili će napredovati u zvanju jer oni nekako najviše pokazuju trud i želju za suradnjom odlično i tu želju za unapređivanjem rada škole (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Ponekad mi sad interno gledano u svakoj školi, tako neki nastavnici u tome značajno pomažu, jer mi i kao razrednici prenesu i informacije o preferencijama djece, neki mi u tome značajno odmažu jer nisu otvoreni po prirodi za suradnju. Tako da u smislu nekog praćenja napretka učenika smatram jako važnim razmjenu informacijama koja mi pomaže u procesu karijernog usmjeravanja učenika. To bi bilo recimo korisno kad bi to praćenje bilo negdje preciznije i jasnije i jednako za svaku školu, ali to vjerujem većina pedagoga radi i potičem kolege nastavnike, učitelje, profesore da im u tome pomognu (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

A jednako tako, u ostvarivanju zajedničke vizije i povezanosti, pomaže mi suradnja s kolegama, razrednicima, upravom, a i tu suadnju pedagog lakše ostvaruje kroz vlastitu inicijativu za interakciju (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Evo mogu reći da mi pomaže ako razrednici surađuju pa mi žele ustupiti sat razrednika kako bih provodila i neke svoje aktivnosti. Bilo bi idealno kada bi to bio blok sat jer nekako uvijek se više odradi, Kad nešto radim, neku radionicu ili aktivnost, volim to napraviti u blok satu zato što te neke stvari uvijek zahtijevaju veću angažiranost djece pa onda volim da svi imaju dovoljno vremena reći što misle i raspravljati. Pa evo tu mi učitelji uvijek čine uslugu pa mi daju svoj sat, ali kažem ne koristim to često da se ne remeti tijek redovne nastave (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.1.6.2.4. Osobnost pedagoga

Pedagozi unutar teme učiteljske učinkovitosti navode kako im pomažu određene odlike njihove osobnosti koje ih svakoga dana motiviraju te smatraju da svaki pedagog treba imati te crte ličnosti poput otvorenosti za promjene, sklonost novitetima, hrabrost, odvažnost, poticajnost i kreativnost. Osim crta ličnosti kao dijelova osobnosti pedagoga, ispitanici navode profesionalni razvoj i radno iskustvo unutar kategorije podržavajućih okolnosti.

Osobine mislim koje su značajne su komunikativnost, analitičnost i empatija. (..) Mislim da svaka od tih osobina doprinosi dignitetu struke u ulozi pedagoga ali i u tome da škola napreduje (POŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

„Poduzetnost, hrabrost, odvažnost, nametanje ideja - takav pedagog treba biti. Pedagog se nora nametnuti svojim idejama“ (PSŠ2, intervju, 12. ožujka 2025.)

Prednost je zasigurno moj entuzijazam i želja uvijek za nekom promjenom. Uvijek me djeca motiviraju kad se njima nešto svidi, kad nešto vidim da su nečemu uživali, da im je značilo, da se sjećaju nečega, to mi je baš onako veliki neki motivator moj unutarnji (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Kao prednost, ja imam tu neku unutarnju motivaciju zato što oduvijek volim tako kreativan rad. Jednostavno sam takva po prirodi i baš je volim svašta evo izrađivati

kreativno rukama i uključivati se u bilo koji vid kreativnosti i projekata (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Mene osobno te teme zanimaju pa idem na stručno usavršavanje i sama čitam aktualnu znanstvenu literaturu i često onda to nastojim poticati i kod kolega učitelja. Znači na primjer kad imamo učenika s teškoćama u razvoju, onda dovedem baš edukacijskog rehabilitatora, neke psihologe, iz škola ili centara gdje se radi sa takvom djecom da oni održe predavanje (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Pa meni je to još ostalo s fakulteta kad smo pisali kakav pedagog mora biti i sviđale su mi se te osobine koje smo mi uvijek nabrajali: da mora biti komunikativan, optimističan, vedrog duha, dobro organiziran, inovativan, kreativan. I ja se trudim takva biti evo to mi sigurno još i pomaže u obavljanju ovog posla (POŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

(...) volim uvijek kad se nešto događa ako se ništa ne događa ja sama napravim da se nešto događa, to me pokreće. Ja sam (...). Moram priznati da sam jako entuzijastična što se toga tiče i da mi to dosta pomaže (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

„(...) ja već svojim iskustvom znam kako bih mogla motivirati učenike, to iskustvo mi je prednost“ (PSŠ1, intervju, 28. veljače 2025.)

4.2. Naglasak na učenju

Druga tema nazvana je *naglasak na učenju* prema istoimenom elementu kulture škole. Naglasak na učenju element je školske kulture specifičan za školu koja se usredotočuje na individualni školski program učenja kroz kulturu koja podrazumijeva kontinuirano učenje ne samo učenika, nego i učitelja i roditelja učenika. Ovaj element odnosi se na primjenu učinkovitih vrijednosti unutar škole u cilju postizanja svijesti da je škola zajednica koja uči. Unutar ove teme izdvojene su sljedeće kategorije: *afirmacija učiteljske profesije, poticanje refleksivne prakse, profesionalne zajednice učenja* te *neformalno obrazovanje.*



Slika 47 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova unutar teme Naglasak na učenju

4.2.1. Unapređenje učiteljske profesije

Posebna kategorija nazvana unapređenje učiteljske profesije nametnula se kao važna sastavnica elementa naglaska na učenju jer su pedagozi unapređenje učiteljske profesije smatrali kao pozitivan poticaj i preduvjet u procesu kontinuiranog napretka. Naime, pedagozi smatraju kako se općeniti naglasak na učenju može ostvariti samo onda kada cijela škola vjeruje u uspjeh i profesionalni rast pa ni učitelji u tome nisu iznimka. Kako bi potaknuli profesionalni razvoj kolega učitelja, pedagozi naglašavaju kako oni svoj doprinos u tome daju kroz unapređenje učiteljske profesije. Pedagozi najčešće navode kako ju oni potiču kroz sustavno prepoznavanje vrijednosti učiteljskog poziva koji je ujedno vidljiv u doprinosu za oblikovanje budućih generacija. Pedagozi također navode kako se afirmacija učiteljskog poziva odnosi na stvaranje uvjeta u kojima se učitelji osjećaju cijenjeno, podržano i motivirano za profesionalni rast. Unutar kategorije naglaska na učenju, izdvojeni su kodovi vidljivi u Tablici 15.

Tablica 15

Kategorija Unapređenje učiteljske profesije

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Isticanje postignuća kolega	**Unapređenje učiteljske profesije**	Naglasak na učenju
Osnaživanje kompetencija učitelja		
Poticanje na napredovanje u zvanju		

4.2.1.1. Isticanje postignuća kolega

Stavovi pedagoga uglavnom su se mogli podvući pod zajednički nazivnik, o tome da je za pozitivni rast cjelokupne kulture škole potrebno potaknuti svakog pojedinca u tom rastu. Jedan je od načina za to isticanje postignuća svojih kolega kako bi se osjećali uvaženim i prepoznatim. Osim formalnih oblika priznavanja učiteljskih postignuća, opisanih u prethodnoj temi *učiteljske učinkovitosti*, pedagozi navode važnim i svakodnevno isticanje manje formalnih oblika nekog postignuća, kroz isticanje truda i zalaganja svojih kolega učitelja.

> Upravo recimo, kao što ste mogli vidjeti ispred moga ureda je pano na kojemu su izvješeni rezultati školskih županijskih natjecanja i tu moji učitelji znaju da ja dosta držim do toga i da se to redovito ažurira i dosta često i kad se sretnemo ispred ureda, recimo, baš razgovaramo koje mjesto su osvojili, kako je djeci bilo i slično. Želim da znaju da vidim njihov trud (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Pa ja mislim da svaki put samim razgovorom o nečemu što je netko napravio i kad u zbornici pohvalimo i kažem bravo, ajmo jedan pljesak za to što se dogodilo, što je netko napravio. Osobno pridem čovjeku i želim dati do znanja da znam koliko truda stoji iza toga, tako da mislim da je to sasvim lijepo čuti drugima odnosno mojim kolegama. Znači, to, i još je neki način i promocija rezultata - kroz objave na web stranici. Ja sam ujedno jedan od administratora. Uvijek objavim tako nešto na web stranici škole ili na

društvenoj mreži Škole. Taj neformalni dio s razgovorom i formalni kroz stranicu škole (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Također ja jako vodim računa da mi našu školu predstavimo u svim tim aktivnosti koje radimo u školi, da budu javne. (...) Tako da i oni nastavnici koji nisu direktno uključeni u neke aktivnosti mogu saznati što se sve radi u školi, a samim tim da im se da ideja da se i drugi uključe. I čim dobiju neke informacije i čim prime pozitivne informacije, nastavnici se drugačije osjećaju u radu (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Pa ja mislim da mogu i trebam prepoznati trud drugih. Svatko od nas može, ne samo kao pedagog, nego općenito svaka osoba koja primijeti tuđi rad i trud može definitivno pridonijeti tome. Primijetila sam da se ljudi u zadnje vrijeme osjećaju bezvrijedno i kažu da osjećaju da ljudi ne primjećuju njihov trud i rad. I to baš je neka boljka ovog novog doba. I stvarno bi trebalo to što češće naglašavati, tako da mislim da definitivno mogu i još više, ali i svaka druga jedinka u školi. Znači primjeti i pohvali, pokaži neko zanimanje za ono što je kolega napravio. (...) To govorim onima kroz koje vidim da su se srcem dali u nešto da su baš stvarno tu dali sto posto sebe. Onako vidi se to kad je netko i od svog vremena otkinuo - kod kuće i u školi je puno radio tako da eto, njih malo više, recimo tako pohvalim (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.2.1.2. Osnaživanje kompetencija učitelja

U navedenim izjavama vidljivo je kako se uloga pedagoga ostvaruje i kroz osnaživanje kompetencija učitelja, i to kroz više međusobno povezanih načina. Primjerice, pedagozi to čine pružanjem kontinuirane profesionalne podrške kroz uvid u nastavu i kroz analizu nakon tog nastavnog sata. Prilikom toga naglašavaju pozitivne elemente nastavnog sata, ističu dobre nastavne metode i strategije, čime smatraju da doprinose jačanju samopouzdanja učitelja, a ujedno i afirmiraju profesionalni identitet učitelja. Također, na analizu potiču i refleksivnu praksu učitelja kroz motiviranje učitelja na promišljanje o tome što je dobro, a za što postoji prostor za napredak. Navodili su kako to sve čine kroz mentorski pristup svojim kolegama prilikom čega nesebično dijele stručne savjete.

Kod učitelja mogu poticati to jačanje statusa profesije i to gotovo uvijek potičem. Kada imamo analize nakon uvida u nastavu i kada razgovaramo neobavezno, recimo u zbornici ili kod mene u uredu ili kod psihologinje kod ravnateljice. Istaknem dobre

stvari uvijek i navedem i neke preporuke za još veće poboljšanje (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

U našoj ingerenciji pedagoga su kompetencije za učitelja. To nam je zadaća i time se bavimo. Znači bilo da je riječ o uvidu u nastavu ili uvid u dokumentaciju ili na bilo koji drugi način nekim istraživanjem i tome slično (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Ja imam priliku poticati ponos nastavnika. U neposrednom radu s njima, a to je kada obilazim nastavu i kada sam kod njih na nastavi. Sve to radim u dogovoru s njima i potičem dobre strane nastavnika, načina poučavanja i uvijek prilikom analize to ističem (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Pedagog me upućuje da sada idem na nastavni sat nakon kojeg će slijediti analiza nastavnog sata. Pedagog prije početka sata dolazi do nastavnika i srdačno ga pozdravlja i govori mu kako vjeruje da će sat biti uspješan i kako će on ostvariti planirano. Pedagog je za vrijeme sata vodio bilješke zapisujući ih u vlastito računalo sljedeći Protokol za promatranje nastave, vlastito oformljen od strane PSŠ1. Nastavnika je prethodno upoznao s Protokolom kako bi znao što se otprilike od nastavnoga sata očekuje. (...) Po završetku sata zajedno analiziraju ispunjeni Protokol i gledaju što bi se moglo unaprijediti.
(PSŠ1, sustavno promatranje, 28. ožujka 2025.)

Neposredno prije zvona PSŠ2 ulazi u razred kako bi pratio nastavu psihologije. Nastavnica je s terminom ranije upoznata. PSŠ2 ju srdačno pozdravlja i zaželi joj uspješan sat. Zajedno sa PSŠ2 smještam se u zadnju klupu kako bi PSŠ2 imao preglednost cijele učionice i svih aktivnosti nastavnog sata. Za vrijeme trajanja nastavnog sata PSŠ2 uglavnom zauzima pasivnu ulogu gdje bilježi sve što se događa i popunjava protokol promatranja nastave te se ne uključuje komentarima u rad nastavnika. Nakon sata PSŠ2 poziva kolegicu u ured pedagoga na analizu nastavnog sata. PSŠ2 ispituje kolegicu prvo: "Jeste li zadovoljni?, "Što je po Vama bilo dobro, a što biste rekli da biste mogli unaprijediti? Dok kolegica objašnjava svoju perspektivu, PSŠ2 gleda kolegicu u oči i ne upada joj u riječ, povremeno kima glavom. Nakon što je kolegica završila svoj odgovor, PSŠ2 joj zahvaljuje i govori da, ako se ona slaže, sad bi on dao svoje

mišljenje i zapažanja. PSŠ2 započinje s pozitivnim komentarima te svaku stavku objašnjava dodatno uz primjer iz vidljivog. Prvo započinje s artikulacijom nastavnoga sata te kolegici govori kako je dobro što je imala uvodni dio te joj objašnjava važnost motivacije učenika za radom na početku nastavnoga sata. Zatim PSŠ2 daje sugestiju u vidu primjera ledolomca. Pedagog govori kako će prije analize etapa nastavnog sata krenuti od priprave, koja je za nastavnike i učitelje početnike uvijek dobar smjerokaz. PSŠ2 govori kako bi volio sada napraviti detaljniju analizu jer je kolegica nastavnica-početnica te kako vjeruje da će joj to biti korisno u daljnjem dijelu rada, kao dio profesionalnog razvoja. Kolegica se s tim slaže i govori da želi čuti što više sugestija. Pedagog iznosi nekoliko mogućnosti za napredak kada je u pitanju priprema nastavnoga sata i povezuje vlastite komentare s nacionalnim dokumentima i pravilnicima. Naglašava kolegici važnost implementacije odgojno-obrazovnog ishoda kao temeljnog polazišta za koncept nastavnoga sata. Kolegica se zahvaljuje na toj sugestiji i govori pedagogu kako je ona uvijek prvo otvorila udžbenik, vidjela otprilike što bi mogla, tada osmislila nastavni sat i tek onda iz toga izvela ishoda. PSŠ2 još jednom objašnjava kako je taj proces zapravo obrnut, gdje su ishodi polazište te joj objašnjava zašto je udžbenik nastavno sredstvo pomoću kojeg se ostvaruje ishod, a ona kao učitelj glavni kreator. Kolegica se zahvaljuje PSŠ2 na detaljnom objašnjenju i odgovara kako joj to puno znači. Potom PSŠ2 ponovno ubacuje pozitivne aspekte nastavnog sata navodeći sve primjere koji su bili vidljivi opažanjem. Potom ponovno navodi neke sugestije poput prijedloga za intenzivnijim uključivanjem učenika na razini vrednovanja sadržaja kao najviše razine, jer je ipak bilo riječ o učenicima trećeg razreda srednje škole, gimnazijskog programa, a tematika koju su obrađivali bila im je poznata (mentalno zdravlje). Na kraju susreta, pedagog ponovno hvali kolegicu i naglašava njezinu kompetentnost. (PSŠ2, sustavno promatranje 7. travnja 2025.)

4.2.1.3. Poticanje na napredovanje u zvanju

Posljednjim kodom unutar kategorije unapređenja učiteljske profesije istaknuo se kod poticanja na napredovanj u zvanju. Napredovanje u zvanju[23] prethodno je objašnjeno u poglavlju odabira sudionika ovoga istraživanja, a osim što su pedagozi koji su sudjelovali u ovom istraživanju i sami napredovali u zvanju, oni također potiču i kolege učitelje na isto. Pedagozi navode kako oni najčešće ohrabruju kolege učitelje odnosno nastavnike, da navode primjere aktivnosti u kojima su sudjelovali, a koji se vrednuju u procesu napredovanja. Također navode kako im

[23]Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

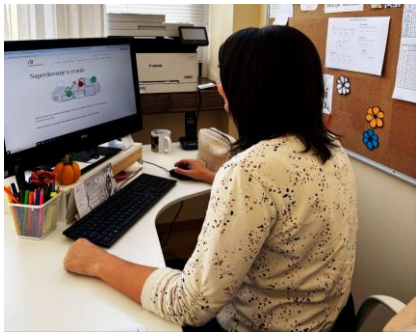
pomažu prikupiti potvrde, kako sudjeluju u uvidu u nastavu u procesu napredovanja i kako su kolegama podrška, što stručno-razvojna, što emocionalna u tom procesu.

Sjedeći u uredu pedagoga (Slika 49) *primjećujem kako POŠ1 za računalom pretražuje službene stranice Agencije za odgoj i obrazovanje i kako proučava Pravilnik o napredovanju učitelja u zvanje. POŠ1 mi zatim objašnjava kako je prije nekoliko godina održao predavanje za svoje kolege o tome kako prikupiti se pripremiti za napredovanje. Dodaje kako smatra da je time potaknuo neke kolege da se odvaže na taj karijerni korak. Navodi da on, ali i sve kolege u zbornici smatraju da je to njegovo zaduženje i kako on brine o tom profesionalnom napretku učitelja u kulturi njihove škole. „Tko god ima bilo kakvo pitanje u vezi napredovanja, apsolutno svi dolaze k meni i ravnatelj ih šalje ako njega netko nešto pita. I uvijek me svatko od kolega moli da pregledam njegove potvrde, jesu li stavili u dobru kategoriju te potvrde ili nešto kad nisu sigurni gdje bi se to vrednovalo. Uvijek dolaze pitati mene, ispadne kao da sam nekakav stručnjak za to, malo mi nekad bude i smiješno, ali i drago jer imaju povjerenje u mene i baš stvarno onako gotovo da nema tjedna da me netko ne dođe nešto pitati u vezi toga napredovanja" – dodaje sa smiješkom POŠ2. Nadalje navodi kako smatra da u kolektivu postoje kolege za koje smatra da su kvalitetni učitelji, ali se ustručavaju za napredovanje. Navodi kako tada nastoji redovito odlaziti k njima te ih potiče kroz isticanje njihovih jakih, profesionalnih strana. Opisuje i to da je neke od njih uistinu i uspio potaknuti na proces prijave napredovanja. POŠ2 entuzijastično opisuje kako se već odmah nakon nastavnog sata, dok su kolege još u razredu, ne može suzdržati te im pokaže palac gore kao neverbalni znak da je dobro prošlo. Kaže kako poslije proglašenja napredovanja učitelja u zvanje obavezno zagrli tog kolegu ili kolegicu, a ravnatelju uvijek napomene da pohvali na sljedećem Učiteljskom vijeću tu osobu.* (POŠ1, sustavno promatranje, 5. studenog 2025.)

> Recimo, i sad ravnateljica obavezno ide na uvid u svrhu napredovanja u zvanje. Uglavnom idem i ja s njom, u 90 posto slučajeva u biti idem. I ja tu nikad ne dajem nekakvu negativnu povratnu informaciju ili kritiku, jer ako ljudi su se već prijavili za napredovanje, onda znači da mogu pokazati neke svoje nastavničke vještine. Razumiju se potpuno kao stručnjaci u metodiku i s razlogom će napredovati tako da im pokušavam dati nekakav dobar vjetar u leđa, a ne ih sputavati (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Nakon uvida u nastavu PSŠ2 razgovara s kolegicom o nastavnome satu. (...) Na kraju razgovora PSŠ2 sumira najvažnije stavke razgovora i govori kako vjeruje da će kolegica napredovati u struci kada za to dođe vrijeme i kako se nada će joj ovi stručno-pedagoški savjeti u tome pomoći. PSŠ2 je rekao kako će joj poslati na mail određene preporuke kako bi ih imala i u digitalnom obliku.
(PSŠ2, sustavno promatranje, 7. travnja 2025.)

Slika 48 prikazuje prethodno opisan događaj u kojem POŠ1 proučava pravnu dokumentaciju vezanu uz napredovanje učitelja u zvanju. Ujedno je vidljivo kako se u uredu pedagoga nalaze brojni podsjetnici vezani uz administrativno-normativno područje rada pedagoga, poput rasporeda sati ili isječaka iz važnih zakonodavnih dokumenata vezanih uz rad škole.



Slika 48 POŠ1 u procesu napredovanja u zvanju kolega učitelja
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

4.2.2. Poticanje refleksivne prakse

Kao posebna kategorija teme elementa naglaska na učenju izdvaja se kategorija poticanje refleksivne prakse. Ta kategorija podrazumijeva stav pedagoga o važnosti refleksije u nastavnom procesu jer oni refleksiju smatraju preduvjetom za daljnji napredak. To u praksi ostvaruju poticanjem na vrednovanje dosadašnjih postignuća kao i na planiranje budućeg razvoja kroz razmatranje prostora za napredak. Pedagozi su navodili da kroz individualne razgovore, mentorski rad, stručne skupove ili zajednice učenja oni mogu potaknuti učitelje da razmišljaju o vlastitim ciljevima, izazovima i postignućima. Osim navedenog, pedagozi refleksivnu praksu ostvaruju i samovrednovanjem vlastitog rada. Kodovi unutar kategorije poticanja refleksivne prakse vidljivi su u Tablici 16.

Tablica 16

Kategorija Poticanje refleksivne prakse

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Samovrednovanje vlastitog rada	**Poticanje refleksivne prakse**	Naglasak na učenju
Poticanje refleksije kod učitelja		

4.2.2.1. Samovrednovanje vlastitog rada

Pedagozi navode kako na različite načine promišljaju o vlastitom poslu. Neki to rade kroz dnevnu rutinu i promišljanje, neki vode bilješke, neki kao povratnu informaciju samom sebi uzimaju rezultate procesa samovrednovanja škole. U svakom slučaju ispitanici navode kako refleksivna praksa za vlastiti rad predstavlja proces u kojem pedagozi uče iz vlastitog iskustva te ih to iskustvo motivira na daljnja poboljšanja. Treba naglasiti kako su samorefleksiju pedagozi opisivali kao svakodnevno, neformalno promišljanje o vlastitom radu, a ne kao formalnu aktivnost koju rade prema određenim kriterijima. Takav oblik refleksivne prakse opisivali su kao mogućnost da konstantno prilagođavaju svoj pedagoški pristup radu.

> Većinu vremena sam jako zadovoljna svojim poslom i ponajviše zbog kreativnosti zbog toga što svaki dan nije jednak, što mogu zapravo doprinijeti svojim radom poboljšanju škole. Svaki dan prevrtim svoj rad u glavi i razmišljam može li biti i bolje. Vodim bilješke o vlastitom radu i kako ga mogu unaprijediti (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Radiš svaki dan tu refleksivnu praksu svog rada. Mislim, normalno da je refleksija nešto što je preduvjet da bi uopće funkcionirao u bilo kakvom sustavu, a kamoli u ovakvom sustavu koji je poprilično bogat interakcijama, tako da stalno preispitujem neke svoje postupke načine komuniciranja, odgovore na neke izazovne situacije itd. Refleksija je neobično važna, ali to radiš u hodu. Ne ideš, to jest ne služiš se s nekim "bogzna" kakvim alatima i upitnicima da bi to provjeravao, nego stalno preispituješ još nešto što si radio i na taj način i sam o sebi učiš (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

> Ja sam imala tu sreću da otkad sam pedagog, da sam stalno u ovoj školi, pa sam nekako sebi napravila neki moj imidž i što ljudi misle da ja radim i što ja uistinu i radim. Isto je tako s promišljanjem o vlastitom poslu dosta složeno i nastojim analizirati te stvari koje

radim, što u razgovoru s ravnateljem i kolegama, što samostalnom analizom (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Dosta razmišljam nekako refleksivno u pravcu prema vlastitom poslu. (...) Ja bilježim stvari koje radim i na taj način je refleksija dio koji radim. Kada idem u posjet nastavi, preispitujem i sebe. Također i kroz samovrednovanje sve to radimo, znači imamo, odnosno škola provodi proces vrednovanja i kroz to isto pokušavam prikupiti podatke o svom poslu o kojima onda razmišljam kako bih bila još bolje (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.2.2. Poticanje refleksije kod učitelja

Pedagozi navode kako refleksivnu praksu kod učitelja potiču kroz uvid u nastavu, čiji je sastavni dio analiza nakon održanog nastavnog sata / sati. Pedagozi navode kako tada organiziraju savjetodavni razgovor s učiteljima gdje razgovaraju o njihovim iskustvima u nastavi, izazovima s kojima se susreću i uspjesima. Pedagozi navode kako ti razgovori mogu učiteljima pomoći da se osvrnu na vlastitu praksu i razmisle o mogućim poboljšanjima. Osim već spomenute analize nastavnoga sata, sudionici istraživanja navodili su kako i internim stručnim usavršavanjima koje organiziraju za svoj kolektiv, mogu također dodatno potaknuti samorefleksiju kod učitelja.

Pa najviše u analizi nakon uvida u nastavu ostvarujemo refleksivnu praksu učitelja jer uvijek ih pitam kako oni vide taj sat, smatraju li da može što bolje i slično. Također, recimo, kad razgovaramo o tim pripremama za natjecanje i slične organizacije nastave, ali najviše poslije uvida u nastavu (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Refleksivna praksa je svaki uvid u nastavu nakon kojeg slijedi analiza. To je zapravo promišljanje o onome što je viđeno, što se može napraviti. To, ali i pogotovo u nekim situacijama koje su, uvjetno rečeno, problematične. Bilo da je riječ o razredništvu, da je riječ o nastavi, je li riječ o izvannastavnim ili u suradnji s roditeljima. Stalno je u tim situacijama naglasak na tome da se treba preispitati sve ono što si napravio. Nekad si siguran da je dobro, a često si u dvojbi, tu pomažem nastavnicima razlučiti (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Pa uglavnom osvrt radim recimo kad budem na hospitalizaciji nastave, pa nakon toga kad bude analiza. Uvijek pitam kolegu da samostalno malo proanalizira svoj sat i što misli, može li nešto drugačije, bolje ili je zadovoljan na taj način (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Znala sam recimo, organizirati neko predavanje na tu temu, pa mogu reći da je to možda bilo neko poticanje o samo vrednovanju. Tako ja kao pedagog to potičem i indirektno kroz stručno usavršavanje (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.2.3. Profesionalne zajednice učenja

Unutar teme naglaska na učenju važnu poziciju zauzima kategorija profesionalnih zajednica učenja. Pedagozi navode da sudjelujući u profesionalnim zajednicama učenja potiču razmjenu znanja i ideja i doprinose stvaranju kulture povjerenja i otvorenog dijaloga. Na taj način učitelji i pedagog, odnosno cijelo učiteljsko / nastavničko vijeće, zajedno radi na rješavanju konkretnih izazova iz prakse, razvoju novih strategija poučavanja te osnaživanju profesionalnog identiteta učitelja. Izdvojeni kodovi kategorije profesionalne zajednice učenja vidljivi su u Tablici 16.

Tablica 17

Kategorija Profesionalne zajednice učenja

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Razmjena znanja i iskustava	**Profesionalne zajednice učenja**	Naglasak na učenju
Kolegijalno mentorstvo		
Razvoj inkluzivnih vrijednosti		

4.2.3.1. Razmjena znanja i iskustava

Kako bi stvorili kulturu kontinuiranog napretka i stavili naglasak na učenje svih članova školske zajednice, pedagozi naročito smatraju važnim poticati razmjenu znanja i iskustava među članovima nastavnog kolektiva. To nerijetko i čine organiziranjem zajedničkih sastanaka u zbornici ili virtualno putem Carnetove platforme Teams. Pedagozi navode kako su nerijetko oni ti koji počinju neku temu prikupivši relevantne informacije, a zatim otvaraju prostor za daljnju raspravu i sugestije među kolegama.

Mislim da je važno međusobna interakcija za razvoj, ne samo u tim uvidima u nastavu i analizama poslije, nego i na sjednicama aktiva koji je vrlo često potenciran. Recimo ili kolegica psihologinja, ali češće ja i ravnateljica to organiziramo. I tu se trudimo da bude jedna stručna barem tema, a to bude uglavnom planiranje nekakvih značajnih događaja na razini škole, ali trudimo se da ili kolegica ili ja ili netko od kolega ima neku neko predavanju ili radionicu na neku stručnu temu i na taj način zapravo provodimo te diskusije među učiteljima (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Mislim sad u novije vrijeme da je na jedan način, novi način, prisutna kolegijalna interakcija. Mi se sada u novije vrijeme trudimo, odnosno cijeli sustav je usmjeren na nekakve supervizorske elemente kolegijalno podrške. Ja bih to tako nazvao. Znači, naglasak je da ne radimo samo mi pedagozi. Nekad smo bili u davna vremena i jedini koji su to radili, ali sad je naglasak na tome da se kolege uz nas pedagoge međusobno potiču na samovrednovanje i samoprocjenu i preispitivanje nekih postupaka, načina rada itd. To je ono što je na neki način potrebno, to poticanje, da bi na kraju sve bilo uspješno. To je uvijek neki dodatni posao ljudima. Ali oni koji su istinski zainteresirani za ono čime se bave, uviđaju s vremenom prednosti tog nekog kolektiva i kolegijalnog analiziranja i vrednovanja da je odlična stvar (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Ta razmjena znanja se uglavnom odvija na dvije razine. Prva razina je formalna razina. Znači, s jedne strane su razredna vijeća, nastavničko vijeće, a s druge strane stručna vijeća gdje se bave više, ubiti gdje su nastavnici istih ili srodnih predmeta, pa se onda bave istim temama. A druga razina je, naravno, neformalno, koja je svakodnevna jer ljudi svakodnevno surađuju na različitim pitanjima. I onda to nije nužno vezano isključivo za njih. Nije nužno vezano isključivo za isti predmet. A ja kao pedagog sam uključen najčešće kroz nastavnička vijeća, razredna vijeća ili predavanja na razini nastavničkog vijeća. Najčešće su to ti oblici razmjene znanja, a ponekad sam i na stručnim vijećima (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Poticala sam kolege da kad imamo neka učiteljska vijeća ili razredna vijeća, to jest aktivirala sam razredne i predmetne nastavnik da održe neko predavanje. To sam stvarno više puta rekla. Svatko od nas nešto zna. Npr. “tjelesnjaci” odnosno učitelji tjelesne i zdravstvene kulture, ja im kažem “vi biste mogli nešto o nutricionizmu, o

vježbanju…" Svima nama je potrebno nešto, a vi ste stručnjaci za to područje, to najviše znate. Ili nastavnica iz hrvatskog je imala pedavanja, bez obzira što smo mi svi visokoobrazovani, ali često se potkradaju nekakve pravopisne ili gramatičke greške kad se pišu nekakvi članci ili nešto što izlazi izvan škole, pa bi malo o tome mogli naučiti. I tako sam na razne načine davala ideje i savjete što bi moglo. Jedna je kolegica govorila baš o Marku Maruliću u Juditi jer je bilo 500 godina obilježavanja i tako je baš lijepo napravila stručno predavanje i sasvim se pokazala, recimo, u nekom drugom svjetlu. Potičem kolege da svatko od nas može nešto ponuditi od čeg drugi kolege mogu učiti (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Kod nas je interakcije iskustava najviše po aktivima. Ili ako imamo neka predavanja na nastavničkom vijeću. (...) Tako da, to se planira na početku godine, ali često se i tijekom godine dogode. Također nam je otvoren i Teams CARnet, tako da i tamo isto stavljamo neku literaturu ili tako, ako se pokaže interes za neku temu onda razmjenjujemo međusobno informacije. Pogotovo je tu važna tematika za učenike s teškoćama, da svi sudjeluju u razmjeni znanja i iskustva. Stručna vijeća pak imaju neku svoju autonomiju. Ja sam na Nastavničkom vijeću i mi imamo plan rada nastavničkog vijeća, tako da je tamo najviše prisutna moja uloga gdje ravnopravno sudjelujem sa svima u raspravi o nekoj temi (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.3.2. Kolegijalno mentorstvo

Unutar kategorije profesionalnih zajednica učenja ističe se i kolegijalno mentorstvo koje pedagozi ističu kao bitnu stavku. Pod kodom kolegijalno mentorstvo pedagozi ističu kako su oni učiteljima najčešće oslonac kroz svoje pedagoško-didaktičko znanje, ali da uz to poštuju metodiku rada svakog učitelja kao i njegovu stručnu kompetenciju vezanu uz predmet koji podučavaju. Pedagozi ističu kako se uglavnom suzdržavaju od uplitanja vezano uz sam sadržaj predmeta, ali se rado uključe u onaj dio didaktike koji se odnosi na kurikularne promjene nastale reformama obrazovanja i tu nastoje biti od pomoći u vidu mentorstva svojim kolegama. Pedagozi također navode i posjet nastavi, takozvanu hospitaciju, kao najbolju mogućnost za mentorstvo svojim kolegama učiteljima. Neki pedagozi navode i organiziranje radionica za učitelje na kojima sami prezentiraju suvremene metodičke pristupe u nastavi.

Pa mislim da sam kao pedagog uključena, kao neki mentor, u procese poučavanja odnosno rada učitelja, zato što neki učitelji se možda manje informiraju izvan škole,

neki ni ne idu na Županijska vijeća, npr. neki idu, a sad ovisi o svakom tom županijskom vijeću kakvo je bilo, kakva predavanja imaju, je li obuhvaćeno metodika rada ili nije. Tako da mislim da je tu moja uloga jako dobra i da im ja dosta toga mogu prenijeti. Mene osobno zanima to, stalno se educirati, stalno nešto novo, saznajem šta god ima. Ja to odmah nekako vidim i isprobam i onda njima prenesem. A onda je na njima dalje. Ja sam svoje napravila, ja sam dala sve od sebe, dakle prenijela sam im. Pokazala sam im, uputila gdje mogu to još dodatno vidjeti i to je moj doprinos kao neki mentor svojevrsni, a oni dalje imaju svoju autonomiju (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Kada je riječ vezano uz procese poučavanja, djelomično sam uključena. Na tim aktivima uglavnom, na sjednicama učiteljskih vijeća i kroz neformalne razgovore s nastavnicima u vezi toga kad će imati, recimo, županijska stručna vijeća, međužupanijska i državna vijeća odnosno skupove, pa onda tu s nekim nastavnicima porazgovaram o temama koje su aktualne i dam svoj savjet. A vezano uz metodiku rada, njihova rada, to je uglavnom kroz uvid u nastavu gdje im nastojim dati svoj stručni savjet (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Najčešće izbjegavam ulaziti previše duboko u predmet zato što je poučavanje specifično za pojedine predmete. Ono što je općenito, ono što su opće promjene na razini sustava, u to se rado uključim. Recimo kad su bile promjene unutar kurikularne reforme i tome slično, onda sam tu bio izuzetno aktivan jer sam i sam prolazio, a i sam sam radio oko kurikularne reforme. Ali na primjer kad je u pitanju poučavanje, ajmo reći metodika pojedinih nastavnih predmeta, nastojim se suzdržavati od prevelikog uplitanja u to. S obzirom da ipak nije ishodišno moja struktura (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Savjetovanje svojih kolega nastavnika i profesora vezano uz poučavanje i njihovu nastavu dio je mog posla svakako. To je isto vezano kada idem na sat, a što se tiče poučavanja na nastavničkom vijeću, ako je riječ o nekim temama, prikazom neke metodike rada, tako i objašnjenja nekih Pravilnika (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Nakon hospitacije nastavi uvijek kažem nekakav savjet za poboljšanje i često znam imati nekakvu radionicu. Tako kad imamo, odnosno kad učenici imaju praznike, onda mi imamo onaj neki slobodan, da kažemo prostor, odnosno vrijeme u školi, pa tada napravimo nekakve radionice o nekim suvremenim metodama poučavanja ili nešto gdje

konkretno iznesem i prikažem, razne metode rada i onda kako se kome nešto svidi, može primijeniti u nastavi. Također čujem povratnu informaciju da su upotrijebili ovo ili ono od metoda pa što im se pokazalo dobro i na taj način dijelimo iskustvo (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.2.3.3. Razvoj inkluzivnih vrijednosti

Posljednji je kod unutar kategorije profesionalnih zajednica učenja razvoj inkluzivnih vrijednosti u školi, koji za pedagoge predstavlja važnu sponu između kvalitete obrazovnog procesa i odgojno-obrazovnih djelatnika koji stvaraju tu kvalitetu. Naime, pedagozi u kulturi škole važnim smatraju razvoj vrijednosti u cilju inkluzije i usvajanje kompetencija svih odgojno-obrazovnih djelatnika za takav stav. Upravo kroz profesionalne zajednice učenja pedagozi važnim nastoje prikazati kako je škola mjesto u kojem svaki učenik treba ostvariti svoj potencijal. Ispitanici navode kako često neformalno razgovaraju s kolegama učiteljima o razvoju potencijala svakog učenika u redovnoj nastavi, ali kako i formalno organiziraju vijeća i radionice o temi inkluzivnog pristupa u odgoju i obrazovanju. Uz to pedagozi naglašavaju kako je i organizacija i održavanje različitih didaktičkih sadržaja izvannastavnih aktivnosti preduvjet za razvoj inkluzivnih vrijednosti, gdje se učenicima nudi višestruka mogućnost odabira prema interesima, željama ili potrebama.

Mislim da je škola mjesto gdje svaki učenik treba postići svoj puni potencijal. Ja kao pedagog implementiram stav o inkluzivnosti u našoj školi dosta suptilno, mada bih možda i trebala malo biti kruća i više zahtijevati, ali razgovorima sa razrednicima, s predmetnim nastavnicima, učiteljicama, čak i više nego što razgovaram s djecom ponekom, gdje znam da su zanemarujući odgojni stilovi ili djeca, da su prepuštena sama sebi. Onda malo tu tražim više odgovornosti od djece, ali više razgovaram s nastavnicima koji onda dalje provode, takoreći to naše savjetovanje (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Ostvarivanje potencijala svakog učenika, to bi trebalo biti tako u nekoj teoriji, to je neki ideal, vjerojatno i ako bi se to tako postavilo pred školu da je to, recimo, ajmo reći, da je to neka misija škole. Maksimalno ići, to može biti smjer. Ja više mogu reći da bi to bio smjer, a ne da to bude cilj. Znači mi to ne možemo iluzorno očekivati da tu treba biti puni potencijali, ali ići prema tome da dijete ostvari nekakav svoj maksimalni

potencijal koji je ostvariv u školi. Koliko je optimalni i maksimalni potencijal u datim uvjetima moguć, koliko mi kao škola možemo ponuditi, to treba poticati te kao pedagog i potičem učenike na to, ali i svoje kolege nastavnike (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Ima djece koja su fenomenalna u nekim stvarima koje možda ni ne nudimo u školi, u nekim određenim, recimo, sportskim aktivnostima ili u glazbi ili tako nešto u umjetnosti nekakvoj određenoj. Mi definitivno to radimo, bar ja kad god mogu, to da ponudimo svim učenicima što više sadržaja. Već se spominjalo u prošlom intervjuu da imamo talentijadu gdje učenici pokažu ako znaju pjevati, ako su uspješni npr. u žongliranja ili u beat boxu, da imaju prilike to pokazati. Radimo izložbe likovnih radova ili ako nešto modeliraju mogu to prikazati. Imamo mi školski orkestar i zbor gdje učenici pokažu gdje sudjeluju. Bar ja to tako vidim u redovnim satima da bi se neki mogli malo više istaknuti, a ne biti samo dijelom mase. Ako netko jako dobro crta, imamo takvih da bi mogli baš u tom predmetu, nešto s tim postići, napraviti nešto da se zna da takav zadatak može se ostvariti kroz to svoje umijeće koje učenik ima. Dakle, mislim za svaki predmet da bi se moglo isto nešto od učenika tražiti da istakne i potičem kolege učitelje na tu kreativnost i u samoj nastavi ili kroz izvannastavne aktivnosti da se učenici iskažu - svatko u nečemu u čemu je dobar (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Imali smo, odnosno organizirala sam i ponudila sam nekim učiteljima pa smo sudjelovali u edukaciji o darovitim učenicima. Svi ti pojedinci koji su to prolazili su naučili neke konkretne metode kako se može proširiti i obogatiti sadržaj, recimo rada na nastavi, tako da se inkluzivni pristup ostvaruje i kroz redovne sate nastave. Također, kroz razgovore s djecom se njih stalne potiče da svatko može biti u nečemu dobar (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Mislim da su škole idealne za ostvarivanje potencijala svakog učenika. Evo, kao što sam sad rekla kako pristupom svakom pojedinačnom nastavniku, tako i učeniku i razredniku. Pogotovo u prvom razredu, kažem kolegama učiteljima da moraju prvo upoznati tog učenika. Znati isto o njemu nešto, a ne doći ispredavati nešto i to je završen posao. Tako da ja jasno izražavam taj moj stav gdje god mogu. Ja se trudim kada radim pedagoške radionice da svojim primjerom, znači da svaki učenik osjeti da ja njemu pristupam na takav individualan način, isto tako, ako je razrednik na satu da i on to vidi i osjeti. (...)

A razgovorom svakako da to propagiramo kao viziju naše škole (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Meni stav o inkluzivnosti motivira zato što ako vidim i najmanji pomak kod na primjer učenika s teškoćama (...) U smislu obrazovnih postignuća ili u smislu da se uključio u neke aktivnosti koje se rade u školi ili u smislu da mi daje neku povratnu informaciju da je uspio u nečemu. Ili kada kroz hodnik vidim i kad me pogleda oči, nasmije se i onda znam da je sve u redu. Znači i kroz neverbalnu komunikaciju. To mi je jako važno da ja osjetim da je učenik dobro i da, kao što mi je važno i da osjetim kome treba pomoć, i to da pristupimo na takav način općenito učenicima na individualan način u školi je jako lijepo (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.4. Neformalno obrazovanje

Unutar teme naglaska na učenje posljednja su kategorija inovativne pedagoške promjene koje pedagozi ostvaruju kroz neformalno obrazovanje. Pedagozi ističu kako na kulturu škole kao dinamičan proces utječu i brojne pedagoške promjene koje su se istaknule u njihovu radu, ali i u radu kolega koje pedagozi i potiču kako bi odgojno-obrazovni proces bio aktualan i suvremen. Unutar kategorije inovativnih pedagoških promjena ističu se kodovi vidljivi u Tablici 17.

Tablica 18

Kategorija Neformalno obrazovanje

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Samousavršavanje pedagoga	**Neformalno obrazovanje**	Naglasak na učenju
Stručna usavršavanja za učitelje		
Edukacije za roditelje		

4.2.4.1. Samousavršavanje pedagoga

Prvim kodom istaknule su se i promjene u radu pedagoga, a jedna od bitnijih promjena odnosi se na način komunikacije pedagoga s različitim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učiteljima, nastavnicima, roditeljima i učenicima. Sudionici su isticali kako je komunikacija postala dinamičnija i znatno više usmjerena na pojedinca, za razliku od prijašnjeg

gledanja na školu kao zajednicu u cjelini. Također, spominje se da je uz praksu planiranje i provedba aktivnosti postala učinkovitija, ali i jednostavnija. Pojedini sudionici naglašavaju da se sama profesija pedagoga tijekom godina suočavala s krizom identiteta, a posebice tijekom devedesetih godina prošloga stoljeća, kada se dovodila u pitanje njezina potrebitost u školama. Navode kako se danas sve više govori o općenitoj ulozi stručnog suradnika, gdje se od pedagoga očekuje da bude organizator, stručnjak za nastavu, administrator, pa i voditelj stručno-pedagoškog razvoja. Također, navode kako je promjena doživljena i kroz uspostavu digitalnih alata za administraciju, koje ispitanici ističu kao nešto pozitivno. Pedagozi ističu da digitalna pohrana i rad omogućuju bolju organizaciju, bržu dostupnost informacija i prisutnost održivog razvoja kroz nepotrebno gomilanje papira u fizičkom obliku, a neki od primjera koje navode i sustavi su e-Upisa za učenike u prve razrede osnovne odnosno srednje škole. Pedagozi su tako primjećivali kako su se promijenili i izazovi s kojima se učenici suočavaju pa navode kako je nekad umjerenost bila na ovisničkim ponašanjima poput pušenja ili alkohola, a danas je riječ o ovisnosti o digitalnim tehnologijama. U svemu navedenom ispitanici ističu kako se pedagog u toj kulturi škole morao prilagođavati, ali i zadržati osnovnu svrhu – samu dobrobit učenika i izgradnju povjerenja među subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

> Komunikacija se mijenjala više nego metode i kroz stručne skupove sam razmjenom s kolegama dobila dosta nekakvih novih, pa rekla bih obrazaca više nego instrumenata i bilo je tu i instrumenata za različita istraživanja u školi, ali više ovako nekakvih obrazaca koji u svakodnevnom radu pomažu, ali prvenstveno komunikacija mi je drukčija, odnosno prilagođavam se različitom tipu nastavnika, različitom tipu roditelja i različitim učenicima s obzirom na njihovu dob. U tom smislu i puno je brža komunikacija otvorenija s moje strane i puno češće neposrednije. Prije mi je puno trebalo više vremena za isplanirati određene aktivnosti, bilo to projekt i individualni rad, grupni rad. Međutim, sada kada to uz praksu ide da je sve brže nekako efikasnije (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Ono što su možda i druge kolege istaknuli to je nekakva ta promjena administracije koja je prešla definitivno s papirnatog, odnosno fizičkog oblika na digitalni oblik. Meni osobno odgovara prelazak na digitalno. Od e-upisa učenika u ustanove odgoja i obrazovanja, do e-dnevnika i tako dalje. Ali, za sve te stvari koje su se mijenjale u metodici našeg rada, bila su potrebna brojna usavršavanja, koja sam i pohađala (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

> Pa metode u radu pedagoga su se definitivno promijenile i to su se promijenile zadnjih pet godina, a pomogla su mi definitivno stručna usavršavanja tu jer ja jako vodim računa o tome. Mislim da je posao, baš posao pedagoga, stalno stručno usavršavanje. Mislim da je moja uloga pedagoga manje u davanju informacija, a više u razgovorima koliko se to može primijeniti. Evo na primjer, jako je lagano dati neke informacije kroz nove reforme, ali te informacije ili nešto što nam dođe odozgo gore, kako ja to znam reći, treba znati i moći implementirati. Znači, treba ih implementirati u škole, treba implementirati u razredu. I tu mi pedagozi nastupamo. A da bismo mogli druge savjetovati, kroz stručna usavršavanja, potrebno se dobro uputiti u tematiku (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.4.2. Stručna usavršavanja za učitelje

Unutar kategorije neformalnog obrazovanja ističe se i kod *stručna usavršavanja za učitelje*. Navedeni se kod odnosi na sve one oblike predavanja, seminara i edukacija koje pedagozi čine za svoj tim u svrhu poticanja profesionalnog razvoja svih članova kolektiva. Pedagozi se u ovom segmentu kulture škole očituju kao razvojno-pedagoški stručnjaci koji rado dijele savjete svojim kolegama u području metodike, didaktike i aktualnosti u izvanškolskom svijetu i slično.

Za današnji dan POŠ1 organizirao je, uz pomoć voditeljice Županijskog stručnog vijeća pedagoga Vukovarsko-srijemske županije, županijski stručni skup za stručne suradnike pedagoge sa sljedećom tematikom: 1. E-dnevnik, pedagoginja N.N:, OŠ, 2. Medijska pismenost i umjetna inteligencija – što pedagog ima s tim?, POŠ1, 3. Krizne situacije u školi i međuresorna suradnja, pedagoginja N.N., 4. Posebni nastavni program za osnovnu i srednju školu za učenike s teškoćama u razvoju, pedagoginja. Predavanjima POŠ1 mogli su se pridružiti i članovi kolektiva škole u kojem je on zaposlen jer se sam skup održavao u njihovoj školi. Ovaj županijski stručni skup organiziran je u okviru Agencije za odgoj i obrazovanje. POŠ1 je domaćin skupa te je u toj ulozi prethodno morao organizirati prostor, objed za sudionike, doček sudionika kao i vlastito predavanje na skupu. POŠ1 odlazi do učionice dočekati ostale pedagoge. Pritom POŠ1 prolazeći kroz prostor školske zgrade uljudno pozdravlja tehničko i administrativno osoblje kao i kolege učitelje. POŠ1 pozdravlja sudionike skupa, ostale pedagoge i želi im dobrodošlicu. Poziva sve prisutne da se okupe u holu škole gdje će vidjeti učeničku priredbu. Učenici su dio glazbeno-stvaralačke aktivnosti u školi te unutar nje imaju pjevački zbor i gudački orkestar. Pedagog kroz šalu govori kako su ovo djeca

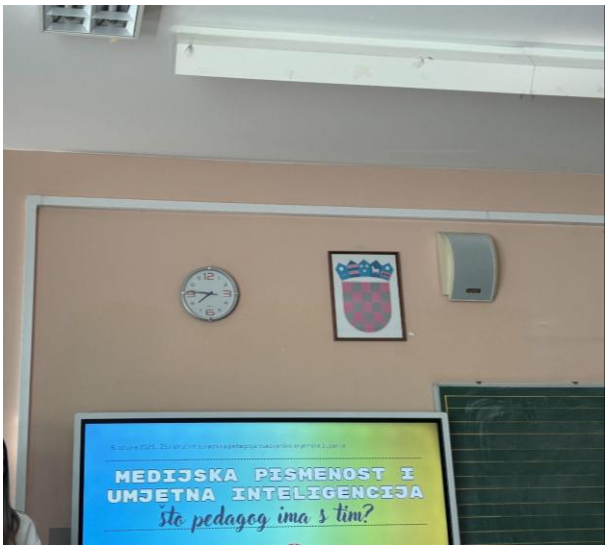
obećala izvesti samo zbog njega, na što se učenici srdačno nasmiju. Potom cijelu školu pozdravlja i ravnatelj ustanove koji naglašava ulogu POŠ1 u njihovoj školi i govori kako vjeruje da je kao i uvijek sve dobro organizirao. Potom se vraćamo u prostoriju gdje se održava stručni skup. POŠ1 održava predavanje na temu medijske pismenosti.

(POŠ1, sustavno promatranje, 6. ožujka 2025.)

Slike (49 i 50) prikazuju odabrane stranice slikokaza koji je pratio predavanje POŠ1. Vidljivo je pritom da je i sam podnaslov predavanja (Medijska pismenost i umjetna inteligencija - Što pedagog ima s tim?!) usmjeren na povezanost rada pedagoga i navedene tematike. Osim što je izravno vidljivo poticanje profesionalnog razvoja stručnim usavršavanjem, vidljiva je i implementacija aktualnosti tematike predavanja u kulturi trendova u suvremenoj školi.



Slika 49 POŠ1 održava predavanje na temu medijske pismenosti
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 50 POŠ1 održava predavanje na temu medijske pismenosti
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

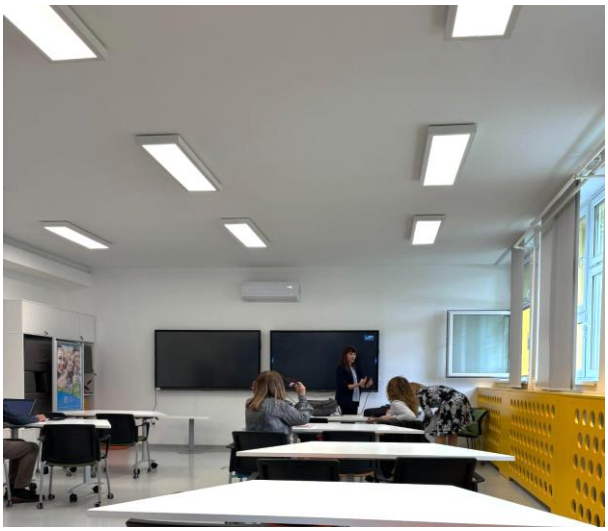
Ja potičem i održavam stručna usavršavanja u našoj školi i to na primjer u suradnji sa nastavnicom informatike. Imali smo nekoliko puta već nekakvu edukaciju za učitelje. Učila sam ih kako recimo, organizirati svoj portfolio na OneDrive u, kako koristiti nekakve kvizove ili skeniranje QR kodova u nastavi. Kolegica iz informatike pokazivala je stručni dio, na primjer ona je pokazivala za što sve možemo koristiti tablete u nastavi, a ja sam bila zadužena za pedagoški dio, odnosno stručno-razvojna objašnjenja. Recimo, tako smo imali par nekakvih radionica gdje smo ih potaknuli da i oni to pokušaju isprobaju na svom satu (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025).

POŠ2 organizira interno stručno usavršavanje za djelatnike škole u kojoj je zaposlen, s tematikom profesionalnog razvoja učitelja. Ravnateljica ispituje POŠ2 može li kako pomoći i govori da će se rado pridružiti i ona kako bi ga podržala, naučila nešto novo, ali i kako bi saslušala što kolege kažu o temi profesionalnoga razvoja. Učionica je potpuno opremljena suvremenom tehnologijom (računala, rotirajuće stolice, individualne klupe za učenike, dva velika projektora s odgovarajućim digitalnim platnima koja omogućuju projekciju sadržaja i zaslon na dodir koji imitira ploču, šareni zidovi i udobne fotelje). POŠ2 govori kako je zajedno s ravnateljicom sudjelovao u izradi projekata kojima su planirali uređenje škole. POŠ2 postavlja svoje prijenosno računalo u učionicu, a stolicu koja je predviđena za "čelno" mjesto za ex katedra nastavu, primiče do sredine učionice kako bi bio bliže svojim kolegama. Kako jedan po jedan kolega ulaze u učionicu, POŠ2 svakog pojedinačno ispituje "Kako si? Ima li kakvih izazovnih situacija u učionici?" Odnos uglavnom djeluje skladno te smijeh nerijetko

odzvanja prostorijom. POŠ2 pozdravlja sve kolege i počinje predavanje rečenicom: "Na početku nastavne godine sve ide nekako, ali na kraju godine smo već umorni, a trebali bismo imati u planu profesionalni razvoj." Za početak, POŠ2 kolegama priprema ledolomac kao uvod u predavanje te započinje kratku raspravu "Što Vas je motiviralo da postanete učitelj". Za sve vrijeme predavanja, POŠ2 sve sudionike gleda u oči te daje povratne informacije ako mu netko postavi pitanje. Iako je zamišljeno kao predavanje, ono je više bio interaktivnog, sudioničkog tipa gdje učitelji kao sudionici nisu bili pasivni slušači. Prva aktivnost bila je "Točak života", prilikom čega je POŠ2 htio uvesti sudionike u temu kako profesionalni razvoj možda nije nešto što se uvijek lako uklapa u naš život, ali svakako predstavlja jednu od stepenica na našem životnom putu. Potom slijede kratke upute za mogućnost stručnog usavršavanja ovo ljeto te slijedi aktivnost "Plan profesionalnog razvoja" te "Koliko je sati u mom profesionalnom životu". POŠ2 stručno objašnjava razliku između profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja te svakog sudionika ispituje za koje područje smatra da se može unaprijediti, a u kojem bi rekao da je baš dobar. Prvo navodi primjer za sebe, kako bi kolege uvidjeli da i POŠ2 ima prostor za napredak kao i svi ostali.

(POŠ2, sustavno promatranje, ožujak 2025.)

Na slikama 51-55 vidljivi su prizori internog stručnog usavršavanja koje je održao POŠ2. Za vrijeme trajanja predavanja učitelji su bili aktivni sudionici, prilikom čega su iznosili svoje stavove. Sudeći po reakcijama učitelja i ravnatelja škole, može se zaključiti kako je to ustaljena praksa u ovoj kulturi škole. POŠ2 se tako nekoliko puta referirao na prethodno održano predavanje, na što su sudionici pozitivno reagirali prisjećajući se primjera pozitivnih praksi s prethodnog predavanja. To ujedno sugerira da ovaj oblik stručnog usavršavanja ima odlike kontinuiranosti i interaktivnosti.



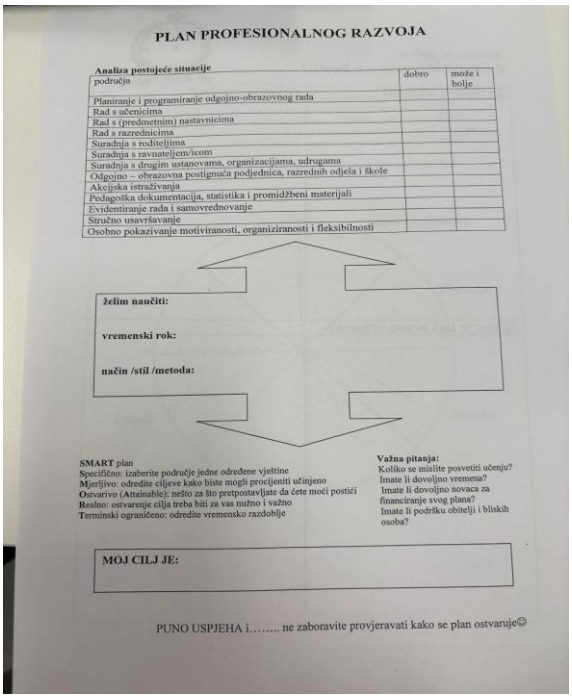
Slika 51 POŠ2 u održavanju internog stručnog usavršavanja
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 52 Aktivno sudjelovanje učitelja u internom stručnom usavršavanju
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 53 POŠ2 u održavanju internog stručnog usavršavanja
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



PLAN PROFESIONALNOG RAZVOJA

Analiza postojeće situacije područja	dobro	može i bolje
Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada		
Rad s učenicima		
Rad s (predmetnim) nastavnicima		
Rad s razrednicima		
Suradnja s roditeljima		
Suradnja s ravnateljem/icom		
Suradnja s drugim ustanovama, organizacijama, udrugama		
Odgojno – obrazovna postignuća podjednica, razrednih odjela i škole		
Akcijska istraživanja		
Pedagoška dokumentacija, statistika i promidžbeni materijali		
Evidentiranje rada i samovrednovanje		
Stručno usavršavanje		
Osobno pokazivanje motiviranosti, organiziranosti i fleksibilnosti		

želim naučiti:

vremenski rok:

način /stil /metoda:

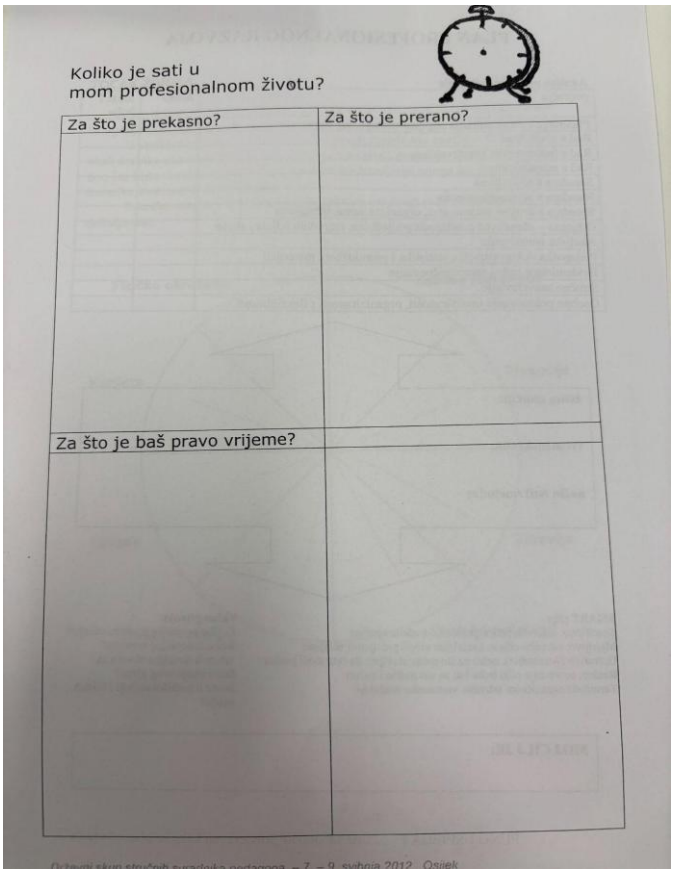
SMART plan
Specifično: izaberite područje jedne određene vještine
Mjerljivo: odredite ciljeve kako biste mogli procijeniti učinjeno
Ostvarivo (**A**ttainable): nešto za što pretpostavljate da ćete moći postići
Realno: ostvarenje cilja treba biti za vas nužno i važno
Terminski ograničeno: odredite vremensko razdoblje

Važna pitanja:
Koliko se mislite posvetiti učenju?
Imate li dovoljno vremena?
Imate li dovoljno novaca za financiranje svog plana?
Imate li podršku obitelji i bliskih osoba?

MOJ CILJ JE:

PUNO USPJEHA i…….. ne zaboravite provjeravati kako se plan ostvaruje☺

Slika 54 Vizualni materijali prikupljeni tijekom održavanja stručnog usavršavanja



Koliko je sati u mom profesionalnom životu?

Za što je prekasno?	Za što je prerano?
Za što je baš pravo vrijeme?	

Slika 55 Vizualni materijali prikupljeni tijekom održavanja stručnog usavršavanja
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

4.2.4.3. Edukacije za roditelje

Osim neformalnih stručnih usavršavanjima, namijenjenih kolegama u školskom kolektivu, pedagozi održavaju i edukacije za roditelje u svrhu poticanja partnerstva roditelja i škole, a najčešće su teme osnaživanje roditelja i njihovih roditeljskih vještina. Sustavnim promatranjem dobiven je primjer navedenog u projektu Čašica razgovora koji je osmislio i održao pedagog, POŠ1.

Slika 56 i Slika 57 prikazuju održavanje edukacije za roditelje pod nazivom Čašica razgovora čiji je cilj upoznati roditelje s važnom tematikom odgovornog i dosljednog roditeljstva, savjetujući ih oko mogućnosti za provedbu istoga. Osim tog, neizravni cilj je i izgradnja partnerstva roditelja i škole kroz neformalna druženja i dijeljenja iskustva u zajedničkom odgoju i obrazovanju njihove djece.



Slika 56 POŠ1 u održavanju edukacije za roditelje
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.



Slika 57 Druženje roditelja, učenika i POŠ1 nakon održanog predavanja za roditelje
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

Ulazom u zgradu škole primjećujem plakat na kojem je objašnjeno kako je Čašica razgovora autorski projekt pedagoga POŠ1, a namijenjen je roditeljima učenika od 1. do 4. razreda. Realizacija projekta započela je 28. siječnja 2025. godine predavanjem o sigurnosti djece na internetu, a nastavlja se tijekom drugog polugodišta. (...) Roditelji su počeli pristizati u hol škole gdje ih je POŠ1 srdačno dočekao i potom je održao predavanje. Roditelji su bili upoznati s različitim aplikacijama, Tik tok izazovima, virtualnim influencerima, standardima ljepote koje nameću mediji i još puno toga. Dok su roditelji bili na predavanju, djeca su bila u dvorani sa Spidermanom i njegovom djevojkom i uživala u različitim zabavnim aktivnostima uz glazbu koje je priredio pedagog. Nakon predavanja svi su se još malo zadržali uz zakusku i razmjenjivali svoja iskustva jer je tema aktualna i svima prijeko potrebna. POŠ1 navodi kako je ovaj termin predavanja pomalo nezgodan jer je baš tada Hrvatska rukometna reprezentacija igrala u četvrtfinalu Svjetskog rukometnog prvenstva, ali to u trenutku planiranja još nismo mogli znati. Usprkos tome, roditelji su došli i rekli da je predavanje ispunilo sva njihova očekivanja i više od toga, bilo im je korisno i zabavno. Pedagog je svima srdačno zahvalio. (POŠ1, sustavno promatranje, veljača 2025.)

Drugo predavanje, tematike Komunikacija, POŠ1 održao je 19. svibnja 2025. Po ulasku u školu POŠ1 pozdravlja sve okupljene roditelje i svoje kolege učitelje. POŠ1 priredio je zakusku - kolače, sendviče, domaća peciva, kava, čaj te sokove. POŠ1 popričao je pomalo sa svima o aktualnosti poput kraja nastavne godine, vremena, nadolazećih ekskurzija i slično. Potom je pozvao svu djecu u dvoranu te im rekao kako ih ondje očekuju animatori koje je organizirao kako bi roditelji nesmetano mogli slušati predavanje. Predavanje POŠ1 namijenjeno je roditeljima i učiteljima njihove škole te POŠ1 predavanje počinje pozdravima svih sudionika i

govori o osobnom motivu važnosti stvaranja kulture škole otvorenog dijaloga za sve te poziva sve sudionike da se tijekom predavanja uključe u raspravu i budu slobodni prokomentirati ili dati vlastiti primjer. (POŠ1, sustavno promatranje, 19. svibnja 2025.)

Slika 58 sadržajno također prikazuje isti ciklus već spomenutih edukativnih radionica za roditelje, koji se u tijeku jedne nastavne godine održavaju u više navrata. POŠ1 navodi kako smatra da time i roditeljima pruža osjećaj kontinuiranog povjerenja i želje za uspostavljanjem partnerskog odnosa.

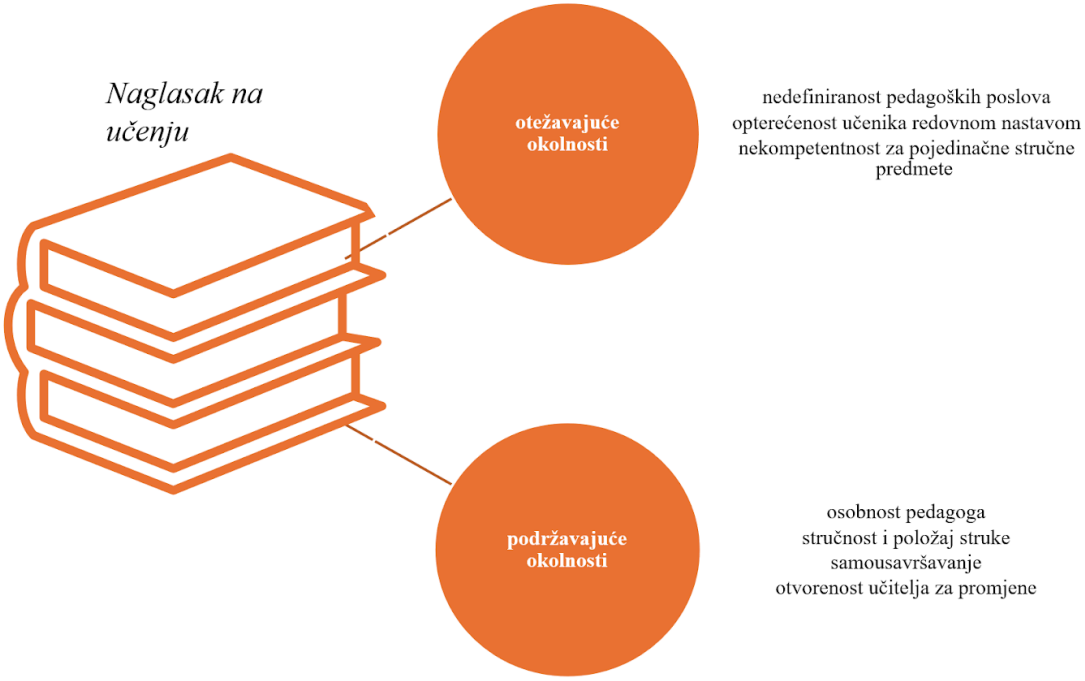


Slika 58 POŠ1 u održavanju edukacije za roditelje

Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

4.2.5. Otežavajuće okolnosti i olakšavajuće okolnosti[24]

U okviru teme *Naglaska na učenju* pedagozi su isticali određene okolnosti zbog kojih smatraju da je sastavnice tog elementa moguće provoditi u kulturi škola, ali i razloge zbog kojih smatraju da je taj proces poticanja škole kao zajednice koja kontinuirano uči teže postići. Izdvojeni kodovi vidljivi su u vizualnom prikazu, a objašnjeni u dolje navedenim kategorijama.



Slika 59 Podržavajuće i otežavajuće okolnosti u radu pedagoga unutar teme Naglasak na učenju

4.2.5.1. Otežavajuće okolnosti

Unutar kategorije otežavajućih okolnosti, kada je riječ o temi Naglaska na učenju u kulturi škole, pedagozi ističu određene izazove s kojima se susreću. Neki od njih ukazuju na to da je

[24] Posebnom temom, u metodološkom dijelu ovoga rada, izdvaja se tema otežavajuće i podržavajuće okolnosti koje nisu dijelom odabranog modela kulture škole. Ipak, navedenom će se temom nastojati odgovoriti na jedno od istraživačkih pitanja ovoga rada te će se po završetku analize svake pojedinačne teme, sažeti svi navedeni kodovi kako bi se dobila cjelokupna slika o tomu koje okolnosti pomažu, a koje odmažu pedagogu u oblikovanju elementa kulture suvremene škole. Radi preglednosti i jasnoće, ova se tema nalazi na kraju analize svakog pojedinačnog elementa kulture škole.

zanimanje pedagoga preširoko definirano i zbog toga se često pedagozi ne smatraju stručnjacima za nastavu, već rade puno nedefiniranih poslova koji im oduzimaju vrijeme. Ističu također i činjenicu da se na napredak može potaknuti samo nekoga tko to želi, pa to ujedno navode i kao prednost i nedostatak. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 19.

Tablica 19

Kategorija Otežavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Nedefiniranost pedagoških poslova	**Otežavajuće okolnosti**	Naglasak na učenju
Opterećenost učenika redovnom nastavom		
Nekompetentnost za pojedinačne stručne predmete		
Osobnost kolega		

4.2.5.1.1. Nedefiniranost pedagoških poslova

Dodatnom otežavajućom okolnošću, kada je riječ o poticanju napretka u kulturi stalnog rasta i učenja, pedagozi ističu i nedefiniranost vlastitih poslova. Ističu kako vrlo često nisu svjesni što je zapravo sve njihov posao i što spada u domenu njihove ovlasti. Opisuju kako nerijetko ta raspršenost energije na više aktivnosti rezultira umorom i nedovoljnim fokusom na neke bitnije stvari. Jedan od sudionika tako je izjavio kako se za pedagoge često veže sintagma „kantica za sve“, podrazumijevajući pritom pripisivanje brojnih, rubnih poslova, upravo pedagogu. Drugi sudionik izjavio je kako je sintagma „stručnjaci najšireg profila“, kao sinonim za pedagoge, zapravo nepovoljna jer se od pedagoga uistinu očekuje višedimenzionalna uključenost i angažiranost. Sve navedeno, prema mišljenju sudionika, rezultat je nestandardizacije poslova unutar profesije pedagoga.

> Prvo što mi padne na pamet. “Kantica za sve.” (...) Naš posao je baš onako… Ne volim zapravo onu izreku da je naš posao najširi, da smo mi stručnjaci kao najšireg profila

(...). Koliko je ta širina dobra? Nekad poželim da imam baš nešto konkretno da samo to radim, kao što to drugi imaju i baš u toj cijeloj širini se možeš izgubiti, da sve se radiš pomalo. Mislim da je baš svaki pedagog drugačiji (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Povremeno kada dobijem poslove ili sama prihvatim poslove koji možda čak i ne spadaju u moj opis posla jer je pedagoška praksa dosta široka, a istovremeno plitka, onda osjećam veliko opterećenje i zamor i razmišljam o promjeni posla i slično. Obično u te dane opterećenosti, razmišljam jesam li sve dobro napravila, kako ću sve stići i tako dalje (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Sigurno da su se promjene događale, možda bih volio da se možda i više toga dogodilo, odnosno da smo bili dinamični i u tom procesu. Naš problem pedagoga je bio što smo stalno preispitivali svoju ulogu. Ja sam tu 30 godina pa mogu reći da je bilo svakako. Bilo je nekih od situacija kad se razmišljalo da pedagozi uopće nisu potrebni školama u 1990-im godinama, da je bilo upitno hoćemo li opstati kao kao profesionalci izravno u školi, ali to danas, kad se danas nas postavlja u poziciju kao jednog od stručnih suradnika, ipak jest drugačije. Ja bih volio da su pedagozi danas više stručnjaci za nastavu, a pedagozima se svašta „utrpa“ od poslova. Stalno se govorilo o tome da bi pedagozi uza sve to skupa trebali biti i organizatori i stručnjaci za nastavu i za stručno-razvojnu ulogu i nekakvi administratori svašta nešto. Tu se fokus na napredak u smislu naglaska na učenju cijele školske zajednice može izgubiti (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

4.2.5.1.2. Opterećenost učenika redovnom nastavom

Opterećenost učenika redovnom nastavom kod je koji se odnosi na stav pedagoga o tome da bi oni ponekad mogli i znatno više poticati promjene kod učenika i potaknuti ih na napredak, ali redovna nastava je prioritetna pa su često pedagozi ne mogu uvijek ostvariti neposredan rad s učenicima zbog manjka vremena i složenog rasporeda uvjetovanjem održavanja redovnih nastavnih sati.

Raspored nam je definitivno prebukiran tako da se to može samo na satu razrednika koji je već ovaj isto uglavnom zasićen nekad i administrativnim i tehničkim stvarima. (...) Ali ipak da je jedan od važnih prioriteta usvajanje socijalne vještine i mentalno zdravlje,

tako da kad je takvo nešto u pitanju, pronađe se mjesto za rad s učenicima i način za rad s učenicima (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Pa manjak vremena, odnosno prekid kontinuiteta, mi je sigurno otežao pristup poticanju dodatnog napretka. Mislim da bi mi bilo puno lakše kada bih imala nekakav termin, pa sad svaki dan tijekom cijele školske godine raditi na tome da bi bilo to puno uspješnije nego ovako povremeno kod nekih više i kod nekih to bude, možda jedan dva sata ili tako (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.2.5.1.3. Nekompetentnost za pojedinačne stručne predmete

Unatoč tomu što je jasno kako se od pedagoga ne očekuje da bude upućen u sadržaj svih predmeta, pedagozi u srednjoj školi isticali su kako ih nepoznavanje sadržajne materije pojedinih predmeta ponekad sputava u potpunom razumijevanju tog predmeta s didaktičkog stajališta, stoga se ne osjećaju posve spremno usmjeravati te predmetne nastavnike.

Više ovaj odgojni dio s učenicima prolazim, ali znatno manje neke stvari koje su baš vezane za struku. Mi imamo četiri sektora u školi (...) Ja jednostavno nemam neka znanja što se tiče struke. Mogu pomoći nekim općenitim uputama, nekim za opća neka znanja, ali ova baš specifična ne. Tu mi je odmah teže popratiti didaktičke sadržaje (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Da taj nekakav nedostatak, odnosno prepreka što je zapravo i ujedno i prednost što svaki nastavnik ima autonomiju u profesionalnom smislu. Tu bi svaki pedagog trebao vidjeti gdje su mu granice i dokle trebaš ići. S obzirom na to da ne možeš razumjeti neke predmete, ne znaš ni prirodu predmeta. Vrlo teško bi meni bilo na francuskom govoriti kako bi trebalo izgledati poučavanje na francuskom. Ja francuski jezik ne znam tako da kad bih malo dublje ušao u to, morao bi prvo naučiti francuski. Znači da bih shvatio što se događa na nastavi u potpunosti. Tako da to su neki primjeri. Možda je onako krajnji, ali u principu vrlo važno za istaknuti. Tu se trebaš suzdržavati. Pratiš neke druge aspekte nastave onda, ali samo poučavanje malo teže. Ili matematiku koju moraš jako dobro kužiti da ti znaš otprilike koliko, u kojoj je mjeri dobro ostvaren ishod. Možeš uočavati neke pojavnosti na nastavnom satu, ali pedagog ne bi smio ići preduboko. Kao pedagog

tu treba biti jako oprezan jer to je dosta sklizak teren za poticanje kolega na napredak u njegovom području (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Nastojim se uključiti u suradnju s učiteljima i približite im se kao svaki član nastavničkog vijeća. Pronašla sam sada neki način budući da sam vidjela da nisam puno u strukama to jest da se ne razumijem previše u specijalizirano područje kolega. Zato recimo kada naša škola sudjeluje i u lokalnoj zajednici i po nekim sajmovima ili nekim aktivnostima koje se organiziraju, i ja se trudim to popratiti i budem na takvim nekim aktivnostima, iako nisam stručna, to mi je možda kočnica svojevrsna (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.5.1.4. Osobnost kolega (učitelja)

Pedagozi ističu kako se napredak kod pojedinih učitelja može ostvariti samo onda kada su učitelji spremni na vlastiti napredak i tada se ostvaruje naglasak na učenju u punom smislu riječi. Ipak, pojedini učitelji vlastitom osobnošću odaju dojam da nisu spremni prihvatiti konstruktivnu kritiku, stoga je pedagozima kod takvih učitelja teže poticati profesionalni razvoj.

Što se tiče savjetovanja kolega i poticanja na napredak, ponekad je i složeno. A netko će to, recimo, shvatiti baš previše osobno kao nekakvu kritiku na osobnost ili karakter. Takvima ću možda manje davati takve povratne informacije. Znači, ako osoba želi učiti, o njoj ću više reći ako vidim da je osoba zatvorena ili da bi to uzela možda (..) Na osobnoj razini, da na neku krivu stranu shvati. Onda ću malo manje i blaže. Recimo, samo ću reći neke dobre stvari. Ja neću komentirati jer baš stvarno ima svakakvih osoba, tako da prilagođavamo se jedni drugima (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Nedostatak je što smo mi svi različiti i. Možda nekakvo malo prodiranje tog ega. Ovaj... (...) Imate neke nastavnike za koje točno znate dokle možete ići s nekim poticanjem na napredak. Tako da se ja trudim prvenstveno upoznati nastavnika njegove prednosti i nedostatke, što mu je potrebno i vidjeti kako bi on to mogao. Nemam prema svakome isti pristup (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.5.2. Podržavajuće okolnosti

Ipak, u sklopu teme naglaska na učenju u kulturi škole pedagozi ističu znatno više prednosti kao podržavajućih okolnosti u njihovu radu. Te se prednosti odnose na one okolnosti u radu koje pedagozi navode kao povoljne uvjete za implementaciju stava da je škola mjesto stalnog učenja za sve njezine subjekte. Izdvojeni kodovi vidljivi su Tablici 20.

Tablica 20

Kategorija Podržavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Osobnost pedagoga	**Podržavajuće okolnosti**	Naglasak na učenju
Stručnost i položaj struke		
Otvorenost učitelja za promjene		

4.2.5.2.1. Osobnost pedagoga

Kao ponavljajuća, podržavajuća okolnost, isticao se kod osobnosti pedagoga. Sudionici istraživanja tako su navodili da oni sami po prirodi jesu proaktivni i empatični te da su upravo takve osobine ključne za obavljanje posla školskog pedagoga. Naime, sudionici smatraju kako svoju ulogu ne ostvaruju isključivo kroz rezultat svoje stručnosti, već im njihova osobna obilježja pomažu u proaktivnosti. Takve crte osobnosti pedagoga pokazale su se kao značajni preduvjet u poticanju i kognitivnog i emocionalnog razvoja učenika, kao i preduvjet za poticanje profesionalnog razvoja učitelja od pedagoga, pa u konačnici i preduvjet za razvoj čitave školske zajednice. Neki sudionici isticali su kako je izuzetno važno da pedagozi znaju asertivno komunicirati jer se uz odlike takve komunikacije dolazi do produktivne suradnje i izgradnje međusobnog povjerenja među svim članovima odgojno-obrazovnog procesa. Osim asertivne komunikacije, vrlo važnim ističu i izražen osjećaj empatije, koji pedagozima pomaže u prepoznavanju tuđeg uloženog truda kako bi ga mogli istaknuti i time potaknuti kolege učitelje i na daljnji napredak. Osim navedenog, neki sudionici smatraju podržavajućom okolnošću i vlastiti vedri duh koji i druge može motivirati i općenito potaknuti na pozitivni napredak razvoja kulture suvremene škole.

Znači, ja jako teško dajem negativnu kritiku, radije nekako to pedagoški u "rukavicama" kažem ako je nešto lošije. I sad recimo ako idemo na uvid u napredovanje u zvanju kolege, ja tu nikad ne dajem nekakvu negativnu povratnu informaciju ili kritiku. Smatram da ako su se ljudi već prijavili za napredovanje, onda znači da mogu pokazati neke svoje nastavnim nastavničke vještine. Smatram da se razumiju potpuno kao stručnjaci u metodiku i s razlogom će napredovati tako da im pokušavam dati nekakav dobar vjetar u leđa, a ne ono ih sputavati. I po meni je to moja prednost i da drugi smatraju također za prednost. Na taj ih način potičem na dodatno napredovanje (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Kada je riječ o individualnom napredovanju učenika, ja imam taj stav da svaki učenik može postići svoj puni potencijal. Mene to motivira zato što ako vidim i najmanji pomak kod tog učenika. (...) U smislu obrazovnih postignuća ili u smislu da se uključio u neke aktivnosti koje se rade u školi ili u smislu da mi daje neku povratnu informaciju - da je uspio u nečemu. Ili kada kroz hodnik vidim to dijete i kad me pogleda u oči, nasmije se i onda znam da je sve u redu. Znači i kroz neverbalnu komunikaciju. To mi je jako važno da ja osjetim da je učenik dobro. Kao što mi je i važno i da osjetim kome treba pomoć. Mislim da tada učenici rastu i u kognitivnom i u emocionalnom smislu (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Pa mislim da mogu svatko od nas može, ne samo kao pedagog, nego općenito svaka osoba koja primijeti tuđi rad i trud može definitivno pridonijeti tome da se škola smatra zajednicom učenja to jest da svi nekako idemo prema naprijed. Primijetila sam da se ljudi u zadnje vrijeme osjećaju usamljeno. I to nas kao ljude najviše boli. To što ljudi kažu da se osjećaju da ljudi ne primjećuju njihov trud i rad. I to baš je neka boljka ovog novog doba. I stvarno bi trebalo to što češće naglašavati, tako da mislim da definitivno mogu i još više, ali i svaka druga jedinka u školi također to može. Ja se trudim primijetiti druge u njihovoj predanosti (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Ja mislim da sam ja osobno takva da uočim kad se netko trudi. Mislim da je to baš moja osobnost, ali dakako i iskustvo rada u školi mi puno pomaže. Dakako da pomaže i poznavanje nastavnika i osobno i poznavanje njihovih dobrih strana. I to bih istaknula kao moju prednost u tome da motiviram druge (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.2.5.2.2. Stručnost i položaj struke

Kada je riječ o temi naglaska na učenju, pedagozi smatraju da je njihova stručnost neizostavna. U području savjetovanja kolega i poticanja na profesionalni rast pedagozi ističu svoju razvojno-pedagošku kompetenciju koju su stekli fakultetskim obrazovanjem, ali i iskustvom rada u školi. Osim toga, pedagozi smatraju da sam položaj zanimanja pedagoga u funkcionalnom sklopu škole jest takav da je pedagogu omogućena sveobuhvatna perspektiva, koju učitelji možda nemaju jer su zaduženjima fokusirani na izvođenje vlastite nastave. Jedan od ispitanika naglasio je kako mu je u nastojanju unapređivanja cijele škole i u procesu učenja pomoglo i vlastito stručno usavršavanje te to ističe kao prednost u okviru osnaživanja vlastite stručnosti za poticanje napretka.

> Ja smatram vrijednim i važnim moja stručna usavršavanja koja sam prolazio tijekom ovih puno godina gdje sam dobivao što izravne informacije i sugestije, a što nekakve ideje o tome kako bi nešto moglo izgledati što se tiče napretka škole u procesu učenja. Pa sam onda to nastojao, uvijek implementirati. To je ono najviše što mi je pomoglo. Zapravo puno više od samog studiranja, naročito prvih godina. Dakle upravo taj segment stručnog usavršavanja koji ti daje zapravo prave informacije o tome kako bi to trebalo izgledati kada škola napreduje (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

> Pa prednost u tome bi bila zapravo samo fakultetsko obrazovanje na studiju pedagogije koje mi je dalo nekakvu širu sliku o školskom sistemu, odnosno sustavu i sagledavanju svih segmenata škole iz ptičje perspektive i to mi jako puno pomaže. Čak bih se usudila reći i da mi je dalo i nekakve vještine vođenja, odnosno neke menadžerske vještine i znanja koje imaju i ravnatelji (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Po meni je prednost naša stručnost i sam koncept zanimanja, upravo jer mi kao pedagozi imamo nekakav uvid u nekakav skriveni kurikulum svakog nastavnika i cijele škole u cjelini. Svaki učitelj je nekako fokusiran na svoj predmet, a mi smo na sve. (...) Zbog toga možemo pratiti napredak cijele škole i pojedine segmente usmjeravati ka napretku (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Sama uloga pedagoga je u prednosti i zbog toga što su stručni suradnici pa se na tome i temelji naše bazno usmjerenje – na stručnu suradnju kroz rad s nastavnicima. Ta razina pedagoške djelatnosti je tu naša prednost (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Smatram važnim svoju ulogu u procesu savjetovanja učitelja o vlastitom poučavanju, odnosno o toj metodici njihova rada. (...) Mislim da je to bitno i da bi trebalo biti među prioritetnim zadacima svakako pedagoga. I iskreno, trudim se da to i bude. Ispočetka, kad sam počela raditi, nije bio toliko naglasak na tome. Radila sam razno razne ostale poslove. Međutim, u zadnje vrijeme dosta i ja sama naglašavam da je to moj dio posla, a ne, recimo, knjižničarke ili psihologinje, ali to je dosta do tog kako se mi sami izborimo (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

4.2.5.2.3. Otvorenost kolega za promjene

Otvorenost kolega za promjenu odnosi se na stav pedagoga prema učiteljima i nastavnicima koji pokazuju spremnost na sudjelovanje i razvoj, kako osobni, tako i onaj cijele škole, što pedagozi prepoznaju kao značajnu prednost u vlastitome radu. Pedagozi naglašavaju da je to svojevrsni preduvjet jer oni samostalno ne mogu napraviti promjenu ako članovi kolektiva nisu voljni sudjelovati.

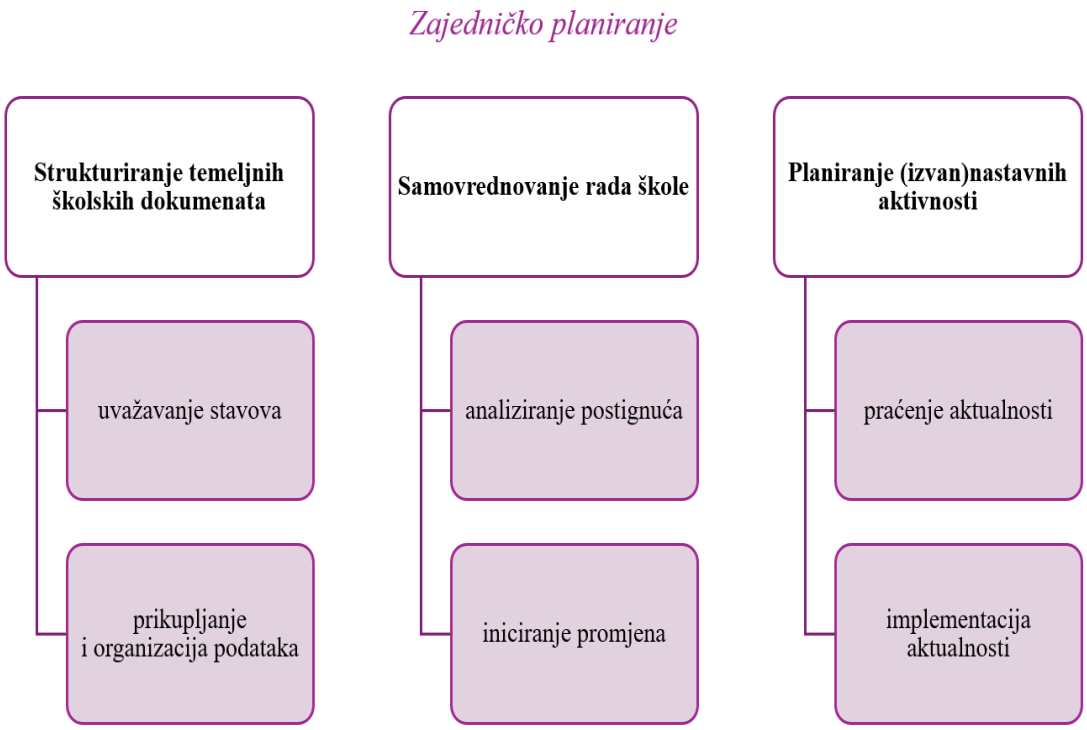
> Pa najčešće mogu istaknuti psihologinju sa sličnim intencijama i otvorenošću za promjene kao jednu od prednosti. Najčešće se tu oko napretka slažemo oko svih tema. Imamo podjednako mišljenje, pa možemo se jako dobro nadopunjavati. Također i razrednici koji žele napredovati u svakom smislu. Uvijek ćemo njima priskočiti u pomoć jer netko želi, netko jedva čeka da dođeš u razred. S druge strane, netko kaže da ima nešto svoje i ne želi pretjeranu suradnju. Tako da puno ovisi o suradnji sa razrednicima, ako su voljni surađivati, napredak ne izostaje (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

„U tom procesu savjetovanja kolega oko napretka mogu samo reći da možete savjetovati onoga tko želi da ga se savjetuje i to je prednost kada je netko otvoren tako“ (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

„Pa potičem napredak s većinom učitelja. Imali smo nekoliko puta već nekakvu edukaciju za učitelje. Imam tu sreću da ljudi žele sudjelovati, to je svakako preduvjet“ (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.3. Zajedničko planiranje

Pedagozi kulturu škole obogaćuju zajedničkim planiranjem sa svim subjektima nastavnoga procesa. Najčešće proces planiranja ostvaruju kroz kontinuiranu suradnju s učiteljima, drugim članovima stručne službe, upravom škole kao i s učenicima kroz njihovo predstavničko tijelo, Vijeće učenika. Proces obično započinje dogovorom o zajedničkim ciljevima, zatim pedagozi navode kako analiziraju potrebe učenika i učitelja te predlažu aktivnosti koje bi mogle unaprijediti odgojno-obrazovni rad. Podaci prikazani u ovoj temi ukazuju na istaknutu ulogu pedagoga kao razvojno-pedagoških stručnjaka, naročito kada je riječ o izradi temeljnih školskih dokumenata.



Slika 60 Izdvojene kategorije i kodovi u temi Zajedničkog planiranja

4.3.1. Strukturiranje temeljnih školskih dokumenata

Prva kategorija unutar teme *zajedničkog planiranja* nazvana je strukturiranje temeljnih dokumenata škole. Godišnji plan i program rada škole te školski kurikulum predstavljaju temeljne školske dokumente. Oni čine osnovu za cjelokupno djelovanje škole i odražavaju zajedničku viziju i misiju ustanove kroz usklađene aktivnosti. Pedagozi se u procesu zajedničkog planiranja i koncipiranja navedenih dokumenata ističu kao organizatori i inicijatori suradnje kako bi ti temeljni dokumenti bili produkti zajedničkog rada cijelog kolektiva. Unutar

ove kategorije uloga pedagoga očitovala se u sljedećim kodovima: *uvažavanje stavova i prikupljanje i organizacija podataka,* vidljivih u Tablici 21.

Tablica 21

Kategorija Strukturiranje temeljnih školskih dokumenata

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Uvažavanje stavova	**Strukturiranje temeljnih školskih dokumenata**	Zajedničko planiranje
Prikupljanje i organizacija podataka		

4.3.1.1. Uvažavanje stavova

Kako bi se koncipirali razvojni dokumenti škole, pedagozi važnim ističu uvažavanje stavova svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Navode kako raznim analizama prate nove generacije učenika i njihov vrijednosni sustav. Također, pedagozi osluškuju potrebe učenika kroz njihovo službeno, predstavničko tijelo u školi - vijeće učenika. S tim u vezi ističu kako se trude te potrebe učenika prenijeti svim ostalim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Također, pedagozi želje učenika nastoje implementirati u nadolazeće školske planove. Kada je riječ o uvažavanju potreba svojih kolega, pedagozi navode kako svatko od učitelja odnosno nastavnika ima pravo predložiti svoju ideju u kreiranju kurikuluma škole, a oni im to omogućuju kroz demokratsko sastavljanje temeljnih dokumenata škole postavljajući te dokumente jednako vidljive svim članovima učiteljskoga vijeća. Pedagozi prijedloge za promjenu i određena očekivanja ostalih subjekata odgojno-obrazovnog procesa često prenose upravi škole, odnosno ravnatelju, te se trude sva ta očekivanja objediniti i pronaći realne mogućnosti za implementaciju istih u nastavni proces.

> Kada planiram viziju naše škole, analizama uspjeha koje smo do sada ostvarili, pratim tržište rada, aktualna događanja u izvanškolskom životu, ali i izuzetno to radim praćenjem uopće preferencijama samih učenika, praćenjem razvoja novih generacija, njihovih vrijednosnih sustava. Pedagog dolazi do nekih ideja do što bi se moglo napraviti, uz niz kontinuiranih sugestija (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

> Vodim Vijeće učenika, pitam učenike što je njima dobro, što nije dobro, što treba mijenjati u školi ili s kojim problemima se susreću. Onda to što oni kažu, ja se stvarno

> trudim uvijek prenijeti kome treba - na primjer ravnatelju ili učiteljima. Trudim se organizirati one projekte koji učenici navode da žele i tako. Prenosim ta njihova očekivanja i članovima učiteljskog vijeća. Trudim se onda sva ta iskustva bilo od strane učitelja koja mi prenesu pa i od strane ravnatelja i naravno učenika i roditelja, nekako objediniti i onda za sljedeću školsku godinu uvrstiti kao novu viziju škole, kroz novi plan, program kao i školski kurikulum (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

„Planiram viziju škole tako da prije svega osluškujem potrebe učenika, nastavnika potrebe ravnatelja, roditelja. Nastojim ih sve objediniti i naći realne načine kako da ih se ostvari“ (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Ono što ja mogu dati svoj doprinos u tom razvoju je kreiranje školskog kurikuluma i u godišnjem planu. Znači to, i suradnju s drugim nastavnicima. Osluškivati potrebe učenika i kroz njihova tijela poput vijeća učenika ili u određenoj razrednoj zajednici, skupini, dati im što što njima treba. Znači slušati i što djeca prepoznaju kao mogućnost za razvoj (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

4.3.1.2. Prikupljanje i organizacija podataka

Unutar kategorije koncipiranja temeljnih dokumenata škole pedagozi se ističu i u prikupljanju i organizaciji podataka koji će se uvrstiti u godišnji plan i programa rada škole kao i u školski kurikulum. Osim što pedagozi ističu kako prikupljaju podatke i ideje od učitelja i smisleno ih sortiraju, neki od njih navode kako provode i edukacije o strukturi temeljnih dokumenata škole i važnosti uloge svih članova u procesu njihova oblikovanja.

> Zapravo i prije samog početka nove školske godine krećem s planiranjem i programiranjem rada. Već u mjesecu kolovozu sa nastavnicima sudjelujemo na aktivima gdje se planira kurikulum škole za cijelu školsku godinu, odnosno obilježavanje najznačajnijih ili nekakvih znakovitih datuma, ali i za provođenje nekih bitnih projekata na školskoj razini. I u biti tu sudjelujem najviše u tom planiranju u suradnji s drugima, značim prikupljam podatke i sortiram ih. Također, samostalno osmišljavam svoj vlastiti plan i program prateći viziju škole (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

U osmom mjesecu napravim jednu tablicu za obilježavanje nekih važnih datuma, zatim dodam neke opise projekata koje planiram pa se i kolege mogu uključiti i napisati na koji način bi oni htjeli sudjelovati. Postavim to na Teams i onda svatko od učitelja ima pristup i može dati svoju ideju. Zajedno s ravnateljicom analiziram te prijedloge i svaki nastojimo uvažiti (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Ja već iz iskustva znam što čini naš godišnji plan i program i školski kurikulum. Pripremim sve za nadolazeću školsku godinu u smislu papirologije, obrazaca i način na koji ću surađivati sa nastavnicima te nastavnicima unaprijed pripremim točno što im sve treba za početak školske godine. Moj je glavni zadatak pritom prikupljanje i razvrstavanje te građe u tom našem zajedničkom planiranju nove školske godine (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Pa uloga pedagoga je tu prikupiti različite prijedloge za obilježavanje za tu kulturnu djelatnost škole, ali ponuditi neke svoje ideje. Eventualno za povezanost sa nekim udrugama lokalnom zajednicom na neki način s nekim eventualno institucijama s kojima mi surađujemo i što izvan škole, a što drugi možda ni ne znaju. U tom smislu malo proširiti tu temu i drugima. No, spoznajni opseg nekih možda i aktivnosti nešto drugačije osmisliti da je tu. Ja mislim da mi možemo kao pedagozi jako puno ponuditi (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Pa najviše kroz školski kurikulum planiram viziju naše škole. Ne ulazim baš puno u predmetne GIK-ove jer je to i autonomija nastavnika odnosno učitelja jednim dijelom. Znači ja svake godine imam neko kratko predavanje što bi sve trebalo ući u školski kurikulum - da bi to trebali biti nekakvi projekti na nivou ili generacije ili cijele razredne nastave ili predmetne nastave ili cijele škole, podsjećajući kolege učitelje, ali i sebe, što je sve dobro da se nađe u Kurikulumu škole i tako ih i potičem da i oni doprinesu planiranju i realiziranju te naše vizije i misije škole i da se tako možda nadovezuju na moj plan ili ja na njihov (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.3.2. Samovrednovanje rada škole

Proces samovrednovanja škola odnosi se na vlastitu analizu svake zasebne škole, a obično se odvija na kraju nastavne godine. Pedagozi navode kako pritom sudjeluju u planiranju i

koordiniranju procesa samovrednovanja, prikupljanju i analiziranju podataka te praćenju pedagoške dokumentacije. Također, spominju kako sudjeluju u interpretaciji rezultata i izrađuju prijedloge za unapređenje kvalitete škole. Sve navedeno pedagozi rade u sklopu Tima za kvalitetu koji je posebno oformljeno tijelo unutar svake školske ustanove. Izdvojeni kodovi unutar ove kategorije vidljivi su u Tablici 22.

Tablica 22

Kategorija Samovrednovanje škola

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Analiziranje postignuća	**Samovrednovanje škola**	Zajedničko planiranje
Iniciranje promjena		

4.3.2.1. Analiziranje dosadašnjih postignuća

U procesu zajedničkog planiranja razvojnih ciljeva škole pedagozi važnim ističu analizu dosadašnjih postignuća. Sudionici istraživanja tako su navodili kako su oni kao pedagozi dio Tima za kvalitetu škole koje nekoliko puta godišnje analizira dosadašnja postignuća i ostvarenosti isplaniranih ciljeva. Jednako tako pedagozi naglašavaju i stav o važnosti analize dosadašnjih postignuća kao dugoročnog i kontinuiranog procesa. Pedagozi također objašnjavaju kako podatke o analizi dosadašnjih postignuća prikupljaju na temelju učeničkog vrednovanja naučenog koje rezultira ocjenom, ali prikupljaju podatke i unutarnjim vrednovanjem na kraju školske godine kao i vrednovanjem vanjskih institucija poput Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje. Pedagozi uz sve navedeno ističu kako analizu provode i razgovorima s učiteljima, nastavnicima, roditeljima, učenicima kao i ravnateljem škole. Analizom dobivenih podataka pedagozi planiraju i buduće razvojne ciljeve.

> Prije početka školske godine imamo sastanak tima za kvalitetu gdje se zapravo vrednuje prethodna školska godina, tj. gdje smo postigli sve što smo planirali u školskom razvojnom planu i planiramo za sljedeću godinu koji će nam biti glavne odrednice. U timu za kvalitetu sam svake godine član i tu imamo tri do četiri puta godišnje sastanke

gdje zapravo kao što sam navela, vidimo je li održano to što smo planirali, odnosno do koje mjere i koje još ciljeve moramo postići (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

(…) isto tako da i prije početka školske godine imamo sastanak tima za kvalitetu gdje se zapravo vrednuje prethodna školska godina, tj. gdje smo postigli sve što smo planirali u školskom razvojnom planu i planiramo za sljedeću godinu koji će nam biti glavne odrednice (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Obično mi u tijekom godine imamo sastanke gdje procjenjujemo po indikatorima kako smo zadovoljni po tim propisanim indikatorima i na kraj pišemo izvješće. Ja se sudjelujem u svakom tom dijelu i pomažem u prilikom izrade upitnika i analize (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

A mi imamo inače sastanke Tima za kvalitetu čiji ravnopravni dio jesam i ja kao pedagog. I onda tu zapravo zajednički određujemo do najviše tri cilja kojima ćemo se baviti u školskoj godini. I onda imamo otprilike negdje na pola godine. Analizu što smo uspjeli od tih ciljeva i do kojeg stupnja ostvariti i na kraju godine, potpunu analizu gdje je isto utvrđujemo kvalitetu za ostvarenje ciljeva i utvrđujemo hoćemo li ponoviti isti cilj na možda malo drugačiji način. I hoćemo li dodati nešto novo. Ono što mi možemo predložiti nešto gdje se može više razreda uključiti i gdje se može povezati s nekim vanjskim institucijama. Da bi učenicima bilo i zanimljivije da bi zapravo poboljšali generalno što nam nije posao školu (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Pa moja uloga je takva da ja sa ravnateljicom, recimo i sa timom za kvalitetu, radim zajednički samovrednovanje. Nekada radimo preko Google Forms-a za sve nastavnike. Nekada, recimo zajedno, ja i ravnateljica provodimo razgovore sa nastavnicima gdje oni sami za sebe procjenu zapravo rade. I to je čak možda i bolje zato što je nekako osobniji pristup i oni ne rade grupno, strukturirano tu samoprocjenu i vrednovanje, nego svatko za sebe zapravo i nije javno drugima dostupno to kako netko sebe vrednuje, tako da to može tako raditi, a i inače. Što se tiče vanjskog vrednovanja - koordinator sam za nacionalne ispite za svoju školu. I to je isto jedna vrsta vrednovanja, tako da i tu radimo analize zapravo o uspjeha učenika po predmetima s obzirom na rezultate nacionalnih ispita. Sve to zajednički analiziram na učiteljskom vijeću s kolegama i ravnateljicom i na temelju toga pravimo nove planove poboljšanja (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

Analiza razvoja škole i daljnji razvoj je za mene uvijek kontinuirani proces. Dakle, nekom ili nekim analizama prije svega prethodno napravljenog, pa usporedbama trenutne situacije i projekcijama za budućnost. Imamo sastanke Tima za vrednovanje (Slika 61). Ono što se nama konkretno tu događa, što ja radim, do tog daljnjeg razvoja dolazimo znači nekim analizama stanja u kojima se mi nalazimo - raznoraznim analizama i naših internih postignuća i vanjskog vrednovanja na primjer NCVVO, anketiranja svih subjekata u školi, procesom unutarnjeg samovrednovanja i tako to se skupa u paketu. Znači analizama uspjeha koje smo do sada ostvarili, praćenjem tržišta rada, praćenjem aktualnih događanja u izvanškolskom životu, praćenjem uopće preferencijama samih učenika, praćenjem razvoja novih generacija, njihovih vrijednosnih sustava. Sve to skupa dovodi do novih aktivnosti i ideja koje nastojim kao pedagog predložiti (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Ja pravim analize stanja od prošle godine učeničkih postignuća, vrednovanja, učeničkih želja, preferencija i tako. Razgovaram s kolegama učiteljima, ravnateljem, ostalim članovima stručne službe i na temelju toga se prati dosadašnji razvoja ali i planiraju budući ciljevi (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)



Slika 61 Proces zajedničkog planiranja nakon analize samovrednovanja škole

Napomena. Fotografije ustupljene autorici istraživanja od strane sudionika istraživanja.

Boraveći u uredu PSŠ1, primjećujem kako je trenutno pedagog zauzet administrativnim poslovima. Navodi kako je riječ o procesu samovrednovanja škole, prilikom čega on analizira prikupljene podatke od subjekata nastavnog procesa. PSŠ1 mi objašnjava: "Provodeći ankete s učenicima, roditeljima, nastavnicima, povjerenstvo za samovrednovanje škole u kojemu sam i ja kao stručni suradnik i voditelj tima za kvalitetu, objavljujem specifične rezultate anketa i zaključke u svrhu poboljšanja kvalitete rada škole i dobrobiti učenika." Prisjeća se tog procesa čitajući objavu na mrežnoj stranici na kojoj je objavio članak o unutarnjem vrednovanju škole. Ondje (*Pogled kroz prozor - digitalni časopis za obrazovne stručnjake*) iščitava kako su se ostali članovi tima za kvalitetu, kojeg je i on dio, odlučili za pristup koji je za roditelje, nastavnike i učenike zahtijevao odgovore na specifična pitanja vezana za njihovu školu. Smatrali su da će rezultati anketa sudionika odgojno-obrazovnog procesa voditi unapređivanju rada u njihovoj školi. Objašnjava kako njihova škola proces samovrednovanja provodi u suradnji s Agencijom za strukovno obrazovanje, a evaluatori kvalitete, prema kojima škola donosi prosudbe, grupirani su u 6 područja: planiranje i programiranje rada; poučavanje i podrška učenju; postignuća učenika i ishodi učenja; materijalni uvjeti i ljudski potencijali (profesionalni razvoj radnika ustanove); sustavna suradnja unutar ustanove za strukovno obrazovanje (suradnja s ostalim dionicima promicanje ustanove) te upravljanje (ustanova i kvaliteta). PSŠ1 dodaje kako jedanput godišnje, temeljem svih prikupljenih dokaza i iz njih izvedenih prosudbi, škola piše Izvješće o samovrednovanju u kojemu na kritičan i objektivan način propituje kvalitetu ukupnoga rada i djelovanja škole te predlaže plan unaprjeđenja svoga rada. Plan unaprjeđenja ugrađuje se u Godišnji plan i program rada škole te u Školski kurikulum. Na kraju zaključuje: „Ja sam iz ugla stručnog suradnika - pedagoga - istaknuo neke zanimljivosti do kojih se došlo analizom i predstavio ih Nastavničkom vijeću."

(PSŠ1, istraživački dnevnik, lipanj 2025.)

4.3.2.1. Iniciranje promjena

Iz izdvojenih dijelova intervjua sa sudionicima može se zaključiti kako pedagozi iniciranje promjena percipiraju kao odnos koji se temelji na analizi dosadašnjih postignuća, potičući suradnju među kolegama i motivirajući ih na zajedničko djelovanje kako bi se postigli novi ciljevi. Pedagozi takve aktivnosti pritom ne doživljavaju kao individualnu praksu, već kao zajedničko, sinkronizirano djelovanje cijelog kolektiva. Opisuju kako se prijedlozi za promjenama događaju nakon konkretne analize nekog prošlog događaja, projekta ili slično, te

kroz kriterije analize izdvajaju neke segmente koji se trebaju unaprijediti. Te segmente ističu na zajedničkim sastancima, vijećima ili aktivima, na način da istovremeno ponude moguće rješenje kao i to da potiču druge da iniciraju određene promjene svojim idejama.

> U Timu za kvalitetu sam svake godine član i tu imamo tri do četiri puta godišnje sastanke gdje zapravo vidimo je li održano to što smo planirali, odnosno do koje mjere i koje još ciljeve moramo postići. Potičem uvijek da na temelju te analize, uvrstimo i nove aktivnosti ako do sada nismo postigli zacrtane ciljeve (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Na tim zajedničkim sastancima, pedagog dolazi do nekih ideja do što bi se moglo napraviti, uz niz kontinuiranih sugestija. Te prijedloge nastojim iznijeti kolegama da ih potaknem da se i oni uključe za neke dodatne nadolazeće promjene (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

> Kada imam sastanke, vijeće ili manje formalni susret, gdje planiramo aktivnosti, mislim da mogu poticati kolege. I trudim se poticati ih, u smislu motivacije kolega da radimo na nekom projektu zajedno, da surađujemo zajedno. Uvijek kažem da mi to možemo. Znači nije dosta samo analizirati stanje, već i poticati promjene (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.3.3. Planiranje (izvan)nastavnih aktivnosti

Pedagozi navode kako zajedno s članovima kolektiva planiraju i brojne nastavne, ali i izvannastavne aktivnosti koje obogaćuju cjelokupni nastavni proces. Do tih aktivnosti dolaze redovitim praćenjem aktualnosti u školskom ili izvanškolskom kontekstu koje nastoje i implementirati u nastavu. Pedagozi su pritom naglašavali svoj stav o tome da su izvannastavne aktivnosti izravni načini poticanja divergentnog mišljenja učenika, razvoja generičkih kompetencija kao i to da su izvannastavne aktivnosti, kao slobodan i fakultativan oblik nastave, zapravo odabir učenika prema njihovim individualnim željama i/ili potrebama. Svoju su ulogu pritom naglašavali kroz praćenje aktualnosti u suvremenom društvu kako bi, zajedno s kolegama koji provode te aktivnosti, mogli predložiti novine u kurikulumsko područje koje obuhvaća sadržaj izvannastavnih aktivnosti. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 23.

Tablica 23

Kategorija Planiranje (izvan)nastavnih aktivnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Praćenje aktualnosti	**Planiranje (izvan)nastavnih aktivnosti**	Zajedničko planiranje
Implementacija aktualnosti		

4.3.3.1. Praćenje aktualnosti

Budući da je kurikulum škole dokument koji je zbog brojnih razloga sadržajno podložan promjenama tijekom školske godine, pedagozi navode kako često traže neke aktualnosti i novine koje bi mogli uvrstiti u nastavne ili izvannastavne aktivnosti i to predlažu svojim kolegama. Pedagozi pritom praćenje aktualnosti vide kao aktivno i kontinuirano djelovanje koje se odvija u više smjerova, a podrazumijeva informiranje, umrežavanje i naposljetku implementaciju novih ideja. Pritom navode kako inovacije prate u suradnji s lokalnom zajednicom, vanjskim institucijama ili udrugama s kojima škola surađuje. Također navode kako i samostalno pretražuju internet u svrhu informiranja o aktualnostima u društvu, praćenja odlika novih generacija učenika kao i praćenja reformi obrazovne politike.

> Pa uloga pedagoga je tu prikupiti različite prijedloge za obilježavanje za tu kulturnu djelatnost škole, ali ponuditi neke svoje ideje. Eventualno za povezanost sa nekim udrugama lokalnom zajednicom na neki način s nekim eventualno institucijama s kojima mi surađujemo i što izvan škole, a što drugi možda ni ne znaju. U tom smislu malo proširiti tu temu suradnje i drugima. Zajednički onda pronaći nove mogućnosti suradnje i tako. Ja mislim da mi možemo kao pedagozi jako puno ponuditi na tom polju (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

„Analiziram dosta i po internetu što bi se sve moglo ponuditi kako bih to ubacila u svoj plan, a također, u vlastitom planiranju rada, jako je važno praćenje obrazovne politike koja se mijenja“ (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.3.3.2. Implementacija aktualnosti

Osim što prikupljaju aktualnosti kojima bi se mogao obogatiti školski plan i program i kurikulum, pedagozi nastoje te aktualnosti kroz zajedničko planiranje s kolegama uvrstiti u nastavu ili u izvannastavne aktivnosti. Primjer su tomu zajednička planiranja održavanja nekih radionica, predavanja i slično, kao i održavanje izvannastavnih projekata.

U uredu pedagoga nalazim se od otprilike pola devet ujutro. Budući da je srijeda i dio radnog tjedna već iza nas, POŠ2 pregledava i raspoređuje dokumentaciju te u e-dnevnik upisuje zabilješke koje nije prethodno imao priliku unijeti. U prostor ulazi nastavnica koja je razrednica sedmog razreda i predaje vjeronauk. Nakon kratkog pozdravljanja POŠ2 ju obavještava o pristigloj ponudi obiteljskog centra za održavanje predavanja o posvajanju djece, namijenjenog učenicima sedmih i osmih razreda. Pedagog objašnjava kako je razmišljao za koju bi skupinu to bilo prikladnije, no primijetio je da razrednica i njezina kolegica N. imaju otprilike istovremeno zakazane razredne sate. Razrednica to potvrđuje navodeći da održavaju razredne sate srijedom šestog školskog sata. POŠ2 predlaže da pozovu predavače idući tjedan u srijedu kako bi obje skupine učenika mogle zajedno nazočiti predavanju. Razrednica izražava slaganje s prijedlogom ističući kako pedagog uvijek pronalazi sadržaje koji obogaćuju nastavu te izražava uvjerenje da će i ovaj sadržaj biti vrijedan. POŠ2 dodatno obrazlaže kako je istražio i samu udrugu i tematiku na internetu te smatra da bi takav sadržaj mogao biti vrijedan doprinos školskom kurikulumu.

(POŠ2, sustavno promatranje, 12. studenog 2025.)

Pred kraj istraživačkog procesa, odnosno vlastitog boravka na terenu, upoznao sam već brojne kolege učitelje u promatranim kulturama škola. Jedna od učiteljica dodaje mi nekoliko vlastitih misli o POŠ2, prilikom čega sam stekao dojam da uistinu cijene svog pedagoga i primjećuju njegov doprinos kulturi škole. Učiteljica pritom govori: "O suradnji s pedagogom mogu reći puno. Evo, ja sam s primjerice s kolegom pedagogom prijašnjih godina i do dandanas dosta često zapravo surađivala u radionicama koje nisu dijelom nastave. Recimo, u prošloj godini vodili smo učenike u sklopu projekta Zaklade Adris, što smo dobili na natječaju kao škola. Zapravo imali smo kao dio izvannastavne aktivnosti - vršnjačko pomaganje u učenju. To smo zajednički planirali i provodili. To su bili tada sedmaši. I evo, kao nekakva nagrada u tom

projektu bila je zapravo terenska nastava u Istru. Onda su učenici koji su sudjelovali u tom projektu prije kraja školske godine išli u Istru. Evo, kolega pedagog pratio je rad projekta, napredak naših učenika jer to je bio sustav nekakvog mentorskog vršnjačkog rada, a on se u to razumije.“ Opisuje dalje kako su učenici koji su bili bolji školskim uspjehom, pomagali ostalima kao suradnici u učenju, prilikom čega je POŠ2 sve koordinirao. Dodaje kako je na kraju projekta POŠ2 napravio kviz za učenike koji su proveli u autobusu na povratku kućama iz Istre. Dodaje za kraj kako su POŠ2 i ona kao razrednica zajedno osmislili kako će se to sve odvijati u njihovoj školi i kako su zajedno pratili napredak projekta.
(istraživački dnevnik, 13. studenog 2025.)

Slika 62 jedna je od niza fotografija prikupljenih na terenu koje prikazuju ured pedagoga i kolege učitelje koji su nerijetko dolazili pedagogu na dogovor, po savjet ili pak iskazati prijedlog za unapređenje nastavnog procesa.

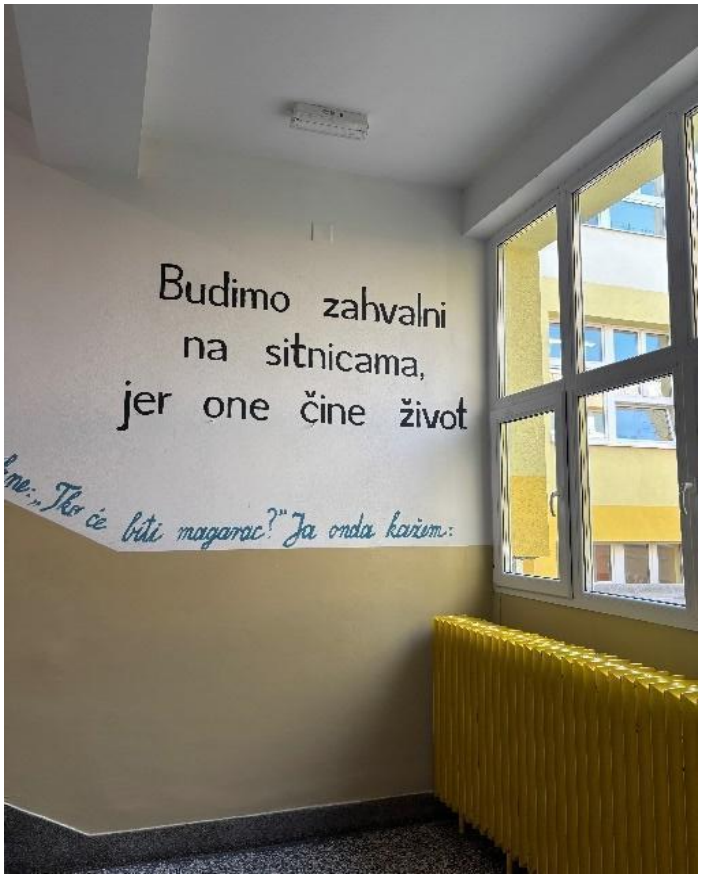


Slika 62 Zajedničko planiranje pedagoga i razrednika u uredu pedagoga
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

Hodajući hodnicima škole, POŠ2 pozdravlja kolegicu psihologinju i razmjenjuje s njom nekoliko informacija. Nakon kratkog susreta, dodaje mi kako smatra da ima dosta dobru suradnju oko zajedničkog planiranja s kolegicom psihologinjom : „Mi smo baš nekako pravi tim stručne službe u našoj školi. Mi na početku školske godine radimo plan za preventivni program škole. Zajedno prvo nas dvoje, zatim i to isto s razrednicima. Uglavnom to bude tako da razrednici daju svoj prijedlog radionica s obzirom na njihovu specifičnu odgojno obrazovnu situaciju u razrednom odjelu. I mi pratimo taj naš plan koliko stignemo. Ne bude to nikad 100 posto tijekom školske godine bude, recimo, 80 posto koliko možemo mi odradimo.“ Opisuje

nadalje kako su se otprilike raspodijelile tako da imaju u jednom mjesecu dva-tri razredna odjela, od njih 24, u kojima provode preventivni program. Pritom je objasnio kako prihvaća tadašnju, aktualnu „Abecedu prevencije", kao državni preventivni program, prilikom čega je kao pedagog zadužen za pomaganje razrednicima oko odabira tema, radionica i slično. Navodi kako također vrlo često tijekom nastavne godine iskrsnu nekakve situacije u razrednim odjelima i onda tada radi na intervenciji, odnosno na rješavanju razrednih izazova. Zaključuje kako se prvih godina kada je tek počeo raditi, puno više bavio intervencijama, a sada, kada je uhodan u suradnji s razrednicima, znatno više dominira prevencija kroz gotovo svakodnevno implementiranje aktualnosti u preventivnim aktivnostima. (POŠ2, sustavno promatranje, prosinac 2025.)

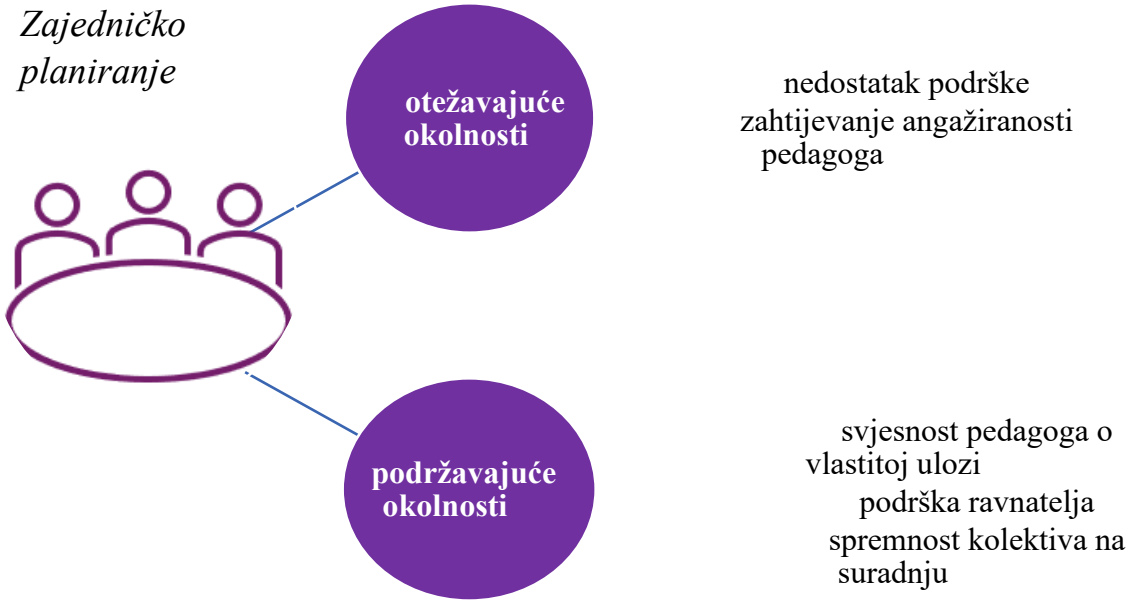
POŠ2 navodio je kako je za njih i interijer škole dio kulture škole, stoga se on nerijetko ukrašava aktualnosti poput citata na zidovima ili učeničkim radovima (Slika 63).



Slika 63 Implementacija aktualnosti – uređenje zidova školske zgrade
Napomena. Fotografije prikupljene na terenu. Vlastiti rad.

4.3.4. Podržavajuće okolnosti i otežavajuće okolnosti[25]

U okviru teme *zajedničkog planiranja* pedagozi su isticali određene okolnosti zbog kojih smatraju da je procese svrsishodnog i kvalitetnog zajedničkog planiranja moguće provoditi u kulturi škola, ali i razloge zbog kojih smatraju da je taj proces otežan. Izdvojeni kodovi vidljivi su u vizualnom prikazu, a objašnjeni u dolje navedenim kategorijama.



Slika 64 Izdvojene kategorije i kodovi i kategorije u temi Podražavajućih i otežavajućih okolnosti

[25] Posebnom temom, u metodološkom dijelu ovoga rada, izdvaja se tema otežavajuće i podržavajuće okolnosti koje nisu dijelom odabranog modela kulture škole. Ipak, navedenom će se temom nastojati odgovoriti na jedno od istraživačkih pitanja ovoga rada te će se po završetku analize svake pojedinačne teme, sažeti svi navedeni kodovi kako bi se dobila cjelokupna slika o tomu koje okolnosti pomažu, a koje odmažu pedagogu u oblikovanju elementa kulture suvremene škole. Radi preglednosti i jasnoće, ova se tema nalazi na kraju analize svakog pojedinačnog elementa kulture škole.

4.3.4.1. Podržavajuće okolnosti

Pedagozi navode da im procese zajedničkog planiranja olakšava jasna svijest o vlastitoj ulozi u razvoju škole te iskustvo koje im omogućuje pokretanje i koordiniranje različitih aktivnosti. Izuzetno važnim pedagozi smatraju i podršku ravnatelja jer se razvojne ideje mogu provesti samo ako su organizacijski održive i ako im ravnatelj omogući određene planove. Uz to, važna je i spremnost kolektiva na suradnju: otvorenost i inicijativa kolega olakšavaju provedbu projekata i omogućuju da pedagog djeluje kao poveznica i poticaj za zajedničko ostvarivanje ciljeva u kulturi škole. Navedene okolnosti izdvojene su kodovima u Tablici 23.

Tablica 24

Kategorija Podržavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Svjesnost pedagoga o vlastitoj ulozi	**Podržavajuće okolnosti**	Zajedničko planiranje
Podrška ravnatelja		
Spremnost kolektiva na suradnju		

4.3.4.1.1. Svjesnost pedagoga o vlastitoj ulozi

Prvim kodom unutar kategorije podržavajućih okolnosti u zajedničkom planiranju ističe se samosvijest pedagoga o vlastitoj ulozi. Svi pedagozi ističu kako je pedagog neizostavna karika u lancu planiranja razvoja škole, da je on često i inicijator i realizator novih razvojnih ideja te ističu kako je temeljna zadaća pedagoga upravo ta razvojna vizija škole koju pedagog ostvaruje u okviru razvojno-pedagoške djelatnosti kroz zajedničko planiranje. Svoj doprinos u tom području smatraju značajnim.

> Ja već iz iskustva znam što čini naš godišnji plan i program i školski kurikulum. Pripremim sve za nadolazeću školsku godinu u smislu papirologije, obrazaca i način na koji ću surađivati sa nastavnicima te nastavnicima unaprijed pripremim točno što im sve treba za početak školske godine. Puno mi pomaže moje iskustvo u tom zajedničkom planiranju, a i drugi znaju da sam upućena u taj dio (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

Evo, pa rekla bih da je moj doprinos u razvoju škole dosta velik (...) Nedavno mi je ravnateljica rekla da puno toga ovisi o tome kako ću ja na neki način odlučiti ili kako ja imam mišljenje o nečemu. I to je bio zapravo onako pohvalan komentar. Ja sam baš bila oduševljena. Zapravo (...). Ali da, ja vidim i sama i taj nekakav utjecaj na to na koji način će se nešto 0provoditi. Dajem obrazac za neke potpuno nove stvari jer uzimam u obzir neko svoje didaktičko-metodičke znanje koje imam zajedno sa razvojno-pedagoškom strukom (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

U svom doprinosu razvoja škole, kao što sam naveo, pedagog je iznimno bitan i ta njegova razvojna djelatnost kao temeljna u okviru njegove profesije, ali mora imati podršku i drugih subjekata i / ili institucija bih rekao (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

Ne želim sad ispasti umišljena, ali mislim da o meni kao pedagogu baš dosta ovisi ta opća vizija naše škole. Recimo kad kad sam ja tek došla u školu nije škola imala nikakav naziv, odnosno ne škola nego kao učenici ove škole, nekakav nadimak. To sam ja recimo osmislila i uvela i po tome smo danas prepoznatljivi. Isto tako uvela sam Facebook kasnije i Instragram stranicu škole jer su to mreže koje su i učenicima bliske i oni vole vidjeti svoj rad i naše školske projekte tamo. Isto tako vodim i službenu stranicu škole, radim na tom nekom imidžu škole koje prikazuje naš razvoj, ali naravno i planiram i realiziram taj razvoj u suradnji s drugima (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Mislim da je pedagog jako bitan kao što sam već rekla jer ipak mislim da je on nekako spona između i ravnatelja i učenika i učitelja i roditelja učenika, pa čak i tehničkog osoblja jer može i njih uključiti u neke projekte koji su naravno isto dio kulture škole po meni. Dakle mislim da je pedagog tu ponekad i kreator ideja, ponekad i realizator, a često uz sve to i evaluator na kraju (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.3.4.1.2. Podrška ravnatelja

Kada je riječ o pozitivnim okolnostima u području elementa zajedničkog planiranja, pedagozi su posebno naglašavali podršku ravnatelja. Podrška ravnatelja prema iskazima pedagoga ključna je za uspješan rad jer ona omogućava planiranje i ostvarivanje sastavnica školskog kurikuluma, razvojnog plana škole kao i njezine dugoročne vizije. Sudionici su navodili da

unatoč tome što pedagog može imati kvalitetna razvojna polazišta i ideje, bez podrške ravnatelja, osnivača, lokalne zajednice i zakonskih okvira te ideje zapravo ostaju neostvarene u praksi. Posebno su isticali kako svrsishodna suradnja pedagoga i ravnatelja ima poseban značaj u području planiranja i programiranja.

> Ono kako ja mogu dati svoj doprinos u tom razvoju je kreiranje školskog kurikuluma, ali i vlastitih planova i programa. Planiram uvijek na početku školske godine nešto što će biti vizija i za više godina. Za mene kao pedagoga, a vjerujem i u globalu, osobno imam jako pozitivna iskustva u školi, bez obzira što sam radio s tri ravnatelja, ali imam vrlo pozitivna iskustva, znači ta suradnja pedagog-ravnatelj vjerujem da je izuzetno bitna prilikom programiranja rada. (...) Znači pedagog može imati postavke i razvojna polazišta, ali to ništa ne vrijedi ako ona nisu ostvariva ili nisu dugoročno ostvariva. Znači tu imaš onda problem jer onda ti je taj razvoj ograničen. On je zapravo teorijski dobar, ali ako nema podrške uprave, lokalne samouprave pa i krovnih zakonskih dokumenata - taj je razvoj otežan (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

> U tom procesu ujedinjavanja kolektiva oko realizacije i planiranja vizije škole, meni kao pedagogu bi pomogli češći sastancima Tim za kvalitetu i recimo da ravnateljica dopusti da ja vodim sastanak (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

4.3.4.1.3. Spremnost kolektiva na suradnju

Kao podržavajuća okolnost istaknula se i spremnost kolektiva na suradnju. Sudionici su navodili kako ona ima snažan značaj u učinkovitosti rada pedagoga u procesu oblikovanja kulture škole jer pedagog gotovo nikada ne radi izdvojeno od drugih i sve što planira, implementira se u radu s drugima i/ili za druge. Prema iskazima pedagoga ostvarivanje zajedničkih ciljeva i razvoj školskih projekata uvelike ovise o otvorenosti kolega, njihovoj motivaciji te inicijativi za uključivanje u planiranje i provedbu aktivnosti, a kada je ona prisutna, pedagogu je rad uvelike olakšan.

> Oko ujedinjavanja nas iz kolektiva oko nekog zajedničkog plana mi u velike pomaže otvorenost kolega i pokazivanje želje ili čak i inicijative za suradnjom oko nekih projekata, aktivnosti. Čim je pozitivna sfera i stremimo ka istom cilju, on se i ostvari u konačnici (PSŠ1, intervju, 28. ožujka 2025.)

> Ja kao pedagog planiram u suradnji s drugima određene projekte u školi. U gotovo sve projekte na školskoj razini sam uključena u planiranje, a u puno njih sam uključena i kao realizator. Od obilježavanja važnih datuma, preventivnih projekata, proslava… Tu naravno puno pomaže kad kolege žele surađivati (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

> Mislim da je pedagog važan u poticanju i drugih članova kolektiva na planiranje i realizaciju novih projekata u školi. Nekoliko sam puta održala predavanje o vrstama projekata, pokazivala korak po korak na primjer kako se uključiti u eTwinning projekte, pitala kolege za ideje... Naravno, ako osoba želi, ako ne želi, uzalud je sve (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

„Kao što sam naveo, pedagog je iznimno bitan i ta njegova razvojna djelatnost kao temeljna u okviru njegove profesije, ali mora imati podršku i drugih subjekata i/ili institucija bih rekao“ (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

4.3.4.2. Otežavajuće okolnosti

U okviru oblikovanja elementa zajedničkog planiranja, pedagozi su navodili kako im je rad ponekad otežan zbog zahtjeva za njihovom svestranom angažiranošću, zbog čega pedagozi općenito doživljavaju profesionalni zamor. Osim toga pedagozi navode kako često moraju podsjećati i usmjeravati kolege na dogovorene prioritete jer im izostanak suradnje s kolegama otežava daljnji tijek planiranja. Pedagozi također ističu kako su učinci njihova rada vidljivi tek kada su dugoročni i kontinuirani kroz višegodišnji rad. Dodatnu prepreku predstavlja i izostanak podrške ravnatelja, kao i određena ograničenja vezana uz zakonske okvire. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 25.

Tablica 25

Kategorija Otežavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Zahtijevanje angažiranosti pedagoga	**Otežavajuće okolnosti**	Zajedničko planiranje
Izostanak podrške		

4.3.4.2.1. Zahtijevanje angažiranosti pedagoga

Iz navedenih izjava o zahtijevanju angažiranosti pedagoga može se vidjeti kako često svoju ulogu percipiraju kroz onu koja nadilazi formalno izvršavanje zadataka. Pedagozi navode kako se od njih očekuje stalna, odgovorna i razvojno usmjerena involviranost u zajedničko planiranje rada škole, a ona iziskuje potpuni angažman. Pritom ističu kako pred njima stoji zahtjev za visokom razinom uključenosti u zajedničku viziju, misiju i cjelokupni razvojni plan škole, prilikom čega nerijetko povezuju individualne planove pojedinih učitelja s cjelokupnim školskim planom. Uza sve to pedagozi navode kako u procesu zajedničkog planiranja nisu samo koordinatori ili organizatori nasumičnih ideja, već sve to analiziranju kroz dimenziju pedagoškog stajališta.

> Od mene se očekuje dosta upućenosti u tu zajedničku viziju naše škole, od plana do stvaranja. Stalno nastojim poticati i da su svi članovi uključeni u tu našu zajedničku viziju škole, tako da budu upoznati uopće sa tim ciljevima tima za kvalitetu što ih planiramo na početku školske godine. I tijekom školske godine još podsjećam na njih. Nedavno smo imali jedno razredno vijeće gdje je netko problematizirao za projektni tjedan u školi - zašto to mora biti toliko objavljeno na web stranicama škole, pa sam ja podsjetila kolegicu da je prvi cilj u ovoj školskoj godini tima za kvalitetu, odnosno razvojnog plana povećati vidljivost škole upravo na web stranicama. To je, dakle, dio razvojnog plana škole i ne možemo to sad samo tako ukidati, tako da s vremena na vrijeme treba podsjetiti ljude na te ciljeve. Tu se nekako dosta očekuje moja angažiranost kao pedagoga (POŠ2, intervju, 2. travnja 2025.)

> Ono što pedagog može napraviti može djelovati na s jedne strane na kulturu škole, al to tek ono dugoročno, kontinuiranim radom, u nekoj lepezi godina, a isto tako može nekim minimalnim pomacima, intervencijama, prijedlozima, sugestijama, lobiranjem za neku ideju, možda može u toj ustanovi napraviti neke minimalne pomake kroz vlastiti plan i u jednoj školskoj godini (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

„To sve zahtijeva maksimalnu upućenost pedagoga u puno toga što se zajednički planira, jer nije dovoljno samo nabrojati neke ideje i sastaviti nasumični plan“ (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

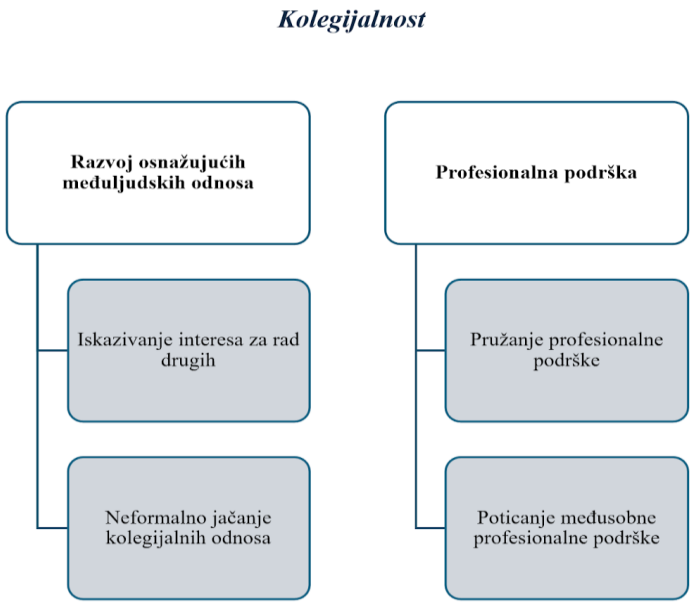
4.3.4.2.2. Izostanak podrške

Neki od pedagoga dodali su kako je otežavajuća okolnost svakako i izostanak podrške od kolega, učenika ili roditelja, lokalne samouprave ili pak zakonskih dokumenata. Time su svakako željeli naglasiti kako pedagozi ne provode individualnu praksu, već je ona uvijek usmjerena na rad s drugima, pa tako i u slučaju zajedničkog planiranja.

> Znači pedagog može imati postavke i razvojna polazišta, ali to ništa ne vrijedi ako ona nisu ostvariva ili nisu dugoročno ostvariva. Znači tu imaš onda problem jer onda ti je taj razvoj ograničen. On je zapravo teorijski dobar, ali ako nema podrške uprave, lokalne samouprave pa i krovnih zakonskih dokumenata - taj je razvoj otežan. Isto je i sa zajedničkim planiranjem (PSŠ2, intervju, 7. travnja 2025.)

4.4. Kolegijalnost

Tema *kolegijalnost* odnosi se na osnaživanje učitelja za donošenje profesionalnih prosudbi kroz razvoj motivirajućih i pozitivnih međuljudskih odnosa, kroz procese kolegijalne razmjene i razvoja zajedničkih ciljeva. Pedagozi iznose vlastiti stav o važnosti kolegijalnih odnosa za pozitivnu kulturu škole. U navedenoj temi ističu se kategorija razvoja osnažujućih međuljudskih odnosa (kao manje formalne odrednice kolegijalnosti) te kategorija profesionalne podrške (kao formalnija odrednica kolegijalnosti).



Slika 65 Izdvojene kategorije i kodovi u temi Kolegijalnosti

4.4.1. Razvoj osnažujućih međuljudskih odnosa

U sklopu kategorije razvoja osnažujućih međuljudskih odnosa izdvojili su se kodovi koji se sadržajno odnose na one oblike djelovanja pedagoga kojima pedagozi ističu da su oni dijelom svoga školskoga kolektiva, kako poštuju druge članove kolektiva i kako su spremni osnaživati kulturu škole koju odlikuje međusobno uvažavanje i poticanje na napredak. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 26.

Tablica 26

Kategorija Razvoj osnažujućih međuljudskih odnosa

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Iskazivanje interesa za rad drugih	**Razvoj osnažujućih međuljudskih odnosa**	Kolegijalnost
Neformalno jačanje kolegijalnih odnosa		

4.4.1.1. Iskazivanje interesa za rad drugih

Unutar kategorije razvoja osnažujućih međuljudskih odnosa ispitanici važnim ističu i iskazivanje interesa drugih za rad, odnosno svojih kolega. Pedagozi navode kako mogu na različite načine iskazati iskren i profesionalan interes za rad učitelja, što po njima uvelike doprinosi stvaranju pozitivnog radnog ozračja i jačanju međusobne suradnje. Ispitanici navode kako je važno da pedagog bude prisutan, dostupan i aktivno uključen u svakodnevni život škole.

> Evo, recimo, jutros sam baš kolegici pomogla tako da sam odvela troje učenika na županijsko natjecanje iz tehničke kulture. Ovaj… Putem smo malo razgovarali koliko se učenici boje, ne boje, odnosno na koji način su se pripremali. Isto tako zapravo ja osjetim u tom razgovoru s nastavnicima da su oni sretni što im dajem takvu podršku. I to je, mislim, najvrijednije, zapravo - pohvala i da netko primijeti (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

Činim to vrlo često bez nekakvog kritičkog osvrta u smislu tko je kakav nastavnik, nego da i kolege osjete da je netko pokazao želju da vidi njihov trud. Mene poznaju inače u školi kao vrlo blagog pedagoga. (...) Znači, ja jako teško dajem kritiku i to. (...) Recimo, evo sad ravnateljica ide na ovaj uvid u nastavu u svrhu napredovanja u zvanje. Uglavnom idem i ja u 90 posto slučajeva. I ja tu nikad ne dajem nekakvu negativnu povratnu informaciju ili kritiku, jer ako su se ljudi već prijavili za napredovanje, onda znači da mogu pokazati neke svoje nastavničke vještine. Razumiju se potpuno kao stručnjaci u metodiku i s razlogom će napredovati tako da im pokušavam dati nekakav dobar vjetar u leđa, a ne (ono) ih sputavati. Prije uvijek pitam kolegu kako ide proces, je li spreman, što će prezentirati. Pokažem neko zanimanje za to (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

S nekim nastavnicima periodično surađujem intenzivnije. Recimo, konkretno, ako obilježavamo dan sigurnijeg interneta, tu malo više surađujem s nastavnikom iz informatike ili ako obilježavamo neki dan tolerancije, onda više s profesoricom etike ili sociologije. Tako da ovisi o našem školskom kurikulumu i godišnjem kalendaru. Tako se prilagođavam, ali nastojim uvijek "škicnuti" svačiji projekt i pohvaliti jer to svakom puno znači (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

4.4.1.2. Neformalno jačanje kolegijalnih odnosa

Pod kodom *neformalno jačanje kolegijalnih odnosa* ističu se stavovi pedagoga o tome da pedagog može poticati kolegijalnost i na manje formalan način stvaranjem opuštenog radnog ozračja u kojem se učitelji ili nastavnici osjećaju cijenjeno. Pedagozi ističu važnim to da pedagog potiče otvorenu komunikaciju, sluša potrebe kolega te prepoznaje i pohvali uspješnu suradnju ili aktivnost učitelja. Nekada to može biti u prostoru škole, ali neki pedagozi ističu i prednost kada se kolegijalni odnosi jačaju i izvan školskog prostora.

Mislim da je važna pravda i osjećaj da se nečiji rad cijeni. Zato ja saslušam svakoga, puno toga znam i ne govorim o nečijim problemima ostalima ako ih se direktno ne tiče. Mislim da to ljudima puno znači (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Dosta često ja znam doći u zbornicu pa reći ako ne'ko želi nasamo razgovarati o nekoj temi, može doći k meni, isto tako i djeci kažem da sam na raspolaganju. Ne mora nužno

biti škola. Ako neko želi se požaliti na neki svoj osobni problem ili problem u učenju, slično, može doći (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

Bitan je tu i kolegijalni pristup izvan škole, međutim ja ga ne upražnjavam baš kao nekad prije, ali mi je to znalo pomoći u jačanju odnosa s kolegama. Rekla bih u svakom slučaju da ne mora toliko biti nekakav formalan pristup pedagoga ka svojim kolegama, učiteljima nego nekako i neformalni pristup treba biti da bi se osjetila ta podrška puno pomaže. Kava poslije škole ili kratki razgovor na parkingu (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

POŠ1 se prisjeća trenutka kada je jedna od učiteljica zadnji put napredovala u zvanju i opisuje svoj subjektivni osjećaj kada netko od članova kolektiva općenito napravi iskorak u profesionalnom razvoju. Za sam proces napredovanja opisuje kao pomalo napetu situaciju, za osobu koja se prijavila, ali navodi i to da joj on tada nastoji biti podrška. Zatim dodaje: „Kada prođe sad taj proces napredovanja, odnosno uvid u nastavni sat, budem uglavnom i prisutan na satu i radujem se još prije njih, recimo odmah neposredno nakon sata pokažem kao "like", kao dobro je prošlo te kažem toj osobi da se smiri, da je sve dobro i da vjerujem u nju". Nadalje objašnjava kako poslije analize, kad savjetnik potvrdi da je sve u redu, zagrli tu osobu, a onda i proslave zajedno. Zaključuje kako obvezno poslije ravnatelja napomene da pohvale tu osobu na sljedećem učiteljskom vijeću.

(POŠ1, istraživački dnevnik, 14. studenog 2025.)

U nekoliko trenutaka našem se razgovoru pridružio nastavnik informatike. Pedagog ga je u nekoliko navrata pitao: "Kako si, kako ide s nastavom?" Dok mu je odgovarao, pozorno ga je slušalo i ostvario kontakt očima uz održavanje primjerene prostorne distance. Pedagog mu govori kako zna da je teško razdoblje iza njega zbog neprimjerenog ponašanja učenika, ali naglašava kako vjeruje da je on stručan i kompetentan te dodaje da je siguran da će se to sve riješiti!

(PSŠ1, sustavno promatranje, 6. svibnja 2025.)

4.4.2. Profesionalna podrška

U kategoriji *profesionalne podrške* vidljivo je kako pedagozi sebe percipiraju kao dostupne i pouzdane subjekte u školskom kolektivu kojima se učitelji mogu obratiti za različite vrste pomoći – od savjeta u radu s učenicima, stručnog mišljenja pri donošenju profesionalnih odluka pa sve do praktične podrške u administrativnim i projektnim zadatcima. Sudionici istraživanja navode kako svoje kolege često ohrabruju, javno pohvaljuju primjere njihove dobre prakse i potiču ih na profesionalni rast, što podrazumijeva i poticanje na napredovanje u zvanju. Osim što podršku sami pružaju drugima, pedagozi potiču kolege i na međusobno pružanje podrške. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 27.

Tablica 27

Kategorija Profesionalna podrška

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Pružanje profesionalne podrške	**Profesionalna podrška**	Kolegijalnost
Poticanje međusobne profesionalne podrške		

4.4.2.1. Pružanje profesionalne podrške

Pod kodom *pružanja profesionalne podrške* istaknute su izjave pedagoga kojima su objašnjavali načine pružanja podrške svojim kolegama u kolektivu. To su činili tako što su prepoznavali specifične potrebe učenika u određenom razredu i na temelju toga planirali su nastavne strategije koje su iznosili kao prijedloge svojim kolegama učiteljima. Opisivali su kako tu podršku pružaju kroz stručne savjete, bilo da je riječ o prilagođavanju metoda u nastavi ili pak poboljšanju odnosa s učenicima i njihovim roditeljima.

> Kada je riječ o rješavanju određenih izazova ili problema u školi, uvijek sam u vrhu - svi problemi završe kod mene u uredu. Učiteljima sam kao pojas za spašavanje, što god trebaju, vrata su otvorena. Od igle da pokrpaju košulju preko podrške za sve njihove ideje do rješavanja ozbiljnih problema, sve mogu kod mene pronaći (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Dakle, kada imamo neobavezni razgovor u zbornici, pa pohvalim neke metode nastavnika, pohvalim baš neke metode, nešto što je jako dobro funkcioniralo kod djece u nastavi, onda znam reći pa ovo je za napredovanju zvanju ili jesi li razmišljala/razmišljao upisati neki doktorski studij i slično. Da, definitivno potičem takve razgovore. Volim i javno nekom dati podršku, to puno znači (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

Mislim da ja kao pedagog mogu dati doprinos u podršci o određenoj profesionalnoj odluci kod svojih kolega. Dam svoje mišljenje i savjet, budem na njegovoj strani pred ravnateljem, roditeljem ili pred kim mu već podrška treba. Ohrabrujem i bodrim. Mogu dati doprinos (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Po meni, jako je bitna ta podrška među kolegama. Bitno je da se kolege međusobno poštuju i, ako treba, i nekad i kolegijalno mijenjaju nastavu i slično. Jer ako tu funkcionira takva klima suradnička, onda se može postići puno toga u školi. S moje strane, dosta često ulazim u kolegijalne zamjene, na primjer kolegici iz hrvatskog jezika i mogu reći da je to meni veliki užitak, jer ulazim u nastavu onoga što volim. S druge strane, puno znači kad nekom tako „uskočiš“ (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

A rekla bih da je moja uloga kao pedagoga važna u rješavanju određenih izazova ili reći ćemo problema u školi na primjer s učenicima, i to baš u pružanju podrške kolegama i u pružanju podrške učenicima, a također i roditeljima. Ja uvijek reagiram kada saznam za neke stvari, nastojim se empatično postaviti (PSŠ2, intervju, 24. travnja 2025.)

„Mislim da sam spremna pružiti pomoć kao pedagog svom kolegi kada se pojavi neki problem u školi i to 100% spremna. Pomogla bih čak i kada se ne bih slagala s njim „ (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

Ja potičem podršku prvo i osnovno svojim primjerom, a onda i u razgovorima koje pokušavam provesti. Pogotovo u nekim razgovorima koji su zahtjevni razgovori i gdje uočim da samo možemo mi kolege jedno drugome pomoći unutar škole (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

„Unutar kolektiva zajednički izazovi se dijele na nastavničkom vijeću i nastojim se u njih uvijek kao pedagog uključiti“ (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

> Kolegica koja danas treba napredovati iz smjera klavir, koja je inače nastavnica u glazbenim odjelima pri našoj školi, je prije nekoliko mjeseci došla k meni da joj objasnim, na primjer, način postavljanja dokumenta u OneDrive, što je proces zapravo aktivnost za napredovanje u zvanju učitelja. U ovom slučaju kod nje bio status mentora. I prije toga još jedna kolegica, knjižničarka, isto tako je mene konzultirala. Tako da ja konkretno radim poučavanje kolegica i kolega koji to žele i u tom formalnom dijelu. Ali osim tih tehnikalija koje rado objasnim, uvijek ohrabrim osobu da ona to može! (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

Na kraju analize nastavnog sata pedagog ponovno navodi neke sugestije poput sugestija za intenzivnijim uključivanjem učenika na razini vrednovanja sadržaja kao najviše razine, jer je ipak bilo riječ o učenicima trećeg razreda srednje škole, gimnazijskog programa, a tematika koju su obrađivali bila im je poznata (mentalno zdravlje). Na kraju susreta pedagog ponovno hvali kolegicu i naglašava njezinu kompetentnost. Uz to dodaje kako vjeruje da će kolegica ovim tempom sigurno napredovati u zvanju kada za to dođe vrijeme. Ona odgovara kako joj taj poticaj puno znači.

(PSŠ1, sustavno promatranje, 8. travnja 2025.)

4.4.2.2. Poticanje međusobne profesionalne podrške

Osim što je prethodnim kodom vidljivo kako pedagozi pružaju profesionalnu podršku svojim kolegama, sljedećim istaknutim podatcima vidljivo je kako pedagozi također potiču i druge kolege na međusobno pružanje podrške. Sudionici istraživanja tako su navodili kako nerijetko organiziraju razredna ili učiteljska vijeća, a ponekada i stručne aktive na kojima se njihova uloga pedagoga ostvaruje kroz poticanje kolega na pružanje međusobne profesionalne podrške. Smatrali su to ispravnim načinima za postizanje odlika profesionalnih zajednica učenja. Uvjereni su da ohrabrenja drugih tražiti pomoć osnažuju kolektiv jer se izazovi u školskom kontekstu zajedno rješavaju.

„Jednom godišnje organiziram neku radionicu u kojoj se bolje upoznajemo ili radimo na mentalnom zdravlju“ (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

> Smatram također da mogu potaknuti ostale članove kolektiva na podršku kada neki član učiteljskog vijeća donosi određenu profesionalnu odluku. To radim poticanjem na komunikaciju na vijećima, jer najgore je kad svi šute. Iako potičem i druge na podršku, praksa ponekad pokazuje da je ravnateljeva riječ zadnja (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

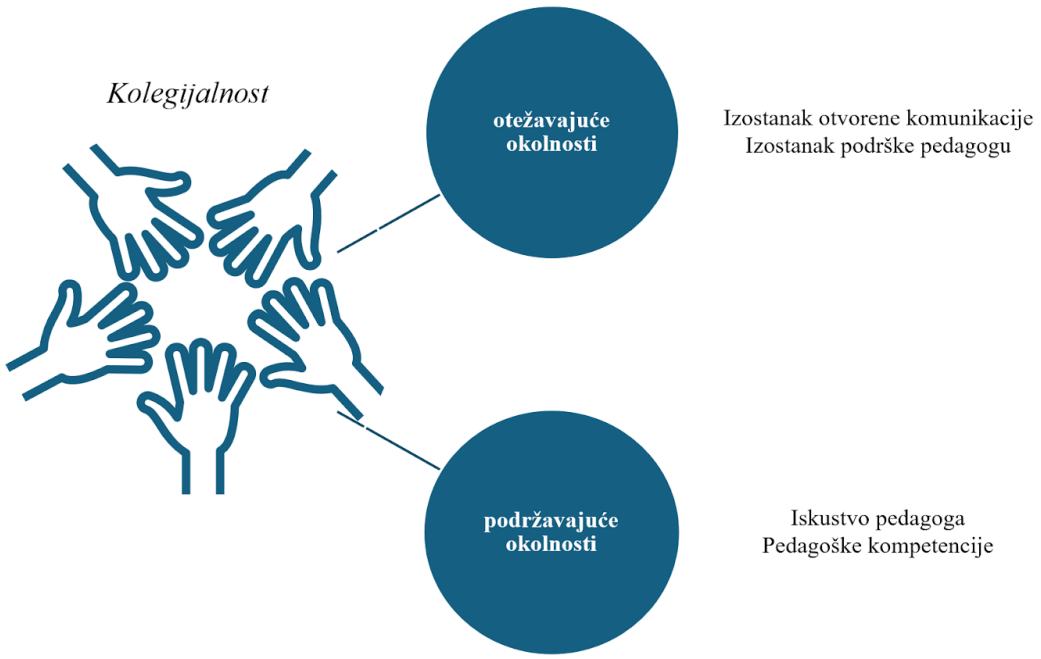
> Ja kao pedagog potičem i druge da daju međusobno jedni drugima podršku, jer naravno mislim da je ta razmjena iskustva jako važna i suradnja možda i sa nekim drugim školama i sa nekim institucijama (PSŠ1, intervju, 8.travnja 2025.)

> Naša uloga kao pedagoga u rješavanju određenih problema je dosta velika. Pogotovo ako pogledamo na vrednovanje škole ili određeno vrednovanje nekakvih projekata. Uvijek imamo poslije tu evaluaciju - poslije određenog projekta, i tu ja dajem obrazac, odnosno pitanja za promišljanje. Što je moglo biti bolje, što nije bilo dobro i slično. Tu je naša velika uloga. I zajedno onda to komentiramo i pružamo jedni drugima prijedloge za poboljšanje i podršku kao ohrabrenje i slično (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

4.4.3. Podržavajuće i otežavajuće okolnosti[26]

U okviru teme *Kolegijalnosti* pedagozi su isticali određene okolnosti zbog kojih smatraju da je odlike pozitivne kolegijalnosti moguće provoditi u kulturi škola, ali i razloge zbog kojih smatraju da je taj proces uspostavljanja kolegijalnih odnosa otežan. Izdvojeni kodovi vidljivi su u vizualnom prikazu, a objašnjeni u dolje navedenim kategorijama.

[26] Posebnom temom, u metodološkom dijelu ovoga rada, izdvaja se tema otežavajuće i podržavajuće okolnosti koje nisu dijelom odabranog modela kulture škole. Ipak, navedenom će se temom nastojati odgovoriti na jedno od istraživačkih pitanja ovoga rada te će se po završetku analize svake pojedinačne teme sažeti svi navedeni kodovi kako bi se dobila cjelokupna slika o tome koje okolnosti pomažu, a koje odmažu pedagogu u oblikovanju elementa kulture suvremene škole. Radi preglednosti i jasnoće ova se tema nalazi na kraju analize svakog pojedinačnog elementa kulture škole.



Slika 66 Izdvojene kategorije i kodovi u temi Podržavajućih i otežavajućih okolnosti

4.4.3.1. Otežavajuće okolnosti

Kao otežavajuće okolnosti pedagozi ističu da je osnaživanje kolegijalnosti otežano zbog određenih razloga. Prije svega, naglašavaju da nedostatak otvorene komunikacije, nerješavanja problema na vrijeme i vrlo zahtjevna očekivanja od samog pedagoga stvaraju nepovoljne uvjete za osnaživanje kolegijalnosti u školskom kolektivu. Neki od sudionika rekli su kako tomu posljedica mogu biti osjećaj ljubomore, širenja tračeva i zavisti, a to narušava osjećaj snažnog kolektiva i remeti kulturu škole. Uza sve to pedagozi kao otežavajuću okolnost navode i činjenicu kako su oni jedina takva uloga, a učitelja i njihovih osobnosti je znatno više te se pedagog svakom od njih treba prilagoditi. Navedeni kodovi vidljivi su u Tablici 28.

Tablica 28

Kategorija Otežavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Izostanak otvorene komunikacije	**Otežavajuće okolnosti**	Kolegijalnost
Izostanak podrške pedagogu		

4.4.3.1.1. Izostanak otvorene komunikacije

Kod izostanak otvorene komunikacije obuhvaća izjave pedagoga koji naglašavaju potrebu za otvorenim razgovorom u školskom kolektivu, jasnim definiranjem međusobnih očekivanja pedagoga i učitelja te važnost zajedničkog dijeljenja problema nasuprot izolaciji pojedinih članova kolektiva.

> Za pozitivnu kulturu škole što se tiče međuljudskih odnosa mislim da je važna pravda. Također, otvoren razgovor, pravovremeno rješavanje problema i jasna očekivanja ravnatelja su poželjna. Inače dolazi do ljubomore, tračeva i slično, što nikako nije temelj dobrih odnosa (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

> Zajednički izazovi dijelili su se na neformalnim razgovorima kojih je sve manje. Ja imam puno iskustva pa pamtim vremena kada smo mi u zbornici dijelili i dobre i manje dobre stvari našeg posla i probleme s učenicima i probleme s roditeljima i međusobne probleme i sve. Možda su se sada ljudi općenito otuđili. Budući da nam je škola tako sada organizirana po kabinetima i po strukama onda je taj dio evo sada slabije izražen i na njemu si treba po meni puno više raditi (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

> Kao što sam već navela, ja reagiram kada saznam za neke stvari ali se često dogodi da ja ne dođem do određenih informacija. Izostaje komunikacije između nastavnika i stručne službe. Onda ne mogu niti reagirati i na tome se treba raditi, ne mogu sama od sebe znati (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

4.4.3.1.2. Izostanak podrške pedagogu

Pedagozi s druge strane izjavljuju kako je i njima potrebna podrška, a ne samo jednosmjerno pružanje drugima. Tu uglavnom ističu druge stručne suradnike koji ih razumiju i s kojima dijele izazove pred kojima se nalaze. Iz niže izdvojenih izjava može se zaključiti kako se pod kodom izostanka podrške ovdje podrazumijeva nedostatak institucionalne i sustavne podrške unutar škole. Iz prve se izjave može zaključiti kako je nekim pedagozima drugi stručni suradnik, poput psihologa, najveća podrška, što može upućivati na osjećaj profesionalne izoliranosti od ostatka školskog kolektiva. Uporaba sintagme „tampon zone između ravnatelja, učitelja i roditelja" vjerojatno aludira na činjenicu da je riječ o prostoru između dviju ili više nesložnih strana, a pedagog je taj koji ih razdvaja ili sprječava dodir sukobljenih/nesložnih strana. Iz druge se pak izjave da zaključiti kako nemaju sve škole ustaljeni mehanizam profesionalne podrške te su ju pedagozi primorani tražiti kod kolega u drugim školama.

> Meni kao pedagogu pruža najveću podršku, psihologinja jer ja i ona činimo stručnu službu u našoj školi. Doslovno mi znači sve na svijetu, što se škole tiče. Jedina razumije koji su problemi meni u glavi, jer stručni suradnici su kao neka tampon zona između ravnatelja, učitelja, roditelja – svih! (POŠ1, intervju, 4. travnja 2025.)

> Meni profesionalnu podršku pružaju više ostali pedagozi koji nisu u ovoj školi i psihologinja. Također, pružaju mi podršku i neki nastavnici. Mislim da mi ta podrška znači više nego što želim priznati. Ono što bi mi pomoglo je da... I drugi mene vide. (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

4.4.3.2. Podržavajuće okolnosti

Usprkos navedenim otežavajućim okolnostima, pedagozi su u većoj mjeri naglašavali pozitivne okolnosti u vlastitom radu kada je riječ o kolegijalnosti u kulturi škole. Kao primjere podržavajućih okolnosti navodili su dobro poznavanje svojih kolega, čime su mogli predvidjeti neke od njihovih reakcija. U tome im je uvelike pomagalo vlastito, prethodno iskustvo, koje je doprinosilo efikasnijem rješavanju problema. Uz osobne crte ličnosti, navodili su i profesionalne kompetencije koje posjeduju, poput komunikativnosti. Istaknuli su kako je, među ostalim, i njima potrebna podrška unutar kolektiva, a za nju su najviše zahvalni ostalim članovima stručne službe, najčešće psiholozima.

Tablica 29

Kategorija Podržavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Iskustvo pedagoga	**Podržavajuće okolnosti**	Kolegijalnost
Pedagoške kompetencije		

4.4.3.2.1. Iskustvo pedagoga

U sljedećim izjavama pedagoga vidljivo je kako svoje iskustvo pedagozi smatraju prednošću. Pedagozi ističu kako je dobro poznavanje svoga kolektiva kroz iskustvo dugogodišnjeg rada preduvjet za poznavanje reakcija svojih kolega, što im uvelike pomaže u poticanju kolegijalnosti. Iz prve izdvojene izjave može se reći kako višegodišnji rad pedagozima omogućuje bolje razumijevanje međuljudskih odnosa i općenito razumijevanje ponašanja drugih i načina stupanja u komunikaciju s različitim tipovima osobnosti. Iz druge se pak izjave može reći kako rezultatom iskustva pedagozi smatraju vlastitu fleksibilnost u radu i otvorenost za nova iskustva.

„Ja svoj kolektiv jako dobro poznajem i znam kako će tko reagirati tako da se pokušavam tome prilagoditi i pokušavam rješavat ono što mogu i sve ovisi i u osobnosti nastavnika“ (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

> Moja prednost je što mislim da imam veliko iskustvo i praktično iskustvo i što kao pedagog sam široko profiliran i stručnjak i što mogu ako i nešto ne znam od koga bih tražila pomoć i nisam vezana za sate kao i oni tako da to mogu puno brže napraviti (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

4.4.3.2.2. Pedagoške kompetencije

Osim iskustva, pedagozi navode kako im u uspostavljanju kolegijalnih odnosa pomažu i određene kompetencije svojstvene pedagogu poput otvorenosti, empatije i komunikativnosti. Pritom se može reći kako su to kompetencije koje pedagozi smatraju i neophodnim za izgradnju

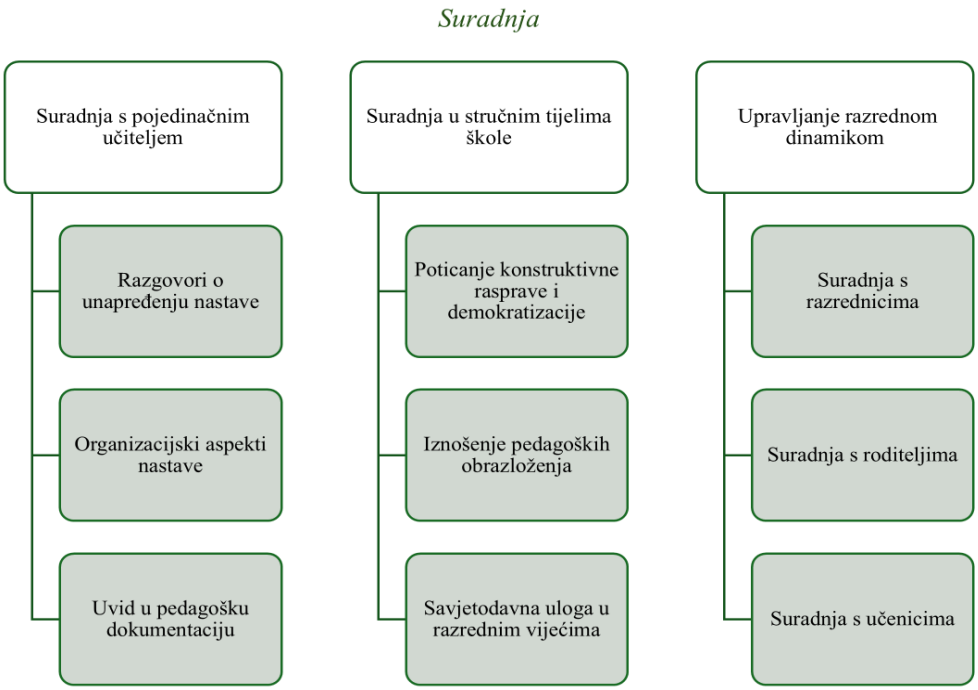
profesionalnog identiteta pedagoga. Njihove osobne crte ličnosti, poput motiviranosti za rad, također navode kao prednost. Ipak, navode da unatoč posjedovanju tih osobina, ovise o volji kolega za sudjelovanjem.

> Ja bih rekla da na moju spremnost za podržavanje kolegijalnih odnosa utječu nekakve opće pedagoške kompetencije kao što su empatija, komunikativnost. I one definitivno imaju svoj doprinos da pružim podršku i potaknem i druge na to, ako mogu (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

> Moj je stav da je pedagog važan u poticanju i drugih članova kolektiva na planiranje i realizaciju novih projekata u školi. Nekoliko puta održala sam predavanje o vrstama projekata, pokazivala korak po korak kako se uključiti u eTwinning projekte, pitala ih za ideje... Naravno, ako osoba želi, ako ne želi, uzalud je sve. Nekako sam motivirana i vjerujem da mi to puno pomaže (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

4.5. Suradnja

Tema *Suradnja* podrazumijeva prikupljene podatke koji se odnose na interakciju između učitelja u kojoj se dijele informacije, raspravlja o operativnim pitanjima škole, uključujući pitanja o nastavnom programu te je ona više formalne prirode, vezano uz rad škole. Pedagozi su u ovom istraživanju navodili kako se suradnja, osim s učiteljima, ostvaruje i s učenicima i njihovim roditeljima, što je dio zasebne kategorije nazvane upravljanje razrednom dinamikom. Općenito se može reći kako pedagozi sav svoj rad ostvaruju kroz suradnju s drugim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Izdvojeni kodovi i kategorije ove teme vidljivi su na Slici 67.



Slika 67 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova unutar teme Suradnja

4.5.1. Suradnja s pojedinačnim učiteljem

Iako su u više navrata navodili kako rade kao dio određenog školskog tima, pedagozi jednako važnim smatraju i suradnju s pojedinačnim učiteljem, odnosom kolegom iz kolektiva. Pedagozi navode kako redovito prate rad učitelja, ponajprije kroz uvid u nastavne sate kada izravno s pojedinačnim učiteljem prokomentiraju aspekte nastavnog sata kroz analizu te kontinuirano prate realizaciju nastavnih planova i programa.

Tablica 30

Kategorija Suradnja s pojedinačnim učiteljem

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Razgovori o unapređenju nastave	**Suradnja s pojedinačnim učiteljem**	Suradnja
Organizacijski aspekti nastave		
Uvid u pedagošku dokumentaciju		

4.5.1.1. Razgovori o unapređenju nastave

Pedagozi navode kako redovito prate rad učitelja, ponajprije kroz uvid u nastavu koji obično provode svake dvije godine, a češće ako se pojave potrebe ili specifični događaji. Osim izravnog odlaska pedagoga na nastavni sat u svrhu praćenja, pedagozi objašnjavaju da do informacija o izvedbi nastave dolaze i kroz povratne informacije učenika. Nakon uvida slijede razgovori s učiteljima, tijekom kojih pedagog nastoji istaknuti novosti, uočene dobre prakse ili eventualne poteškoće. U suradnji s učiteljem pedagog daje sugestije i savjete, ali tek onda kada učitelj naiđe na problem ili kada uoči nešto što bi moglo negativno utjecati na učenike. Pedagozi pojašnjavaju da tada sugeriraju i ukazuju na elemente koji mu se ne čine dobrima, bilo u sadržaju, bilo u organizaciji nastave, poštujući autonomiju učitelja.

> Pratim metode i strategije poučavanja kod kolega nastavnika uvidom u nastavu koji je redovit. Po preporuci savjetnice idemo kod svakog kolege svake dvije godine u redovit uvid ili češće ako imamo neke događaje gdje je to potrebno. Nakon toga obavezno slijedi analiza sata, a to je razgovor između mene, ravnateljice i kolege, nekada samo mene i kolege učitelja (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

> Što se tiče uvida u nastavu, ja svake druge godine odem obiđem sve. Nakon čega slijedi neki razgovori o novoj problematici. Dakle, nastojim izdvojiti nešto što je novo ili što je nije toliko novo, ali naš neki nastavnik počinje to implementirati i uvijek je podložno razgovoru i iskustvima. Znači nastojim uočiti sve novosti u nastavi pojedinačnih nastavnika. Ne samo nakon uvida u nastavu, nego i slijedom praćenja neke administracije, osobito uvida u pedagošku dokumentaciju. Mnoge stvari ti ne vidiš izravno nego vidiš posredno, a onda vidiš i otkriješ neke detalje koji tu mogu biti i koje ja kao pedagog nastojim sagledati iz svoje perspektive (PSŠ2, intervju, 24. travnja 2025.)

4.5.1.2. Organizacijski aspekti nastave

Pedagozi navode kako sagledavaju i organizacijske aspekte planova i programa, ali i didaktičko-metodičke aspekte koji mogu utjecati na nastavu te sugeriraju pojedinačnom učitelju konkretne prijedloge ili savjete za unaprjeđenje. Ti se savjeti primjerice odnose na raspored nastavnih sati, raspored razrednih odjela, raspored tjednih obveza nastavnika i slično.

> Naravno da tu imam dosta razgovora s pojedinim nastavnikom o samoj realizaciji nastave u nekim konkretnim situacijama kad su u pitanju i primjerice neki organizacijski aspekti. (...) Želi li, primjerice, raditi u blok-satu, želi li raditi jedan sat, želi li raditi dan za dan u istom razredu ili će to ipak biti drugačije raspoređen u tjednu. Kada je raspored u pitanju uključen sam dakle u neke organizacijske aspekte koji mogu utjecati na izvedbu nastave, ali i na didaktičko-metodičku uspješnost nastave. I tu gledam onda to sve iskomunicirati s pojedinačnim kolegom (PSŠ2, intervju, 24. travnja 2025.)

4.5.1.3. Uvid u pedagošku dokumentaciju

Osim izravnog praćenja nastavnog sata, pedagozi navode kako su uključeni u realizaciju same nastave i kroz praćenje planova i programa koje svaki pojedinačni učitelj pedagogu predaje na početku školske godine. Pedagozi se pritom ističu kao razvojno-pedagoški stručnjaci, naročito u području dokumentacijske djelatnosti. Tu odliku njihove profesije prepoznaju i njihovi kolege učitelji.

> Uvid u planove nastavnih sati, odnosno planove i programe radim definitivno na početku školske godine. Prikupljam sve planove i programe i radim jedan samostalni uvid i dajem povratnu informaciju pojedinačnom učitelju što eventualno treba biti drugačije ili može biti bolje, pogotovo s obzirom na ove individualizirane odgojno-obrazovne i prilagođene programe koje onda dajemo roditeljima na uvid. Prema Pravilniku u prvoj polovici prvog polugodišta (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

> Što se tiče realizacije nastavnih planova i programa uvijek ću staviti nešto na dnevni red i na stol, ali neću češljati od A do Ž svaki nastavni plan i program, nego će to biti od slučaja do slučaja. Nastavnici su kad govorimo o njihovim predmetima i realizaciji njihovih programa autonomni. Jedino ako mi kažu da imaju neki problem s nečim oko nastavnog programa, ja ću im dati svoju sugestiju, ali neću ulaziti previše u srž predmeta. Surađujem s pojedinačnim nastavnikom na način da sugeriram ako negdje zapne. U tom smislu ne želim biti kritičan, ali naravno da ću dati neki svoj stav oko realizacije nečega i upozoriti da mi se nešto ne sviđa što se nekako radi, bilo da je riječ o samom sadržaju nekog programa ili je riječ o organizacijskim aspektima koji mogu utjecati na učenike u nekom lošem smislu (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

4.5.2. Suradnja u stručnim tijelima škole

Stručna tijela škole u kojima pedagozi sudjeluju te ih u ovom istraživanju navode su: razredno vijeće, učiteljsko odnosno nastavničko vijeće, pojedinačni školski timovi poput timova za kvalitetu škole ili sigurnosnih školskih timova te neka školska povjerenstva. Suradnja se u navedenim oblicima različito ostvaruje, a kroz ulogu pedagoga ona se manifestira u niže navedenim kodovima, sažetim u Tablici 30.

Tablica 31

Kategorija Suradnja u stručnim tijelima škole

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Poticanje konstruktivne rasprave i demokratizacije	**Suradnja u stručnim tijelima škole**	Suradnja
Iznošenje pedagoških obrazloženja		
Savjetodavna uloga u razrednim vijećima		

4.5.2.1. Poticanje konstruktivne rasprave i demokratizacije

Sudionici istraživanja navode da kao stručni suradnici pedagozi u sklopu timova, stručnih vijeća, razrednih, učiteljskih odnosno nastavničkih vijeća potiču ostale članove na iznošenje mišljenja, prijedloga i ideja. Time objašnjavaju kako nastoje otvoriti raspravu o izazovima i doći do zajedničkih rješenja. Također tvrde da tumače i argumentirano iznose svoje stavove, potiču na argumentiranje i kritičko promišljanje. Pedagozi također opisuju kako prate realizaciju dogovorenih odluka stručnih tijela i upozoravaju na nedosljednosti te savjetuju kolege (usmeno ili pismeno) o nužnosti provedbe dogovorenih zaključaka.

> Na razvojnim vijećima i na nastavničkim tako i na nekakvim sastancima generalno s kolegama nastojim da je prisutna konstruktivna rasprava. Dakle da svatko kaže svoje mišljenje, da se dođe do nekakvog zajedničkog rješenja. Nastojim poticati u stvari da raspravimo otvoreno određene izazove i probleme i na kraju donosimo neki zaključak. No imamo problem u tome da nismo svi dosljedni, tako da mislim da na tome trebamo

poraditi. Ja pokušam pratiti što se događa, znači moj dio posla je praćenje tog nekog događaja i naravno da uvijek savjetujem i bilo usmeno bilo pismeno kolege o nužnosti realizacije tog zaključka i rješavanja problema (PSŠ1, intervju, 8. travnja 2025.)

Na tim našim sastancima, vijećima, potičem da svatko iznese svoje mišljenje i svoj prijedlog i kako vidi situaciju, dakle i cijeli proces i nekakvo rješenje da osoba ponudi. (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

U školi sudjelujem i u brojnim timovima, poput Tima za sigurnost u školama, Krizni tim ili recimo Tim za rad darovitim učenicima koji je sada aktualan sukladno ovom novom pravilniku. Naravno da se s vremenom kod donošenja nekih internih akata škole isto tako mogu organizirati, odnosno ustrojiti neka povjerenstva koja će biti zadužena za izradu nekih internih akata. Zadnje što smo mi radili je, recimo vezano za donošenje i izricanje elemente i kriterija za izricanje mjere vladanja, odnosno ocjene iz vladanja i tu smatram svoju ulogu bitno u smislu suradnje s kolegama oko demokratizacije donošenja odluka (PSŠ2, intervju, 24. travnja 2025.)

Rekla bih da potičem konstruktivnu raspravu na zajedničkim sastancima. Sad, u kolikoj mjeri mi uspijeva, nisam sigurna. Ponekad je konstruktivna, ponekad i nije baš konstruktivna rasprava. Ponekad to bude samo, recimo, iskazivanje nekakve nadmoći, čisto da netko bude u pravu. Ja se trudim da bude konstruktivna rasprava da dođemo do nekog zajedničkog rješenja, da su svi, odnosno sve strane zadovoljne rješenjem (POŠ2, intervju, 17. lipnja 2025.)

Ja svoju ulogu više ograničavam na to da pokušam ljude motivirati u iskazivanju svojih argumenata i stavova na zajedničkim sastancima. Meni kažu često da sam kritičan i da sam čovjek koji često demontira nekakvu situaciju. (...) Volim iskazati svoj stav i reći što mislim o nečemu i volim to argumentirati. Ne kažem da sam uvijek u pravu. Dapače, i to nije uvijek nužno (PSŠ2, intervju, 24. travnja 2025.)

4.5.2.2. Iznošenje pedagoških obrazloženja

Sudionici istraživanja opisivali su kako aktivno sudjeluju u nastavničkim i razrednim vijećima, prilikom čega iznose pedagošku perspektivu, ukazuju na razredne i odgojne probleme, daju

preporuke za rad s pojedinim učenicima, tumače pravilnike (npr. o vrednovanju ili izricanju pedagoških mjera). Također navode kako su uključeni i u povjerenstva i timove (kvaliteta, sigurnost, krizni tim, tim za darovite učenike, povjerenstvo za pripravnike, timove za sastavljanje internih akta i sl.). Na taj način pedagozi ostvaruju suradnju na formalnoj razini ističući se pritom kao razvojno-pedagoški stručnjaci.

> I treba tu svakako istaknuti ulogu pedagoga u različitim povjerenstvima koja se organiziraju tijekom godine. To je poprilično specifično za svaku školu. Neka škola je sklonija organizaciji timova i povjerenstava, a neka ne, tako da je sada pitanje što škola ima, što škola nema. Recimo, ja sam dugo godina vodio tim za kvalitetu pa sam tu bio uključen maksimalno. Također, surađujem i kroz Povjerenstvo za praćenje pripravnika, jer je pedagog tu jako bitan. To ne znači da jao kao pedagog moram biti tu jedini i dominantan ili najaktivniji, ali trebala bi neka sugestija i doprinos pedagoga uvijek biti prisutan kao razvojno-pedagoškog stručnjaka (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

> Ja sam uvijek bio sklon forumu na našim vijećima, iako je pitanje koliko u školama ima zapravo istinskog foruma i istinskog razgovora dubinsko prirode. Da bi se to moglo ostvariti mora netko doći s nekim podacima u nečemu. Dakle, neka pedagoška analitika je bitna za razgovor. Ljudi vrlo često vole zauzimati neka stajališta „ad hoc“, bez nekih jasnih argumenata, bez jasne analiza. I tu je uloga pedagoga jako važna. Neki su pedagozi skloni tome da malo promotre i statistički i kvantitativno neke stvari, pa da onda o nečemu nešto kažu, i potaknu ljude da zauzmu neki argumentirani stav. I to često nastojim implementirati na sastancima kao pedagog. Priredit niz argumentiranih podataka (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

4.5.2.3. Savjetodavna uloga u razrednim vijećima

Kao dodatan oblik suradnje pedagozi opisuju i vlastitu savjetodavnu ulogu u razrednim vijećima. Iako oni nisu članovi razrednog vijeća (jer ne predaju nijedan nastavni predmet učenicima), prisutni su na sjednicama razrednih vijeća, prilikom čega daju preporuke za rad s učenicima, opisuju uvid u socio-emocionalne i obiteljske kontekste odrastanja učenika te pružaju podršku u rješavanju odgojno-obrazovnih i razrednih problema.

> Poželjno je da pedagog bude uključen u rad svih stručnih tijela u školi i to nekako nastojim biti. Prije svega znači na nastavničkom vijeću, gdje je neizostavna pedagogova uloga, kroz samu participaciju u vrijeme donošenja nekih odluka. Ili aktivno trudim se biti taj koji će diskriminirati neka iskustva ili neka nova saznanja iz struke. Isto tako, na razrednim vijećima je poželjna upućenost pedagoga u sve probleme. Sa svoje točke gledišta, važno je da pedagog iznese svoju percepciju, kada su u pitanju razredni problemi ili problemi koji dovode u pitanje pojedinog učenika. Neka se razredna vijeća organiziraju čisto iz uvjerenja nekih odluka za koje pedagogu nije nužno da budu uključen, ali je važno da sam tamo u smislu suradnje, da čujem što se događa. (...) (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

> Rekla bih da je moja uloga kao pedagoga prvo savjetodavna. Mi nismo članovi razrednog vijeća, ali uvijek sam prisutna na tim sastancima i mi pedagozi možemo davati određene preporuke i sugestije za rad s određenim učenicima. Međutim, usuđujem se reći da nismo toliko za te individualizirane pristupe i postupke za učenike s teškoćama kao edukacijski rehabilitator, ali pedagog može dati nekakvu opću sliku o djetetu, nekakvu odgojnu situaciju u obitelji, socio-emocionalni položaj, status učenika, nešto što eventualno nastavnici svoje perspektive ne mogu uvidjeti, pa je uvijek prisutan takav način moje suradnje s razrednim vijećem (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.5.2.4. Suradnja na organizacijskim i kurikularnim pitanjima

Osim uloge u razrednim i stručnim vijećima, pedagozi opisuju kako sudjeluju i u dogovorima oko nadoknade nerealiziranih nastavnih sati te prate realizaciju nastavnog programa svakog pojedinačnog predmeta. Uz to, pedagozi opisuju kako potiču nastavnike na primjenu različitih metoda i načina vrednovanja sukladno *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.* Dodatno tvrde kako se uloga pedagoga ostvaruje kroz pružanje savjeta o početnim obvezama nastavnika, kada je primjerice riječ o obavještavanju učenika o kriterijima vrednovanja, što je obveza učitelja na početku nastavne godine i slično. Svi su sudionici pritom istaknuli kako organiziraju stručna predavanja, radionice i edukacije vezane uz unapređenje nastave dijeleći nova znanja ili pozivaju na razmjenu iskustva iz struke.

Ja pratim realizaciju nastavnih planova i programa, pogotovo pred krajem školske godine ako nešto izgubimo, neke sate, analiziram kako to možemo nadoknaditi. Tu puno surađujem onda sa svim članovima razrednog vijeća (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

Na nastavničkom vijeću potičem nastavnike da što više tih načina vrednovanja usvoje, da ne koriste samo jedan način vrednovanja i da se drže Pravilnika o vrednovanju i ocjenjivanju kojeg često tumačim (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

Također, trudim se za eventualno unapređenje nastave održati nekakva stručna predavanja ili radionice na temu unaprjeđivanja nastave ili čak dati neku općenitu analizu uvida u nastavni proces (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Priroda u našem poslu je takva da ništa ne radimo sami. Uglavnom ništa… Većinu toga zapravo ne radimo. U temelju naše profesije pedagoga je usmjerenost prema drugima. Znači sve što radimo vezano je uz učenike, ali posredno s tim vezano je i uz njihove roditelje, vezano je uz nastavnike, naše kolege, razrednike… Tako da je ta nekakva suradnja koju ostvarujemo na više razina, uvijek prisutna te tako gradimo suradničku kulturu naše škole (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Ono što definitivno potičem na početku školske godine je da svaki nastavnik na prvom satu ne bude samo uvodni sat radi sebe radi objašnjavanja, što je u godišnjem kurikulumu tog predmeta, nego da baš kažu koji su kriteriji ocjenjivanja, odnosno vrednovanja za njihov predmet, a čak pojedini to i upisuju u e-Dnevnik. Učenici, odnosno svakom pojedinom učeniku, upišu učenik upoznat s kriterijima vrednovanja zato što neki imaju. Recimo da je 50 posto riješenosti za 2. Neki imaju da moraju sve jedinice biti ispravljene do kraja nastavne godine. I onda kad dođe kraj nastavne godine. Jednostavno pitam, Jesi upoznao sve učenike o tome Jesam, tako da znaju da kriteriji su ti koji vrijede takvi (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.5.3. Upravljanje razrednom dinamikom

Upravljanje razrednom dinamikom poseban je oblik suradnje pedagoga i svih subjekata razrednog odjela, od učenika, njihovih roditelja kao i razrednika. Pritom pedagozi navode kako ostvaruju neposredan rad podjednako sa svima. Izdvojeni oblici te suradnje vidljivi su u izdvojenim kodovima u Tablici 32.

Tablica 32

Kategorija Upravljanje razrednom dinamikom

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Suradnja s učenicima	**Upravljanje razrednom dinamikom**	Suradnja
Suradnja s razrednicima		
Suradnja s roditeljima učenika		

4.5.3.1. Suradnja s učenicima

Pedagozi navode kako s učenicima surađuju na svakodnevnoj razini kroz individualna savjetovanja ili ponekada grupna savjetovanja te savjetovanja na razini cijelog razrednog odjela. Teme o kojima razgovaraju vrlo su često regulacija ponašanja, emocija, stilova učenja i slično. Također, nastoje s učenicima postići uvid u uzročno-posljedične veze procesa učenja, ali i osobnih situacija koje se događaju učenicima, a koje imaju utjecaj na nastavni proces svakog od njih.

> Ja kao pedagog na neki način nastojim dati doprinos u regulaciji ponašanja učenika jer ja često idem na sate razrednika gdje držim određene radionice i predavanja (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

> Kad se dogodi neka situacija na nastavi (ometanje, neprimjereno ponašanje) učenik dolazi na razgovor, umirim ga, tražim uzrok ponašanja, pomažem mu prepoznati posljedice i dogovaramo pravilo. Po potrebi izvještavam roditelja i savjetujem što da rade (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

> I naravno da je značajan način na koji kao pedagog pratim nastavu kroz razgovor s učenicima o njihovom iskustvu. Recimo, kroz razgovor o poteškoćama nekog učenika u učenju, onda se otkrije i način rada nekog nastavnika. To je posredno, a onda se to

otvara. I onda dalje možeš istraživati što kroz razgovor s nastavnikom, što uvidom u dokumentaciju i vidjeti koji se koji se način i postupci strategije koriste u nastavi. Je li to dobro za učenike nije dobro itd. Nastojim svakako saslušati i perspektivu učenika (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Ja bih volio da da ponašanje učenika bude u skladu s njegovom najvećom dobrobiti. To se nekako kao pedagog trudim. Ponekad djeca ne znaju, pa ne samo djeca, nego i mii odrasli, nekad se ponašamo suprotno našoj dobroti, radimo protiv sebe. (...) I tu nastojim učenicima osvijestiti da rade u skladu sa svojom dobrobiti, jer ipak je riječ o srednjoškolcima. Ono što je bitno kod svakog razgovora s učenikom i što ja nastojim, jest ukazati djetetu, odnosno vidjeti, pokušati doći do toga da dijete samo uoči da nešto možda nije najbolje za njega ili da postoje bolje opcije njegovog ponašanja i promišljanja. To je prvo što bismo trebali napraviti, a ponekad to neće biti jednostavno tako. I onda ćemo morati dijete usmjeravati prema nekim normalno normativnim načinima, odnosno propisima. To je rekao bih metoda koju ne koristim rado, jer kao pedagog nastojim dugoročno utjecati na pozitivnu promjenu (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Ja uključujem druge u suradnju kao pedagog najčešće svakodnevnim neposrednim kontaktom i komunikacijom. U razgovoru sa najčešće učenicima je riječ. Općenito je, ja bih rekla, čak 80 posto naše komunikacije nekakva odgojna situacija u razrednom odjelu i razgovor o pojedinim učenicima (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Po izlasku učenice iz ureda pedagog, na čijem razgovoru nisam bila prisutna, POŠ2 mi navodi kako pedagozi dosta surađuju s učenicima neprimjerenog ponašanja, iako to više nije primaran posao pedagoga, kako se nekada smatralo. Obrazlaže mi kako u takvim situacijama, kada vodi razgovore i bilješke o tim učenicima, trudi se dovesti ih do toga da razmišljaju koju su lekciju naučili iz tog neprimjerenog ponašanja. Navodi kako mu je jako važno da učenici spoznaju je li tu nešto neprimjereno ili nije za njihov pojam te to često radi na način da oni trebaju navesti tri načina kako bi u sličnoj ili istoj budućoj situaciji postupili da je konstruktivno i primjereno. POŠ1 zatim dodaje: „Često pitam učenike - Treba li netko biti kažnjen i na koji način i kako bi vi, djeco, riješili ovu situaciju?“ Opisuje kako se učenici tada iznenade jer se njihovo mišljenje uvažava i kako je restitucija ključ svake suradnje s učenicima oko neprimjernog ponašanja. POŠ1 opisuje kako su učenici vrlo često jako iskreni i sami kažu da trebaju dobiti pedagošku

mjeru. Nadalje navodi kako mu je to znak da je stvorio odnos povjerenja i kako zna da će tada učenici izvući pouku. Dodaje kako se često iznenadi koliko su djeca poštena u tom smislu, kad nešto krivo učine. Zaključuje kako definitivno u slučaju neprimjerenog ponašanja radi na modifikaciji ponašanja, ne samo individualno s učenicima, nego i u razrednim odjelima tijekom pedagoške radionice. Kaže kako mu njihove povratne informacije o tome što im se svidjelo i općenito njihova razmišljanja u tijeku sata, kroz primjerice kritičko vrednovanje nekih radioničkih materijala, daju povratne informacije o tome kako učenici razmišljaju i što će vjerojatno utjecati na njihovo ponašanje. Zaključuje razgovor o tome kako je učenike važno dobro i otvorenim srcem slušati.

POŠ1, istraživački dnevnik, studeni 2025.

4.5.3.2. Suradnja s razrednicima

Pedagozi navode kako s razrednicima surađuju intenzivno i gotovo svakodnevno, ponajprije kroz razmjenu informacija o učenicima i zajedničko rješavanje odgojnih ili obrazovnih izazova. Prema mišljenju pedagoga, razrednici su ključni izvor informacija o situacijama u razredu, a pedagog na temelju tih dojava procjenjuje problem i dogovara daljnje postupke. Zajedno s razrednicima pedagog prati odstupajuća ponašanja, odgojno zanemarivanje i probleme u učenju, usklađuje suradnju s roditeljima te daje preporuke i savjete za daljnji rad. Suradnja uključuje i planiranje odgojnih i preventivnih aktivnosti poput zajedničkih radionica, predavanja ili razgovora, u cilju unapređenja razredne dinamike.

> Kada je riječ o nekom izazovu s kojim s učenik suočio, prvo moram vidjeti što se uopće događa. Dakle, moram ja, budući da ja nisam u razredu, ja moram dobiti tu informaciju od nekoga, a najčešće dobivam informacije od razrednika, a ponekad čak i od samog učenika. (..) Kada ja dobijem tu informaciju, onda moram vidjeti i ispitati što se dogodilo doista. Zatim kroz stručnu službu kao tim, uz razrednika i razredno vijeće, nastojimo dati neko svoje mišljenje o nekom ponašanju. Kada smo zajednički iskomunicirali situaciju koja se dogodila i došli do činjenica, zatim slijedi vidjeti što i kako treba dalje djelovati. Nekada ću ja kao pedagog odraditi savjetodavne razgovore s učenikom, a nekad ću zamoliti psihologinju da se uključi sa svoje strane (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Najčešće se moja suradnja s razrednicima odnosi na uočavanje i praćenje utjecaja odgojnih oblika na učenika u razredu tog razrednika, naročito ako je riječ o nekom odstupanjem u ponašanju učenika. Bilo da je riječ o odgojnom zapuštanju, zanemarivanju i slično. I onda zapravo tu zajedno sa razrednicima pratimo brojne karakteristike djeteta i surađujemo s roditeljima. Tada dajemo određene savjete i pružamo pomoć roditelju, zatim pratimo mijenjaju li se uopće ti obrasci odgojnog postupanja ili ne. Uglavnom s razrednicom dosta surađujem kada je riječ o bilo kojem odstupanju pojedinog učenika, kako bismo postigli sve za najveću dobrobit djeteta (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Mislim da imam dobru suradnju s razrednicima, zapravo doslovno na dnevnoj bazi, znači svaki dan s nekoliko razrednika o nečemu razgovaram ili nešto planiram ili tako nešto. I dobro i loše stvari, kad nešto organiziramo, kad su neki učenici dobri pa onda dolaze reći ovaj ti je dobar za ovo ili ono, uključi ga u nekakav projekt oko toga. Ili ako su nekakvi učenici sa problemom u ponašanju pa onda zajednički nekako radimo nekakav plan - što poduzeti ako sljedeće napravi ovo ili ako ne napravi ili hoćemo zvat roditelja, nećemo u tom smislu. Doslovno svaki dan u komunikaciji razmjenjujem s razrednicima podatke o učenicima. Znala sam imat neka predavanja baš za razrednike. Tada sam tako malo predavala razrednicima o odgojnom učinku, o disciplini, o pedagoškim mjerama, znači te neke teme koje bi se ticale samo razrednika (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

Što se tiče razrednika, s njima surađujemo jako često, kroz primjerice, zajedničke informacije za roditelje koje volimo zajedno održati – razrednik, roditelj i ja. Zapravo tada imamo lakše sporazumijevanje s roditeljima. Lakše dođemo do zajedničkog rješenja. (...) I onda naravno dolazi i suradnja s razrednicima kroz dogovaranje zajedničkih roditeljskih sastanaka sa nekakvom gostujućom mojom temom gdje i ponekad i nastavnici i razrednici se uključe. Uz to, s razrednicima oko nekog djelovanja na razini razrednog odjela, planiramo zajedno i nekakve javne kulturne, djelatnosti razrednog odjela naše škole (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

S druge strane, što se tiče obrazovnih karakteristika učenika, ima i takvih oblika suradnje sa razrednicima. Razrednik i ja povremeno pravimo plan ispravljanja negativnih ocjena za određene učenike. Onda upoznajemo i razredne vijeće sa tim

planom. Dogovaramo plan i provjeravam to i s drugima, odgovara li im tako da to dijete recimo ispravlja i taj datum i na taj planirani način. Znači dosta radimo na poticanju učenika na razvoj na bolje u svakom smislu (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

U suradnji s razrednicima također radimo plan pedagoških radionica i to ovisno o tome kakav je razred i kakve su karakteristike razreda... To posebno radimo na početku u sklopu preventivnog programa. Svaki razred ima svoju nekakvu temu pa na taj način zapravo provodimo i taj preventivni školski program. Da bismo uopće odredili teme za preventivne programe, neophodna nam je suradnja kroz razmjenu informaciju s razrednicima koji prvi uočavaju neke stvari (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.5.3.3. Suradnja s roditeljima

Pod suradnjom s roditeljima pedagozi su opisivali različite oblike suradnje kojima grade partnerstvo roditelja i škole. Tu je riječ o suradnji koja se ostvaruje kroz individualne razgovore, grupne razgovore, roditeljske sastanke, predavanja ili radionice za roditelje te kroz školske projekte u koje su nerijetko uključeni i roditelji učenika. Pedagozi tvrde kako na način višedimenzionalnog uključivanja roditelja u rad škole grade partnerstvo roditelja i škole, čime se osnažuje osjećaj povjerenja i vjerovanje u zajednički cilj, a to je napredak pojedinačnog učenika, odnosno djeteta.

Po izlasku majke jedne učenice iz ureda pedagoga, POŠ2 mi samoinicijativno iznosi podatke o tome da često surađuje s roditeljima učenika. Navodi kako osim individualnih sastanaka kada roditelj dođe, radi još puno toga. Primjerice, u školi kao pedagog održava roditeljske sastanke u razrednim odjelima gdje je to potrebno. Opisuje kako nema definirane, fiksne radionice i predavanja, nego prema potrebi, bilo da su to nekakve odgojne teškoće radnim navikama ili obrazovne teškoće. U višim razredima navodi kako su to češće obrazovne teme, a u nižima odgojne. Osim tih roditeljskih sastanaka, dodaje kako održava individualne informacije, najčešće zapravo zajedno sa razrednicima gdje razgovaraju s roditeljima učenika koji imaju iste odgojne ili akademske teškoće. Naprimjer, u prvom polugodištu prema određenom pravilniku roditeljima učenika koji imaju rješenje o primjerenu obliku školovanja daje na uvid individualizirane kurikulume i onda dobijem uvid i u obiteljsku situaciju, nekakve eventualne promjene u dinamici obitelji, poboljšanje u učenju kod učenika ili pogoršanje i slično, kroz razgovor koje provodi s roditeljima. „Važno mi je da im nekako usadim povjerenje da mi se mogu obratiti“, dodaje pedagog. Dalje opisuje kako jednom godišnje ili jednom u dvije godine

imaju za učenike 7. i 8. razreda jedno plenarno izlaganje, odnosno roditeljski sastanak, gdje pozovu liječnicu školske medicine i policijsku službenicu, prilikom čega prolaze kroz teme u sklopu preventivnog programa. Opisuje kako su se prošle godine u to predavanje uključile i psihologinja i POŠ2. Psihologinja je tako imala predavanje o štetnim učincima duhanskih proizvode, a pedagog o štetnosti energetskih pića i o tome koji su tu alternativni načini prevencije ovisnosti. Navodi kako zapravo tako stvaraju globalnu klimu gdje su roditelji i informirani, upoznati o temi, o nekim možda i novim ovisnostima, a i informirani su komu i na koji se način mogu obratiti stručnoj službi škole. Dodaje još jednu stvar, a to je redovito godišnje održavanje, kod učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda, roditeljskog sastanka u vidu radionice kroz program Child Assault Prevention. Opisuje kako se roditelji tijekom tih radionica poprilično detaljno upoznaju s određenim simptomima zlostavljanja, kako oni to mogu prepoznati, što mogu učiniti, što oni kao škola uče djecu zapravo u tome CAP programu i slično. „Na te sve načine ja nastojim i transparentno prikazati naš program roditeljima kako bi se dodatno osnažila suradnja na relaciji roditelj-škola u vidu suradničke klime“, zaključuje POŠ2.

(POŠ2, intervju, istraživački dnevnik, prosinac 2025.)

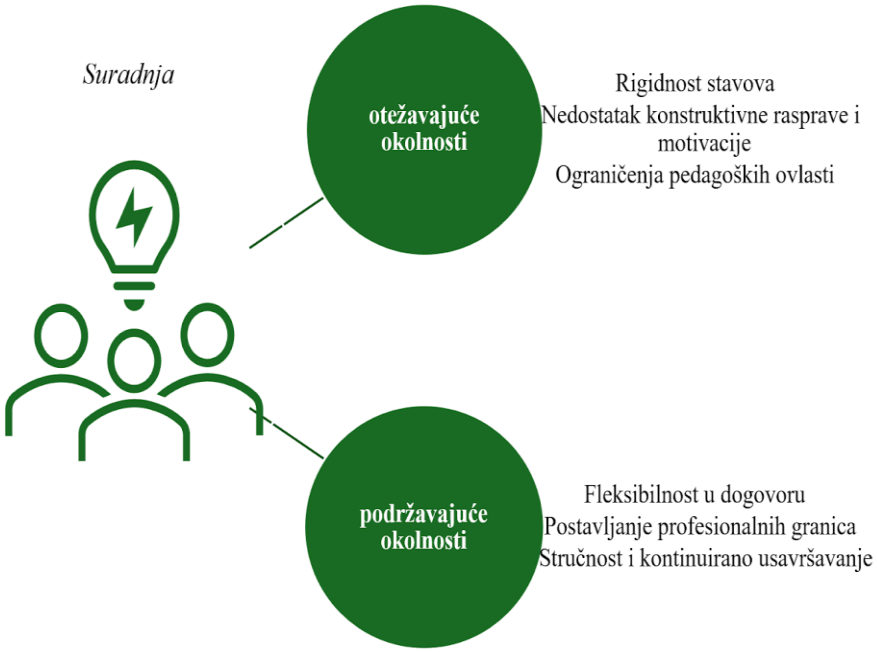
Što se tiče suradnje s roditeljima, mislim da u školi pokrivamo sve moguće suradnje. Znači, počevši od individualnih razgovora, kod mene roditelji mogu doći doslovno bilo kada tijekom mog radnog vremena. Također je moj službeni mobitel objavljen na web stranici škole, tako da često zapravo me roditelji kontaktiraju putem mobitela. Nakon individualnih, tu su nekad i grupni sastanci po potrebi. To koristimo ako bude nekakav zajednički problem među učenicima. Zatim imamo roditeljske sastanke, tu naravno svaki razrednik održava, ali ja isto odem nekada na roditeljski sastanak. Svakako sam uvijek u prvom i u osmom razredu na roditeljskom sastanku - na početku prvašići kada tek dolaze i u osmom razredu kada je profesionalna orijentacija učenika (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

Zatim imam suradnju s roditeljima i kroz nekakve projekte gdje oni sudjeluju u nekakvim aktivnostima zajedno s učenicima ili su nekakva edukativna predavanja za njih. Zatim organiziram nekakva javna događanja u školi na koja su roditelji pozvani. Što se tiče vijeća roditelja, to uglavnom organizira ravnatelj, ali ponekad ja budem prisutna ako se radi o nekom projektu kojeg treba detaljnije pojasniti ili nešto tako

roditeljima priopćiti za što ravnatelj smatra da sam potrebna ja, onda budem prisutna i na vijeću roditelja (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

4.5.4. Podržavajuće okolnosti i otežavajuće okolnosti[27]

U sklopu teme suradnje, pedagozi su također isticali okolnosti koje razvoj tog elementa u kulturi škole čini lakšim i dinamičnijim za uspostaviti, ali i okolnosti zbog kojih je kolegijalnost teže uspostaviti iz perspektive pedagoga. Izdvojeni kodovi nalaze se u temi podržavajućih i otežavajućih okolnosti, vidljivih u dolje navedenom vizualnom prikazu Slike 68.



Slika 68 Vizualni prikaz izdvojenih kodova za podržavajuće i otežavajuće okolnosti u temi Suradnja

[27] Kao posebna tema, u metodološkom dijelu ovoga rada, izdvaja se tema otežavajuće i podržavajuće okolnosti koje nisu dijelom odabranog modela kulture škole. Ipak, navedenom će se temom nastojati odgovoriti na jedno od istraživačkih pitanja ovoga rada te će se po završetku analize svake pojedinačne teme sažeti svi navedeni kodovi kako bi se dobila cjelokupna slika o tome koje okolnosti pomažu, a koje odmažu pedagogu u oblikovanju elementa kulture suvremene škole. Radi preglednosti i jasnoće ova se tema nalazi na kraju analize svakog pojedinačnog elemenata kulture škole.

4.5.4.1. Podržavajuće okolnosti

U komunikaciji s pedagozima doznaje se kako oni određene čimbenike smatraju zaslužnima za učinkovitu, svrsishodnu i dinamičnu suradnju, što s učenicima, njihovim roditeljima, ali i s kolegama u kolektivu. Među tim čimbenicima posebno se ističu fleksibilnost u dogovoru, otvorenost prema konstruktivnoj kritici i zajednička usmjerenost na unapređenje nastavnog procesa. Navodi kako se time omogućava konstruktivni dijalog i zajedničko rješavanje izazova koji su u kulturi škole prisutni. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 33.

Tablica 33

Kategorija Podržavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Fleksibilnost u dogovoru	**Podržavajuće okolnosti**	Suradnja
Postavljanje profesionalnih granica		
Stručnost i kontinuirano usavršavanje		

4.5.4.1.1. Fleksibilnost u dogovoru

Bez obzira na oblik suradnje koji su pedagozi opisivali, kao ključnu prediktivnu vrijednost ističu fleksibilnost za postizanje dogovora. Opisuju da je to jednako važno, bilo da je riječ o njihovoj vlastitoj prilagodljivosti ili prilagodljivosti drugih učitelja. Takav pristup omogućava im primjerice jednostavnije usklađivanje termina sastanaka ili prilagodbu planiranih sadržaja prema aktualnim potrebama.

> Kada trebam doći na uvid u nastavu, mi se dogovaramo za termine i dogovaramo se za cilj znači što ću pratiti. Ja njih obavještavam i pismeno i preko e-maila i uputim ih što bih gledala i dajem im potpuno slobodu da oni to kreiraju kako oni misle i tu sam im na raspolaganju ako imaju nekih nedoumica (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)
>
> Kod uvida u nastavu za razbijanje te neke treme i napetosti mi pomaže da nekakvom opuštenom komunikacijom o nečemu desetome s učiteljem, opuštenije uđemo na samu nastavu. Mislim, ja sam dosta s nastavnicima i po hodnicima i neformalno i radim

radionice. I onda nije problem reći. Evo, ja bih došla sljedeći sat pogledati nešto u tvom razredu kako radiš, a s tim da ja bih čak pohvalila neke nastavnike u svojoj školi koji samoinicijativno mene zovu, recimo na sate (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.5.4.1.2. Postavljanje profesionalnih granica

Jedan od sudionika istraživanja navodi kako je za pedagoga važno znati i postaviti vlastite profesionalne granice, pri čemu ističe potrebu za poštovanjem autonomije svakog pojedinačnog učitelja i shvaćanjem pedagoške uloge kao savjetodavne, a ne autoritativne. Ostali sudionici nisu izravno govorili kako ne žele utjecati svojim stavom na druge, ali su, kako je već prethodno navedeno, opisivali kako potiču iznošenje različitih mišljenja, poštujući pritom autonomiju svakog učitelja.

Ne želim biti toliko invazivan u nastavničke nekakve postavke da bih sad ja htio da nekoga natjeram razmišljati drugačije. Već sama činjenica da sam kritičan i da iskazujem svoj stav bi mogla nekoga potaknuti da počne razmišljati o nečemu, ali ne znači da i hoće. Pedagog treba znati postaviti granicu i gdje, dokle treba ići. U tom smislu nije pedagog baš za ono da si daje za pravo da baš sve dovodi u pitanje i red. Pomaže mi što znam odvagnuti to (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

4.5.4.1.3. Stručnost i kontinuirano usavršavanje

Pedagozi opetovano ističu da im niz kompetencija koje kao pedagozi posjeduju pomažu i u suradnji sa svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, a naglašavaju i kako se ono gradi kroz stručna usavršavanja. Pedagozi su i u prethodno izdvojenim izjavama opisivali kako se njihova stručnost kontinuirano razvija, bilo da je riječ o internim stručnim usavršavanjima, pohađanju županijskih stručnih vijeća, čitanju stručne literature ili manje formalnim oblicima poput razmjene praktičnih savjeta unutar školskog kolektiva. Sve navedeno predstavlja oblike kojima pedagozi grade svoju stručnost, a koja ih pozicionira na razinu razvojno-pedagoških stručnjaka.

Definitivno mi pomaže moja stručnost i generalno stručno usavršavanje u tom području. Neka prijašnja koja sam imala, odnosno generalno taj status u savršenosti, odnosno znanja iz tog područja. (..) Ono što pomaže je. Kvalitetna suradnja sa razrednicima. (...) Ali isto tako i suradnja s roditeljima. (..) Ono što se predlagalo. (..) Pa ne znam, nema

toga što se ne može. Ja mislim zapravo što može biti. Imamo i dovoljno sati razrednika u tijeku školske godine da možemo odraditi te teme, pa neka, recimo, i nastavnici daju od svojih sati, pogotovo ako su odgojni predmeti i da da radimo te pedagoške radionice, tako da tu ja vidim samo pozitivne strane (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.5.4.2. Otežavajuće okolnosti

Prilikom iskazivanja stavova pedagoga o suradnji s učenicima, roditeljima, razrednicima ili kolegama učiteljima, oni su također navodili neke okolnosti koje taj proces čine sporijim i neusmjerenim na rješavanje problema, poput tvrdokornih stavova kolega i nedostatka konstruktivne rasprave na zajedničkim sastancima. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 34.

Tablica 34

Kategorija Otežavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Rigidnost stavova	**Otežavajuće okolnosti**	Suradnja
Nedostatak konstruktivne rasprave i motivacije		
Ograničenja pedagoških ovlasti		

4.5.4.2.1. Rigidnost stavova

Pedagozi navode kako se neki nastavnici teško mijenjaju i ostaju pri svojim uvjerenjima. Takve tvrdokorne pozicije otežavaju konstruktivnu raspravu i pedagoško usmjeravanje. Pedagozi se pritom susreću s izazovom otpora za suradnjom, što navode kao oblik crpljenja vlastite energije i smanjenja učinkovitosti suradnje među članovima kolektiva.

> U nekima su stavovima nastavnici vrlo tvrdokorni. Teško se mijenjaju te njihove perspektive i ako je to toga previše u nekom trenutku, onda je pitanje koliko to može biti konstruktivna rasprava. Znači, tu je pedagog zapravo trebao biti taj koji će demontirati neke tvrdokorne pozicije kojih u zbornici zna biti jako često. Naravno, jako

> teško se ljudi mijenjaju, što je uvijek nama nekakva misija. Ne možemo mi mijenjati ljude baš tako lako i to otežava suradnju (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

4.5.4.2.2. Nedostatak konstruktivne rasprave i motivacije

Pedagozi ističu kako učitelji ponekada nisu motivirani za sudjelovanje u raspravama (a kao razloge navode lijenost, nezainteresiranost, prebacivanje odgovornosti i slično) te opisuju kako je to dodatna otežavajuća okolnost kada je u pitanju ostvarivanje suradnje. Nadalje tvrde kako takav manjak interesa otežava zajedničko rješavanje problema i izgradnju suradničke kulture.

> Ja nisam zadovoljan razinom konstruktivne rasprave jer ja bih volio da ima više foruma, da ima više rasprave. Ima vrlo često situacija u zbornici da se ljudima ne da uopće raspravljati. Lijeni su ili možda nemaju ideju ili misle da to treba netko drugi itd. I to po meni nije dobro za suradnju (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

4.5.4.2.3. Ograničenja pedagoških ovlasti

Pedagozi navode kako oni ne mogu zahtijevati ujednačene postupke u radu, primjerice za područje vrednovanja, jer je to u ovlasti i pod autonomijom svakog učitelja pojedinačno. Nastavno na to naglašavaju kako oni mogu samo predlagati i komentirati, ali ne donositi obvezujuće odluke. Zbog navedenog pedagozi smatraju da postoje velike razlike među učiteljima u pristupima i kriterijima vrednovanja koje otežavaju usklađivanje prakse unutar jedne škole.

> Ja bih volio da recimo, svi nastavnici hrvatskog jezika u jednoj školi i imaju slične načine vrednovanja, barem tu startnu poziciju. Možda neki kriterij, za startnu poziciju. Svi smo mi ljudi, vrednovanje je uvijek u određenoj mjeri subjektivno. Ne mogu ja inzistirati na tome da ono bude uniformno, ali da bude približno slično, donekle slično. Međutim, nemam ovlasti, ja ne mogu ništa kritizirati ako se to od nastavnika do nastavnika značajno razlikuje jer je to autonomija. Ja nemam ovlasti da ja sada to da mogu utjecati na to, ali, ali mogu komentirati mogu predlagati. Mogu uočavati neke stvari. Mogu reći svoje mišljenje. To je sve što mogu dati nekakav savjet. Ja volim kad nastavnici na stručnim vijećima funkcioniraju u toj mjeri sinkronizirano, ujednačeno da se mogu donekle prilagoditi jedni drugima. Da tu nema velikih razlika, ali uvijek će biti

netko tko će odstupiti od toga, tko to neće poštivati. Tko će drugačije iz različitih razloga vrednovanju učinka pristupiti. Ali nastojim potaknuti da bude približno slično bar na zajedničkom aktivu (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

4.6. Transformacijsko vodstvo

Tema *transformacijsko vodstvo* podrazumijeva način na koji se uprava škole brine o podršci učiteljima u školi te način u kojem je opisano školsko ozračje karakterizirano zajedničkim vodstvom koje uključuje suradnju, otvorenu komunikaciju i kolaborativno rješavanje problema. Pedagozi su u ovom istraživanju isticali kako pod tim uglavnom podrazumijevaju suradnju s ravnateljem škole te su iskazivali svoje stavove o tome gdje se vide kada je u pitanju upravljanje školom. Iz izdvojenih podataka vidljivo je kako jedan od sudionika (PSŠ2) opisuje odnos pedagog-ravnatelj na najboljoj razini, u smislu dijeljenja informacija, prihvaćanja i uvažavanja. Takav je odnos bio vidljiv i sustavnim promatranjem, prilikom čega su ravnatelj i pedagog nerijetko surađivali oko svih detalja nastavnog procesa. Ostali sudionici također su opisivali odnos i suradnju s ravnateljem na pozitivnoj razini, ali sustavnim promatranjem nije bila vidljiva toliko intenzivna suradnja kao u slučaju PSŠ2.



Slika 69 Vizualni prikaz izdvojenih kategorija i kodova za element transformacijskog vodstva

4.6.1. Kooperativni odnos pedagoga i ravnatelja

U kategoriji *kooperativnog odnosa pedagoga i ravnatelja* izdvojeni su oni kodovi koje su sudionici istraživanja isticali kao izravne aktivnosti koje provode s ravnateljem u cilju uključivanja sviju subjekata odgojni-obrazovnog procesa u upravljanje školom. Pritom su sudionici istraživanja naglašavali kako ravnatelj nije jedini subjekt kada je riječ o odlučivanju, već svoje ovlasti realizira u suradnji s drugima, naročito pedagozima, odnosno stručnom službom škole. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 34.

Tablica 35

Kategorija Kooperativni odnos pedagoga i ravnatelja

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Zajedničko vrednovanje	**Kooperativni odnos pedagoga i ravnatelja**	Transformacijsko vodstvo
Poticanje profesionalnog angažmana		
Briga za članove kolektiva		
Zajednička organizacija rada		

4.6.1.1. Zajedničko vrednovanje

Jedan od oblika transformacijskog vodstva, kada je riječ o kooperativnom odnosu pedagoga i ravnatelja, vidljiv je i u procesu zajedničkog vrednovanja rada škole. Osim spomenute kategorije u sklopu teme *Zajedničkog planiranja*, gdje je vidljivo kako se na temelju samovrednovanja škole izrađuju novi planovi, ovdje se posebno naglašava analiza rezultata vrednovanja rada škole, koje u prvom redu čine pedagog kao stručnjak za nastavu i ravnatelj, a potom se te informacije dijele sa članovima kolektiva.

> Pa moja uloga je takva da ja sa ravnateljicom, recimo i sa timom za kvalitetu radimo zajednički samovrednovanje. Nekada radimo preko Google Forums-a za sve nastavnike. Nekada, recimo, ravnateljica samostalno, odnosno zajedno, ja i ravnateljica provodimo

razgovore sa nastavnicima gdje oni sami sebe samu procjenu zapravo rade. I to je čak možda i bolje zato što je nekako osobniji pristup i oni ne rade grupno tu samoprocjenu i vrednovanje, nego svatko za sebe zapravo i nije javno drugima dostupno to kako netko sebe vrednuje. Što se tiče vanjskog vrednovanja, koordinator za nacionalne ispite za svoju školu. I to je isto jedna vrsta vrednovanja, tako da i tu radimo analize zapravo o uspjeha učenika po predmetima s obzirom na rezultate nacionalnih ispita, ponajprije ravnateljica i ja, zatim sa svim članovima kolektiva (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.6.1.2. Poticanje profesionalnog angažmana

Posebnim kodom unutar teme transformacijskog vodstva nametnulo se i poticanje profesionalnog razvoja kod svih sudionika istraživanja. Pedagozi su pritom isticali kako oni u izravnoj suradnji s ravnateljem škole brinu o tome da svaki član bude profesionalno angažiran, kako bi se na taj način stvorilo ozračje sveukupno poticajnog profesionalnog razvoja cijele škole. Ravnatelji to, prema iskazima sudionika, čine kroz suradnju s pedagogom i ostalim članovima stručne službe, na način da kolege motiviraju na napredovanje u zvanju, pozivaju na uključivanje u projekte i organiziraju tehničke aspekte stručnog usavršavanja.

Surađujem također s ravnateljem oko stručnog usavršavanja, odnosno profesionalnog razvoja kod nastavnika. Ipak, nastojim se ne miješati u uvjetno rečeno, u one oblike stručnog usavršavanja koji imaju utjecaj na nešto drugo, konkretno na financijski dio – to određuje ravnatelj. Ja mogu samo predlagati da bi svi trebali ići svuda, odnosno stručno se usavršavati. Ja s ravnateljicom znam sagledati onaj dio u kojoj mjeri nečiji odlasci tijekom nastavne godine utječu na realizaciju nastave jer netko tko ide stalno nekud i stalno traži slobodne dane. Često ga nema. To remeti kvalitetu izvedbe nastavnog procesa. To, naravno, za sobom povlači jako puno izbivanja tih ljudi. To je organizacijski izazov i ja na to mogu upozoriti u suradnji s ravnateljem (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Mislim da mogu dati svoj doprinos u suradnji s ravnateljem u poticanju ostalih kolega oko angažmana, recimo o novim projektima u školi. To se nekako svakodnevno radi, ali i ne radim samo ja. Rade i psihologinja i ostali neki nastavnici, tako da, to se baš događa. (...) Međutim, postoje i uvijek i onaj dio nastavnika koje je vrlo teško potaknuti,

tako da ne treba ni oko toga gajiti iluzije da je to apsolutno uspješno, ali da se nudi, da se ti procesi događaju – to svakako! (...) Na primjer, ja sam izuzetno uvijek zadovoljan i pokušavam ljude motivirati na napredovanje u zvanja u suradnji s ravnateljicom. Ako trebam što u tom smislu pomoći, uvijek ću im pomoći. (…) Mi imamo 50ak posto ljudi koji su napredovali u nekom smislu u zvanju od mentora do izvrsnog savjetnika i to je kod nas baš prisutno. I ja sam uvijek kad god je trebalo to poticao i pomagao ljudima u nekim stvarima, ako im je to bilo potrebno (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

S ravnateljicom planiram hospitacije na nastavu zbog samog periodičnog uvida u nastavu, nekada i zbog uvida u učenje i ponašanje određenog učenika, a također odlazimo na nastavu učiteljima koji žele napredovati u zvanje gdje savjetujem tijekom analize, nakon nastavnog sata, na koji način treba voditi evidenciju dokumentacije i bodova i potičem na prijavu za napredovanje zajedno s ravnateljicom. Također, kada savjetnici dolaze nastavnicima na sate u svrhu napredovanja, idem kao stručnjak za nastavu, s ravnateljicom na sate te sudjelujem u analizi sati. To sve čini za nas proces profesionalnog razvoja ne samo jednog učitelja, nego cijele škole. Ravnateljica uvijek meni da riječ i složi se s mojim komentarima na analizi uvida u nastavu (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Što se tiče brige oko stručnog usavršavanja odnosno profesionalnog razvoja nastavnika, ravnatelj zbog financijske uloge koje ima, on sam odlučuje o stručnom usavršavanju. Ono što se mi dogovaramo, znači ravnatelj i ja, to je stručno usavršavanje unutar naše ustanove. Odnosno to je interno stručno usavršavanje na nastavničkom vijeću, razrednim vijećima i tako. I dogovaramo se oko toga hoće li nam neko izvana doći u školu raditi to stručno usavršavanje (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

4.6.1.3. Briga za članove kolektiva

Briga za pojedinačnog člana kolektiva općenito je glavna odlika transformacijskog vodstva, a i kroz prikupljene podatke ovog istraživanja vidljivo je kako je to prisutno u kulturi istraživanih škola. Pedagozi su ovdje isticali vlastitu ulogu u suradnji s ravnateljem škole u analiziranju određenih izazova s kojima se članovi kolektiva suočavaju, kao i traženje rješenja za to, poštujući pritom profesionalnu autonomiju svakog učitelja, ali i njegovu osobnost.

Što se tiče suradnje s ravnateljem oko brige za pojedinačne učitelje rekao bih da to odlično funkcionira. Znači sve što god možemo napraviti za pojedince do sada, barem smo napravili u svakom smislu. Naravno da će biti nekad i situacija koje će biti izazovnije. (...) Dakle, govorimo o razdoblju kada ravnateljica i ja uočavamo neke probleme jer nekad izvrstan nastavnik ne vidi da nešto što radi, možda prema jednom učeniku ili nekoliko njih nije najoptimalnije. Nije najbolje, ali ne zato što on to namjerno radi. On to nije primijetio. Recimo, tako da ta suradnja između ravnateljice i konkretno mene, a bila je i prije kad su drugi bili ravnatelji, uvijek bila na jako dobroj razini. Ja bih rekao besprijekorno, iako smo mi, iako svi imaju nekih iskustava, strani roditelji i da smo mi totalno suprotno razmišljali o nečemu, ali smo uvijek našli način da uskladimo nešto u smislu našeg postupanja prema nekom nastavniku. Ne mislim našeg postupanja. Mislim da naši postupanja, jer to je neka problematična situacija. Ni jedan stručno pedagoški nadzora ili inspekcijski nadzor ne prođe bez pedagoga, pa ako sam ja u to uvijek pozvan i uključen da nešto kažem, onda ja o tome trebam sve i znati i trebam dati neki savjet prije nego što se od toga dođe do toga da ne dođe ili da dam neki odgovor onima koji imaju primjedbe na nečiji rad, tako da je tu ne mislim ja da sam ja odgovoran za to što netko radi, ali sam odgovoran za to da li ću poduzeti nešto da on pokuša to promijeniti nabolje. Ja nisam imao nikada situaciju da smo jedni drugima, mislim na ravnatelja, mene i nastavnike, okretali leđa (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Briga za svakog člana kolektiva kao osobe očituje se i u vrlo frekventnom i redovitom prijenosu informacija o bolovanjima (pa i razlozima bolovanja) svih učitelja i stručnih suradnika, te eventualnim zahtjevima za odlazak na stručni skup, na pratnju za terenske nastave, ekskurzije, zahtjevima za plaćeni dopust i sl. Mogla bih reći da imam sve informacije koje ima i tajnica za svoje poslovne svrhe, s tim da ravnateljica i ja znamo (zajedno i svaka zasebno) savjetodavno razgovarati s učiteljima ne samo što se tiče posla, nego i privatnog života, ako su toliko otvoreni (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

S ravnateljicom surađujem u tome da se održi autonomija učitelja u radu tako da potičem učitelje da kreiraju svoju pripremu i svoju nastavu prema svom znanju i iskustvu i svoje materijale za učenike s teškoćama jer su stručni za to kao pedagoški djelatnici. Također, ako sama idem na uvid u nastavu, ne insistiram na pripremi, nego želim vidjeti

autentični nastavni proces tog učitelja i potičem tu autonomiju i u razgovoru o obliku pripreme, o radu s određenim učenicima s teškoćama i sl. Mislim da je upravo moj glas vrlo bitan u podsjećanju ravnateljice i učitelja na autonomiju učitelja u radu jer se smatramo didaktički najstručnijima za modernu pedagogiju. Ravnateljica poštuje taj moj stav i često ga uvažava (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Što se tiče brige o pojedinom učitelju, ja kao pedagog u suradnji s ravnateljicom, brinem da o pitanjima točno određene struke, kontaktiramo savjetnika za taj predmet. Ravnateljica, savjetnik i ja tada sagledavamo pedagoško-metodičko-didaktički aspekt nastavnog izazova pred kojim smo se našli (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

„Zajedno s ravnateljicom potičem da se čuje svaki glas, da se demokratski glasuje na učiteljskom ili razrednom vijeću u vezi nekih pitanja i da svatko iskaže svoj stav.“ (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

4.6.1.4. Zajednička organizacija rada

Zajednička organizacija rada istaknula se kao kod koji se više odnosi na formalne oblike transformacijskog vodstva, prilikom čega pedagozi u suradnji s ravnateljem i ostalim članovima kolektiva planiraju tehničke aspekte nastavnog procesa. Taj aspekt podrazumijeva organizaciju odvijanja nastave, usklađivanja rasporeda redovne nastave, usklađivanje termina izvannastavnih aktivnosti, određivanje plana učionica prema rasporedu ili pak preraspodjelu poslova koji nisu specifični za pojedinog nastavnika, a treba ih odraditi. U ovoj se kategoriji ističe dodatna kompetencija pedagoga koja se odnosi na organizaciju i planiranje.

Ja sam svim ravnateljima jako puno pomagao u organizaciji i općenito u toj nekoj organizacijskoj strukturi školske arhitekture. Sve ono što je pretpostavka da bi se nekakav nastavni proces mogao odvijati. (...) Mislim da je stručna služba, prije svega taj prvi kontakt s ravnateljem (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

S ravnateljicom razgovaram o interesima učitelja i nastavnika kada na početku godine kreiramo godišnji plan i program rada škole te kurikulum (koji ja pišem) te prenesem kada ravnateljica piše učiteljska zaduženja, ako su mi eventualno učitelji prenijeli koju izvannastavnu aktivnosti bi voljeli voditi. Tjedna i godišnja zaduženja radimo ravnateljica i ja zajedno. Ravnateljica ih piše, razgovaramo o fondu sati, punoj ili

nepunoj satnici, prekovremenim satima i slično, a ja si bilježim satnicu izvannastavnih aktivnosti, dopunskih i dodatnih sati kako bih te grupe otvorila u e-dnevniku kao administrator e-dnevnika, i dajem svoj neki prijedlog tko je od učitelja u čemu dobar da bi mogao dobiti to zaduženje – ona uglavnom uvijek sasluša moj prijedlog (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

Neka načelna podjela odgovornosti poslova naravno i u našoj školi postoji. Ako vi kao pedagog ne obavite razgovor s učenikom, a trebali ste obaviti taj razgovor, onda je to vaš propust. Mi načelno znamo što bismo mi trebali raditi, ali sad ako govorimo o nekim aktivnostima u školi koje su isto dio podrške, a nije nigdje propisano tko će to raditi, onda se moramo oko toga dogovoriti tako da postoje i neka načelna podjela, ali postoji i suradnja. Uvijek s ravnateljicom uspijemo to suradnički dogovoriti, da ne ispadne da jedna osoba radi sve što je u nekoj nedefiniranoj zoni (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

4.6.2. Samoprocjena vodeće uloge pedagoga

Osim što su sudionici istraživanja spominjali prethodno navedene izravne oblike suradnje s ravnateljem, ostalim članovima stručne službe škole i učiteljima odnosno nastavnicima, pedagozi su također isticali i vlastiti stav o tome gdje oni vide svoju poziciju kada je riječ o vodstvu škole, odnosno upravljanje njom. Izdvojeni kodovi vidljivi su u Tablici 36.

Tablica 36

Kategorija Samoprocjene voditeljske uloge pedagoga

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Uloga u stvaranju pozitivnog ozračja	**Samoprocjena voditeljske uloge pedagoga**	Transformacijsko vodstvo
Uloga pedagoga u razmjeni informacija		

4.6.2.1. Uloga u stvaranju pozitivnog ozračja

Kada je riječ o domeni upravljanja školom, jasno je vidljivo kako pedagozi sebe ne doživljavaju kao rukovoditelje ili nadređene osobe. Percepcija pedagoga o vlastitoj ulozi uglavnom se odnosi

na to da se pedagozi smatraju odgovornim za stvaranje pozitivnog i poticajnog ozračja u kulturi škole.

> *„Mislim da je važna uloga pedagoga u suradnji s ravnateljem oko stvaranja osjećaja pripadnosti, inovativnosti i dinamičnosti u poslu. I jako je važno ako te ravnatelj prepozna kao osobu za svoju desnu ruku.“* (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

> Bitna je uloga pedagoga oko stvaranja osjećaja predanosti, inovativnosti i dinamičnosti u poslu - bitno je da to zna i može kod kolega poticati u razgovorima, na vedar, neopterećen i entuzijastičan način. Moram priznati da rijetko s ravnateljicom razgovaram o poticanju upornosti onih koji se trude oko inovacija u školi. Otprilike već znamo tko želi inovirati u svom radu, no tu postoji svakako prostor za napredak u poticanju kolega koji imaju dobre ideje (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

> Smatram da pedagog treba što češće, u svakoj situaciji konkretno i svrhovito raditi na stvaranju pozitivne klime u školi i to ponajprije na stvaranju prijateljskog kolegijalnog ozračja u kolektivu, ne tolerirati npr. tračanje kolega ili stigmatizaciju učenika s teškoćama. Jer ti odnosi i stavovi se skrivenim kurikulumom prenose s učitelja na učenike. Pohvaljivati javno, kuditi privatno. Biti od pomoći, ali ne tražiti ništa zauzvrat. Demonstrirati svojim ponašanjem i djelovanjem kulturno ponašanje i općeljudske vrijednosti. Sve to može, kada mu i ravnatelj daje zeleno svjetlo, odnosno kada oboje dijele taj stav (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

4.6.2.2. Uloga pedagoga u razmjeni informacija

Osim stvaranja poticajnog ozračja u kulturi škole, pedagozi iznose kako se smatraju vrlo odgovornima za prenošenje informacija, naročito od ravnatelja ostalim članovima kolektiva. Pedagozi navode kako ideje ravnatelja nerijetko sagledaju u suradnji s ravnateljem iz pedagoške perspektive i zatim ih prenose ostalim članovima učiteljskog odnosno nastavničkog vijeća. Suprotno tome, ističu i kako ideje kolega učitelja često sagledavaju iz svoje perspektive i prenose ih ravnatelju, čime se smatraju komunikacijskom sponom između navedenih nastavnih subjekata.

> Pedagog može poticati i treba poticati i treba afirmirati ideje drugih prema ravnatelju. Mislim da ravnatelji zapravo tu pedagoga jako cijene. U tom smislu, ako pedagog nešto

pozdravi kao dobru ideju, mislim da nije nužno, ali mislim da ravnatelji to vole. Kad pedagog malo to analizira itd.. (..) Ne previše i treba tu i pedagog imati mjeru, bez obzira je li njegova ideja ili je ideja nekog njegovog kolege (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Ravnateljica mi prenosi očekivanja u neformalnom ili poluformalnom razgovoru o određenim segmentima rada u školi. Kao pedagog kolegama prenosim očekivanja najčešće vrlo izravno - u savjetovanjima u vezi odgojne situacije u razredu ili radu s određenim učenicima, u analizama sati, popisu određenih obaveza koje moraju izvršiti do određenog datuma, obrascima koje moraju ispuniti (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

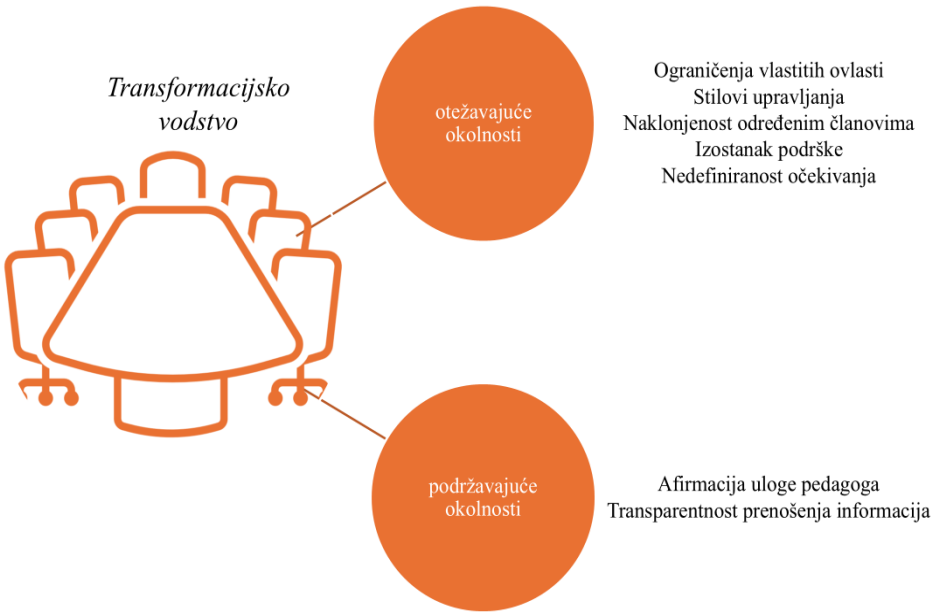
Ja osobno imam jako dobra iskustva u tom smislu i sad jako lijepo sa svojom ravnateljicom surađujem. U tom smislu nemam nekih problema u suradnji. Ne mogu reći da da je išta problem. Sve analiziramo, sve ćemo zaključiti. Ideje koje ja imam ili su ideje drugih koje ja samo prenosim su zapravo na stolu – otvorene za raspravu između ravnatelja i mene kao pedagoga, ali i ostalih članova stručne službe (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

Struktura vodstva u mojoj školi je sljedeća: ravnateljica na vrhu kao poslovni i pedagoški voditelj škole, zamjenica koja je više formalno zamjenica, stručna služba (pedagog, psihologinja, knjižničarka), tajnica i računovotkinja, nastavnici kao Učiteljsko vijeće, tehnička služba (spremačice, kuharice, domari). Ravnateljica, stručna služba, tajnica i računovotkinja svakog ponedjeljka ujutro imaju sastanak o aktivnostima i bitnim informacijama za tjedan koji slijedi, ili dva tjedna te kako bi svi bili upoznati s tekućim poslovima i eventualno zaduženi s nekim novim. Takvu rutinu sam unijela ja kao pedagog kada sam počela raditi prije 15 godina poradi važnosti o razmjeni informacija. Kao pedagog u toj hijerarhiji u svojoj školi sam vrlo blizu ravnateljice, možda druga ili treća, uz tajnicu. Optimalna pozicija pedagoga u vodstvu škole je biti u vrhu vodstva škole, uz ravnatelja, što i jesam, s obzirom da je pedagog potreban u svim stručnim tijelima škole, jer je najšire profilirani stručnjak u školi te jer može procijeniti područja rada u školi koje je potrebno unaprijediti (POŠ2, intervju, 12. studenoga 2025.)

> Ja bih rekla da sam ja spona između ravnatelja, nastavnika, roditelja, učenika. Ja smatram da je pedagog stručni suradnik i da on pomaže nastavnicima, roditeljima i učenicima u ostvarivanju njihovih ciljeva pogotovo kad je riječ o prenošenju informacija (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

4.6.3. Podržavajuće i otežavajuće okolnosti[28]

U okviru teme *Transformacijskog vodstva* pedagozi su isticali određene okolnosti zbog kojih smatraju da je odlike transformacijskog vodstva moguće provoditi u kulturi škola, ali i razloge zbog kojih smatraju da je taj proces poticanja zajedničke, profesionalne i motivirajuće kulture teže postići u školi. Izdvojeni kodovi vidljivi su u vizualnom prikazu, a objašnjeni u niže navedenim kategorijama.



Slika 70 Vizualni prikaz izdvojenih kodova za podržavajuće i otežavajuće okolnosti unutar teme Transformacijsko vodstvo

[28] Posebnom temom, u metodološkom dijelu ovoga rada, izdvaja se tema otežavajuće i podržavajuće okolnosti koje nisu dijelom odabranog modela kulture škole. Ipak, navedenom će se temom nastojati odgovoriti na jedno od istraživačkih pitanja ovoga rada te će se po završetku analize svake pojedinačne teme sažeti svi navedeni kodovi kako bi se dobila cjelokupna slika o tome koje okolnosti pomažu, a koje odmažu pedagogu u oblikovanju elementa kulture suvremene škole. Radi preglednosti i jasnoće ova se tema nalazi na kraju analize svakog pojedinačnog elementa kulture škole.

4.6.3.1. Podržavajuće okolnosti

Pedagozi opisuju podržavajuću okolnost u svome radu kada ravnatelj jasno afirmira njihovu ulogu i prepoznaje ih kao važne suradnike u vođenju škole. Također naglašavaju da je iznimno važno i svrsishodno kada je komunikacija s ravnateljem kontinuirane prirode, poput unaprijed dogovorenih jednotjednih sastanaka. Navedeni kodovi vidljivi su u Tablici 36.

Tablica 37

Kategorija Podržavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Afirmacija uloge pedagoga	**Podržavajuće okolnosti**	Transformacijsko vodstvo
Transparentnost prenošenja informacija		

4.6.3.1.1. Afirmacija uloge pedagoga

Osim što su prethodno istaknutim kodom pedagozi naveli kako se smatraju važnim za poticanje motivirajućeg i pozitivnog ozračja, jedan od pedagoga istaknuo je da je za rad pedagoga potrebna afirmacija njihove uloge od ravnatelja ustanove. Osim priznavanja i podržavanja ideja pedagoga, sudionik smatra da je važno da ravnatelj pedagoga priznaje kao svoju stručnu, odanu i kompetentnu pomoć.

„Mislim da je važna uloga pedagoga u suradnji s ravnateljem oko stvaranja osjećaja pripadnosti, inovativnosti i dinamičnosti u poslu. I jako je važno ako te ravnatelj prepozna kao osobu za svoju desnu ruku.“ (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

4.6.3.1.2. Transparentnost prenošenja informacija

Osim afirmacije važnosti uloge pedagoga, neki od sudionika navode kako je za proces implementacije transformacijskog vodstva potrebno dosljedno, transparentno te kontinuirano informiranje pedagoga o svim aktivnostima koje se u školi provode. Na taj su način pedagozi pravovremeno i dosljedno upućeni u sve aktivnosti koje bi svojim prijedlozima mogli unaprijediti s gledišta svoje razvojno-pedagoške uloge.

> Ravnatelj mi prenosi očekivanja vrlo kontinuirano, dnevno i transparentno. Moram reći, vrlo mi je drago zbog toga. Ne moram ja kao pedagog ni sve znati. Ali budimo iskreni, ne mora biti baš doslovno sve, ali 90 posto ili 99 posto toga sigurno podijelimo ravnateljica i ja, tako da je to moje iskustvo, i vrlo mi to pomaže u radu. Sasluša ona mene i ja nju, uvažavanje je obostrano (PSŠ2, intervju, 29. listopada 2025.)

4.6.3.2. Otežavajuće okolnosti

Pedagozi kao glavne otežavajuće okolnosti navode ograničen utjecaj na odlučivanje jer njihove su uloge savjetodavnog, a ne autoritativnog karaktera, kako je već prethodno navedeno. Također, naglašavaju i ovisnost o ravnateljevu stilu upravljanja, koji može biti isključiv ili selektivan prema pojedinim članovima kolektiva, a istovremeno naklonjen određenim članovima kolektiva s kojima je ravnatelj u prisnijim, osobnim odnosima. Uz navedeno, otežavajuće okolnosti mogu biti i nedefiniranost što se od samog pedagoga očekuje kao i izostanak podrške u odlukama i aktivnostima pedagoga, a cjelokupno je vidljivo u Tablici 38.

Tablica 38

Kategorija Otežavajuće okolnosti

KODOVI	KATEGORIJA	TEMA
Ograničenja vlastitih ovlasti	**Otežavajuće okolnosti**	Transformacijsko vodstvo
Stilovi upravljanja ravnatelja		

4.6.3.2.1. Ograničenja vlastitih ovlasti

Sudionici istraživanja objašnjavaju kako pedagozi općenito, iako jesu uključeni u kreiranje ozračja koje ima karakteristike transformacijskog vodstva, naglašavaju kako njihova uloga zasigurno nije autoritativne prirode. Govore kako su razlozi za to zakonski okviri koji im ne omogućavaju izdavanje obvezujućih uputa kolegama, što njihovu djelotvornost čini ovisnom o dobrovoljnoj suradnji članova kolektiva. Jedan od sudionika navodi kako vodstvo škole i dalje vezuju isključivo uz ravnatelja škole. Upravo ta ovisnost o voljnom aspektu, što ravnatelja, što ostalih kolega u kolektivu, može predstavljati prepreku u pedagoškom radu.

> Pedagog može biti vođa u smislu koordinatora nekih aktivnosti poput koordinatora za samovrednovanje ili koordinatora za osobne asistente učenika ili neke slične koordinatorske aktivnosti te je po meni pedagog uvijek dio nekog tima ili povjerenstva. Ipak, smatram da je vodstvo škole ravnatelj i školski odbor (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

4.6.3.2.2. Stilovi upravljanja ravnatelja

Prema izjavama sudionika vidljivo je kako je stil rukovođenja školom, čiju ovlast ima ravnatelj kao temeljni subjekt u upravljanju školom, od velike važnosti u procesu kreiranja ozračja koje se može nazvati transformacijskim vodstvom. Ukoliko je taj stil više formalne i organizacijske prirode, kultura škole može poprimiti takve dimenzije. Osim stila vođenja ustanovom koje pokazuje ravnatelj škole, pedagozi važnim ističu i osobnost kolega koja može narušiti dvosmjeran proces razmjene informacija, ideja, inovativnosti i slično. Pod stilom ravnateljeva vođenja pedagozi su isticali i naklonjenost određenim članovima kolektiva kao i nedefiniranost očekivanja od pedagoga. Jedan od sudionika istraživanja tako ističe i moguću naklonjenost ravnatelja određenim osobama unutar kolektiva, čime se narušava ravnopravnost svih članova. U takvim slučajevima element transformacijskog vodstva ostaje poprilično neostvaren u kulturi škole unatoč naporima pedagoga.

> Što se tiče suradnje s ravnateljem oko stvaranja tog osjećaja predanosti, inovativnosti i dinamičnosti u poslu, mislim da je to na osobnoj razini koliko kolege žele surađivati međusobno, koliko ima potrebe, u kojim segmentima su dobri, u kojim segmentima im treba pomoć. Mislim da je to više osobne prirode i da je jako važno razumije li ravnatelj školu kao odgojno-obrazovnu ustanovu ili poduzeće, firmu ili tako nešto. Odnosno stilovi upravljanja ravnatelja dosta utječu, a ne ja kao pedagog (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.)

„Ravnatelj potiče određene članove kolektiva da se na primjer u neke inovativne projekte uključe, zato jer on smatra da su ti nastavnici važni.“ (PSŠ1, intervju, 8. lipnja 2025.).

„(...) još smatram važnim da bih kvalitetno obavljala svoj posao - podršku ravnatelja, a zatim i kolega. Bez toga je teško raditi.“ (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

„Ponekad ravnatelj prenosi očekivanja tako da je to indirektno, pa moram čitati misli“ (POŠ1, intervju, 5. studenoga 2025.)

Otežavajuće okolnosti u oblikovanju elementa transformacijskog vodstva naposljetku bi se mogle sažeti u već spomenut stav pedagoga o tome kako njihova uloga u procesu oblikovanja kulture škole zasigurno nije autoritativne prirode, što njihovu djelotvornost čini ovisnom o dobrovoljnoj suradnji članova kolektiva.

Prikazom okolnosti u sklopu elementa Transformacijskog vodstva zaključuje se prikaz empirijskih rezultata strukturiranih prema šest elemenata odabranog Modela kulture škole, dok se u nastavku rada pristupa njihovoj detaljnijoj interpretaciji u okviru prethodno postavljenih istraživačkih pitanja. Ususret interpretaciji podataka, nastavak rada prikazuje sagledavanje dobivenih rezultata s gledišta aktualnih obrazovnih reformi te s gledišta heurističke vrijednosti samog *Modela.*

4.7. Kontekstualna dopuna: Uloga pedagoga u oblikovanju kulture suvremene škole u kontekstu uvođenja programa cjelodnevne i modularne nastave

Tijekom ovog terenskog istraživanja Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (od 2024. godine promijenjenog naziva “Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih”), u rujnu 2023. godine, uvelo je eksperimentalni reformski program pod nazivom “Osnovna škola kao cjelodnevna škola: Uravnotežen, pravedan, učinkovit i održiv sustav odgoja i obrazovanja” te u rujnu 2025. godine program Modularna nastava za srednje, strukovne škole. Treba reći kako je novi program za osnovne škole za vrijeme trajanja ovog istraživanja bio eksperimentalne prirode, stoga on nije uveden u sve osnovne škole u Republici Hrvatskoj, već u dio odabranih škola. Osnovnoškolski pedagozi koji se sudjelovali u ovom istraživanju nisu bili dijelom eksperimentalnog programa pa je detaljno sagledavanje promjena u ulozi pedagoga u okviru aktualne reforme ovim terenskim istraživanjem bilo za njih neizvedivo. Ipak, tijekom trajanja ovog etnografskog istraživanja jedan od sudionika istraživanja bio je pozvan na međužupanijski skup stručnih suradnika pedagoga, na kojem su pedagozi koji su bili dijelom eksperimentalnog programa Cjelodnevne škole iznosili svoje viđenje o promjenama u ulozi pedagoga u okviru navedene reforme. U okviru sustavnog promatranja tog stručnog usavršavanja, kao istraživač, saznala sam informacije o nekim promjenama u radu pedagoga, a koje je autor predavanja (pedagog uključen u eksperimentalni program Cjelodnevne nastave) dozvolio ovdje iznijeti. Ovdje je bitno objasniti status tog

pedagoga čije se promišljanje navodi u nastavku rada. Naime, riječ je o pedagogu koji nije bio uključen u uzorak istraživanja te u njemu nije sudjelovao u svojstvu sudionika istraživanja. Promišljanje ovog sudionika zabilježeno je tijekom trajanja navedenog međužupanijskog stručnog skupa za pedagoge, na kojem je taj pedagog održao predavanje vezano uz ulogu pedagoga u okviru reforme Cjelodnevne škole. Nakon tog predavanja, kao istraživač sam ostvarila kontakt s pedagogom-predavačem, zatražila ga dopuštenje za navođenje njegovih promišljanja pisanim i telefonskim putem, objasnivši mu namjeru korištenja iskaza u ovom doktorskom radu. Navedeni iskaz u ovome radu dakle ne predstavlja podatak podvrgnut kvalitativnoj analizi, kao što je to prikazano u prethodnim poglavljima sa sudionicima ovog istraživačkog procesa. Njegova izjava služi isključivo kao kontekstualna dopuna već prikazanim empirijskim nalazima, s jedinstvenim ciljem pružanja dodatne perspektive o ulozi pedagoga u kontekstu najnovijih reformskih programa. Treba naglasiti kako ovi podatci nisu bili podložni tematskoj analizi kao prethodno prikazani podatci, iako je vrlo važno za dodati kako bi se oni vrlo vjerojatno svrstali u već postojeće kodove (poput *iniciranja promjena, praćenja aktualnosti, vođenja zajednica učenja, održavanja stručnih usavršavanja* i sličnih). Iz osobne komunikacije s jednim od pedagoga-predavača može se izdvojiti sljedeća izjava:

> Uloga pedagoga u kulturi škole koja provodi eksperimentalni programa Cjelodnevne škole odnosi se na strateško planiranje i organizaciju nastave, operativno vođenje i provedbu A2 i B1 programa, profesionalni razvoj i suradnju sa sudionicima te na pojačanu vidljivost škole. Strateško planiranje i organizacija nastave odnosi se na dodatnu suradnju s ravnateljem oko unapređenja infrastrukture škole u vidu osmišljavanja i opremanja zona za učenje i odmor učenika i djelatnika te nabavu suvremene opreme. Također, promjena je i u vođenju tima za kvalitetu i sustavno izvještavanja o provedbi eksperimentalnog programa na sustavnoj, dokumentacijskoj razini za razliku od dotadašnje slobodnije forme vođenja istog tima. Operativno vođenje odnosi se na organizaciju i praćenje provedbe novih oblika nastave kao i dodatan rad s učenicima na individualnoj ili grupnoj razini u vidu potpomognutog učenja. Promjena je također i u vođenju B1 grupa u vidu izvannastavnih aktivnosti koje pedagog može provoditi. Profesionalni razvoj odnosi se na edukacije za kolektiv u okviru implementacije eksperimentalnog programa, dok se suradnja odnosi na suradnju na međupredmetnoj razini kroz zajedničke, školske projekte. Dodatna promjena je i u procesu umrežavanja s ostalim školama u Republici Hrvatskoj koje također provode eksperimentalni program prilikom čega se razmjenjuju primjeri dobre prakse. Za kraj,

dodatna uloga pedagoga je i u izradi plana uključivanja svih dionika u novi programa rada škole te rad na vidljivosti svih aktivnosti i promociji eksperimentalnog programa (pedagog-predavač, osobna komunikacija nakon međužupanijskog stručnog skupa za pedagoge)

S druge strane, jedan od sudionika ovog istraživanja bio je uključen u reformski program Modularne nastave od rujna 2025. godine. Uloga pedagoga pritom je iskazana u prethodno izdvojenim kodovima, a ovdje se čini pogodno izdvojiti izjavu PSŠ1 o načinu na koji se uloga pedagoga u oblikovanju kulture škole s novim programom najviše istaknula. Ovdje je također potrebno napomenuti kako je izjava u nastavku, izjava jednog od sudionika istraživanja koja vremenski je prikupljena po završetku terenskog prikupljanja podataka odnosno u veljači 2026. godine. Naime, tada su, kako je već opisano, trajali susreti između mene kao istraživača i sudionika istraživanja u kojima smo razmjenjivali promišljanja u procesu analize prikupljenih podataka, trajali su susreti zahvale te je trajao proces već opisanog *member checkinga* (vidi poglavlje *3.6. Metode prikupljanja podataka*). Dolje navedena izjava nije uključena u provedenu kvalitativnu analizu istraživačkih podataka, već se također navodi kao kontekstualna dopuna u okviru novog reformskog programa Modularne nastave. Izjava je dijelom objavljenog rada sudionika istraživanja iz veljače 2026. godine, za koju sam dakako zatražila suglasnost za uvrštavanje u ovaj doktorski rad od strane sudionika istraživanja.

Uvođenje modularne nastave u školskoj godini 2025./2026. za našu školu predstavlja važan korak ka suvremenom, funkcionalnom i učenicima shvatljivom obrazovanju. Naglasak je na timskom odnosno zajedničkom radu i kompetencijskom pristupu. Da bismo to ostvarili, potrebno je bilo osigurati kontinuiranu edukaciju nastavnika, međusobnu suradnju i prilagoditi školski sustav novim pedagoškim paradigmama. U modularnoj nastavi predviđena je suradnja nastavnika koji zajedničkim snagama rade na ostvarivanju ishoda kod učenika, prilikom čega je bilo važno da zadatak ili problem ne rješava jedna osoba, svaki se član tima treba uključiti i dati svoj doprinos. Da bi skupina učenika postala tim koji uči, potrebno je promijeniti ulogu nastavnika, učenika i sam cilj učenja. Umjesto pasivnih primatelja informacija i sadržaja učenici preuzimaju odgovornost i u modularnoj nastavi ostvaruju ishode učenja na različitim razinama. Uloga pedagoga u građenju nove kulture škole bila je najbolje vidljiva u elementu

zajedničkog planiranja i dodatnom poticanju kolegijalnosti i suradnje upravo zbog potrebe za timskim radom (PSŠ1, osobna komunikacija, veljača 2026.[29])

Uz navedeno, pedagozi su isticali kako se uvođenjem aktualnih reformskih programa, kao i programa prethodnih reformi, od pedagoga uvijek očekuje dodatan angažman oko prilagodbe novim pedagoškim paradigmama, što u dokumentacijskoj, što u instruktivnoj djelatnosti.

4.8. Heuristička refleksija odabranog modela kulture škole kao teorijskog okvira nakon prikupljenih podataka

Po završetku prikaza rezultata istraživanja pogodnim se čini refleksivno se osvrnuti na sveukupnost prikupljenih materijala u odnosu na odabrani teorijski okvir ovoga rada. Kako je već nekoliko puta navedeno, u ovom je radu korišten *Model kulture škole* autora Cavanaugh i Dellar (1997) kao teorijski okvir za strukturiranje etnografskog istraživanja. Iako je on poslužio kao korisni analitički okvir, prikupljeni etnografski materijali ukazuju na određene društvene i situacijske dimenzije koje model ne obuhvaća. Te dimenzije bile su vidljive empirijskim radom na terenu. Objašnjavajući ovim heurističku vrijednost modela, ne treba zaključiti kako odabrani *model* nije dostatan, već se smatra prigodno, po završetku prikaza rezultata, prikazati *model* u odnosu na sveobuhvatnost rezultata prikupljenih ovim istraživanjem. Uvrštavanje teorijskog okvira u etnografska istraživanja svakako nije rijetkost (Wilson i Chaddha, 2009). Autori tako obrazlažu uvrštavanje teorije u etnografsko istraživanje i smatraju kako je najbolji način izbjegavati isključivo induktivni ili isključivo deduktivni pristup. Sugeriraju pristup u kojem se kombiniraju oba pristupa i to se nastojalo primijeniti u ovom radu. Naime, taj mješoviti pristup uvrštavanja teorije u etnografsko istraživanje podrazumijeva da istraživač odlazi na teren s određenim teorijskim idejama prikupljajući podatke i neočekivane pojave. Na kraju istraživanja razvijaju se novi koncepti koji proizlaze iz podataka, a koji nadilaze određene teorijske postavke s početka istraživanja. Takav (svakako više deduktivni no induktivni) pristup ne prisiljava istraživača da dobivene podatke uvrsti u postojeću odabranu teoriju, a istovremeno odabrani teorijski okviri s početka istraživanja pružaju mogućnost povezivanja mikro-događaja iz empirijskog dijela s prethodnom poznatim društvenim strukturama. Naposljetku, zaključuje se kako dobra etnografija uvijek i jest vođena početnom teorijom (Wilson i Chaddha, 2009). Kako su se u prethodnom dijelu rada opisali svi koncepti ostvarivanja uloge pedagoga u oblikovanju

[29] Dio se izjave, u suglasju s PSŠ1, nalazi u objavljenom stručnom radu autora-sudionika istraživanja, navedenom u popisu literature ovog doktorskog rada, ali zbog načela anonimiziranosti sudionika istraživanja, oznaka je i dalje prethodno objašnjen pseudonim (PSŠ1).

elementa kulture škole prema elementima modela kao teorijskog okvira, potrebno je ovdje obrazložiti i dodatne dimenzije uočene na terenu. Osim dodatnog elementa nazvanog Zajednički rituali i ceremonije (koji su se sadržajno vezali uz element Učiteljske učinkovitosti), valja istaknuti i dimenziju kulture škole koju sam uočavala svakodnevnim dolaskom na teren. Riječ je o dimenziji rada pedagoga usmjerenog na neposredni rad s učenicima. Korisno je ovdje izdvojiti izjavu jednog od sudionika istraživanja iz koje je vidljivo da pedagozi velik dio svog rada posvećuju upravo ovoj dimenziji kulture škole.

> Priroda u našem poslu je takva da ništa ne radimo sami. Uglavnom ništa…Većinu toga zapravo ne radimo sami. U temelju naše profesije pedagoga je usmjerenost prema drugima. Znači sve što radimo vezano je uz učenike, ali posredno s tim vezan i uz njihove roditelje, vezano je uz nastavnike, naše kolege, razrednike… Tako da je ta nekakva suradnja koju ostvarujemo na više razina, uvijek prisutna te tako gradimo suradničku kulturu naše škole (POŠ2, intervju, 17. ožujka 2025.)

Svakim boravkom na terenu bilo mi je vidljivo kako su pedagozi imali brojne sastanke s učenicima ili njihovim roditeljima. Ovdje treba naglasiti kako tim razgovorima nisam nazočila zbog etičkog aspekta istraživanja koji nije uključivao promatranje učenika kao maloljetnih osoba. To istovremeno ograničava dublje spoznaje o načinu na koji pedagozi grade dimenziju individualiziranog pedagoškog pristupa. Ta se dimenzija u stručnoj literaturi nerijetko označava pojmovima *fokus na učenika* (*eng. Student-Centered Focus*), a veže se uz područje društvenih dimenzija kulture škole (Schoen i Tedlie, 2005, str. 139). Kada je riječ o stručnim suradnicima pedagozima zaposlenima u hrvatskim školama, to se područje rada pedagoga odnosi na neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu (prema Koncepciji razvojno-pedagoške djelatnosti, nastaloj u okviru Hrvatskog pedagoško-književnog zbora; prema Staničić, 2017), a ostvaruje se kroz: a) rad pedagoga s učenicima s posebnim potrebama te b) savjetodavni rad pedagoga s učenicima (Ledić i sur., 2013).

> Rad s učenicima s posebnim potrebama odnosi se na identifikaciju učenika s posebnim potrebama, rad s učenicima-povratnicima, rad s odgojno zapuštenim učenicima, rad s učenicima koji doživljavaju neuspjeh, opservaciju i rad s učenicima s teškoćama u razvoju, opservaciju i rad s darovitim učenicima, skrb za učenike teških obiteljskih prilika i slično. Dok se savjetodavni rad pedagoga odnosi na grupni i individualni savjetodavni rad s učenicima, nastavnicima, roditeljima i drugima subjektima

> neposredno ili posredno vezanim za odgojno-obrazovnu ustanovu i njezin program rada (Ledić i sur., 2013, str. 22).

Treba dakle reći da je ograničenje odabranog *Modela kulture škole* (Cavanaugh i Dellar, 1997) u kontekstu suvremene škole, kao i u nacionalnom kontekstu, ponajviše izraženo u zanemarivanju ovog društvenog aspekta školske kulture. Istovremeno je to dakako opravdano već spomenutim etičkim aspektom neuključivanja učenika u ovaj istraživački proces, ali svakako otvara mogućnost da produbljivanje znanstvenih i empirijskih spoznaja i u toj nezanemarivoj dimenziji kulture škole. Već je nekim prethodnim spoznajama vidljivo kako pedagozi u suvremenoj školi velik dio svoga vremena posvećuju upravo individualnom radu s učenicima, poput problema u ponašanju učenika ili izazova u učenju (Brnas, 2021; Marinović, 2024; Šlogar, 2024). Iz toga je jasno kako time na poseban način oblikuju društvenu dimenziju kulture škole. Kako ovim radom tu društvenu dimenziju nije bilo moguće sagledati u potpunosti, ne može se donijeti ishitreni zaključak da je odabrani *Model kulture škole* potrebno proširivati, ali svakako treba reći kako su u kontekstu ovog istraživanja vidljivi doprinosi rada pedagoga u oblikovanju i tog dijela kulture suvremene škole. Općenito se odabrani *Model kulture škole*, kao teorijski okvir, pokazao kao svrsishodni analitički okvir kroz koji sam kao istraživač promatrala društvenu stvarnost (Wilson i Chaddha, 2009) i koja je uvelike pomogla u fokusu na određene elemente kulture škole.

Sažeto, treba reći kako se odabrani Model kulture škole (Cavanaugh i Dellar, 1997) pokazao korisnim i teorijskim i analitičkim okvirom za razumijevanje zasebnih elemenata kulture svake pojedinačne škole, prilikom čega je u ovom istraživanju omogućio povezivanje emprijskih podataka s već definiranim teorijskim konceptima. Istovremeno, etnografski podaci dobiveni ovim istraživanjem ukazali su na dodatnu dimenziju neposrednog rada pedagoga s učenicima kao zasebne kategorije izvan navedenog modela, naročito u kontekstu škola u hrvatskom kontekstu. Stoga nalazi ovog istraživanja upućuju na mogućnost konceptualnog proširenja modela uključivanjem dodatne društvene dimenzije kulture škole koja bi zapravo obuhvatila zaduženje pedagoga pod već objašnjenim nazivom „neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima“. Ipak, treba opetovano naglasiti kako ta dimenzija nije u potpunosti empirijski sagledana u okviru ovog istraživanja ubog etičkih ograničenja. Sve navedeno, odabrani model dakako ne čini nedostatnim, već ukazuje na mogućnost proširenja spoznaja kroz buduća istraživanja, što i jest jedan od ciljeva svakoga znanstvenoga rada. U daljnjem će se dijelu rada i kroz istraživačka pitanja vidjeti doraslost modela s obzirom na formulaciju istraživačkih pitanja.

******

Iz prethodnog poglavlja rezultata istraživanja vidljiva je jasna preraspodjela kodova u nadređene kategorije te sortiranje tih kategorija u njima nadređene teme istoimenih elemenata odabranog *modela kulture škole.* Takav se oblik analize učinio kao logičan slijed u kojem je teorijski okvir istraživanja postavljen na početku istraživanja, ali je istovremeno pružao istraživaču potpunu slobodu koncipiranja kategorija i tema koje su navirale u tijeku prikupljanja podataka, ali i u detaljnoj analizi nakon nje, što je odlika kvalitativnog pristupa, a naročito kada je riječ o etnografskom istraživanju (Patton, 2014). Vodeći se Geertzovim (1972) temeljnim postavkama gustog opisa, prethodna je analiza uvrstila etnografske dokaze prikupljene na terenu koje se mogu učiniti sadržajno većim u odnosu na objašnjenje koda, ali su one svrsishodne u kreiranju percepcije recipijenata koji čitaju ovaj rad (Creswell, 2012), kako bi im se što bolje prikazale odlike opisivanih kultura škola (s jasnim naglaskom na pedagoga kao glavni fokus ove etnografije). Sljedeće poglavlje ovoga istraživanja u okviru doktorskoga rada obuhvaća interpretaciju rezultata, koja osim što povezuje prethodno istražene teorijske spoznaje u području ovoga rada, uključuje i subjektivne doživljaje istraživača, kao neodvojiv segment etnografskog istraživanja. Prije svega, interpretacija i rasprava kao iduće poglavlje nastojat će pružiti odgovor na istraživačka pitanja postavljena njegovim metodološkim okvirom.

5. Interpretacija rezultata i rasprava

Prethodno prikazani rezultati istraživanja u obliku tematske analize podataka nastojali su prikazati uhvaćene elemente stvarnosti promatranih kultura škola onakvima kakvi jesu te su rezultati sustavno utemeljeni u podatcima, iako treba priznati kako su odabir, kodiranje i prikaz interpretativni postupci. Potkonjak (2014), u priručniku koji se može koristiti kao pomoć u planiranju i provedbi etnografskog terena te analizi građe prikupljene u etnografskom istraživanju, navodi kako je etnografsko istraživanje koncipirano u nekoliko faza. Nakon što su zadovoljeni zahtjevi etnografske analize podataka (vidljive u prethodnom poglavlju) koji podrazumijevaju potragu za značenjem, uspostavu odnosa, odabiranje informatora, transkribiranje tekstova, izvođenje genealogija, mapiranje terena te vođenje dnevnika, preostaje procedura koja zapravo definira etnografski poduhvat, a Geertz je naziva *gustim opisom* (Geertz, 1998; prema Potkonjak, 2014, str. 86). Etnologova uloga u pothvatu gustog opisivanja, kao dijela interpretacije, leži u traženju smisla, značenja, povezanosti i odgovora na istraživačka pitanja, za razliku od prethodno navedene analize koja podatke iznosi onakvima kakvi jesu. Iako treba reći kako su u etnografiji rezultati i interpretacija djelomično neodvojivi te je i u prethodnom poglavlju rezultata u nekim dijelovima jasno kako je riječ o interpretativnom prikazu podataka s terena. U ovom je dijelu rada cilj zabilježiti sadržaj, misao, suštinu, odnosno značenje govorenja, a ne događaj govorenja te se uloga interpretacije ili tumačenja povezuje s pokušajem shvaćanja ili zahvaćanja značenja onoga što je viđeno ili zapisano na terenu (Geertz, 1998; prema Potkonjak, 2014). Sukladno navedenom, ovaj će dio rada slijediti navedene preporuke odgovarajući na istraživačka pitanja kroz interpretaciju. Prije samog odgovora na istraživačka pitanja korisno se čini ovdje prikazati kratki, generalizirani osvrt u vidu integralne rasprave.

Treba tako naglasiti kako je provođenje ovog istraživanja započelo dobivanjem etičke suglasnosti za provedbom u veljači 2025. godine. Nakon dobivanja etičke suglasnosti uputila sam se na prvi susret sa sudionicima istraživanja, odnosno školskim pedagozima i pritom sam upoznala ravnatelje škola u kojima su zaposleni te im detaljno objasnila sav sadržaj vezan uz istraživanje. Od njih sam također zatražila etičku suglasnost predviđenu za provedbu ovog istraživanja. Ravnatelji su me srdačno dočekali i govorili su kako im je drago što je odabran baš pedagog iz njihove škole jer *"to je dika naše cijele škole ipak"* (ravnatelj, intervju, 11. veljače 2025.) Pedagozi su pak s oduševljenjem prihvatili poziv za istraživanje, navodeći kako se često osjećaju *"kao da su u sjeni"* (POŠ2, intervju, 11. veljače 2025.) i kako im je drago da će ovaj

rad biti posvećen upravo njima. Unatoč tomu što sam s intervjuima planirala početi odmah po potpisivanju suglasnosti sudionika, shvatila sam kako je najbolje odvojiti još jedan uvodni susret kako bi se stvorilo opuštenije i prirodnije ozračje u svrhu zornog prikupljanja podataka. Svakim novim susretom sa sudionicima odnos se poboljšavao, u smislu da su pedagozi počeli raditi svoj posao ne obazirući se na mene. Za to je, kao što je i navedeno, svakako bilo potrebno nekoliko susreta više od planiranog, ovisno o pojedinačnom sudioniku. Etnografi ovaj proces izgradnje povjerenja i otvorenosti nazivaju uspostavljanjem odnosa te ga smatraju ključnim preduvjetom za kvalitetu prikupljenih podataka (Agarm, 2008; u Potkonjak, 2014). Uspostavljanje odnosa pritom podrazumijeva čitav niz relacija, pri čemu je motivacija ući u povjerljiv i dugotrajan odnos sa sudionicima. Geertz (1998, prema Potkonjak, 2014) još naglašava kako je uspostavljanje odnosa preduvjet transformativne faze etnologova rada, u kojoj od pridošlice/stranca/nepoznanice istraživač postaje prihvatljiv subjekt u socijalnoj interakciji. Unatoč početnoj napetosti koju sam osjećala između pedagoga kao sudionika i sebe kao istraživača, ubrzo je svaki novi odlazak na teren bio znatno dinamičnije i opuštenije prirode. Susrete smo, s obzirom na to da sam ja također pedagog, nerijetko započinjali razgovorima o aktualnostima u školstvu. To je zasigurno još jedna od stvari koje su sudionike i mene činile manje službenim u našim susretima, na način da se nerijetko i podijelilo osobno iskustvo, strah ili nedoumica. Intervjui su bivali sve opsežniji, kao što sam se i na terenu, kroz metodu sustavnog promatranja, zadržavala vremenski duže svakim novim susretom. Prema početnom dogovoru naše je istraživanje trebalo trajati jednu školsku godinu i to do prosinca 2025. godine, što je i realizirano. Ipak, trebam naglasiti kako su već krajem studenoga, početkom prosinca, sudionici istraživanja iscrpili moguće odgovore ili eventualne ideje koje bi mi mogli prikazati. Takvo zasićenje sudionika ili saturacija nije atipično te se ono uglavnom javlja krajem etnografskih istraživanja (Lareau, 2018), a naročito kada je riječ o longitudinalnim istraživanjima koja traju nekoliko mjeseci ili godina *(saturacija* je detaljno opisana u poglavlju 3.6). Ipak, istraživački se proces nastavio do ožujka 2026. godine, do kad je trajala provedba aktivnosti koje su se odnosile na metodu provjere podataka sa sudionicima istraživanja, kao što su se odvijali i susreti zahvale za sudjelovanje u istraživanju. Pritom sam svakog sudionika posjetila osobno u školi te smo proveli po dva školska sata raspravljajući o tome kako im se svidjelo biti dijelom istraživačkog procesa. Isto tako, sudionike sam prigodno darivala sitnim poklonima kako bih iskazala i osobnu zahvalu. Nakon završetka istraživačkog procesa, najopćenitije bi se moglo reći kako su se fokusom na promatrane *elemente* kulture škole, pedagozi istaknuli u ulozi razvojno-pedagoških stručnjaka, što i jest njihova primarna djelatnost. Unatoč tomu što sam već prethodno navela, kako je bilo nezanemarivo i nemoguće

za ne primijetiti da su pedagozi velik dio svoje energije posvećivali individualnim ili razrednim problemima učenika koji su shodno tomu uključivali i intenzivnu suradnju s njihovim roditeljima i međuresornu suradnju, pedagozi su se u jednakoj mjeri posvećivali i drugim područjima kulture škole. U kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava najprikladnije bi bilo za zaključiti kako su pedagozi nastojali dati svoj doprinos svakom od područja kulture škole imenovanim prema Staničiću (2006). Ta su područja nazvana pedagoškom kulturom, organizacijskom kulturom, specifičnom školskom kulturom, kulturom odnosa te didaktičkom kulturom škole. Naime, pedagozi su zbog svog specifičnog položaja struke povezani s gotovim svim sferama školskog života, kao i sa svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, što im istovremeno omogućava oblikovanje svih navedenih područja kulture škole. To istovremeno ne znači kako svi pedagozi u populaciji iskorištavaju tu poziciju u pozitivnom smjeru, ali svakako treba reći da im položaj stručnog suradnika kao razvojno-pedagoškog stručnjaka to omogućava. Pedagozi su tako u ovom etnografskom istraživanju razvijali brojne pozitivne kulturološke odrednice, najsličnije onima koje navodi Staničić (2006; prema Kolak, 2012, str. 226) poput svijesti o značenju misije škole, visokih standarda poučavanja i permanentnog usavršavanja, osjećaja obveze i odgovornosti za sve učenike, zajedničkog i suradničkog vođenja školskih aktivnosti, osjećaja zasluga cijelog kolektiva za ostvarene uspjehe, očekivanja da djelatnici aktivno osmišljavaju promjene te svečanih prigoda na kojima se promoviraju pozitivna postignuća. U daljnjem će dijelu rada kroz istraživačka pitanja u nastavku biti detaljno prikazano što im taj proces olakšava, iako bih u ovom etnografskom uvodu istaknula kako se rezultatima ovoga rada činilo da pedagoge uvelike pokreće njihova proaktivna osobnost. Naime, brojne aktivnosti navedene u ovom radu dokazuju kako pedagozi uistinu oblikuju većinu područja kulture škole. Svi su se sudionici ovog istraživanja tako iskazali kao itekako aktivni razvojno-pedagoški stručnjaci. To ujedno treba povezati i s činjenicom kako su u ovome radu odabrani sudionici istraživanja koji su napredovali u zvanju pedagoga te tako ujedno pokazuju primjere dobre pedagoške prakse. Istovremeno, crtice iz njihova privatnog života nerijetko su otkrivale kako su ti pedagozi i po prirodi proaktivnog i ekstrovertiranog tipa osobnosti. To dakako znači da je bila riječ o osobama suprotnog tipa ličnosti, rezultati ovoga rada možda ne bi bili posve isti. Ovdje treba istaknuti kako nije rijetkost da su individualne vrijednosti pojedinca one koje utječu i na proces oblikovanja kulture škole. Kolak (2012) tako ističe kako je kultura škole ponajprije kultura koju su oblikovali subjekti odgojno-obrazovnog rada. Nadalje navodi kako se sve odrednice školske kulture promatraju kroz prizmu osobnih vrijednosti i iskustava njezinih djelatnika, stoga je pri istraživanju školske kulture potrebno razumijevanje i osobnih kulturnih korijena školskih djelatnika. Neke vrijednosti koje sam

pritom zamijetila u pedagoga u ovom istraživanju istaknuo je i Staničić (2006; prema Kolak, 2012), kao vrijednosti pozitivnog aspekta u području kulture škole. Te vrijednosti su: kolegijalnost, mogućnost eksperimentiranja s novim rješenjima, visoka očekivanja, pouzdanje i povjerenje, osjetna podrška nadređenih, upoznatost sa stručnim rješenjima, prepoznavanje i priznavanje vrijednosti učitelja, stvaranje pozitivnog raspoloženja - humor, uključivanje učitelja u odlučivanje o školskim pitanjima, obrana temeljnih pedagoških vrijednosti, uvažavanje pozitivne tradicije, iskrena i otvorena komunikacija (Kolak, 2012, str. 229). U ovom je istraživanju tako potvrđeno da su se sudionici istraživanja uglavnom vodili tim vrijednostima, što je dakako rezultiralo brojnim, navedenim aktivnostima u cilju oblikovanja pozitivne kulture škole u kojoj su zaposleni. Najveću razliku među pedagozima u ovom istraživanju primijetila sam u procesu oblikovanja kulture osnovne i srednje škole (pritom ne treba uzeti ove podatke bezrezervno, jer cilj istraživanja nije bio određivanje tipa kulture škole). Naime, u osnovnoškolskoj kulturi primijetila sam kako se veći doprinos daje oblikovanju dijela kulture škole koju Staničić (2006) naziva pedagoškom, specifičnom i kulturom odnosa. S druge strane, u srednjoškolskoj kulturi veći je naglasak bio na didaktičkoj i organizacijskoj kulturi. To je moguće povezati s činjenicom kako su srednje škole nerijetko strukovnog usmjerenja, koja su kurikulumskim sadržajima više usmjerena na izravne stručne kompetencije. Isto tako, odgovor je moguće prije svega pronaći i u specifičnim, razvojnim potrebama učenika s obzirom na dob, prilikom čega je svrha osnovnoškolskog obrazovanja osposobljavanje za cjeloživotno učenje te postupno preuzimanje brige i odgovornosti za vlastiti razvoj i život u suvremenome društvu te razvoj učinkovite interakcije s drugima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017a, str. 5). S druge strane, gimnazijsko srednjoškolsko obrazovanje ima svrhu omogućiti mladim osobama da se razviju u samosvjesne, odgovorne i autonomne ljude širokih, raznolikih i komplementarnih znanja i vještina koji će moći vjerodostojno, produktivno i kreativno odgovoriti na izazove koji ih čekaju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017b, str. 3). Iz tih je strateških odrednica vidljivo kako je i kultura škole usmjerena određenim pravcima, čemu se pedagozi kao pojedinci trebaju prilagoditi. Ovdje bi još bilo prigodno dodati i činjenicu kako su pedagozi u ovom istraživanju davali znatno veći doprinos kada su za to imali podršku kolega i ravnatelja. Drugim riječima, u kulturi promatranih škola u kojima su ravnatelji i kolege učitelji pokazali veći osobni i profesionalni angažman bilo je primjetnije kako su isto činili i pedagozi oblikujući snažne, pozitivne kulture škole u sinergiji. Istovremena je prednost i ograničenje ovog istraživanja činjenica kako se uloga pedagoga nije promatrala prema tome o kakvom se tipu kulture škole radi. Dakle, fokus je bio na ulozi pedagoga, bez obzira na to djeluje li u toksičnoj ili toničnoj (Deal i Peterson, 2016) kulturi škole. Prednost je pritom bila ta što se

aktivnost pedagoga promatrala uočavanjem svog angažmana pedagoga u oblikovanju pojedinih elemenata kulture škole, bez obzira na to je li ishod tih aktivnosti dovoljan za cjelokupno oblikovanje te kulture. S druge strane, ograničenje je u tom smislu činjenica što pedagozi samostalno ne mogu oblikovati kulturu škole kao individue jer kultura *de facto* označava skup u najširem smislu. Nameće se zaključak kako su, bez pretencioznosti, pedagozi u ovom istraživanju davali veći doprinos oblikovanju kulture svoje škole kada su i ostale okolnosti bile pozitivnog, toničnog karaktera. Ovo ujedno otvara prostor i novim istraživačkim pothvatima u kojima bi se možebitno uočila povezanost učinka aktivnostima pedagoga u odnosu na tip kulture škole u kojoj je zaposlen. Ukratko, uloga se pedagoga prikazala kao nezanemariva odrednica u oblikovanju kulture škole, ali svakako treba reći - ne i jedinom odrednicom. Ovdje svakako valja dodati već spomenutu okolnost uvođenja reformskih programa Osnovna škola kao cjelodnevna škola i Modularne nastave za srednje, strukovne škole, koje su se dogodile za vrijeme trajanja istraživačkog procesa. Treba naglasiti kako se aktivnosti pedagoga pritom nisu znatno izmijenile u odnosu na oblikovanje pojedinačnih elemenata kulture škole, ali su se svakako intenzivirale i to ponajviše u elementima zajedničkog planiranja, kolektivne učiteljske učinkovitosti te suradnje. Naime, navedeni reformski programi rezultirali su uvođenjem novih dokumentacijskih akata u programe rada škole, prilikom čega su se pedagozi istaknuli kao razvojno-pedagoški stručnjaci u tumačenju tih dokumenata na zajedničkim sastancima škole, u provedbi internih stručnih usavršavanja vezanih uz nove programe kao i u pružanju stručnih savjeta kolegama u novonastalim uvjetima školskoga rada. Pedagozi su se pritom istaknuli kao osobe koje su dodatno osnaživale suradničku kulturu škole, a nerijetko je istaknuto kako se upravo takav tip školske kulture prikazao kao prediktor za uspjeh reforme u obrazovnom sustavu, za razliku od hijerarhijskog tipa kulture, u kojem se bilo koji oblik obrazovne reforme vrlo teško prihvaća (Grgić i Jutzi, 2024). Svakako treba reći kako je trenutno reformski program Cjelodnevne škole eksperimentalne prirode, a Modularna je nastava u tijeku prve godine provedbe, što svakako ostavlja prostor za dodatno produbljivanje saznanja o ulozi pedagoga u okviru tih aktualnih promjena, koje dakako utječu i na promjene u kulturi pojedine škole.

Nakon kratkog uvoda u istraživački proces preostalo je odgovoriti na istraživačka pitanja, kao sastavnim dijelom ove interpretacije, koja je pak krajnji cilj etnografije i sredstvo kojim se tijekom procesa promatranja stalno iznova rafiniraju znanja (Potkonjak, 2014) koja sam stjecala tijekom istraživačkog puta.

1. U kojoj mjeri pedagozi doprinose oblikovanju pojedinih elemenata kulture škole?

Prvo istraživačko pitanje jest pitanje koje nastoji problem istraživanja sagledati u cjelini. Prije svega, valja se podsjetiti kako je u ovom radu konceptualni, teorijski okvir činio odabrani model kulture škole, autora Cavanaugh i Dellar (1997) čiji su temeljni elementi: učiteljska učinkovitost, naglasak na učenju, suradnja, kolegijalnost, zajedničko planiranje i transformacijsko vodstvo. Na teren sam se upućivala s ciljem usmjeravanja na upravo te elemente. Kako bi se dakle uvidjela uloga pedagoga u oblikovanju navedenih, pojedinih elemenata, za svaki je element zapravo bilo potrebno unaprijed odrediti određene kriterije ili smjernice procjene za povezanost djelovanja i aktivnosti pedagoga i tog određenog elementa (vidi poglavlje 3.7. *Okvirni analitički kriteriji za procjenu prisutnosti doprinosa oblikovanju pojedinog elementa odabranog modela kulture škole od strane pedagoga)*. Doprinos pedagoga smatrao bi se potvrđenim kada su u empirijskim podacima identificirani izravni oblici pedagogova rada koji su sadržajno odgovarali obilježju pojedinog elementa. Pri tome su dakako izvori podataka bili i intervjui i promatranja i istraživački dnevnik. Cilj pritom nije bio uvidjeti samo povezanost, već i moguća granična odstupanja ili čak potpuno izostajanje kroz negativne slučajeve. Negativni slučajevi pritom su bili od posebne važnost za jasno razlučivanje zbog namjerno traženih dijelova podataka koji se razlikuju od istraživačevih očekivanja (Agar, 1986; prema Given, 2008), naročito jer je u ovom istraživanju bilo riječ o unaprijed zadanim elementima. Odgovor koji na odnosi na mjeru u kojoj pedagog daje doprinos, podrazumijeva to je li taj doprinos prisutan, je li on bio ograničen ili pak doprinos nije bio potvrđen. Kolika je raznolikost tog doprinosa, dakako će biti vidljivije odgovorom na drugo istraživačko pitanje.

Prije svega, napravljeni su određeni kriteriji kojima se konceptualno pratila prisutnost i povezanost pedagoga s određenim elementom, uz već spomenuto praćenje negativnih ali i graničnih slučajeva. Budući da je riječ o kvalitativnom, etnografskom dizajnu, jasno je kako ti kriteriji nisu bili striktno i isključivo zacrtani, ali su uvelike poslužili u praćenju odabranog teorijskog okvira.

Za element Učiteljske učinkovitosti kriteriji postojanja doprinosa bili su okvirne smjernice poput: poticanja vjerovanja učitelja u vlastiti i zajednički učinak; pružanje podrške pedagoga učiteljima u rješavanju profesionalnih izazova; pružanje povratne informacije i konstruktivne kritike; djelovanje u ulozi kritičkog prijatelja te pridonošenje osjećaju da učitelji odnosno nastavnici zajedničkim trudom i radom mogu doprinijeti razvoju nastave i boljim postignućima učenika. Negativnim slučajevima u tom su se elementu smatrale situacije u kojima se doima da u školi svatko radi za sebe i da izostaju međusobni odnosi, bez da pedagog išta intervenira u smjeru popravka takve situacije.

Za element Naglaska na učenju kriteriji postojanja doprinosa bile su okvirne aktivnosti poput:organiziranja ili poticanja na sudjelovanje u stručnom usavršavanju; općenitim vjerovanjem pedagoga u važnost profesionalnog razvoja kao učinkovitog procesa, praćenje i analiziranje nastavnog procesa od strane pedagoga kroz takozvane hospitacije nastavi; poticanje kolega na razmjenu znanja ali i iskustava iz nastavne prakse; uvođenje i prezentiranje nekih novih znanstvenih spoznaja te poticanje i sebe i drugih na refleksiju. Negativni slučajevi pritom su se smatrali oni u kojima nijedan doprinos oblicima stručnog usavršavanja nije bio vidljiv, čak ni kroz iskaze pedagoga o njegovoj važnosti.

Za element Kolegijalnosti, nekim od kriterija bili su doprinosi pedagoga kroz: poticanje međusobne podrške među članovima školske zajednice; posredovanje u povezivanju odnosa među članovima cijelog kolektiva; poticanje razmjene iskustava i poslovnom ili čak privatnom segmentu u svrhu povezivanja članova; organiziranje aktivnosti koje jačaju međusobne odnose; pružanje individualne, osobne podrške od strane pedagoga kao i općeniti dojam da je pedagog osoba kojoj se drugi mogu obratiti. Negativni slučajevi pritom su se odnosili na to da je pedagog djelovao isključivo kao osoba koja radi individualno, bez povezivanja s drugima kao i to da mu se kolege vrlo rijetko obraćaju za bilo koju situaciju. Također, tu su promatrane i određene granice u kojima se pratilo eventualno to da u školi ima kolegijalnih odnosa ali da oni nemaju veze s doprinosom pedagoga.

Za element Suradnje promatralo se pridonosi li pedagog iniciranju suradnje među učiteljima i to kroz: oblikovanje određenih timova ili koordiniranje njima, organiziranje zajedničkih formalnijih aktivnosti poput sastanaka, poticanje razmjene nastavne prakse; poticanje timskog rješavanja problema i slično. Također, ovdje su se pratile situacije u kojima u školi ima suradničkih odnosa ali da oni nemaju veze s doprinosom pedagoga, kao i negativni slučajevi u kojima su pedagozi čak i kroz vlastite iskaze pokazivali da suradnja za njih nije od velike važnosti kao i to da je izostala proaktivnost u navedenim primjerima.

Za element zajedničkog planiranja kriteriji postojanja doprinosa pedagoga bili su: sudjelovanje pedagoga u planiranju razvoja škole; predlaganje zajedničkih projekata, aktivnosti ili ideja; sudjelovanje u koordinaciji procesa samovrednovanja rada i kvalitete škole i nastave; općenito sudjelovanje u raznim oblicima evaluacije ostvarenih ciljeva i slično. Negativni slučajevi označavali su da u kulturi škole proces zajedničkog planiranja ili uopće ne postoji, ili postoji ali ono nema doticaja s radom pedagoga.

Naposljetku, za element Transformacijskog vodstva, mjera postojanja ili izostajanja doprinosa pedagoga promatrala se okvirno kroz: sudjelovanje u zajedničkom donošenju odluka zajedno s ravnateljem škole; sudjelovanje u podjeli odgovornosti bilo u suradnji s kolegama

učiteljima ili ravnateljem škole; poticanje drugih članova škole na sudjelovanje u školskom razvoju; otvorenu komunikaciju sa članovima kolektiva; iniciranje promjena uz podršku ravnatelja škole; suradnju s ravnateljem u ostvarivanju razvojnih ciljeva te kroz prepoznavanje afiniteta kolega i predlaganje zaduženja učitelja ravnatelju prema tim afinitetima kao i općenito sudjelovanje u odlučivanju oko pitanja bitnih za rad škole. Negativni slučajevi pritom su bili činjenica da je pedagoga samo operativni izvršitelj volje ravnatelja ili da iskazuje takav stav.

Sveukupno gledajući poglavlje *Rezultata*, na prvo bi se istraživačko pitanje moglo najopćenitije moglo odgovoriti kako pedagozi uistinu daju određeni doprinos oblikovanju svih pojedinih elemenata kulture odabranog modela i kako nijedan element odabranog *modela* nije izostavljen. Razlog takvog odgovora mogao bi se naći čak i u vizualnom dizajnu samog poglavlja rezultata, prilikom čega je vidljivo da je za svaki pojedinačni element opisana uloga pedagoga u njegovu oblikovanju. Ipak, treba reći kako to dakako nije dovoljan kriterij za odgovor na istraživačko pitanje. Valjanost zaključka o tome da pedagozi oblikuju svaki element odabranog modela kulture škole proizlazi prije svega iz činjenice kako su ti podaci dobiveni iz više izvora prikupljanja podataka (intervjui, sustavno promatranje, vođenje istraživačkog dnevnika). Takav se zaključak podudara s prethodno provedenim istraživanjima o ulozi pedagoga u pojedinačnom segmentu, naročito kada je riječ o suvremenom kontekstu. Ipak, iz navedenih sažetaka tih istraživanja nije vidljiva sveobuhvatna uloga pedagoga u oblikovanju kulture škole u cjelini prema određenom modelu poput odabranog za ovaj rad. Razlozi za nedostatak takvih detaljnih studija posvećenih isključivo pedagozima možda se mogu pronaći i u činjenici da zanimanje i uloga pedagoga nisu svojstvene svim državama, što je detaljnije opisano u teorijskom dijelu ovoga rada. Gacov (2023) tako primjerice opisuje stručni rad školskog pedagoga u Austriji, Srbiji, Bugarskoj, Danskoj, Republici Hrvatskoj, Irskoj, Sjevernoj Makedoniji, Malti, Rusiji, Americi, Sloveniji, Srbiji i Ujedinjenom Kraljevstvu te zaključuje kako im je svima svojstven rad usmjeren na poticanje razvoja učenika, ali uloga nije jedinstvena u svim navedenim zemljama. Činjenica je i to da su pedagozi povremeno izostavljeni iz međunarodnih istraživanja, primjerice to je vidljivo u aktualnim TALIS istraživanjima (OECD, 2025), prilikom čega su uz učitelje sudjelovali i ravnatelji, ali ne i pedagozi. Takva se tvrdnja dakako slaže s već prethodno navedenim premisama da u ostale 53 zemlje uključene u istraživanje uloga pedagoga nije jedinstvena ili čak nije postojana. Stoga ne čudi kako se studije o sveobuhvatnoj ulozi pedagoga u kulturi škole ne mogu lako pronaći. Uz već navedene pedagoge-eksperte poput Stjepana Staničića i Vladimira Jurića, i u suvremeno se doba naglašava potreba za sustavnim istraživanjem temeljnih odrednica razvojno-pedagoške

službe i školskog pedagoga kao važnog stručnog suradnika u toj službi (Silov, 2017; prema Staničić, 2017), čemu će i ovaj doktorski rad nastojati dati doprinos. Kako bi se dobio detaljniji uvid u dosadašnje spoznaje o sveobuhvatnoj ulozi pedagoga u kulturi škole, provedeno je sustavno pretraživanje znanstvene baze podataka na centralnom portalu „Hrčak“[30] i pretraživaču „Google Scholar“[31] te su se radovi dodatno identificirali uz pomoć alata Research Rabbit[32] koji je služio kao pomoć u pretraživanju prema tematskoj srodnosti. Valja dodati i to kako su navedeni alati služili isključivo kao pomoć istraživaču u potrazi za dostupnim izvorima te je istraživač svaki rad podvrgnuo osobnoj, ljudskoj provjeri, poštujući pritom etičke implikacije umjetne inteligencije (UI) prema *Smjernicama za korištenje umjetne inteligencije*[33] (Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Osijeku, 2025). Radovi su u navedenim bazama pretraženi uz pomoć ključnih riječi *„pedagog“, „školski pedagog“, „uloga pedagoga“, „stručni suradnik pedagog“, „uloga pedagoga u kulturi škole“* te *„pedagog u oblikovanju kulture škole“*. Na taj su način izdvojena 152 izvora literature, koji su uključivali sve tipove publikacije, a potom je isti izbor radova sužen kriterijem datiranja radova. Vremenski raspon uključenih radova (2015. - 2026. godine) određen je s obzirom na intenzivnije usmjerenje prema kompetencijskom pristupu odgojno-obrazovnog procesa u okviru DeSeCo projekta (eng. Definition and Selection of Competencies) na europskom području, kao i na hrvatskom području usvajanjem kurikularne reforme (OECD, 2025). Također, detaljnim uvidom u sadržaj radova izdvojili su se samo oni radovi koji se odnose na pedagoge zaposlene u osnovnim odnosno srednjim školama Republike Hrvatske. Konačan izbor sadržavao je 27 radova koji su od 2015. godine do 2025. godine opisivali ulogu pedagoga u kontekstu suvremene škole. Najobuhvatnijim radom istaknula se knjiga Staničića i Resmana (2020) „*Pedagog: u vrtiću, školi i domu*“ koja opisuje višedimenzionalno djelovanje pedagoga kao stručnog suradnika. Ostali radovi posvećivali su se pojedinačnim područjima rada pedagoga. Primjerice, istraživanje Horvat Vlahović i sur. (2022) ističe suradnju pedagoga i učitelja odnosno nastavnika u školi, prilikom čega se pedagogu pripisuju kompetencije za kolegijalni pristup. Skopljak i Kovačević (2020) ističu kako je učestala aktivnost pedagoga također i briga za stručno usavršavanje, Spasenović i Kraguljac (2023) pak ističu važnost pedagoga za afirmaciju

[30] Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak (2021). Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/

[31] Google. Google Scholar. Dostupno na: https://scholar.google.com

[32] Research Rabbit. (2026). *Research Rabbit* [Softver]. Dostupno na: https://www.researchrabbit.ai/

[33] Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Osijeku (2025). Smjernice za korištenje umjetne inteligencije. Dostupno na: https://www.ffos.unios.hr/odsjek-za-informacijske-znanosti/studenti/smjernice-za-koristenje-umjetne-inteligencije/

učiteljskog statusa i položaja profesije, dok Miočić i Turk (2017) potvrđuju kako su pedagozi zaduženi za praćenje aktualnosti u društvu u cilju obogaćivanja i aktualiziranja nastavnog procesa. Zatim su primjerice autori Relja (2020) i Maglov (2015) opisivali ulogu pedagoga na području rada s roditeljima, Vrcelj i sur. (2017) opisivali su ulogu pedagoga u sindromu sagorijevanja učitelja, Petani i sur. (2021), Šporčić-Škrbonja (2019) i Vuković (2019) opisivali su ulogu pedagoga u profesionalnoj orijentaciji učenika dok su radovi Pažin-Ilakovac (2015) ili pak Budić (2017) bili usmjereni na savjetodavnu ulogu pedagoga u kulturi suvremene škole. Sveukupno sagledavanje navedenih radova moglo bi potvrditi premisu da pedagozi uistinu oblikuju različita područja kulture škole, kao što bi se i ovim radom najopćenitije moglo reći da pedagozi uistinu imaju doticaja sa svim, ili gotovo svim segmentima kulture škole (naročito kada je riječ o modelima poput odabranog za ovaj rad) koji podrazumijevaju socijalne interakcije među sudionicima kulture škole. Detaljnijom studijom o ulozi školskih pedagoga mogla bi se također istaknuti knjiga autora Staničić, Turk i Ledić (2013) čijim bi se prikazom područja rada školskih pedagoga također mogla povući paralela i s rezultatima ovoga rada i zaključiti kako se uloga pedagoga u kulturi škole uistinu ostvaruje kroz niz područja svakodnevnog rada u školi.

Iz svega navedenog valja zaključiti prvo istraživačko pitanje jasnom tvrdnjom kako je ovo istraživanje prikazalo kako pedagozi uistinu pružaju određeni doprinos oblikovanju različitih područja kulture škole, pa tako i onih koja se odnose na sve pojedine elemente odabranog modela kulture škole, što su selektivno potvrdila i već prethodno navedena, provedena istraživanja u kontekstu suvremene škole. Ovim se istraživanjem pak ta uloga nastojala sagledati sinkronijski kroz više elemenata, za razliku od dosadašnjih spoznaja koje su doprinos uloge pedagoga djelomično prikazala u selektivnim područjima kulture škole. Ovo se pitanje jasno nadovezuje na drugo istraživačko pitanje, koje će dati zasigurno podrobniji odgovor na pitanja i objasniti način na koji pedagog to ostvaruje u suvremenoj školi.

2. Na koje načine pedagog daje doprinos oblikovanju pojedinačnih elementa kulture škole?

Ovo je istraživačko pitanje zasigurno najobuhvatnije u odnosu na ostala pitanja te sam se njime vodila svakim odlaskom na teren. Kao što je prethodno istaknuto, etnografi se fokusiraju na istraživanje kulturnih fenomena i ne pristupaju terenskom radu bez jasnog fokusa. Njihov pristup karakterizira usmjerenost na produbljivanje razumijevanja kulture kroz proučavanje specifičnih kulturnih aspekata. Kao i kod svih kvalitativnih studija, to fokusiranje vođeno određenom teorijom ne služi sužavanju studije. Umjesto toga, teorijske teme postaju široki

okviri koje istraživači koriste kada prvobitno ulaze u područje proučavanja skupine i traže njezine manifestacije. Teme su u ovom istraživanju nazvane po istoimenim elementima odabranog modela kulture škole, a na takav je oblik određivanja teme poželjno uputiti i u naslovu samoga rada (Creswell, 2012), što je u slučaju ovog rada i naznačeno kroz sintagmu *elemente kulture škole*. Prije interpretacije pojedinačnih tema istoimenih elemenata kulture škole, smatram korisnim za izdvojiti interpretaciju rezultata o općenitoj ulozi sudionika istraživanja u oblikovanju kulture škola u kojima su zaposleni. Ipak, ovdje uvodno i prvenstveno treba naglasiti kako je u cijelom radu pa i u nastavku ovoga teksta, riječ o odabranim izrazito aktivnim i napredovalim pedagozima pa svi daljnji zaključci podrazumijevaju da se dobiveni empirijski nalazi o istraženim slučajevima ne mogu odnositi na cjelokupnu populaciju pedagoga. U svrhu prikaza etnografske kontekstualnosti, valjalo bi izdvojiti ovdje izdvojiti neke najprimjetnije podudarnosti ali i razlike među proučavanim slučajevima. Zajedničko svim četirima slučajevima jest da su pedagozi-sudionici ovog istraživanja, svoju ulogu u kulturi škole uviđali kroz prizmu subjekta koji povezuje sve članove nastavnog procesa, od učenika, njihovih roditelja, kolega učitelja odnosno nastavnika, ostalih članova stručne službe, ravnatelja do administrativnog osoblja kao i vanjskih suradnika škole. Tako je u sva četiri istražena slučaja uočena tendencija pedagoga da svoju ulogu u oblikovanju kulture škole prvenstveno doživljavaju kao ulogu povezujuće, savjetodavne i razvojne tendencije, a ne kao ulogu nadređene prirode u odnosu na druge članove školske zajednice. Oni dakle svoju ulogu vide kao ulogu koja nastoji afirmirati stav da je škola mjesto stalnog učenja i napretka, kreirajući pritom ozračje koje potiče motiviranost, kreativnost, raznolikost sadržaja i demokratizaciju svih njezinih članova. Svoju ulogu također ne smatraju usmjerenom samo unapređivanju kompetencija učenika, već i njihovih kolega učitelja odnosno nastavnika, što najčešće čine kroz uvid u nastavne sate i njihovu analizu, zatim kroz održavanje internih stručnih usavršavanja kao i kroz individualne ili grupne sastanke s kolegama koji su se našli pred određenim izazovom ili samo žele unaprijediti sebe u nastavnom procesu. Nerijetko organizirajući projekte koji zahtijevaju uključenost svih subjekata nastavnog procesa, sudionici ovog istraživanja[34] stvarali su tako uvjete za međusobno povezivanje tih subjekata i poticali su zajedničko uvjerenje da je kolektiv u stanju planirati i provesti aktivnosti koje će imati pozitivan utjecaj na rezultate učenja učenika. Moglo bi se reći kako u svim četirima slučajevima, oni

[34] U nastavku ovoga rada, radi jezične ekonomičnosti izražavanja i izbjegavanja učestale sintagme „pedagozi-sudionici ovog istraživanja“, koristit će se termin „pedagozi“, koji se pritom ne odnosi na cjelokupnu populaciju pedagoga, što je prethodno objašnjeno u nekoliko navrata uzimajući u obzir odabir namjernog ekstremnog uzorkovanja.

svoju središnju ulogu vide u jačanju pozitivnih odnosa kroz izgradnju povjerenja među cijelom školskom zajednicom, prilikom čega naglašavaju važnost dijaloga, tolerancije, restitucije, vršnjačke suradnje i timskog rada. Istodobno djeluju i analitički i savjetodavno, svjesni kako time doprinose budućem razvoju svoje odgojno-obrazovne ustanove. Takav oblik djelovanja kakav navode pedagozi, podudara se s aktualnim preporukama za poboljšanje kultura škola (DeWitt, 2017; Hargreaves i Fullan, 2015; Muhammad, 2017), čime se dodatno potvrđuje vrijednost zanimanja školskog pedagoga i afirmira njihov profesionalni status. Osim toga ovo je prva, generalizirana misao o tome da uloga pedagoga u kulturi suvremene škole nadilazi neopravdane stigme da su pedagozi samo „produžena ruka ravnatelja“ ili pak „osobe zadužene za neposluh učenika“ (Staničić i sur., 2017; Turk, 2017). Također, ova generalizirana misao o tome da pedagog daje višestruki doprinos oblikovanju kulture suvremene škole, odgovara na ključne preporuke o koncepciji razvojno-pedagoške službe koja se osobito odnosi na pedagoga, a kojom se preporučuje da uloga pedagoga nije, i ne bi trebala biti, usmjerena isključivo na administrativno-normativne poslove, već na razvoj cjelokupnog nastavnog procesa kroz timski rad (Silov, 2017). Ipak, navedene podudarnosti u općenitim shvaćanjima uloge pedagoga nisu nužno značile i istovjetnu realizaciju identičnih aktivnosti u svim četirima školama. To se najbolje vidjelo po izdvojenim različitim iskazima intervjua, fotografijama ili opisanim situacijama kroz istaknute dijelove terenskih bilješki. Tako su se razlike među pedagozima očitovale ponekad kroz intenzitet aktivnosti, učestalost aktivnosti koje su provodili, kontekst u kojem su provodili aktivnosti (primjerice poput načina suradnje s lokalnom zajednicom koja je drugačija u svakom gradu) i slično. Svakako, bez obzira na različit sadržaj aktivnosti, moglo bi se reći kako je svrha brojnih aktivnosti koje su provodila sva četiri promatrana slučaja, vrlo slična, a najopćenitije se odnosi na usmjerenost ka oblikovanju kulture dijaloga, suradnje, pozitivnih međuljudskih odnosa te ima tendenciju općenitog pedagoškog razvoja škole u kojoj su pedagozi djelovali.

U daljnjem dijelu teksta uloga pedagoga opisana je kroz interpretaciju svakog pojedinačnog elementa odabranog *modela* kulture škole. Ujedno, tim će se opisanim oblicima aktualnog djelovanja pedagoga kroz oblikovanje pojedinačnih elemenata kulture suvremene škole nastojati pomoći pri preporučenoj izradi nove koncepcije razvojno-pedagoške službe u školi, kao programskog dokumenta koji će definirati smisao postojanja i djelovanja stručnih suradnika, načela, njihove kompetencije, metodologiju i kadrovski normativ (Silov, 2017, str. 126).

a) Učiteljska učinkovitost

Kada je pak riječ o pojedinačnim elementima kulture škole, valja poći od prvog elementa odabranog modela, učiteljske učinkovitosti. U raspravama o pozitivnoj i poticajnoj kulturi škole sve se češće mogu pronaći podatci o važnosti kolektivne učiteljske učinkovitosti koja je u posljednjem desetljeću postala jedna od središnjih područja interesa obrazovnih istraživanja zbog svoje snažne, pozitivne povezanosti s obrazovnim ishodima učenika. Kolektivna učiteljska učinkovitost odnosi se na zajedničko uvjerenje učitelja da svojim usuglašenim, zajedničkim i sinkroniziranim djelovanjem mogu ostvariti pozitivan i značajan doprinos u procesu učenja i razvoja učenika (Hattie, 2012). Navedeni koncept učiteljske učinkovitosti ima svoje teorijsko uporište u Bandurinoj socijalno-kognitivnoj teoriji te predstavlja razinu grupne samoefikasnosti, definirane kao zajedničko uvjerenje članova određene organizacije da su sposobni planirati i provoditi aktivnosti kako bi ostvarili kolektivno oblikovan cilj (Bandura, 2000). Brojna su istraživanja (Donohoo i sur., 2018; Goddard i sur., 2000; Salas-Rodríguez i Lara, 2022; Voelkel i Chrispeels, 2017; prema Mirosavljević i sur., *in press*) rezultatima ukazala na povezanost kolektivne učiteljske učinkovitosti i boljeg usvajanja ishoda kod učenika te se kolektivna učiteljska učinkovitost čak pokazala kao snažniji prediktor od (ne)povoljnog socio-ekonomskog konteksta u kojem učenik odrasta (Hattie, 2023). Donohoo i sur. (2018) kolektivnu učiteljsku učinkovitost pak povezuju s većom radnom motivacijom učitelja. Za ostvarivanje kolektivne učiteljske učinkovitosti sva su navedena istraživanja navodila nužnost postavljanja visokih očekivanja kao i neminovnu timsku suradnju i zajedničko ulaganje svakog pojedinačnog člana školske zajednice. Osim pozitivnih učinaka na obrazovni uspjeh učenika, visoka razina kolektivne učinkovitosti povezuje se i s većim profesionalnim zadovoljstvom učitelja, snažnijom predanošću nastavi te većim angažmanom učenika (Caprara i sur., 2003). U kontekstu poticanja kolektivne učiteljske učinkovitosti važno je razmotriti tko u školi ima kapacitet i profesionalnu ulogu za poticanje ovih procesa. U hrvatskom obrazovnom sustavu, moglo bi se reći, stručni suradnik pedagog zauzima posebno relevantnu poziciju u navedenom elementu jer povezanost pedagoga s učiteljima proizlazi iz neposrednog savjetodavnog i razvojnog rada, što ga čini ključnim subjektom u jačanju profesionalnih kapaciteta kolektiva (Jurić, 2004). Bognar (2020) također naglašava da bi briga o kolektivnoj učiteljskoj učinkovitosti trebala biti sastavni dio profesionalne uloge pedagoga, osobito u kontekstu razvoja pozitivne školske klime. U hrvatskom teorijskom diskursu pedagog se nerijetko opisuje i kao „kritički prijatelj“ učiteljima (Bognar, 2020; Šimić, 2010; Vrcelj i sur., 2017). Navedena uloga podrazumijeva pružanje podrške drugima kroz konstruktivnu

kritiku i poticanje na refleksivnu praksu, a da pritom pedagog nije netko tko ima autoritet kroz nadzornu ovlast, već osoba u funkciji dobronamjernog, savjetodavnog, stručnog suradnika. Upravo je i kritičko prijateljstvo jedan od načina poticanja kolektivne učiteljske učinkovitosti, čime se pedagoga također može povezati s tim elementom kulture škole. Iz navedenih teorijskih pretpostavki jasno je kako pedagozi uistinu daju svoj doprinos elementu učiteljske učinkovitosti, što je pokazalo i ovo istraživanje. Iz cjelokupnih rezultata prikupljenih terenskim radom vidljivo je kako pedagozi kolektivnu učiteljsku učinkovitost oblikuju kroz sustavno osnaživanje i poticanje uvjerenja da učenici mogu uspjeti u izvrsnim akademskim postignućima te da je kurikulum škole smislen, svrsishodan i vrijedan dokument. To postižu djelovanjem u nekoliko međusobno povezanih područja. Među prikupljenim podatcima izdvojio se i sadržaj kako pedagozi potiču razvoj akademskih i profesionalnih kompetencija učenika, čime jačaju stav o važnosti obrazovanja. To ostvaruju neposrednim radom s učenicima, učiteljima, razrednicima, roditeljima ili pak s raznim udrugama i institucijama. Tu se posebno istaknula i aktivnost karijernog usmjeravanja, obično za učenike osmog razreda osnovne škole ili pak završnih razreda srednjih škola. Pedagozi tako u suradnji s razrednicima ili predmetnim nastavnicima organiziraju sajmove zanimanja, radionice, individualna savjetovanja, suradnju sa zavodima za tržište rada kao i s institucijama visokog obrazovanja. Na taj način pedagozi pomažu učenicima u realnom procjenjivanju vlastitih mogućnosti i budućih zanimanja, gradeći pritom u školi zajedničko uvjerenje o korisnosti obrazovnog procesa za budući uspjeh učenika. Osim toga, istaknuo se i važan doprinos pedagoga u razvoju i poticanju kolektivne učiteljske učinkovitosti kroz razvoj metakognicije učenika. Iako time tek neposredno doprinose vjerovanju da je kolektiv u stanju planirati i proizvesti aktivnosti u svrhu ostvarenja zajednički planirane vizije škole, pedagozi smatraju važnim kod učenika razvijati i poticati stav o važnosti aktivnosti koje njihovi učitelji planiraju za njih u svrhu napretka svakog učenika. Pedagozi tako učenike poučavaju kako učiti, kako razumjeti vlastite procese učenja i kako razviti pozitivan, vrijednosni sustav prema znanju. To se uglavnom dalo vidjeti kroz individualna i grupna savjetovanja, pedagoške radionice te stručna usavršavanja za učitelje, čime su pedagozi usklađivali pedagoške pristupe unutar kolektiva. Osim spomenutih aktivnosti u svrhu razvoja metakognitivnih procesa kod učenika, rezultatima se, naročito prikupljenima kroz intervjue, dalo zaključiti kako pedagozi ističu važnost razvoja kreativnog potencijala kod učenika. Pedagozi su navodili kako to ostvaruju kroz planiranje i provođenje pedagoških radionica i školskih projekata, surađujući pritom s lokalnom i regionalnom zajednicom. Stav je pedagoga da učenici pritom razvijaju divergentno mišljenje u sklopu problemskog, projektnog i inovativnog učenja, a istovremeno takvi oblici kreativnih aktivnosti ostvaruju povezanost više

subjekata nastavnog procesa. Za njih je to značilo pojačavanje osjećaja da je kolektiv u stanju planirati i realizirati aktivnosti usmjerene na razvoj cijele škole, što je dakako već spomenuta (Donohoo i sur., 2018) odlika učiteljske učinkovitosti. Sve navedeno pedagozi su planirali i realizirali uz podršku prije svega ravnatelja škole, a zatim i kolega učitelja. Osim što su izjavama u intervjuima skromno naglašavali svoj doprinos u poticanju kolega u upornosti, trudu, vjerovanju u zajednički uspjeh i poticanju učenika na vjerovanje u vlastiti uspjeh i važnost obrazovanja, pedagozi su to isto pokazali i u vlastitoj praksi, što sam uvidjela sustavnim promatranjem. Tako se i prema fotografijama u ovom radu (Slike 8-17) može zaključiti kako su pedagozi uistinu dali svoj doprinos u kulturi škole kada je riječ o navedenom elementu učiteljske učinkovitosti. Osim toga, isto je vidljivo u terenskim bilješkama u analizi rezultata ovoga rada (poglavlje 4.1.). U izjavama intervjua bilo je vidljivo kako pedagozi oblikuju element učiteljske učinkovitosti i poticanjem kolega učitelja na uspoređivanje rezultata učenika, dijeljenjem primjera dobre prakse, ujednačavanjem kriterija vrednovanja te zajedničkim planiranjem nastavnih strategija. Navedeni rezultati koji povezuju ulogu pedagoga s oblikovanjem učiteljske učinkovitosti u kulturi suvremene škole u skladu su s teorijskim pristupima koji kulturu škole promatraju kao skup zajedničkih vrijednosti, uvjerenja i obrazaca ponašanja (Deal i Peterson, 2016). Također, rezultati pokazuju da pedagozi oblikuju kolektivnu učiteljsku učinkovitost sustavnim osnaživanjem uvjerenja u akademski uspjeh učenika te da je osmišljeni kurikulum škole vrijedan i svrsishodan dokument. Takav se pak teorijski pristup podudara s konceptom *profesionalnog kapitala* kakav opisuju Fullan i suradnici (2015). Autori tako opisuju lekcije iz visoko učinkovitih školskih sustava u Sjedinjenim Američkim Državama koji kao prioritet ističu upravo takav oblik vođenja i motiviranja za stvaranje uvjeta za unutarnju odgovornost, odnosno kolektivnu odgovornost unutar nastavničke profesije, kako bi se kontinuirano poboljšavao uspjeh svih učenika. Navode kako se taj pristup temelji na razvoju i cirkulaciji profesionalnog kapitala koji se sastoji od triju komponenata: individualnog ljudskog kapitala, društvenog kapitala (gdje učitelji uče jedni od drugih) i kapitala odlučivanja (razvijanje prosudbe i stručnosti tijekom vremena) (Fullan i sur., 2015). Upravo je rezultatima i ovog etnografskog istraživanjima vidljivo kako pedagozi takav pristup implementiraju u kulturi suvremene škole, čime ih se ujedno može smatrati i stručnjacima koji primjenjuju aktualne i inovativne odgojno-obrazovne pristupe. Valjalo bi dio odgovora na ovo istraživačko pitanje o oblikovanju elementa učiteljske učinkovitosti naposljetku zaključiti premisom kako je ovo istraživanje uistinu pokazalo doprinos pedagoga u kreiranju poticajnog okružja koje doprinosi kolektivnom uvjerenju učitelja u uspjeh njihovih učenika. Sljedećim istraživačkim pitanjem ovoga rada dat će se i detaljniji uvid u takve pretpostavke jer se svim prikupljenim

podacima da zaključiti kako pedagozi uistinu jesu značajni odgojno-obrazovni stručnjaci, naročito kada je riječ o elementu učiteljske učinkovitosti u kulturi suvremene škole.

b) Naglasak na učenju

Rezultati vezani uz element *naglasak na učenju* vidljivi su u poglavlju analize (poglavlje 4.2), prilikom čega su podaci o navedenom elementu prikupljeni pomoću svih metoda prikupljanja podataka predviđenih istraživačkim dizajnom ovoga rada (sustavnim promatranjem, intervjuima, vođenjem istraživačkog dnevnika). Naime, etnografskim pristupom, osim u izravnim izjavama intervjua, ovaj je element bio prisutan na gotovo svakom etnografskom posjetu terenu. Pedagozi element kulture škole nazvan *naglasak na učenju* općenito percipiraju kao način shvaćanja škole zajednicom koja uči, prilikom čega učenje predstavlja kontinuiran, složen i promjenjiv proces, ne samo za učenike nego i za odgojno-obrazovne stručnjake. Najveći doprinos pedagoga u ovom se elementu odrazio na profesionalni razvoj učitelja odnosno nastavnika. Pedagozi smatraju da se naglasak na učenju može ostvariti samo ako cijela škola vjeruje u profesionalni rast učitelja. Njihova uloga pritom je stručne, motivirajuće i inspirirajuće prirode. Pedagozi su na taj način i doprinosili pozitivnoj afirmaciji učiteljske profesije i to tako što su kontinuirano prepoznavali vrijednost profesije svojih kolega učitelja, primjećujući i pohvaljujući njihov trud i zalaganje. Na taj su način vjerovali da stvaraju motivirajuće okruženje za profesionalni razvoj. Važnost takvih postupaka potvrđuju i brojna istraživanja koja navode da je važna sposobnost svake zemlje za postizanje pozitivnih društvenih promjena upravo pristupom kvalitetnijem obrazovanju, koje podrazumijeva pohvalu truda i stremljenje kontinuiranom razvoju. Deal i Peterson (2016) također naglašavaju važnost isticanja i priznanja onima koji se trude kako bi se oblikovala pozitivna kultura škole u kojoj se svaki član osjeća važnom ulogom. U ovom se istraživanju pokazalo kako pedagozi ističu postignuća svojih kolega i formalno, primjerice na fizičkim panoima u prostoru zgrade škole, zatim digitalno na web-stranicama škole, ali i neformalno kroz usmene pohvale na vijećima, razgovorima u zbornici, usputnim razgovorima prilikom čega iskazuju vlastiti interes za nečiji trud. U osobnoj komunikaciji s pedagozima vidljivo je kako oni smatraju da daju svoj doprinos u oblikovanju kulture škole u kojoj je motivacija za napredak učitelja nit vodilja. Takav doprinos pedagoga u jačanju afirmacije profesionalnog statusa učitelja od posebne je važnosti u doba kad se nerijetko navodi kako stres i iscrpljenost dovode do fenomena izgaranja učitelja diljem svijeta (Agyapong i sur., 2022; Madigan i sur., 2023). Saloviita i Pakarinen (2021) tako zaključuju kako je sustavno pružanje podrške učiteljima kroz neprestano motiviranje od velike važnosti za izbjegavanje nastanka tog fenomena, što se u usporedbi s ovim istraživanjem može

djelomično pripisati i zasluzi pedagoga. Osim navedenih aktivnosti isticanja truda svojih kolega kojim su neizravno poticali i daljnji uspjeh i naglasak na kontinuirani proces učenja i napretka, pedagozi su navodili i izravne oblike poticanja daljnjeg napretka i učenja učitelja - unapređenjem nastave. U hrvatskom odgojno-obrazovnom diskursu općenito se opažanje i pedagogova analiza nastavnog sata smatraju ključnim procesom unapređenja nastavnog procesa. Prethodne spoznaje navode kako pedagog to postiže fokusirajući se na izvedbu učitelja, odnos učitelja i učenika, učinkovitost metodologije, postizanje odgojno-obrazovnih ishoda i na samovrednovanje, kako bi se pružila podrška razvoju i poboljšala kvaliteta poučavanja (Bezinović i sur., 2012). Osim u hrvatskom kontekstu, takva se praksa osnaživanja učitelja navodi i u drugim zemljama pa su tako neke od preporuka za razvoj u australskim školama (Gonski i sur., 2018) usmjerene upravo na potrebu za kontinuiranom povratnom informacijom ne samo pojedinačnom učeniku, već i svakom učitelju, kako bi se izgradila kultura neprekidnog rasta. U sklopu terenskog istraživanja nekoliko sam puta nazočila procesu uvida u nastavu. Taj proces pritom predstavlja i dio u kojem sam pedagoge susretala u uredima dok su se pripremali za odlazak na uvid u nastavni sat kod kolege učitelja, zatim boravak na nastavnom satu te naposljetku analizu nastavnoga sata, najčešće kroz razgovor u kabinetu predmetnog učitelja, razredne učionice ili u uredu pedagoga. Ti su razgovori uglavnom bili formalne prirode, iako su nerijetko sadržavali elemente humora, poticanja i motivirajućih poruka kojima su pedagozi nastojali doprinijeti opuštenoj radnoj klimi. Pedagozi su u ovom istraživanju, na području unapređenja nastavnog procesa, kao sastavnog dijela ovog elementa uistinu održavali brojne aspekte svojih kompetencija - od organizacijskih, stručnih pa sve do osobnih kompetencija. Takva praksa nije karakteristična isključivo za pedagoge sudionike ovog istraživanja, već su i značajnija istraživanja o reprezentativnoj populaciji školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj (Ledić i sur., 2013; Staničić, 2005) pokazala kako su upravo te kompetencije svojstvene pedagozima. Osim kroz uvid u nastavu, pedagozi su naglasak na učenju poticali i kroz profesionalne zajednice učenja. U takvom obliku suradnje sa svojim kolegama, pedagozi su poticali razmjenu znanja, stavova i iskustava te su poučavali svoje kolege pedagoško-metodičko-didaktičkim aspektima u nastavi. Razmjena znanja i iskustava u kulturi promatranih škola odvijala se formalno kroz primjerice učiteljska, razredna ili stručna vijeća, aktive ili digitalne platforme te neformalno u svakodnevnoj suradnji. Pedagozi su pritom često inicirali rasprave i poticali učitelje da dijele primjere dobre prakse kako bi učili jedni od drugih. Uz to što su pedagozi poticali kolegijalno učenje među učiteljima, nerijetko sam na terenu uočavala kako pedagozi i izravno potiču stručna usavršavanja održavajući interne oblike radionica, seminare i predavanja. To se uglavnom odvijalo u sklopu učiteljskih vijeća ili u

dogovorenim susretima za vrijeme trajanja školskih praznika, odnosno odmora za učenike. Pedagozi su pritom proučavali zanimljive teme pogodne za unapređenje svojih škola, a potom su ju aktualizirali kroz uglavnom interaktivna stručna predavanja. Jedna od zapaženih tema bilo je i upravljanje vlastitim profesionalnim razvojem, prilikom čega je pedagog nastojao prikazati kulturu kontinuiranog profesionalnog razvoja kao odgovor na brojna pitanja i izazove u školskom kontekstu. Upravo je takva praksa kojom su pedagozi realizirali stručna usavršavanja s odlikama usredotočenosti na nastavni sadržaj, aktivnog uključivanja učitelja, podržavanja suradnje i pružanja mentorstva i stručne podrške, navedena kao najefikasniji oblik profesionalnog razvoja učitelja (Darling-Hammond i sur., 2017). Osim internog stručnog usavršavanja namijenjenog učiteljima, pedagozi su održavali i edukacije za roditelje, o čemu svjedoče i fotografije u poglavlja teme naglaska na učenju (Slika 40, 41, 42 i 43). Jedan je od pedagoga u obzir uzeo i činjenicu kako roditelji da bi došli na predavanje, moraju nekome povjeriti djecu na čuvanje pa je stoga organizirao i poseban animacijski program za djecu za vrijeme trajanja predavanja. Naveo je, uz ostale sudionike istraživanja, kako se edukacijama za roditelje stvara kultura povjerenja i partnerstva roditelja i škole, što je za sve sudionike istraživanja predstavljalo neizostavan čimbenik u procesu odgoja i obrazovanja djece. Takav oblik suradnje s roditeljima nerijetko je naveden kao jedna od optimalnih strategija usmjerenih na stvaranje partnerstva roditelja i škole (Smit i sur., 2007), čime se uloga pedagoga dodatno afirmirala na području važnog elementa naglaska na učenju u kulturi suvremene škole. Osim kroz navedene doprinose oblikovanja elementa naglaska na učenju, pedagozi su uz navedeno kulturu učenja kod svojih kolega poticali i podrškom u procesu napredovanja u zvanju. Takav je proces karakterističan za odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske te je definiran zakonskim regulativama, a podrazumijeva napredovanje učitelja, stručnih suradnika, nastavnika i ravnatelja u zvanja kroz rad koji odgojno-obrazovni radnici ostvaruju u suradnji s učenicima ili kolegama, u organizaciji ili provedbi natjecanja, mentorstvu učenicima, studentima i pripravnicima, održavanjem predavanja, radionica i online edukacija, radom u stručnim vijećima i strukovnim udrugama, pisanjem stručnih članaka, izradom nastavnih materijala i obrazovnih sadržaja, radom na projektima te radom na unapređenju rada škole i sustava obrazovanja. U takvom složenom procesu pedagozi su se u ovom istraživanju isticali upravo kao kreatori i inicijatori za pokretanje takvog postupka za svoje kolege, osnažujući ih pritom da oni to mogu i pomažući im u prikupljanju potrebne administrativne građe. Kako je već u teorijskom dijelu ovoga rada navedeno, element naglaska na učenju nezaobilazan je kada je riječ o povezanosti s pozitivnom kulturom škole. Soriano i Bautista (2025) tako navode kako postoji jaka pozitivna korelacija između profesionalnog razvoja i školske kulture, umjerena

pozitivna korelacija između profesionalnog razvoja i uspjeha učenika te vrlo jaka korelacija između školske kulture i uspjeha učenika. Zaključno, autori ističu kako je regresijskom analizom potvrđeno da pozitivna kultura škole i profesionalni razvoj predviđaju uspjeh učenika. Istraživanje Kuru i sur. (2023) također donosi zaključke kako suradnja među učiteljima i zajedničko objedinjavanje ciljeva kroz viziju škole imaju pozitivan učinak na profesionalno učenje, čime se stvara pozitivna kultura škole. Osim brojnih prethodno navedenih povezanosti o važnosti elementa kulture škole koji podrazumijeva kontinuirano učenje svih članova školske zajednice, moglo bi se reći kako i ovo istraživanje ide tomu u prilog. Navedeno je bilo potkrijepljeno brojnim fotografijama, izjavama iz intervjua, terenskim bilješkama sustavnog promatranja, kao i bilješkama istraživačkog dnevnika. Pedagozi su u slučaju elementa naglaska na učenju pokazali ne samo vlastite stavove o važnosti kontinuiranog učenja svih članova, već je brojnim aktivnostima bilo vidljivo kako oni to uistinu potiču i izravno provode. Moglo bi se reći kako su se u tom elementu pedagozi ponajviše iskazali kao pedagoško-razvojni stručnjaci u kulturi suvremene škole, čime se ujedno slažu i prethodne, relevantne spoznaje iz područja pedagogije (Jurić, 2004; Staničić, 2005; Vrcelj, 2018; Vukasović, 2001). Iako valja reći kako je od tih navedenih teorijskih spoznaja o doprinosu pedagoga u kulturi škole prošlo određeno vrijeme, može se reći kako se uloga i položaj pedagoga kao stručnjaka u području naglaska na učenju itekako održao i u kontekstu suvremene škole.

c) Zajedničko planiranje

Uvidom u sve prikupljene podatke na terenu nameće se zaključak kako zajedničko planiranje predstavlja značajan element kulture škole u kojem pedagozi imaju višestruku ulogu. Gledajući na dosadašnje, relevantne spoznaje iz područja metodike rada školskih pedagoga (Jurić, 2004; Ledić i sur. 2013; Mušanović i sur. 2002; Staničić, 2005) jasno je kako je od samih začetaka profesije školskog pedagoga planiranje i programiranje rada bilo sastavnim dijelom njegova rada u školskom kontekstu. U kulturi suvremene škole naglasak se sve više stavlja na zajedničko planiranje, prilikom čega pedagozi i dalje imaju operativnu i normativnu funkciju (Mušanović, 2002), ali uz jasno naglašavanje kako oni samostalno i bez timskog rada i doprinosa svakoga člana kolektiva ne mogu puno napraviti. Rezultatima ovog istraživanja, naročito kada je riječ o tom elementu, doprinosi se temeljnim prijedlozima o budućnosti razvojno-pedagoške profesije pedagoga da je potrebno *podruštvljavanje* razvojno-pedagoške djelatnosti, što podrazumijeva da na programima te vrste odgojno-obrazovnog rada sudjeluju i ostali subjekti, posebno učitelji odnosno nastavnici (Silov, 2017, str. 126). Za razliku od

tradicionalnog shvaćanja planiranja i programiranja rada, gdje su pedagozi intenzivnije surađivali s ravnateljima škole, ovo je istraživanje u kontekstu kulture suvremene škole pedagoge povezivalo sa svim članovima učiteljskoga odnosno nastavničkog vijeća, s učenicima, njihovim roditeljima te ostalim članovima tima stručne službe. Dodatna promjena u elementu zajedničkog planiranja zasigurno je i digitalna informacijsko-komunikacijska kompetencija pedagoga koja je u slučaju proučavanja elementa zajedničkog planiranja sve više dolazila do izražaja, dok u prethodnim istraživačkim spoznajama s početka stoljeća nije bila toliko naglašena (Ledić i sur., 2013; Staničić, 2005). Prije svega valja napomenuti kako je element zajedničkog planiranja u sklopu etnološkog istraživanja ovog rada bilo teže pratiti sustavnim promatranjem jer se zajedničko planiranje često događalo i neformalno, što je meni kao istraživaču bilo izazovnije popratiti tijekom cijele nastavne godine. Ipak, rezultatima intervjua i bilješkama iz istraživačkog dnevnika bilo je jasno kako pedagozi daju svoj značajan doprinos kada je riječ o tom elementu kulture škole. Doprinos pedagoga posebno je dolazio do izražaja u strukturiranju temeljnih školskih dokumenata, procesu samovrednovanja rada škole te planiranju nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. U procesu izrade godišnjeg plana i programa rada škole te školskog kurikuluma pedagozi su se isticali kao ključni organizatori i koordinatori zajedničkog rada. Oni su pritom poticali demokratičnost procesa kroz uvažavanje stavova svih dionika odgojno-obrazovnog procesa – učenika, učitelja, roditelja i uprave škole. Posebna se pozornost pritom posvećivala praćenju potreba i vrijednosnih sustava učenika, pri čemu pedagozi prikupljene informacije nastoje prenijeti ostalim članovima kolektiva i ugraditi ih u razvojne dokumente škole. Treba ipak naglasiti kako se generacijskim jazom stvarala značajnija razlika između aktualnih pedagoga i trenutnih generacija učenika, čega su pedagozi prema svojim izjavama bili itekako svjesni. Nerijetko su spominjali kako su početkom zasnivanja radnog odnosa pedagozi imali sličan sustav vrijednosti, interesa i načina funkcioniranja kao i tadašnji učenici, a kako je sada ipak riječ o većem generacijskom jazu zbog kontinuirane i rapidne izmjene globalnih trendova. Svjesni toga, pedagozi se u kulturi škole nastoje i informirati o odlikama novih generacija i prema tome formirati proces zajedničkog planiranja i programiranja rada kako bi učenicima škola bila aktualna vrijednost.
Uz praćenje vrijednosnog sustava pedagozi su se ovim istraživanjem isticali i značajnom ulogom u prikupljanju, razvrstavanju i organizaciji podataka te u edukaciji učitelja o strukturi i svrsi temeljnih školskih dokumenata, gotovo isključivo u elektronskom obliku. Element kulture škole *zajedničko planiranje* u ovom je istraživanju bio povezan i s procesom samovrednovanja škole. Pedagozi su također navodili kako su aktivno sudjelovali u procesu samovrednovanja škole koje je uključivalo odabir mjernih indikatora kvalitete škole, prikupljanje podataka,

obrade podataka, prikazivanje podataka svim članovima škole kao što su sudjelovanje u timu za kvalitetu koji je na temelju tih rezultata donosio prijedloge unapređenja rada škole. Na temelju tih analiza pedagozi su sudjelovali u definiranju razvojnih ciljeva i poticali iniciranje promjena usmjerenih na unapređenje kvalitete rada škole. Takav proces značajnije je u Republici Hrvatskoj prepoznat poslije 2010. godine (Bezinović, 2012), a proces samovrednovanja nastavio se u suvremenim školama. Osim toga, pedagozi su značajno doprinijeli zajedničkom planiranju nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. Kontinuiranim praćenjem aktualnosti u obrazovnom i društvenom okruženju predlagali su nove sadržaje, projekte i oblike suradnje s lokalnom zajednicom. Kroz suradnju s učiteljima odnosno nastavnicima, ujedno i razrednicima kao i ostalim članovima stručne službe kojoj pedagozi i sami pripadaju, sudjelovali su u implementaciji navedenih aktualnosti kako bi obogatili kurikulum škole. Takvu važnost praćenja aktualnosti, poticanje i poučavanje ostalih članova školskog tima sukladno tim aktualnostima, brojna su istraživanja navodila kao izrazito važne aktivnosti za osuvremenjivanje nastave. Naročito kada je riječ o stručnim suradnicima kao i školskim savjetnicima, navodi se kako je upravo takvo praćenje i implementiranje aktualnosti poradi poboljšanja nastavnog procesa zapravo neophodno kako bi se ostvarili bolji rezultati učenja učenika (Gümüş, 2022; Hines i sur, 2020). Osim navedenog, pedagozi su se u kulturi suvremene škole istaknuli kao važni članovi tima za kvalitetu, svojstvenog svakoj školi, što je bio slučaj u svim četirima promatranim kulturama škole. Pedagozi su pritom predlagali inovacije kojima bi obogatili odgojno-obrazovni rad svojih škola te su se isticali kao organizatori i tuđih prijedloga i ideja. Važnost upravo takvog timskog pristupa za poboljšanje kvalitete nastavnog procesa i cjelokupnog funkcioniranja škole naglašava se kao ispravan suvremeni pristup (Arcaro, 2024; Benoliel, 2021), a pedagoge se smješta među koordinatore i inicijatore zajedničkog planiranja.

d) Kolegijalnost

Tema elementa kulture škole kolegijalnosti, u okviru ovog istraživanja, odnosi se na načine kojim pedagozi doprinose osnaživanju učitelja za donošenje profesionalnih prosudbi kroz razvoj kvalitetnih međuljudskih odnosa, profesionalne podrške i zajedničkih ciljeva unutar školskog kolektiva. Podaci prikupljeni terenskim radom ukazuju na to da pedagozi kolegijalnost doživljavaju kao ključnu odrednicu pozitivne školske kulture, pri čemu se njihova uloga očituje na manje formalnoj i više formalnoj razini djelovanja. Analizom podataka prikupljenih na terenu izdvojene su dvije temeljne kategorije unutar teme kolegijalnosti: razvoj

osnažujućih međuljudskih odnosa i profesionalna podrška. Te kategorije međusobno se nadopunjuju te zajedno oblikuju kulturu povjerenja, suradnje i profesionalnog rasta u školi. U kategoriji razvoja osnažujućih međuljudskih odnosa pedagozi ističu svoju ulogu aktivnih članova školskog kolektiva koji svojim ponašanjem i stavovima doprinose stvaranju pozitivnog radnog ozračja. Posebno se naglašava iskazivanje interesa za rad drugih kao važan oblik neformalne kolegijalnosti. Pedagozi su kroz svakodnevne situacije, primjerice razgovore u zbornici, sudjelovanje u projektima, praćenje nastave ili podršku tijekom natjecanja i napredovanja u zvanju pokazivali poštovanje prema radu svojih kolega učitelja i prepoznavali njihov trud. Nerijetko sam prilikom boravka na terenu promatrala kako pedagozi ispituju kolege učitelje o tome kako je prošao određeni događaj, kako se oni osjećaju, jesu li dobili nove podatke o nekom učeniku i slično. Također, za vrijeme mog boravka na terenu u uredu pedagoga nerijetko su ulazili učitelji i tražili podršku od pedagoga, što je u primjeru svih četiriju pedagoga bilo slučaj kako su oni tu podršku i pružali svojim kolegama kroz aktivno slušanje, iskazivanje interesa i davanje stručnih te nerijetko i privatnih savjeta. Moglo bi se reći kako su takvi oblici djelovanja pridonosili osjećaju uvažavanja i profesionalne vrijednosti kod učitelja, a pedagozi su se pritom pozicionirali kao osobe koje ne djeluju prvenstveno valorizirajuće, već djeluju poticajno i ohrabrujuće. Od posebne se važnosti isticala pohvala kolegama učiteljima u prepoznavanju primjera dobre prakse kao i emocionalna podrška koju su pružali svojim kolegama učiteljima kada bi se našli pred određenim nastavnim izazovom. U stručnoj se literaturi praksa prepoznavanja truda i njegova pohvaljivanja smatra jednim od važnih preduvjeta za daljnji profesionalni razvoj. Slične je rezultate pokazala i studija Lima (2021) koja je kvalitativnim istraživanjem među učiteljima prikazala zaključke o tome kako su nagrade, priznanja i poticanje na napredovanje glavni faktori motivacije za daljnji trud u radu učitelja. Još jedna dimenzija unutar domene elementa kolegijalnosti odnosi se na jačanje kolegijalnih odnosa kroz neformalno davanje podrške od pedagoga. Naime, pedagozi su se u ovom istraživanju istaknuli kao osobe od povjerenja u kolektivu, pružajući ne samo profesionalnu, već i osobnu podršku. Rezultati istraživanja tako su pokazali kako neke osobne kompetencije pedagoga poput empatije, komunikativnosti i asertivnosti svrstavaju pedagoge među pojedince kojima se svaki član kolektiva može obratiti. Potrebu tih istaknutih kompetencija kao neophodnih za obavljanje razvojno-pedagoške djelatnosti potvrđuju i rezultati drugih istraživanja, poput Ledić i sur. (2013). Osim profesionalne podrške koju su pedagozi pružali svojim kolegama, uočena je i činjenica kako su oni poticali i ostale kolege u kolektivu na pružanje međusobne podrške, čime se dodatno jačao osjećaj zajedništva u kulturi škole. Na taj način pedagozi su djelovali kao pokretači profesionalne zajednice učenja, u kojoj

se kolegijalnost razvijala kao zajednička vrijednost, a ne isključivo kao individualna praksa. Za razliku od tradicionalnog shvaćanja pedagoga, čija je uloga bila više administrativne i organizacijske prirode (Silov, 1986; prema Staničić 2005), početkom ovoga stoljeća uloga se pedagoga sve više očituje kroz važnost pedagoga kao inicijatora promjena, podrške nastavnicima i promicatelja zajedničkog rada svih članova školskog kolektiva (Ledić i sur. 2013; Previšić, 2007). Važnost poticanja elementa kolegijalnosti u kulturi suvremene škole vidljiva je u brojnim istraživanjima. Tako se kolegijalnost navodi kao jedna od temeljnih značajki za poboljšanje organizacijske kulture (Pueblo, 2025), zatim se navodi kako je kolegijalnost u kulturi suvremene škole jedan od preduvjeta za sve popularnije oblike cjelodnevne nastave (Tsipa i sur., 2025) te se kolegijalnost navodi kao jedna od glavnih značajki kvalitete škole u nekim obrazovnim sustavima, poput Kine (Wang, 2015). Uz to, kolegijalni odnosi u školskom kolektivu nerijetko su pozitivno povezani i s profesionalnim razvojem i angažmanom učitelja (Quines i Monteza, 2023) kao i s većom efikasnošću timskog rada (Ning i sur., 2015). Iz navedenog bi se moglo zaključiti kako je kolegijalnost neizostavan dio kulture suvremene škole, a iz dobivenih podataka jasno je kako ju pedagozi potiču gotovo svakodnevnim radom. Kolegijalnost se kao specifični element kulture u suvremenoj školi oslanjala i na sljedeći element kulture škole - suradnju.

e) Suradnja

Sljedeći element kulture škole odabranog modela nazvan je suradnja i najopćenitije označava socijalne interakcije među članovima kolektiva. Kako je prethodno navedeno u teorijskom dijelu rada, suradnja prema Cavanaugh i Dellar (1997) podrazumijeva interakciju među učiteljima u kojoj se dijele informacije, raspravlja o operativnim pitanjima škole uključujući pitanja o nastavnom programu te je ona više formalne prirode vezano uz rad škole. Autori navode kako je element suradnje ključan u kulturi škole jer članstvo u određenoj grupi, poput školske zajednice, učvršćuje i individualne stavove, a kolege se pritom međusobno podupiru. Iako su kolegijalnost i suradnja povezani pojmovi, važno je reći kako je ipak riječ o dvama različitim aspektima pa su stoga i odvojeni u dvama različitim elementima. Tako suradnja opisuje pojam koji se odnosi na suradničke akcije, a kolegijalnost se odnosi na kvalitetu odnosa među djelatnicima u školi te je suradnja znatno neformalnije prirode u odnosu na suradnju. Kolegijalnost i suradnja zajedno jačaju povezanost i profesionalne odnose, a kultura škole pozitivno raste i intenzivira se kako učitelji cijene moć kolektivne aktivnosti i jedinstvenog odgovora na zajedničke školske izazove (Cavanaugh i Dellar, 1997). Rezultati

kvalitativnog istraživanja ukazuju na to da je suradnja sastavni element profesionalnog djelovanja pedagoga i važan čimbenik u procesu oblikovanja kulture suvremene škole. Pedagozi svoju ulogu u kulturi suvremene škole ne ostvaruju izolirano, već kroz stalnu interakciju s učiteljima, učenicima, razrednicima, roditeljima i ostalim članovima stručne službe, čime je bilo vidljivo kako aktivno doprinose razvoju suradničkog školskog ozračja. Na razini suradnje s pojedinačnim učiteljima pedagozi su sustavno i organizirano vrednovali nastavni proces kroz uvid u nastavni sat, analizu pedagoške dokumentacije (što u fizičkom, što u digitalnom obliku) i kroz razgovore nakon uvida u održani nastavni sat. Terenski podaci pokazuju da se ta suradnja temeljila na partnerskom odnosu, uvažavanju profesionalne autonomije učitelja te savjetodavnoj podršci od pedagoga, usmjerenoj na unapređenje nastavne prakse, organizacijska rješenja i didaktičko-metodičku učinkovitost. Unutar stručnih tijela škole pedagozi su također imali važnu ulogu u poticanju konstruktivne rasprave, demokratizacije odlučivanja i argumentiranog promišljanja. Ta stručna tijela uglavnom su predstavljala razredna, učiteljska odnosno nastavnička vijeća, timove za kvalitetu i timove stručnog povjerenstva škole. Prikupljeni podaci intervjua potvrđuju da pedagozi iznose pedagoška obrazloženja, koriste analitičke podatke te potiču članove vijeća i timova na aktivno sudjelovanje, čime doprinose zajedničkom donošenju odluka i dosljednijoj provedbi dogovorenih mjera. Kao posebni oblik suradnje istaknuo se oblik suradnje u upravljanju razrednom dinamikom, gdje su pedagozi intenzivno surađivali s učenicima, razrednicima i roditeljima. Iako roditelji i učenici nisu članovi kolektiva, pokazali su se važnim subjektima u elementu suradnje. Podatci prikupljeni osobnom komunikacijom kroz intervjue ukazuju na to da pedagog kroz savjetodavne razgovore, radionice i preventivne programe djeluje na regulaciju ponašanja učenika, osnažujući osobni i socijalni razvoj učenika. Suradnja s roditeljima, prema iskazima pedagoga, ostvaruje se kroz individualne i grupne oblike rada, roditeljske sastanke, edukativne radionice i projekte te su pedagozi navodili kako smatraju da time grade partnerski odnos škole i obitelji. Ovdje svakako treba reći kako zbog etičkih aspekata istraživanja ovoga rada učenici i roditelji učenika promatranih škola nisu uključeni u istraživanje, prilikom čega je dodatno obrazloženje suradnje s učenicima i njihovim roditeljima nedovoljno obuhvatno. Ipak, vodeći se teorijskim konceptima odabranog modela, element suradnje svakako primarno podrazumijeva oblike suradnje s učiteljima odnosno nastavnicima. U suradnji s razrednicima pedagozi su pokazali kako razmjenjuju informacije, planiraju intervencije i preventivne aktivnosti te koordiniraju postupke usmjerene na dobrobit učenika. Sveobuhvatno gledajući na element suradnje, treba reći kako su pedagozi zadržali neke temeljne funkcije poput operativne, studijsko-analitičke, informativne, instruktivne,

savjetodavne, analitičke i normativne funkcije (Mušanović i Staničić, 2002). Svakako tomu valja dodati i činjenicu kako su pedagozi u svojoj metodici oduvijek usmjereni na suradnju sa svim članovima nastavnoga procesa (Jurić, 2004), što se u kulturi suvremene škole nije znatno promijenilo. Ipak, valja naglasiti kako su za razliku od tradicionalne kulture škole, u kojoj su pedagozi bili gotovo jedini specijalizirani stručnjaci za unapređenje nastave (Švajcer, 1989), prilikom čega je ta suradnja bila više jednosmjerne prirode, u kulturi suvremene škole pedagozi djeluju kao dio tima, gdje je komunikacija dvosmjerna i gdje su oni upravo ti koji potiču druge članove kolektiva na dodatnu komunikaciju, iznošenje prijedloga, uvođenje inovacija i slično. Takvi rezultati ovoga istraživanja doprinose i sagledavanju promjena koje su se dogodile u razvojno-pedagoškoj profesiji s naglaskom na pedagoga, prilikom čega je jasno kako je pedagog u kulturi suvremene škole dio tima i kako je došlo do „podruštvljavanja razvojno-pedagoške djelatnosti“ (Silov, 2017, str. 127), što je bio jedan od prijedloga za budućnost ove profesije. Kada je pak riječ o suradnji s roditeljima, rezultati su pokazali kako pedagozi sve više teže suvremenim oblicima suradnje usmjerenima na partnerstvo, a manje na tumačenje pravnih postupanja škole te zajedno s razrednicima roditelje uključuju u svakodnevni školski život, s čime se slažu i neke prethodne spoznaje o oblicima suradnje roditelja i škole (Lukaš i Gazibara, 2010). Isto tako, treba uzeti činjenicu kako je u Republici Hrvatskoj početkom stoljeća bilo zaposleno oko 1300 stručnih suradnika u osnovnim i srednjim školama (Staničić, 2005), dok je u aktualnom izvješću (Državni zavod za statistiku, 2025) ta brojka približna broju od 3800 stručnih suradnika, među kojima su uz ostale stručne suradnike i pedagozi. To istovremeno znači kako su u kulturi suvremenih škola pedagozi dijelom timova stručne službe, što svakako intenzivira potrebu za suradnjom, timskim radom i zajedničkim donošenjem rješenja, što je ovim istraživanjem i dokazano. Također, mnoga istraživanja potvrđuju kako kulturu suvremene škole sve više karakterizira i otvorenost prema izvaninstitucionalnoj suradnji, poput suradnje s lokalnom zajednicom, što zasigurno obogaćuje kurikulum škole (Aryal, 2022; Giampietro i sur., 2025; Lee i Louis, 2019), a to je u suglasju s rezultatima ovog istraživanja. Uloga se pedagoga pritom iskazivala kroz istraživanje mogućnosti suradnje s lokalnom zajednicom, uviđanje mogućnosti za realizacijom te suradnje i predlaganje takvoga plana članovima učiteljskog odnosno nastavničkog vijeća. Na taj je način ona zauzimala odlike organizacijske i suradničke naravi u kulturi suvremene škole. To se može povezati s tim što se pedagozi kao profesija nisu zamijenili novim stručnim suradnicima specijaliziranih profila koji su u porastu u hrvatskim školama poput logopeda, socijalnih pedagoga ili edukacijskih rehabilitatora (Silov, 2017). Zapravo nam to govori kako se njihova uloga modificirala iz homogenih, gotovo jednočlanih timova razvojno-pedagoške djelatnosti, u heterogene timove stručne službe,

prilikom čega se njihovo zasebno područje djelatnosti održalo i obogatilo kroz navedene oblike suradnje s drugima.

f) Transformacijsko vodstvo

Transformacijsko vodstvo posljednji je element odabranog modela kulture škole. Kako je i navedeno u teorijskom dijelu ovoga rada, u školskom kontekstu ono se odnosi na poticanje zajedničke vizije, na osnaživanje učitelja, na način razdiobe odgovornosti kao i način pružanja podrške učiteljima te poticanja zajedničkoga djelovanja unutar škole. U suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu sve se veći naglasak stavlja upravo na ovaj značajan element kulture škole. Tako primjerice značajna studija pod nazivom *Teacher Matter* (OECD, 2005), kao i kasnije spoznaje iste značajne Organizacije (Schleicher, 2011), navode da je, unatoč tomu što su atraktivne plaće neminovno važne za privlačenje kvalitetnih stručnjaka u odgojno-obrazovnu profesiju i njihovo zadržavanje u struci, jednako važno i pitanje vodstva u školama. Tako se objašnjava kako veći naglasak na školskom vodstvu može pomoći u rješavanju potrebe učitelja da se osjećaju cijenjenima i podržanima u svom radu, a osim toga dobro obučeno stručno vodstvo može pomoći u smanjenju opterećenja učitelja, boljim uvjetima za pripremu i planiranje odgojno-obrazovnih stručnjaka te u izgradnji kolegijalnosti. Takve odlike transformacijskog vodstva sprječavaju izgaranje u karijeri i zadržavaju važne vještine u školama (OECD, 2005; Schleicher, 2011). Suvremena istraživanja (Hakim i Rizal, 2026; Komara i sur., 2025; Yakob i sur., 2025) uspostavljanje transformacijskog vodstva nerijetko povezuju s ravnateljima škola, stoga je i u ovom istraživanju neminovno bilo ulogu pedagoga promatrati kroz specifične oblike suradnje s ravnateljima škola. Zbog navedenog, rezultatima istraživanja nastojala sam obuhvatiti sve one načine na koje pedagozi možebitno potiču stvaranje takvog poticajnog i uvažavajućeg okružja u suradnji s ravnateljima ili samostalno jer se transformacijsko vodstvo ne mora nužno pripisivati zaslugama isključivo jedne osobe, primjerice ravnatelju, već je potreban napredak svih školskih dionika (Denmark, 2012). Prethodno navedena istraživanja pokazuju da škole u kojima vladaju suradničko vodstvo, otvorena komunikacija i zajedničko rješavanje problema ostvaruju bolje organizacijske ishode, višu razinu zadovoljstva i učinkovitosti učitelja i nastavnika te bolje obrazovne rezultate učenika. Na temelju kvalitativnih podataka prikupljenih ovim istraživanjem vidljivo je da pedagozi imaju značajnu ulogu u poticanju transformacijskog vodstva kroz blisku, kontinuiranu i partnersku suradnju s ravnateljem škole. Takav rezultat ide u prilog već objavljenim studijama o tome da se za razliku od kultura tradicionalne škole, u kojima je uloga ravnatelja bila više

hijerarhijske i autoritetne prirode, u kulturi suvremene škole ravnatelji sve više otvaraju suradnji s drugim članovima školskoga kolektiva (Greenlee, 2007; Sergiovanni, 2001). Pedagoga se u kontekstu hrvatskoga školstva oduvijek povezivalo kroz suradnju s ravnateljem, a nerijetko ga se zvalo i produženom rukom ravnatelja (Jurić, 2005), stoga ne čudi što su podatci i ovog istraživanja pokazali važne značajke o ulozi pedagoga kada je riječ o oblikovanju kulture škole u kontekstu transformacijskog vodstva. Transformacijsko vodstvo pritom se nije promatralo kao hijerarhijski odnos, već kao zajednički proces odlučivanja, planiranja i vrednovanja u kojem pedagog djeluje kao stručni (su)voditelj školskih procesa. Rezultati su pokazali kako pedagozi transformacijsko vodstvo potiču ponajprije sudjelovanjem u zajedničkom vrednovanju rada škole, analizom rezultata samovrednovanja i vanjskih vrednovanja te dijeljenjem tih uvida s članovima kolektiva. Navedenim pedagozi doprinose oblikovanju kulture refleksije, transparentnosti, ali i stvaranju osjećaja za zajedničku odgovornost. U suradnji s ravnateljima pedagozi su poticali kolege učitelje na profesionalni angažman, čija je važnost već prethodno istaknuta. Vrlo važnim aspektom transformacijskog vodstva istaknula se i briga za pojedinačne članove kolektiva, prilikom čega su pedagozi zajedno s ravnateljima prepoznavali profesionalne i privatne izazove u radu učitelja i tražili zajednička rješenja u okviru svojih mogućnosti. Transformacijsko vodstvo dodatno se očitovalo kroz zajedničku organizaciju rada škole, gdje su pedagozi sudjelovali u planiranju nastavnih i izvannastavnih aktivnosti, raspodjeli zaduženja učitelja te usklađivanju organizacijskih i pedagoških zahtjeva. Treba reći kako se u samoprocjeni vlastite uloge pedagozi ne doživljavaju kao formalni voditelji, već kao ključni nositelji pozitivnog školskog ozračja. Pedagozi su pritom naglašavali kako se osjećaju odgovornima za izgradnju kulture koju odlikuje povjerenje, predanost radu i međusobno poštovanje među članovima kolektiva, koji su po njima preduvjeti za oblikovanje elementa transformacijskog vodstva. Uz to isticali su svoju ulogu u razmjeni informacija između ravnatelja, učitelja i ostalih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, čime su ostvarivali dvosmjernu komunikaciju, artikulaciju ideja i usklađivanje očekivanja. Općenito gledajući, moglo bi se reći kako rezultati istraživanja pokazuju da pedagozi transformacijsko vodstvo potiču djelujući kao stručni partneri ravnatelju, inicijatori suradnje, čuvari profesionalne autonomije i graditelji pozitivne školske kulture, čime značajno doprinose razvoju škole kao zajednice učenja. Uz navedene oblike suradnje pedagoga i ravnatelja početkom stoljeća (Jurić, 2004), poput organizacije rada, suradnje s lokalnom zajednicom te praćenja nastave i učenika primijetila sam kako pedagozi u kulturi suvremene škole sve više surađuju s ravnateljima i vezano uz brigu za pojedinačne članove kolektiva. Nerijetko sam tako bila nazočna kao istraživač u razgovorima pedagoga i ravnatelja u vezi s planiranjem izvannastavnih aktivnosti

prema afinitetu učitelja, zatim razgovora o specifičnim hobijima učitelja koji bi se mogli implementirati u neke nastavne aktivnosti ili pak planiranje integriranih školskih dana prema kompetencijama učiteljima, prilikom čega su pedagog i ravnatelj bili gotovo ravnopravni kreatori tog kurikulumskog područja. Jednako tako, pedagozi su s ravnateljima vodili računa o isticanju truda određenih kolega, prilikom čega su pedagozi prisjećali ravnatelja kada bi netko od kolega napredovao u struci, osvojio neki značajniji plasman na natjecanju i slično, kako bi ravnatelji i javno pohvalili trud tog kolege. Rezultatima istraživanja moglo bi se zaključiti kako je s jedne strane uloga pedagoga, kada je riječ o transformacijskom vodstvu, postigla predviđanje perspektive razvojno-pedagoške službe u školi (Silov, 1988) o tome da je pedagog i dalje djelomično „pomoćnik ravnatelja škole“ (str. 182), ali je s druge strane ta uloga znatno proširena osjećajem obostranog povjerenja i vrednovanja stručnosti pedagoga od ravnatelja. Takvi se rezultati podudaraju s prethodnim istraživanjem (Peko i sur., 2009) koje je uključivalo i pedagoge i ravnatelje, prilikom čega je bilo vidljivo da vođenje škole u Republici Hrvatskoj u velikoj mjeri ima karakteristike timskog vođenja, ali da kompetencije ravnatelja za zajedničko iniciranje, formiranje, poticanje, usmjeravanje i vrednovanje i dalje treba razvijati. Navedeno ostavlja prostor za daljnji napredak poticanja transformacijskog stila vođenja, u kojem bi neminovno trebali biti prisutni i pedagozi. Naposljetku, rezultatima rada koji se odnose na ovaj element kulture škole, potvrđuju se već prethodno navedene tvrdnje kako uspostava transformacijskog vodstva nije rezervirana isključivo za ravnatelje škola, već iziskuje angažman i ostalih dionika, u čemu su se pedagozi pokazali itekako uspješnima.

2. ***U oblikovanju kojeg se elemenata doprinos pedagoga pokazuje kao najznačajniji u odnosu na ostale elemente?***

Sažimajući do sad opisane podatke, smatra se svrsishodnim na ovo istraživačko pitanje dati odgovor i putem vizualnog tabličnog prikaza koji sumira odnos među elementima odabranog modela kulture škole. Kako bi se dalo odgovor na pitanje o tomu koji je element kulture škole od posebnog značaja kojem pedagozi daju doprinos, postavljeno je nekoliko okvirnih kriterija koji bi tom zaključku doprinijeli. Kriteriji u kvalitativnim istraživanjima dakako nisu ekvivalenti onim u kvantitativnim, što je već objašnjeno u prethodnim poglavljima. Ovdje je tako riječ o kriterijima opisne prirode pa je tako praćen broj i vrsta izvora prikupljenih podataka za pojedini element, zatim pojavljuje li se taj element u svim četirima slučajevima promatranih praksi pedagoga, zatim sadržaj takve prakse, zatim su praćene podudarnosti u promatranim praksama te su bilježene pojave negativnih slučajeva i ograničenja. S obzirom na to da je

element prisutan u sva četiri promatrana slučaja bio zajednički gotovo svim elementima kulture škole, taj kriterij sam po sebi nije bio presudan za konačni zaključak, već kombinacija broja i vrste izvora podataka s izostankom zabilježenih negativnih ili graničnih slučajeva. Sve navedeno je moglo indicirati na element kojem pedagog daje najznačajniji doprinos, a to je element Učiteljske učinkovitosti. Navedeno je sažeto u Tablici 39.

Tablica 39

Okvirna usporedba najznačajnijeg doprinosa pedagoga po pojedinačnom elementu odabranog modela kulture škole

Element kulture škole	**Izvori dobivenih podataka**	**Pojavnost u svim četirima promatranim praksama**	**Vrsta/sadržaj pedagoške prakse**	**Podudarnost i među slučajevima**	**Pojavnost negativnih slučajeva**
Učiteljska učinkovitost	Intervju, sustavno promatranje, istraživački dnevnik, fotografije	Element je prisutan u svim četirima slučajevima	Individualno i grupno savjetovanje učenika; pedagoške radionice; razgovori s članovima učiteljskog/nastavničkog vijeća; poticanje i organiziranje projekata	Neposredni rad sa svim članovima školske zajednice	Nije zabilježeno
Naglasak na učenju	Intervju, sustavno promatranje, fotografije	Element je prisutan u svim četirima slučajevima	Praćenje i analiza nastave; individualno savjetovanje kao oblik mentorske podrške učiteljima; organiziranje ili poticanje stručnog usavršavanja; poticanje razmjene iskustava iz prakse	Pedagog kao pokretač procesa profesionalnog razvoja	Negativni slučajevi nisu zabilježeni, ali pojedini sudionici navode ograničenja poput nerazumijevanja predmetne metodike
Zajedničko planiranje	Intervju, sustavno promatranje, istraživački	Element je prisutan u svim četirima slučajevima	Analiza potreba školske zajednice; strukturiranje	Pedagog kao dio zajednice, a ne zasebna uloga	Negativni slučajevi nisu zabilježeni, ali ograničenje

	dnevnik, fotografije		temeljnih dokumenata, zajednički sastanci; evaluacija		se jasnije ističe u izostanku podrške pedagogu
Kolegijalnost	Intervju, sustavno promatranje	Element je prisutan u svim četirima slučajevima	Individualni ili grupni razgovori s kolegama	Pedagog kao podržavajući član	Negativni slučajevi nisu zabilježeni, ali se kao ograničenje ističu nejednaki osobni odnosi među članovima kolektiva
Suradnja	Intervju, sustavno promatranje	Element je prisutan u svim četirima slučajevima	Aktivnosti s pojedinačnim članovima kolektiva kao i grupne aktivnosti; aktivnosti s učenicima, aktivnosti s roditeljima	Percepcija suradnje kao temelja razvojno-pedagoškog rada	Negativni slučajevi mogu se uvidjeti kroz nekonstruktivne rasprave i nametanje pojedinačnih, osobnih stavova
Transformacijsko vodstvo	Intervju, sustavno promatranje	Element je prisutan u svim četirima slučajevima, ali samo kod PSŠ2 prisutno kroz više izvora podataka	Poticanje profesionalnog angažmana; briga za članove kolektiva; zajednička organizacija rada	Pedagog kao suradnik, a manje kao izvršitelj odluka	Negativni slučajevi nisu jasno vidljivi, ali su jasna ograničenja vidljiva u ovisnosti o stilu upravljanja ravnatelja

Osim iz tabličnog prikaza, iz prethodno navedenih rezultata istraživanja također je indikativno za zaključiti kako pedagog najviše doprinosi elementu učiteljske učinkovitosti u kulturi suvremene škole. Takav zaključak proizlazi i iz najvećeg broja podataka, razvrstanih u kodove i pripadajuće kategorije u istoimenoj temi, prikupljenih i intervjuima i sustavnim promatranjem i vođenjem istraživačkog dnevnika. Osim toga, iz Tablice 39 da se zaključiti kako u tom elementu nisu zabilježeni granični ni negativni slučajevi te da se podaci podudaraju iz više izvora. Budući da sam prethodnim istraživačkim pitanjem pojasnila doprinos pedagoga u poticanju učiteljske učinkovitosti, smatram svrsishodnim ovo istraživačko pitanje argumentirati i aktualnim istraživanjem kojem sam bila koautor. Riječ je o istraživanju

kvantitativne metodologije sa 78 školskih pedagoga, čiji je cilj bio ispitati stavove pedagoga o vlastitom doprinosu u razvoju kolektivne učiteljske učinkovitosti u školama u kojima su pedagozi zaposleni te utvrditi povezanost s procjenom doprinosa pozitivnoj kulturi škole kao i povezanost sa zadovoljstvom poslom ispitanika. Rezultati istraživanja pokazali su da pedagozi u prosjeku procjenjuju kako često i aktivno doprinose razvoju kolektivne učiteljske učinkovitosti u svojim školama. Najviša razina doprinosa elementu kolektivne učiteljske učinkovitosti pritom je iskazana u području stvaranja i održavanja pozitivne školske klime, dok je najniža procjena vezana uz uključivanje šire zajednice u rad škole. Analiza varijance nije pokazala statistički značajne razlike u samoprocjeni doprinosa s obzirom na dob pedagoga, što upućuje na to da poticanje kolektivne učinkovitosti nije uvjetovano životnom dobi, već profesionalnim kompetencijama i načinom djelovanja. Također, rezultatima istraživanja dokazano je kako pedagozi koji smatraju da doprinose kolektivnoj učiteljskoj učinkovitosti, pozitivnije percipiraju vlastitu kulturu škole te procjenjuju veće zadovoljstvo poslom (Mirosavljević i sur., *in press*). Takvi podatci podržavaju odgovor na ovo istraživačko pitanje gledajući ga iz prizme i puno šireg metodološkog uzorka ispitanika. Time se pedagoga, kao nezamjenjivu profesiju, intenzivno povezuje s izuzetno važnim elementom kulture suvremene škole - učiteljskom učinkovitošću. Osim s ovim istraživanjem takvi se podatci slažu i s nekim prethodnim spoznajama. Tako se povezanost učiteljske učinkovitosti i pedagoga ogleda u činjenici da je pedagog usko povezan s učiteljima kroz neposredni rad s njima (Jurić, 2004; *Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama*, NN, 2018). Također, Bognar (2020) ističe kako bi pedagog posebno trebao brinuti oko kolektivne učiteljske učinkovitosti u svakoj školi, što je u ovom istraživanju i vidljivo. Iako u Republici Hrvatskoj, osim spomenutih, nisu provedena druga empirijska istraživanja koja su izravno mjerila povezanost uloge pedagoga i poticanja učiteljske učinkovitosti, povezanost svojevrsnog poticanja nekih oblika učiteljske učinkovitosti i uloge pedagoga uglavnom se percipira kroz doprinos pedagoga u uključivanju svih dionika nastavnog procesa u suradnju oko zajedničkih ciljeva (Filičić, 2025; Krivić, 2021; Zupčić, 2024). Iako sam u sljedećem istraživačkom pitanju element zajednički rituali i ceremonije naznačila kao dodatni element koji nadilazi odabrani model kulture škole, pokazalo se kako je svrha svih zajedničkih rituala i ceremonija unutar kulture škole upravo povezivanje kolektiva oko zajedničke vizije i vjerovanja u zajednički uspjeh. Kako je prethodno navedeno, pedagozi u intervjuima navode kako su zajednički rituali i ceremonije najbolji način postizanja zajedništva unutar kulture škole, ali i vjerovanja u zajednički uspjeh i to upravo kroz integrirane školske aktivnosti u kojima sudjeluje cijela zajednica, odnosno svi odgojno-obrazovni subjekti. Tematska bliskost s elementom Učiteljske učinkovitosti dodatno potvrđuje

značaj tog elementa u kulturi suvremene škole, no zbog jedinstvenosti i specifičnosti sadržaja, element zajednički *rituali* i *ceremonije* zadržan je kao poseban, dodatni element, kako je detaljnije obrazloženo u sljedećem istraživačkom pitanju.

4. Postoje li, osim elemenata kulture škole prema Cavanaugh i Dellar (1997), dodatni elementi koji mogu imati ulogu u oblikovanju kulture škole?

Tijekom longitudinalnog istraživanja primijetila sam kako pedagozi velik dio svog vremena, energije i truda, ulažu u aktivnosti koje bi se najopćenitije mogle smatrati dijelom skrivenog kurikuluma (Jackson, 1968; prema Azimpour i sur., 2015) svake pojedinačne škole. Tu je uglavnom bila riječ o organizaciji i realizaciji zajedničkih aktivnosti svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, a koje su se realizirale kroz integrirane nastavne dane ili kao zasebne aktivnosti u tijeku nastavnih dana. Vodeći se teorijskim spoznajama o kulturi škole na tom području (Deal i Peterson, 2010; 2016), smatrala sam validnim sve te aktivnosti, zamijećene kao dodatni element kulture škole, nazvati *zajedničkim ritualima i ceremonijama*. Rezultati istraživanja možebitno ukazuju na to kako zajednički rituali i ceremonije imaju vrlo važnu ulogu u oblikovanju kolektivne učiteljske učinkovitosti. Razlog tomu može se pronaći u činjenici kako upravo zajedničke aktivnosti koje su dio rituala i ceremonija, implementiraju zajedništvo škole i pojačavaju osjećaj vjerovanja u zajednički uspjeh. Pedagozi su se pritom istaknuli kroz osmišljavanje, predlaganje, organiziranje i provedbu tih aktivnosti, kojima je učenicima bilo omogućeno iskustveno, zorno i projektno učenje, a učiteljima odnosno nastavnicima povezivanje s ostalim članovima školskoga tima. Kroz projekte poput dana zamijenjenih uloga, talent-aktivnosti ili programa aktivnog građanstva pedagozi su djelovali kao poveznica među različitim dionicima škole, ali i kao promicatelji uvjerenja da učenici mogu biti aktivni nositelji vlastitog učenja. U literaturi se nerijetko navodi kako takve aktivnosti pridonose razvoju zajedništva, međusobnog razumijevanja i povjerenja unutar školskog kolektiva, a nerijetko ih se povezuje s elementom učiteljske učinkovitosti (Deal i Peterson, 2010; Hattie, 2012; Jerald, 2006). Školske svečanosti predstavljaju poseban oblik rituala koji simbolički okuplja školsku zajednicu i učvršćuje zajedničku viziju škole. U pripremi i provedbi školskih svečanosti pedagozi se ističu kao organizatori, koordinatori i podrška svim sudionicima, od ravnatelja i učitelja do učenika i roditelja, a nerijetko su bili osobe iz sjene koje na takvim svečanostima možda nije moguće izravno uočiti. Osim normativnih i organizacijskih aspekata pedagozi su nerijetko sudjelovali i u kreativnim aspektima osmišljavanja načina priznavanja učeničkog uspjeha, koji nužno ne mora biti povezan s brojčanim, formalnim ishodima naučenog. Tako su u kulturi svoje škole prepoznavali učenike koji su pomagali

drugima, dijelili svoje stvari s onima koji nemaju, pomagali u prostornom uređenju škole, slušali i uvažavali druga i drugačija mišljenja, nagradivši ih titulama „školsko srce“ i njima sličnim. Suradnja s lokalnom zajednicom također se pokazala kao dio ritualnih aktivnosti u školi. Pedagozi su pritom preuzeli ulogu posrednika između škole i vanjskih institucija, udruga i projekata, pri čemu iniciraju kontakte, biraju sadržaje primjerene razvojnim potrebama učenika te koordiniraju provedbu aktivnosti. Takvi oblici suradnje postaju ponavljajuće i prepoznatljive prakse u kulturi škole, prilikom čega sam i na službenim stranicama promatranih škola mogla uočiti kako su takve aktivnosti koje sam i sama uočila na terenu, bivale dijelom višegodišnje tradicije škola. Posebno mjesto u kulturi škole zauzimaju školski projekti kao integrirani skupovi aktivnosti usmjereni na ostvarivanje vizije škole. Pedagozi se u njima javljaju kao idejni začetnici, organizatori, koordinatori provedbe i sudionici evaluacije. Kroz projektne dane ili tjedne, tematske projekte i inovativne inicijative, pedagog povezuje nastavni, redovni i skriveni kurikulum, potiče suradnju među učiteljima odnosno nastavnicima različitih predmeta te osigurava uključenost učenika, roditelja i tehničkog osoblja. Time se školski projekti pretvaraju u snažne rituale koji osnažuju identitet škole i zajedničko djelovanje svih njezinih članova (Deal i Peterson, 2010). Zaključno bi se moglo reći kako zajednički rituali i ceremonije, promatrani kroz iskustva pedagoga, predstavljaju važan mehanizam izgradnje kulture škole. Uloga pedagoga u kulturi suvremene škole pritom nadilazi administrativne i savjetodavne zadaće, karakteristične za tradicionalnu ulogu pedagoga, te se ta uloga očituje u funkciji pedagoga kao spone, inicijatora i nositelja promjena koje potiču zajedništvo, profesionalnu suradnju i zajedničko vjerovanje u uspjeh škole. Sve navedeno ponajbolje se može vidjeti u poglavlju 4.1.5. iz priloženih fotografija prikupljenih terenskim radom, a navedeno može poslužiti kao primjer dobre prakse ili kao idejna misao budućim i aktualnim pedagozima u procesu obogaćivanja kulture suvremene škole.

5. Koje su podržavajuće, a koje otežavajuće okolnosti u radu pedagoga u oblikovanju kulture suvremene škole?

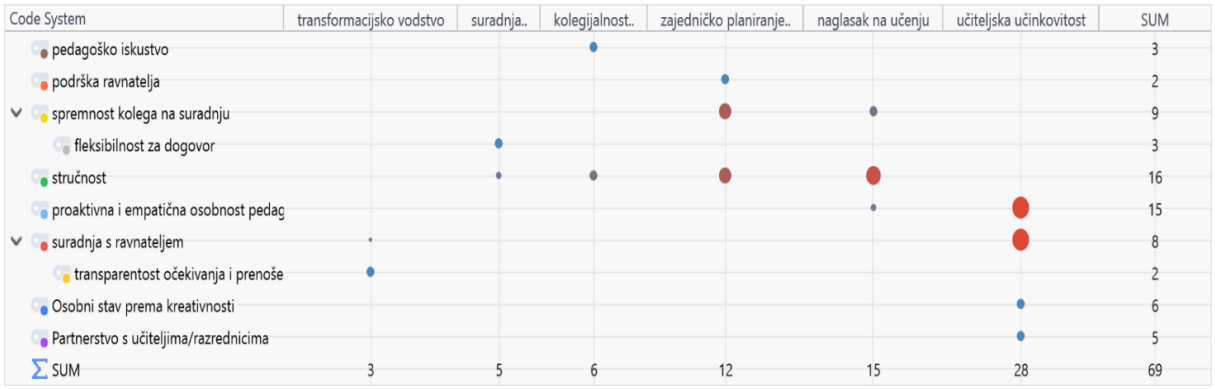
Kada je riječ o istraživačkom pitanju koje se odnosi na podržavajuće i otežavajuće okolnosti u radu pedagoga, moram istaknuti kako su se te okolnosti uglavnom mogle razlučiti kroz intervjue sa sudionicima. Okolnosti u kojima sam bila prisutna kroz sustavno promatranje, uglavnom nisu iskazale neke od tematskom analizom izdvojenih kodova. Odgovor u tome možebitno se nalazi u činjenici kako je razloge zbog kojih je pedagozima otežano ili olakšano svojevrsno unapređenje nastavnog procesa i samo oblikovanje kulture škole, njima kao sudionicima bilo lakše ispričati (kroz intervju) negoli izravno prikazati. Ipak, nerijetko sam svjedočila kako su pedagozi zauzeti papirologijom, kako su nailazili na otpor za sudjelovanje

od određenih subjekata u aktivnostima koje su pedagozi planirali i slično. Iako, takvih je situacija, naročito kada je riječ o otežavajućim okolnostima, sustavnim promatranjem bilo vrlo teško uočiti. Dodatni razlog također je i činjenica kako sam se ja kao istraživač u kulturi te škole smještala kao „outsider“ (Creswell, 2012), što je subjektima unutar te kulture davalo predznak da bi se negativne situacije eventualno mogle odgoditi ili izostaviti za trenutke kada istraživač nije prisutan na terenu. Pedagozi su ipak podijelili svoja iskustva kroz intervjue u kojima je jasno bilo vidljivo kako određene okolnosti proces oblikovanja kulture škole čine otežanim. Treba također dodati i to kako pedagozi izdvojene izjave, naročito o otežavajućim okolnostima, nisu iznosili isključivo za vlastite situacije, već su navodili i općenito premise za koje smatraju da pedagozima otežavaju rad. Smatrala sam pogodnim na ovo istraživačko pitanje dati odgovor uz pomoć metode stalne usporedbe. Metoda stalne usporedbe proces je koji su razvili Glaser i Strauss (1967), a koristi se u utemeljenoj teoriji, gdje se dijelovi podataka sortiraju i organiziraju u skupine prema određenim karakteristikama, a te skupine organiziraju na strukturiran način kako bi se formulirao novi teorijski okvir ('Delve i Limpaecher, 2021). Jeđud (2007) navodi kako je osnovna postavka te metode induktivni pristup, odnosno kako se kreće od niza pojedinačnih podataka općenitom zaključku, a upravo se ta metoda navodi kao jedna od najprimjerenijih i učestalijih na području odgoja i obrazovanja za usporedbu prikupljenih podataka. Središnjom kategorijom pritom bi se mogle smatrati otežavajuće odnosno podržavajuće okolnosti, a ostale kategorije grupirane su oko njih kao primjeri tih okolnosti. Nakon otvorenog kodiranja uslijedilo je aksijalno kodiranje podataka kako bih našla određene veze između izdvojenih kodova. Nakon navedenog tematskog kodiranja provela sam komparativnu analizu kodova.

a) Podržavajuće okolnosti

Kodovi unutar središnje kategorije podržavajućih okolnosti uspoređivani su između različitih tematskih cjelina, istoimenih elemenata kulture škole kako bi se identificirali obrasci ponavljanja i tematska preklapanja. Kodovi koji su se pojavljivali u više tema interpretirani su kao transverzalne otežavajuće okolnosti koje se kao takve upućivale na šire organizacijske i strukturne okolnosti u radu pedagoga koje njegov rad podržavaju, čine lakšim za izvedbu i daju motivaciju za daljnje doprinose u kulturi škole. Komparativnom analizom kodova utvrđeno je da se pojedine podržavajuće okolnosti ponavljaju u više tematskih područja. Ponavljanje istih ili vrlo sličnih kodova u različitim temama (istoimenih elemenata kulture škole), prikupljenih od različitih sudionika istraživanja, sugerira da se vjerojatno ne radi o izoliranim okolnostima u radu pedagoga, već o strukturnim i organizacijskim obrascima koji sustavno podržavaju

pedagoški rad. Na donjem prikazu (Slika 71) vidljiva je matrica transverzalnih kategorija, a dobivena uz pomoć *code matrix* funkcije, softvera MAXQDA.



Slika 71 Slikovni prikaz matrice transverzalnih kodova podržavajućih okolnosti
Napomena. *Vizualni materijal preuzet iz softvera MAXQDA.*

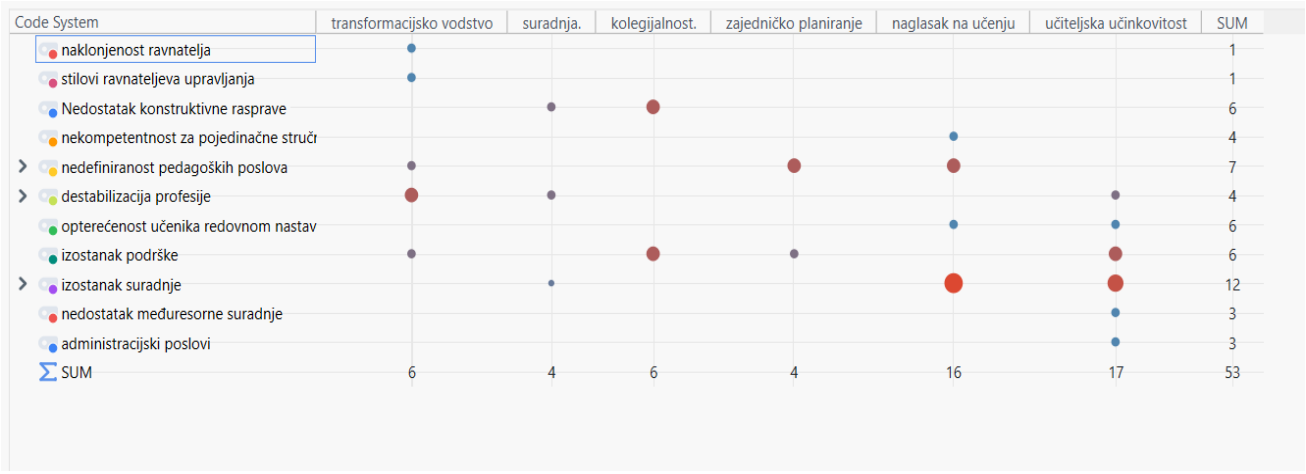
Analiza podataka dobivenih intervjuom pokazuje da se kroz različite teme istoimenih elemenata kulture škole ponavljaju isti ili vrlo slični čimbenici koji omogućuju uspješno djelovanje pedagoga u školi. To eventualno može ukazivati na činjenicu da podržavajuće okolnosti nisu izolirane unutar pojedinih područja oblikovanja kulture škole, već te okolnosti čine međusobno povezanu cjelinu koja na pozitivan način podržava profesionalnu praksu pedagoga. Posebno se ističu stručnost pedagoga te proaktivna i empatična osobnost pedagoga kao transverzalne kategorije jer se te kategorije pojavljuju u više različitih elemenata kulture škole. Brojčano je najizraženija ponavljajuća kategorija unutar središnje kategorije podržavajućih okolnosti *stručnost pedagoga* koja se pojavljuje u temama naglaska na učenju, zajedničkog planiranja, kolegijalnosti i elementu suradnje. Stručnost pedagoga tako se pokazuje kao prvi snažni oslonac njegova rada. Pedagozi svoju stručnost ne doživljavaju samo kao teorijsko znanje stečeno formalnim obrazovanjem, već kao kombinaciju iskustva, razvojno-pedagoških kompetencija i kontinuiranog stručnog usavršavanja. Sudionici su navodili kako im ta stručna validnost omogućuje da sagledavaju školu iz više perspektiva, povezuju različite dijelove školskog života i djeluju kao savjetnici i koordinatori razvojno-pedagoških procesa. Time se ujedno pedagozi pozicioniraju kao stručni autoriteti čija se uloga realizira u razvojno-pedagoškoj djelatnosti te je prožeta kroz gotovo sve segmente nastavnoga procesa. Vrlo važnu poziciju, kao podržavajuću okolnost pedagogu u oblikovanju kulture suvremene škole, zauzima njegova *proaktivna osobnost* kao sljedeća po dominantnosti transverzalna kategorija. Pedagozi smatraju da im crte ličnosti, poput osjetljivosti za potrebe drugih, omogućuju da budu prepoznati kao osobe od povjerenja, ali i kao poticatelji promjena kada je riječ o proaktivnim

crtama ličnosti. Takva osobnost, prema njihovima iskazima, također olakšava uspostavljanje odnosa s učenicima, učiteljima i roditeljima te doprinosi stvaranju ozračja u kojem su učenje, razvoj i suradnja podrazumijevani kao zajednička odgovornost svih članova. Takvi podaci ujedno upućuju na to da se pedagoški doprinos ne ostvaruje primarno formalnim ovlastima, već upravo načinom na koji pedagog pristupa ljudima i situacijama. Navedeno može ukazivati na važnost implementacije takvih studijskih očekivanja na formalnoj, fakultetskoj razini obrazovanja za pedagoga u sklopu raznih kolegija. O važnosti suvremenog pristupa nastavi već su objavljene određene studije (Darling-Hammond i sur. 2024; du Plessis i sur., 2020) te one nerijetko govore o tome da kvaliteta odgojno-obrazovnih stručnjaka nije samo skup generičkih i tehničkih kompetencija, već na tu kvalitetu itekako utječu interpersonalne kompetencije i olakšavaju osobi lakši prijelaz sa studijskog na poslovni svijet. Te se osobine ličnosti, koje su i ovim istraživanjem pedagozi navodili kao podržavajuće i pozitivne okolnosti u radu, nerijetko provjeravaju i na prijemnim ispitima za upis na studij u području odgoja i obrazovanja. Primjer je tome i istraživanje Goldenberga (2024) kojim se navodi kako je nastavni proces zahtjevna i izazovna profesija koja od odgojno-obrazovnih stručnjaka zahtijeva odgovarajuću osobnost kako bi uspjeli i ustrajali. Autor je predstavio studiju koja je uključila MESILA bateriju za istraživanje osobnosti kandidata za upis na učiteljski studij, empirijski mjereći prediktivnu valjanost dugoročnih kriterija uspjeha u području poučavanja i njezinu valjanost izvan kognitivnih akademskih rezultata. Rezultati su pokazali pozitivne značajne korelacije između MESILA rezultata osobnosti za sve mjerne kriterije, za razliku od manje značajnih korelacija za rezultate kognitivnih testova te autor zaključuje kako doprinos provjera crta osobnosti za odabir učiteljskog obrazovanja povećava vjerojatnost da će ti kandidati uspjeti kao učitelji, što utječe na zadržavanje i ustrajnost učitelja (Goldenberg, 2024). Mullola i sur. (2025) također su pokazali pozitivnu korelaciju prijemnih ispita koji su uz kognitivne kriterije za upis na pedagoške studije podrazumijevali i provjeru interpersonalnih vještina. Longitudinalnim istraživanjem s finskim kandidatima za učiteljski studij došli su do rezultata kako oni kandidati koji su prihvaćeni na studij, pokazuju višu razinu društvene osjetljivosti te veću motivaciju za nagradama i postignućima, a kasnije pokazuju veći akademski uspjeh. Također, značajna studija OECD-a (2005) u kojoj se daju smjernice za jačanje statusa odgojno-obrazovnih stručnjaka, daje primjer dobre prakse poput onih iz Finske ili Japana u kojima se podiže standard za pristup učiteljskom obrazovanju kroz selekciju kandidata s naglaskom na interpersonalne vještine i snažnu intrinzičnu motivaciju za poučavanje. Navedeni podatci tako možebitno ukazuju na važnost posjedovanja i razvijanja navedenih osobnih i emocionalnih kompetencija kao prediktore za uspješan rad pedagoga u procesu oblikovanja pozitivne kulture

škole te želju za stalnim napretkom. Treća je transverzalna kategorija, kao podržavajuća okolnost pedagogu, spremnost kolektiva na suradnju i otvorenost za promjene. Rezultati istraživanja jasno pokazuju da pedagog, bez obzira na osobne i profesionalne kapacitete, ne može samostalno ostvariti promjene u školskoj praksi, a takvi se rezultati slažu i s tim da je on dio sveobuhvatnog školskog tima (Jurić, 2005). Kada učitelji i drugi članovi kolektiva, poput drugih stručnih suradnika, iskazuju interes za suradnju, razmjenu iskustava i profesionalni rast, pedagozi navode kako mogu djelovati kao međusobna poveznica između svih članova te djelovati poticajno pružajući profesionalnu i osobnu podršku. Suprotno tome, zatvorenost i otpor promjenama značajno ograničavaju doseg pedagoškog djelovanja. Suradnička kultura stoga se nameće kao preduvjet za realizaciju razvojnih ideja i zajedničkih ciljeva škole, naročito kada je riječ o elementu zajedničkih rituala i ceremonija, koji uključuju i višedimenzionalne školske projekte, čiji su inicijatori nerijetko pedagozi, ali ih oni bez suradnje i uključenosti učitelja samostalno ne mogu realizirati. Podrška ravnatelja također se pojavila kao ponavljajuća, transverzalna kategorija, naročito u elementima učiteljske učinkovitosti i transformacijskog vodstva. Pedagozi su tako opisivali kako oni mogu imati dobre teorijske postavke i ideje, ali bez podrške ravnatelja i afirmacije pedagogovih ideja ne mogu ih implementirati u kulturi škole. Naročito je to vidljivo u elementu učiteljske učinkovitosti, prilikom čega pedagozi spominju kako oni mogu poticati vjerovanje kolektiva u zajednički uspjeh, ali je vrlo važno da u tome sudjeluje i sam ravnatelj škole. Iz navedenih izdvojenih kodova moglo bi se reći kako afirmacija uloge pedagoga, otvorena i transparentna komunikacija te uključivanje pedagoga u planiranje i donošenje odluka osnažuju njegovu poziciju i legitimiraju njegov razvojni doprinos. Takav odnos stvara preduvjete za transformacijsko vodstvo, u kojem pedagog i ravnatelj zajednički djeluju na usmjeravanje škole prema kontinuiranom učenju i unapređenju. Osim navedenih kategorija pedagozi su još navodili i vlastito iskustvo kao prednost u radu iako je ono bilo relevantno samo za element kolegijalnosti, prilikom čega su navodili kako im profesionalno i životno iskustvo omogućuje jednostavniji pristup i komunikaciju s kolegama. Takvi se rezultati slažu s prethodno navedenim istraživanjima (Pfrombeck i sur., 2023; Rudolph, 2020) o tome kako iskustvo pomaže pri uspostavljanju kolegijalnih odnosa. Konačno, treba dodati kako je podržavajućih okolnosti bilo znatno više u odnosu na otežavajuće okolnosti u radu pedagoga kada je riječ o oblikovanju kulture u suvremenoj školi, a opisane su u nastavku odgovora na ovo istraživačko pitanje.

b) otežavajuće okolnosti

Kako je već navedeno i za podržavajuće okolnosti, kodovi unutar središnje kategorije otežavajućih okolnosti uspoređivani su između različitih tematskih cjelina, istoimenih elemenata kulture škole, kako bi se identificirali obrasci ponavljanja i tematska preklapanja. Za navedenu svrhu izrađena je matrica kodova (*Code Matrix Browser*) iz već spomenutog MAXQDA programa, vidljiva na Slici 72 koja nudi vizualni prikaz distribucije pojedinih kodova unutar različitih tema. Svaki navedeni broj uz pojedinačni kod predstavlja broj kodiranih segmenata, odnosno njegovu frekvenciju u prikupljenoj, istraživačkoj građi. Kako bi se ti podaci interpretirali, potrebno je prvotno reći da frekvencija kodova nije ovdje promatrana kao pokazatelj od jedine važnosti. Razlog tome je što količina kodirane građe zapravo nije jednaka, što je vidljivo čak i u cijelom poglavlju Rezultata. Dakle, veća frekvencija pojedinoga koda nije samo po sebi dokaz veće izraženosti te pojedine otežavajuće okolnosti. Kako bi se identificiralo koje su to transverzalne, otežavajuće okolnosti, gledala se i rasprostranjenost pojavnosti koda unutar različitih tema odnosno elemenata kulture škole, ali i pojavnost koda u materijalima prikupljenim od strane različitih sudionika istraživanja. To je zatim sugeriralo da se vjerojatno ta okolnost proteže kroz više aspekata rada školskog pedagoga, a ne kao izolirana pojava. Dodatno, svaki kod koji je identificiran kao potencijalno transverzalni kod, interpretiran je u kontekstu izvornog iskaza sudionika ili situacije iz terenske bilješke. Na taj način, frekvencija je dodatno pomogla pri uočavanja tih okolnosti, a ne kao konačna interpretacija. Takvim su oblikom komparativne analize izdvojene okolnosti u nastavku.



Slika 72 Slikovni prikaz matrice transverzalnih kodova otežavajućih okolnosti
Napomena. *Vizualni materijal preuzet iz softvera MAXQDA.*

Posebno se ističu *izostanak suradnje* i *izostanak podrške* kao transverzalne kategorije jer se te kategorije pojavljuju u više različitih elemenata kulture škole. Brojčano je najizraženija ponavljajuća kategorija unutar središnje kategorije otežavajućih okolnosti *izostanak suradnje* koji se pojavljuje u temama učiteljske učinkovitosti, zajedničkog planiranja i temi kolegijalnosti. Pedagozi naglašavaju navedeni izostanak suradnje unutar školskog kolektiva koji se događa ponekad, a smatraju ga općenito velikom kočnicom i za sve ostale pedagoge. Pritom su navodili kako je ta okolnost ponekad prisutna u različitim pogledima i stavovima učitelja, nezainteresiranosti za pedagošku problematiku, neažurnosti u administrativnim obvezama te neslaganju s idejama pedagoga. Budući da su svoju ulogu pedagoga percipirali kao ulogu savjetodavne prirode, navodili su kako njihova učinkovitost uvelike ovisi o spremnosti drugih subjekata na suradnju i profesionalni razvoj te ako ona izostaje, pedagog unatoč svom trudu ne može dati veliki doprinos u oblikovanju pozitivne kulture škole. Sljedeća dominantna, transverzalna kategorija bila je kategorija *izostanak podrške*, a pojavljivala se u elementima učiteljske učinkovitosti, zajedničkog planiranja, kolegijalnosti i transformacijskog vodstva. Takvi podatci ponovno upućuju na činjenicu kako je pedagog stručni suradnik koji radi isključivo u timskom okruženju, pri čemu je učinkovitost njegova rada uvelike uvjetovana suradnjom s drugima te dinamičnom i interaktivnom prirodom nastavnog procesa (Jurić, 2004), što ide u prilog teorijskome konceptu socijalno-konstruktivističke teorije, odabrane kao konstrukt ovoga rada. Također, izostanak podrške posebno se javljao u elementu transformacijskog vodstva, što može ukazivati na činjenicu da pedagog bez podrške, razumijevanja i afirmacije od ravnatelja ne može ostvariti svoj potpuni doprinos, a to može predstavljati prostor za unapređenje oblika transformacijskog vodstva u hrvatskim školama. Takvi se rezultati slažu s već mnogim prethodno navedenim istraživanjima kada je riječ o tradicionalnoj kulturi škole, a zadržavaju svoju aktualnost i u kulturi suvremene škole (Deal i Peterson, 2016; Liebowitz i Porter, 2019; Sariakin i sur., 2025; Wulaningrum i sur., 2025). Sljedeća transverzalna kategorija bila je kategorija *nedefiniranosti pedagoških poslova i očekivanja,* što prema riječima pedagoga ponekada dovodi do raspršenosti aktivnosti, profesionalnog zamora i gubitka fokusa na temeljnu zadaću pedagoga kao razvojno-pedagoškog stručnjaka. Ta se kategorija pojavljivala u elementima naglaska na učenju, zajedničkog planiranja i transformacijskog vodstva. Za navedeni izazov u radu školskog pedagoga već se ukazivalo i u kontekstu kulture tradicionalne škole (Staničić, 1989, str. 129) te se isti izazov navodio i u nedavnoj pedagoškoj literaturi (Turk, 2017). Autori tako navode kako se nerijetko i danas, šest desetljeća kasnije nakon zapošljavanja prvog pedagoga u Hrvatskoj, još uvijek vode rasprave o tome tko je pedagog, koji je njegov posao, trebaju li uopće pedagozi

u školama, koji je njihov profesionalni identitet, je li on produžena ruka ravnatelja, najšire profilirani stručni suradnik u školama, „multipraktik“ ili pak osoba kojoj se „za kaznu“ šalju neposlušni učenici (Turk, 2017, str. 12). Podatak ovog istraživanja, kako pedagozi i danas navode isti izazov u vlastitom radu, možebitno ukazuje na potrebu za unapređenjem i standardizacijom sistematizacije poslova pedagoga radi učinkovitijeg usmjeravanja na njegove stručne zadaće. Uz to, kategorija koja se također ponavljala, kao određeni izazov, jest i opterećenost učenika redovnom nastavom. Budući da pedagozi nemaju stalno osiguran termin za neposredan rad s učenicima, njihove se aktivnosti najčešće provode tijekom sata razrednika ili nakon nastave, a navodili su kako to može dovesti do zamora učenika i smanjene motivacije za sudjelovanje u dodatnim programima i projektima. Dodatno istaknuta otežavajuća okolnost bila je *opterećenost pedagoga administrativnim poslovima,* a manifestirala se najviše kroz otežavanje poticanja kolektivne učiteljske učinkovitosti. Pedagozi navode da opsežna papirologija i formalni zahtjevi, iako često u digitalnom obliku, oduzimaju znatan dio radnog vremena te smanjuju mogućnost planiranja, kreativnosti i provedbe razvojno-pedagoških aktivnosti, kojim bi mogli dati doprinos u razvoju pozitivne kulture škole. Administraciju su pritom kroz vlastite izjave pedagozi nerijetko percipirali kao prepreku koja ih udaljava od njihove temeljne stručne uloge i otežava im proces usmjeravanja učitelja zajedničkom uspjehu i razvoju. Također, pedagozi smatraju kako administracija i za učitelje predstavlja određeni izazov u radu, oduzima im vrijeme i kapacitete te je zbog toga eventualno vjerovanje u zajednički razvoj i uspjeh u drugom planu. Zanimljiva je usporedba s istraživanjem koje su proveli Žužić i Markušić (2017), prilikom čega su učenici percipirali ulogu pedagoga i prema njihovim odgovorima rad pedagoga ima interaktivni karakter, što u potpunosti potiskuje administrativne poslove i stavlja ih među posljednje poslove koje su učenici odabirali, a rezultatima ovog istraživanja vidljiva je i velika prepreka pedagozima za posvećivanje razvojno-pedagoškoj djelatnosti. Slični rezultati koji govore o previše administrativnih poslova i dokumentacije koja je na štetu neposrednog rada s učiteljima/nastavnicima, roditeljima i učenicima, prikazani su i u susjednoj zemlji Srbiji (Popović i Anđelković, 2017), kao i u istraživanjima na području Republike Hrvatske, prilikom čega se opisuje velik opseg rada pedagoga vezan uz tekuće administrativne zadatke (Staničić i Resman, 2020, Vican i sur., 2022; prema Miočić i sur., 2024). Time se možebitno zaključuje kako se situacija ni danas nije posve promijenila. Kao dodatna važna otežavajuća okolnost ističe se i *izostanak međuresorne suradnje*, osobito sa zavodima za socijalni rad, prilikom čega su pedagozi navodili kako bi im češća i intenzivnija komunikacija bila vrlo značajna kada je riječ o oblikovanju kulture škole inkluzivnog ozračja. Tako izostanak pravovremenih povratnih informacija i nedovoljan protok

informacija otežavaju cjelovit uvid u obiteljsku i socijalnu situaciju učenika, čime se smanjuje učinkovitost pedagoških intervencija i otežava stvaranje partnerskih odnosa roditelja i škole. Među ostalim otežavajućim okolnostima ističu se nizak društveni i profesionalni kredibilitet pedagoške struke, nepovoljni obiteljski i socijalni konteksti u kojima učenici odrastaju te velik broj učenika po zaposlenom pedagogu, osobito u srednjim školama, što za pedagoge podrazumijeva to da se ne mogu svakom učeniku jednako i individualno posvetiti. Također, dodatan izazov za pedagoge jest i vlastita nekompetentnost za pojedine stručne predmete. To se posebno istaknulo u kulturi srednjih škola, gdje je veći broj stručnih smjerova i predmeta, pa samim tim i stručnih nastavnika, stoga je pedagogu teže bilo pratiti didaktički sadržaj koji mu je posve stran, za razliku od osnovne škole, čiji su mu nastavni sadržaji relativno bliski. Kada se pak gledaju međuljudski odnosi u kulturi škole, u otežavajuće okolnosti uključivali su i različite osobnosti učitelja kojima se pedagog mora prilagoditi. Tako su pedagozi objašnjavali kako se u kulturi svojih škola, kada je riječ o suradnji s kolegama, nerijetko susreću s rigidnošću stavova kolega, nedostatkom konstruktivne rasprave, izostankom otvorene komunikacije i izostankom kolegijalne podrške. Pedagozi su navodili kako takvo ozračje može dovesti do nepovjerenja, otpora promjenama i općenitog slabljenja suradničke kulture škole. U kontekstu transformacijskog vodstva istaknule su se pojedine kategorije koje se nisu ponavljale u ostalim elementima, poput ovisnosti o stilu upravljanja ravnatelja, ravnateljeve moguće naklonjenosti pojedinim članovima kolektiva i nejasno artikuliranim očekivanjima. Na temelju dobivenih rezultata razvidno je kako oni istovremeno predstavljaju prostor za napredak jer njihovim unapređenjem i/ili otklanjanjem može doći do boljih uvjeta za oblikovanje pozitivne kulture suvremene škole koju karakterizira visoka razina kolektivne učinkovitosti, zajedničkog planiranja, suradnje, kolegijalnosti i naglaska na profesionalnom razvoju. Treba još jednom napomenuti kako se svi navedeni podatci odgovora ovog istraživačkog pitanja nisu odnosili na određenog pedagoga, već sam ovom interpretacijom nastojala obuhvatiti sve navedene okolnosti tijekom trajanja longitudinalnog procesa prikupljanja podataka. Kako su se izdvojene kategorije ponavljale u najmanje dvjema izjavama intervjua s različitim sudionicima, to je sugeriralo na to kako možebitno nije riječ o izoliranom slučaju. Dobiveni podatci otvaraju nove istraživačke vidike i upućuju na potrebu produbljivanja istraživanja, predstavljajući tako polazište za nove spoznaje u cilju unapređenja pedagoške prakse.

6. Zaključak

Nakon opsežne analize i tumačenja rezultata valjalo bi zaključiti ovaj doktorski rad sažimajući njegove najvažnije značajke. Cilj rada bio je longitudinalnim, etnografskim pristupom istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih elemenata kulture škole te istražiti specifične okolnosti unutar ustanova koje mu u tome pomažu ili odmažu. Etnografski pristup pritom je odabran kao svrsishodna strategija kojom se nastojalo istražiti kulturu suvremenih škola u kojim je provedeno istraživanje, uz specifični naglasak na ulogu pedagoga i njegov doprinos oblikovanju te kulture. Takav pristup metodama intervjua, sustavnog promatranja i vođenja istraživačkog dnevnika omogućio je sveobuhvatno sagledavanje uloge pedagoga, koje bi standardiziranim, alternativnim istraživačkim pristupom bilo eventualno ograničeno i/ili manje obuhvatno za sagledati. Iako je ovim radom promatranje uloge pedagoga bilo usmjereno kroz temeljne elemente odabranog *modela kulture škole*, cjelokupnim terenskim radom došlo se i do širih spoznaja u odnosu na sam *model.* Glavni rezultati ovoga rada upućuju na činjenicu kako pedagozi uistinu oblikuju sve navedene elemente kulture škole, a to su učiteljska učinkovitost, naglasak na učenju, zajedničko planiranje, kolegijalnost, suradnja i element transformacijskog vodstva. Kada je riječ o pojedinačnom doprinosu, za element kolektivne učiteljske učinkovitosti svakako se može zaključiti kako pedagozi ostvaruju najznačajniji doprinos u kulturi suvremene škole u odnosu na ostale elemente odabranog modela, što je prikazano okvirnim analitičkim kriterijima za takav zaključak (vidi Tablicu 38). Pritom su rezultati istraživanja ukazivali na to da pedagozi kroz savjetodavni, razvojni i refleksivni rad sustavno jačaju zajedničko uvjerenje učitelja, odnosno nastavnika, da svojim usklađenim djelovanjem mogu pozitivno utjecati na uspjeh učenika. Doprinos pedagoga očitavao se kroz unapređenje profesionalnih kompetencija učitelja, poticanje afirmativnog i poticajnog pristupa i za učenike i za djelatnike, kao i u promicanju inkluzivne kulture nastave. Ponajprije se može reći kako su se pritom pedagozi isticali u ulozi kritičkih prijatelja koji nisu imali nadređenu ili autoritativnu dimenziju. To vjerojatno i objašnjava činjenicu zbog koje su se percipirali kao osobe od povjerenja u školskome kolektivu te su za sebe rekli da im se svatko može obratiti, bilo da je potreba za profesionalnom ili osobnom podrškom ili savjetovanjem. Kada je riječ o elementu naglaska na učenju, svakako treba reći kako je uloga pedagoga u ovom segmentu kulture suvremene škole nezanemariva. Pedagozi su se tako rezultatima i ovog istraživanja, kao i brojnih prethodno navedenih, pozicionirali u sam vrh razvojno-pedagoške profesije. Razlog je tomu neprekidno obogaćivanje kulture škole kroz afirmaciju učiteljske profesije, sustavno prepoznavanje tuđeg

rada i truda, pružanje konstruktivnih kritika, organiziranje internih stručnih usavršavanja i radionica kao i organiziranje značajnih zajednica za učenje. Takav se doprinos pedagoga nikako ne bi trebao zanemariti, naročito u kontekstu sve prisutnijeg fenomena profesionalnog izgaranja učitelja, koji pedagozi navedenim oblicima djelovanja nastoje minimizirati. U elementu zajedničkog planiranju u kulturi škole isticali su se kao stručnjaci u području analitike suvremenih obrazovnih trendova, kao što su se isticali i kao koordinacijski stručnjaci, implementirajući suvremene tehnologije u vlastitom i zajedničkom, timskom radu. Posebno se istaknula njihova uloga u praćenju suvremenih potreba učenika, čime se dakako obogaćuje svrsishodnost nastavnoga procesa i povećavaju šanse za usvajanjem odgojno-obrazovnih ishoda. Dodatno se njihova uloga implementirala kroz praćenje razredne dinamike u suradnji s razrednicima i članovima razrednih vijeća, što je najčešće prva asocijacija za profesiju pedagoga (koja dakako nije zanemariva, ali nije ni jedino područje rada pedagoga). Posljednjem elementu transformacijskog vodstva, koje se nerijetko pripisuje zaslugama ravnatelja škole, pedagozi su također davali svoj doprinos. Pritom treba naglasiti kako se transformacijsko vodstvo ne percipira kao hijerarhijski odnos, već kao zajednički proces odlučivanja, planiranja i vrednovanja u višedimenzionalnoj kulturi škole. Pedagozi su svoj doprinos pritom davali kroz sudjelovanje u procesu unutarnjeg samovrednovanja i analize vanjskog vrednovanja rada škole. Uz ravnatelja i ostale kolege razvijali su na taj način kulturu refleksije i budućeg, konstruktivnog planiranja daljnje vizije škole. Također, znatna dimenzija transformacijskog vodstva očitovala se i brigom pedagoga za pojedinačne članove kolektiva, pri čemu su oni, u suradnji s ravnateljem, prepoznavali profesionalne i osobne izazove učitelja, uvažavali njihovu autonomiju te poticali demokratske odnose. Budući da su, vezano uz ovaj element, pedagozi uglavnom bili vezani uz ravnatelja, to ostavlja prostor za dodatnim produbljivanjem shvaćanja pristupa transformacijskom vodstvu, koji zasigurno ne smije ovisiti o jednoj osobi poput ravnatelja u školi, na što su sugerirale i ostale aktualne spoznaje.

Osim ovih, ukratko navedenih doprinosa koje su pedagozi pružali pri oblikovanju pojedinačnih elemenata kulture suvremene škole, ovim se radom došlo i do vrlo važnih spoznaja o okolnosti koje pedagozima olakšavaju i/ili otežavaju taj proces. Najizraženijim pozitivnim i poticajnim okolnostima u radu pedagoga tako su se istaknule stručnost pedagoga, njegova proaktivna i empatična osobnost, prihvaćanje njegovih ideja od ravnatelja i spremnost kolektiva na suradnju. Kao svojevrsni izazovi u radu pedagoga u kulturi suvremene školi bile su činjenice nailaska pedagoga na otpor, nesuradnju i neprihvaćanje njegovih ideja od članova kolektiva, opterećenost mnoštvom administrativnih zadataka koje im oduzimaju vrijeme i energiju, kao i činjenica da je njihov posao i dalje nedovoljno sistematiziran, zbog čega se

nerijetko stvara profesionalni zamor. Ove pozitivne i negativne okolnosti svakako impliciraju potrebu za daljnjim istraživanjem, kao i za mogućnostima promjene određenih praksi u radu školskih pedagoga. Najizraženijim doprinosom pedagoga svakako se može smatrati njihova uloga u poticanju kolektivne učiteljske učinkovitosti, što predstavlja nove spoznaje koje do sada nisu bile empirijski dovoljno utvrđene. Posebni, autentični doprinos, pedagozi su ostvarivali kao inicijatori, realizatori i vrednovatelji brojnih školskih projekata koji su postali dijelom zajedničkih rituala i ceremonija u kulturama škola. Pri iznošenju ovih rezultata valja istaknuti i ograničenja ovog istraživanja koje prvenstveno govori o odabiru uzorka ispitanika ovog istraživanja. Naime, u ovom su istraživanju sudjelovala četiri pedagoga koja su napredovala u struci pedagoga mentora, savjetnika odnosno izvrsnih savjetnika i time obvezno ispunjavaju prethodno navedeni uvjet napredovanja – unapređenje rada škole. Na taj način prikupljeni su brojni primjeri dobre prakse pedagoga, što se možebitno ne odnosi na čitavu populaciju. Dodatnim ograničenjem može se smatrati i činjenica kako pedagozi velik dio svoga rada u kulturi suvremene škole ostvaruju u neposrednom radu s učenicima, što je meni kao istraživaču zbog etičkih aspekata ovoga rada bilo otežano pratiti. Razlog je tomu što učenici po kriteriju etičnosti nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem. To ujedno otvara prostor novim istraživačima kako bi se uloga pedagoga sagledala i u ovoj dimenziji kulture škole. Također, treba dodati i ograničenje opservacija autora ovoga rada. Naime, kako je već spomenuto, etnolog zadržava pravo na vlastite opservacije i analize gradeći prostor za tolerantne interpretacije i reinterpretacije kulture kroz višestruka značenja, stoga nije na odmet ove podatke tumačiti i s drugih gledišta. U procesu prikupljanja i analize podataka dobivenih ovim istraživanjem nisam uvijek težila tražiti paralelu između pojava koje sam uočila na terenu s ostalim sudionicima istraživanja. Takvi su pothvati opravdani preporukama kako etnografi ne bi trebali težiti holizmu, kao ni kroskulturalnosti prilikom istraživanja problema, ili postavljanja pitanja pod svaku cijenu jer je već navedeno kako etnografija nije uvijek odgovor, pa čak niti za samog etnografa. Stoga treba reći kako ovdje navedeni oblici nisu iscrpili sve moguće primjere ostvarivanja uloge pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole, što svakako otvara prostor za nova, buduća istraživanja. Kako je ovdje riječ o kulturi suvremene škole, iz pozicije autora treba se složiti s prethodnom navedenim spoznajama kako je etnograf svjestan da će, bez obzira na trajanje istraživanja, kultura, društvena grupa i određeni problem biti drugačiji već u samom trenutku završetka terenskog rada, no to upravo i jest izazov i poticaj budućim istraživanjima. Budući da sve veći broj istraživanja govori o tome kako školska kultura pozitivno i snažno utječe na akademska postignuća učenika, to sugerira da bi provedba prijedloga za poboljšanje školske kulture trebala biti prioritet. Istovremeno, proučavanje kultura

suvremene škole, uloga i doprinosa u njoj stvara sve veći suvremeni doprinos unapređenju nastavnog procesa, što se ovim istraživanjem željelo postići. Ne treba zanemariti i reaktivnost istraživača kao dodatno ograničenje, koje je dakako usko vezano i uz davanje društveno poželjnih odgovora tijekom trajanja intervjua. Osim toga, dodatno ograničenje je i rizik ponovne identifikacije sudionika, unatoč tomu što su podaci navedeni pod pseudonimima. Ovdje bi među ograničenjima valjalo istaknuti i dakako nejednako količinu podataka po pojedinačnom slučaju, kao i činjenicu da svi podaci nisu dokumentirani u jednakoj mjeri. Konačno, treba reći kako je moja vlastita pozicija kao istraživača mogla zauzeti afirmativnu, profesionalnu poziciju zbog vlastitih vrijednosti i stavova, što je vrlo čest slučaj u etnografiji.

Znanstveni doprinos ovoga rada mogao bi biti sažet isticanjem tvrdnji da se ovim istraživanjem etnografskim pristupom, detaljno istražila uloga pedagoga u šest ključnih elemenata kulture škole u kontekstu škola s područja Republike Hrvatske, što je prema provedenoj pretrazi dostupne literature među rijetkim provedenim istraživanjima. Time se doprinijelo obogaćivanju aktualnog korpusa istraživanja o stručnim suradnicima pedagozima, na što su pozivali brojni, eminentni, prethodno spomenuti znanstvenici na području pedagogije u Republici Hrvatskoj, čime se opravdava postojanje razvojno-pedagoške djelatnosti u školi.

Isto tako, znanstveni doprinos ovoga rada ogleda se i u novim spoznajama o tome da se profesija pedagoga u kontekstu kulture suvremene škole zasigurno više ne može promatrati kao pomažuća profesija ravnatelju škole ili kao profesija koja je, kolokvijalno rečeno, usmjerena na rad s učenicima s neprimjerenim ponašanjem. Svi su navedeni rezultati rada tako pedagoga pozicionirali kao zasebnog stručnjaka koji itekako doprinosi oblikovanju kulture škole kao neizostavnom fenomenu svih aktualnih odgojno-obrazovnih politika unatoč porastu broja stručnih suradnika i drugih profesija. Na taj se način željelo afirmirati profesiju pedagoga u suvremenom kontekstu, čime se možebitno pridonosi raspravi o podršci profesiji, kada je riječ o posljedicama napuštanja profesije ili fenomena profesionalnog izgaranja. Jednako tako, pridavanjem značaja stručnim suradnicima pedagozima kroz istraživanja usmjerena isključivo na njih afirmira se status te profesije u društvu, čime se nastoji pozvati i buduće, visokokvalitetne kandidate u ovu struku.

Pedagoški doprinos rada ogleda se u boljem razumijevanju važnosti uloge pedagoga u kontekstu oblikovanja kulture suvremene škole. Vidljivo je kako njegovo djelovanje ne proizlazi iz formalnih ovlasti, već iz načina na koji pedagog u kulturi suvremene škole uspostavlja i potiče profesionalnu suradnju, kolegijalnost, koncept zajedničkog planiranja, zajedničkog uključivanja svih članova, facilitaciju komunikacije i kolektivnog vjerovanja u akademski uspjeh učenika kao produkt uloženog zajedničkog truda. Među ostalim, pedagoški

doprinos ovoga rada ogleda se u naglasku na aktualni i nezanemariv koncept kulture škole, koja utječe na brojne školske pokazatelje (ne)uspješnosti u suvremenom kontekstu poput zadovoljstva poslom učitelja, pojavu nasilja u školi, učeničkog akademskog uspjeha i slično, na što se pozivaju i ostali istraživači za dodatna proučavanja navedenih pedagoških fenomena. Iz svega navedenog, neke su od preporuka obrazovnim politikama, budućim istraživačima i ostalim odgojno-obrazovnim stručnjacima u školstvu, sljedeće premise:

a) poželjno je pristupiti izradi suvremene koncepcije razvojno-pedagoške službe u školi koja će definirati smisao postojanja i djelovanja stručnih suradnika pedagoga razrađujući djelokrug suvremenog rada u školi, potrebne kompetencije, načela i strategije rada, na što su već upozoravali eminentni, spomenuti stručnjaci, a što je ovim istraživanjem utvrđeno kroz promjene u suvremenoj ulozi pedagoga, za razliku od dosadašnje tradicionalne uloge, s naročitim naglaskom na smanjenje administrativne uloge pedagoga
b) preporučuje se tijekom studija pedagogije razvijati kod studenata određene interpersonalne i refleksivne kompetencije potrebne za svrsishodno izvršavanje te uloge po zapošljavanju, koje su se ovim i sličnim istraživanjima pokazale kao temelj za učinkovito djelovanje u školskom okruženju
c) korisno je dodatno razraditi koncept elementa kulture škole *transformacijsko vodstvo*, prilikom čega ravnatelji neminovno moraju surađivati i s ostalim članovima kolektiva, a napose sa stručnim suradnicima, kao razvojno-pedagoškim stručnjacima, a ne ih promatrati kao operativne izvršitelje vlastitih odluka, unatoč tomu što je ovim radom istaknut pozitivan pomak u tom smjeru
d) svrsishodno je razmotriti sve navedene doprinose pedagoga koji su se ovim istraživanjem pokazali kao relevantni u procesu oblikovanja kulture suvremene škole te ih je poželjno sagledati kao važne kompetencijske potencijale u procesu vođenja škole
e) važno je poticati navedene podržavajuće okolnosti u radu pedagoga od ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa, poput uvažavanja ideja, fleksibilnosti za dogovor i transparentnosti očekivanja, kao što je i poželjno sustavno ublažavati utjecaj otežavajućih okolnosti u radu pedagoga poradi razvoja pozitivne kulture škole
f) korisno je afirmirati status profesije stručnih suradnika pedagoga u školi i novim, budućim istraživanjima usmjerenim isključivo na ulogu pedagoga kako bi se kroz više izvora znanstvenih spoznaja utvrdila važnost razvojno-pedagoške djelatnosti u školi.

Za sam kraj čini se prigodnim ponovo istaknuti činjenicu kako terenski rad nikada ne završava. Tendencija je ovog istraživanja pružanje određenog doprinosa obogaćivanju pedagoških spoznaja koje, simbolično rečeno, otvaraju vrata i budućim, istraživačkim pothvatima. Moglo bi se reći kako ovaj rad predstavlja novi pogled u svijet istraživanja kroz pogled u unutrašnjost kulture škole sa specifičnim naglaskom na školskog pedagoga, implicirajući pritom činjenicu kako terenski rad nikada nema krajnju točku te time motivirajući na potragu za kreiranjem novih znanstvenih spoznaja. Budući da se radom nastojalo unaprijediti profesionalizaciju uloge školskih pedagoga i prikazati profesiju školskog pedagoga kao značajnog subjekta u kulturi suvremenih škola, očekuje se da će rezultati rada ohrabriti aktualne pedagoge, informirati trenutne studente pedagogije i potaknuti u odabiru profesije buduće pedagoge, kroz pogled u zahtjevnu, višedimenzionalnu i nezanemarivu – ulogu pedagoga u kulturi suvremene škole.

7. Popis literature

1. Abdulahi, B. A. (2020). Determinants of teachers' job satisfaction: School culture perspective. *Humaniora, 32*(2), 151–160.
2. Abdullah, M. (2019). School culture to serve performance of madrasah in Indonesia. *QIJIS: Qudus International Journal of Islamic Studies*, *7*(1), 1–23.
3. Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, *34*(3), 243–257.
4. Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research (*Vol. 6). Sage.
5. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19(17), Article 10706. https://doi.org/10.3390/ijerph191710706
6. Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, *21*(3), 345–366.
7. Akiba, M., Byun, S. Y., Jiang, X., Kim, K., & Moran, A. J. (2023). Do teachers feel valued in society? Occupational value of the teaching profession in OECD countries. AERA Open, 9. https://doi.org/10.1177/23328584231179184
8. Akpa, V. O., Asikhia, O. U., & Nneji, N. E. (2021). Organizational culture and organizational performance: A review of literature. *International Journal of Advances in Engineering and Management, 3*(1), 361–372.
9. Ali, N. (2017). Dimensions of school effectiveness in the secondary schools of Pakistan. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, *5*(3), 41–63.
10. Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, *1*(1), 9–16.
11. Antić, S. (Ur.). (1993). Školstvo u svijetu: Komparativna analiza hrvatskog i europskog (svjetskog) školstva (Sv. 1). Hrvatski pedagoško-književni zbor.
12. Arcaro, J. (2024*). Quality in education: An implementation handbook*. Routledge.
13. Aryal, S. (2022). Cultural nexus between school and community. *AMC Journal, 3*(1). https://doi.org/10.3126/amcj.v3i1.45469
14. Azimpour, E., & Khalilzade, A. (2015). Hidden curriculum. *World Essays Journal*, *3*(1), 18–21.

15. Balabanić, E., & Vuković, N. (2020). Rad školskog pedagoga na stvaranju uspješne škole. *Bjelovarski učitelj,* 25(1–3), 68–80.

16. Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9*(3), 75–78.

17. Barker, R., Hartwell, G., Egan, M., & Lock, K. (2023). The importance of school culture in supporting student mental health in secondary schools: Insights from a qualitative study. *British Educational Research Journal, 49*(3), 499–521.

18. Barnes, K., Brynard, S., & De Wet, C. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Edu*cation, *32*(1), 69–82.

19. Baskerville, D., & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 205–221.

20. Batarelo, I., et al. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: Teorija i praksa.* Centar za ljudska prava. https://prod-admin.zaklada.civilnodrustvo.hr/uploads/3irT95nfAYtXkssbLBMmwHQgWZfLgOen.pdf

21. Bayar, A., & Karaduman, H. (2021). The effects of school culture on students' academic achievements. *Education 3–13, 9*(3), 99–109. https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3885

22. Benoliel, P. (2021). A team-based perspective for school improvement: The mediating role of school management teams. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(2), 442–470.

23. Bezinović, P. (2010*). Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Agencija za odgoj i obrazovanje & Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

24. Bezinović, P., Marušić, I., & Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave.* Agencija za odgoj i obrazovanje & Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

25. Bhat, M. S., & Mir, S. A. (2018). Perceived school climate and academic achievement of secondary school students in relation to their gender and type of school. *International Journal of Advanced Educational Research,* 3(2), 620–628.

26. Bhroin, Ó. N., O'Brien, S., Balfe, T., Brennan, A., & Pennycook, C. (2020). Sustav procjene kvalitete stručnog usavršavanja u nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje (QA-INSETT-ETTA).

27. Biesta, G. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.

28. Bognar, B. (2003). Škola na prijelazu iz industrijskog u postindustrijsko društvo. *Metodički ogledi, 10*(2), 9–24.

29. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti,* 8(1), 209-227.

30. Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja-akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja* [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Dostupno na: https://pedagogija.net/moodle/mod/page/view.php?id=85

31. Bognar, B. (2020). Uloga stručnog usavršavanja u stvaranju kulture ustanove. (Rad predstavljen na stručnom skupu „Državni stručni skup za stručne suradnike pedagoge u dječjim vrtićima, osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske*"*. Agencija za odgoj i obrazovanje. 22. listopada 2020. godine).

32. Bognar, B., & Lukaš, M. (2016). Ostvarivanje bitnih promjena u nastavi u sjeni reformi obrazovnog sustava. *Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 62*(3), 39–52.

33. Bognar, L. (1972). Za radikalnije rješavanje uloge pedagoga u osnovnom školstvu. Pedagoški rad, 205–209.

34. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. Dostupno na : https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

35. Brnas, N. (2021). Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika [Diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

36. Brust Nemet, M. (2011). Povezanost pedagoškog vođenja s kulturom škole. (Rad predstavljen na stručnom skupu „Deveti susret pedagoga Hrvatske na temu - Pedagog kreator kurikuluma i kulture odgojno-obrazovne ustanove". Zadar: Hrvatsko pedagoško društvo, 11. do 13. travnja 2011. godine).

37. Brust Nemet, M. (2018). A correlation between teachers' social and pedagogical competences and school culture. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna pedagogika*, *69*(3).

38. Bubnjar, A. (2014). Predavanje održano na 6. kongresu nastavnika matematike RH 2014. godine u Zagrebu. Kurnai College Australia.

39. Budić, M. (2017). Savjetodavni rad pedagoga u osnovnim i srednjim školama [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru]. Digitalni repozitorij Sveučilišta u Zadru. Dotupno na: https://repozitorij.unizd.hr/object/unizd:4003

40. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). Socijalna kultura škole i nastave. Filozofski fakultet u Osijeku.

41. Çakır, T., & Özgenel, M. (2024). The relationship between transformational leadership and school happiness: The mediating role of school culture. Research in Educational Administration & Leadership. https://doi.org/10.30828/real.1377849

42. Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2).

43. Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 821–832. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

44. Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (2003). Organisational and learning community conceptions of schools: Implications for understanding and researching school improvement. *On the forefront of educational psychology*, 179-225.

45. Cavanaugh, R. F., Dellar, G. B. (1997, March 24–28). *Towards a model of school culture* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States. Dostupno na : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408687.pdf

46. Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood (Working Paper No. 17699). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/w17699

47. Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A., & Thapa, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, *83*(3), 357–385.

48. Craig, A. C., & Martin, D. C. (2025). *Discipline reform, school culture, and student achievement* (CESifo Working Paper No. 11756). CESifo GmbH. https://academic.oup.com/ej/advance-article/doi/10.1093/ej/ueaf081/8253609

49. Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.*), School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–47). Falmer Press.

50. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.

51. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

52. Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.

53. Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L., & Jančec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. *Frontiers in Education*, 7, Article 1057706. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1057706

54. Čorkalo Biruški, D. (2014). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 393-423.

55. Dalin, P., Rolff, H., & Kleekamp, B. (1993*). Changing the school culture*. Cassell.

56. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

57. Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *28*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506

58. Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2010). Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises. John Wiley & Sons. Dostupno na: https://books.google.hr/books/about/Shaping_School_Culture.html?id=0y09hxoQA8oC&redir_esc=y

59. Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3.rd. ed.). John Wiley & Sons. Dostupno na: https://books.google.hr/books/about/Shaping_School_Culture.html?id=aBesDAAAQBAJ&redir_esc=y

60. 'Delve, Ho, L., & Limpaecher, A. (2021, October 11). What is constant comparative method? (blog post) Dostupno na: https://delvetool.com/blog/ccm

61. Denmark, V. (2012). Transformational leadership: A matter of perspective. Transforming Schools.

62. Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum, 50*(3), 241–252. https://doi.org/10.1080/00131728609335764

63. DeWitt, P. M. (2017). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin Press.

64. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Naklada Slap.

65. Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning.* Corwin Press.

66. Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership, 75*(6), 40–44.

67. Dryden, G., & Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju: Kako promijeniti način na koji svijet uči.* Educa.

68. Državni zavod za statistiku. (2025). *Priopćenje.* Osnovne škole, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025. Dostupno na : https://podaci.dzs.hr/hr/podaci/obrazovanje/osnovne-i-srednje-skole/

69. Du Plessis, A. E., Cullinan, M., Gramotnev, G., Gramotnev, D. K., Hoang, N. T., Mertens, L., … Schmidt, A. (2020). The multilayered effects of initial teacher education programs on the beginning teacher workforce and workplace: Perceptions of beginning teachers and their school leaders. *International Journal of Educational Research*, 99, Article 101488. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101488

70. Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *17*(5), 15–25.

71. Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, *37*(3), 350–364.

72. Đorđević, M. (2021). Uloga pedagoga u prevenciji i otklanjanju uzroka školskog neuspeha. *Pedagoška stvarnost*, *67*(1), 64–79.

73. Eger, L. (2010). Application of the corporate culture in the field of school management. E+M *Ekonomie a Management*. http://www.ekonomie-management.cz/download/1331826746_7f56/03_eger.pdf

74. Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

75. Epstein, J.L. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd ed.). Routledge.

76. Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Osijeku (2025). *Smjernice za korištenje umjetne inteligencije*. Dostupno na: https://www.ffos.unios.hr/odsjek-za-informacijske-znanosti/studenti/smjernice-za-koristenje-umjetne-inteligencije/

77. European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. European Commission.

78. European Commission. (2021). Teachers in Europe: Careers, development and well-being (Eurydice Report). Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_6.pdf

79. Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, *5*(1), 80-92.

80. Filičić, L. (2025). *Suradnja učitelja i pedagoga* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet]. Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka. Dostupno na: https://repository.ffri.uniri.hr/en/object/ffri:5427/FILE0

81. Fine, G. A. (2006). Prema napučenoj etnografiji: Razvijanje teorija iz grupnog života. *Diskrepancija*, *7*(11), 83–98. https://hrcak.srce.hr/4436

82. Fink, D., & Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. U: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ur.), *International handbook of educational change* (str. 297–321). Springer.

83. Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational change: Easier said than done. U: A. Hargreaves (Ur.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (str. 17–41). Springer.

84. Finnan, C., & Levin, H. M. (2000). Changing school cultures. *Images of educational change*, 87-98.

85. Franković, D., Ogrizović, M., & Pazman, D. (Ur.). (1971). Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj, 1871–1971. Pedagoško-književni zbor.

86. Freire, P. (2002). Pedagogija obespravljenih. Kikagraf.

87. Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. U: J. M. Burger, C. F. Webber, P. Klinck (ur.). *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (str. 27–39). Springer.

88. Fullan, M. (2007*). The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

89. Fullan, M. (2013*). Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.

90. Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change, 17*, 539–544. https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1

91. Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership, 50*(6), 12–17.

92. Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23, Article 15. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998

93. Furner, C., & McCulla, N. (2019). An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning. *Professional development in education*, 45(3), 505-519.

94. Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, *20*(9), 1408–1416. https://scholarworks.waldenu.edu/facpubs/1466/

95. Gacov, S. (2023). The function of the school pedagogue in 10 European countries. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR*), *68*(1), 45–61.

96. García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(4), 631–649. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700

97. Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Dostupno na: https://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9779/

98. Gaziel, H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 310–318. https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544587

99. Geertz, C. (Ur.). (1972). Myth, symbol, and culture. Norton.

100. Ghanad, A., & Hussin, S. (2019). School culture and instructional leadership: A comparison between high-performing and low-performing urban secondary schools. *Indian Journal of Public Health Research and Development, 10*(1), 13–26.

101. Giampietro, L., & Romiti, S. (2025). Parents, schools and community collaboration for improvement: Insights from the evaluation processes. *Journal of Professional Capital and Community*. https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2024-0165

102. Given, L. M. (Ed.). (2008). Negative case analysis. In The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (pp. 552–553). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412963909.n283

103. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Aldine.

104. Gokalp, S. (2022). The relationship between school principals' cultural intelligence level and teachers' job satisfaction and intention to leave the job. *European Journal of Educational Research*, *11*(1), 493–509.

105. Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, *8*(4), 597–607.

106. Goldenberg, J. (2024). Alternative predictive measures for assessing suitability to teacher education studies. Teacher Development, 28(3), 347–364. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2313983

107. Gonski, D. M., Arcus, T., Boston, K., Gould, V., Johnson, W., O'Brien, L., … Roberts, M. (2018). Through growth to achievement: Report of the review to achieve educational excellence in Australian schools. Department of Education and Training.

108. Green, S., & Lloyd, K. (2021). Positive education: The key role of the school counsellor. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *31*(2), 195–204. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.15

109. Greenlee, B. J. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44–74.

110. Grgić, M., & Jutzi, M. (2024). Linking school culture to successful curriculum reform. Education Sciences, 14(6), Article 558. https://www.mdpi.com/2227-7102/14/6/558

111. Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. NASSP Bulletin, 89, 43–55. https://doi.org/10.1177/019263650508964504

112. Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods,* 18(1), 59-82.

113. Gülsen, F. U., & Çelik, Ö. (2021). Secondary school teachers' effective school perception: The role of school culture and teacher empowerment. *International Journal of Progressive Education, 17*(5), 332–344.

114. Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. U: Y. Alpaydın, C. Demirli. (ur.) *Educational theory in the 21st century: Science, technology, society and education* (str. 243–267). Springer Nature Singapore.

115. Hakim, L., & Rizal, S. S. (2026). The role of school principals in improving the quality of education: a transformational leadership perspective. *Educatione,* 94-102.

116. Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja, 10*(2), 217–217.

117. Harger, B. (2019). A culture of aggression: School culture and the normalization of aggression in two elementary schools. *British Journal of Sociology of Education*, *40*(8), 1105–1120.

118. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

119. Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. School Effectiveness and School Improvement, *6*(1), 23–46.

120. Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. U: L. J. Saha & A. G. Dworkin (Ur.), *International handbook of research on teachers and teaching* (str. 217–229). Springer.

121. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning* (Vol. 711). London: Routledge.

122. Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.

123. Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. *Office for Official Publications of the European Union.* https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5146421/NC8010244ENC_002.pdf

124. Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Educa.

125. Hentig, H. von. (1993). *Die Schule neu denken.* Hanser.

126. Hercigonja, Z. (2017). *Odabrane teme iz opće pedagogije*. Vlastita naklada autora.

127. Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, *7*(4), 256–262.

128. Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, *12*(3), 1–12.

129. Hines, E., Moore, J., Mayes, R., Harris, P., Vega, D., Robinson, D., Gray, C., & Jackson, C. (2020). Making student achievement a priority: The role of school counselors in turnaround schools. *Urban Education*, *55*, 216–237. https://doi.org/10.1177/0042085916685761

130. Hlebič, M. (2016). *Management v šolstvu, ravnatelj-pedagog ali manager* (Magistarski rad, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta).

131. Hogan, S. J., & Coote, L. V. (2014). Organizational culture, innovation, and performance: A test of Schein's model. *Journal of Business Research*, *67*(8), 1609–1621.

132. Hollins, E. (1996). Culture in school learning: Revealing the deep meaning. Lawrence Erlbaum Associates.

133. Hoover, W. A. (1996). The practice implications of constructivism. *SEDL Letter, 9*(3), 1–2.

134. Horn, I. S. (2005). Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207–236. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2302_2

135. Horvat Vlahović, J., Laginja, M., Purgar, L., Šnidarić, N., Vatavuk Margetić, K., & 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.

136. Horvat, A., Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. Andragoški glasnik, 16(2), 131–142.

137. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2025). Etnografija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 19. ožujka 2025., s https://www.enciklopedija.hr/clanak/etnografija

138. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2025). Industrijalizacija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 8. srpnja 2025., s https://enciklopedija.hr/clanak/industrijalizacija

139. Hrvatski sabor. (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 87/2008). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2008_07_87_2789.html

140. Hrvatski sabor. (2023). Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, br. 156/2023). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2023_12_156_2387.html

141. Hrvatsko etnološko društvo (2013). Etički kodeks Hrvatskog etnološkog društva. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo. Dostupno na: https://hrvatskoetnoloskodrustvo.hr/o-nama/eticki-kodeks/

142. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001

143. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu (2012). Strategija razvoja ljudskih resursa temeljena na primjeni Europske povelje za istraživače i Kodeksa o zapošljavanju istraživača. Dostupno na : https://wwwadmin.idi.hr/uploads/8_20270802_hrv_d39b54af20.pdf

144. Ismail, M., Khatibi, A., & Azam, S. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. Participatory Educational Research. https://doi.org/10.17275/per.22.39.9.2

145. Jafar, M., Yaakob, M., Awang, H., Zain, F., & Kasim, M. (2022). Disentangling the toing and froing of professional learning community implementation by reconnecting educational policy with school culture. International Journal of Instruction. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a

146. James, K., Bunch, J., & Clay-Warner, J. (2015). Perceived injustice and school violence: An application of general strain theory. *Youth Violence and Juvenile Justice, 13*(2), 169–189. https://doi.org/10.1177/1541204014521251

147. Jeđud, I. (2007). Alisa u zemlji čuda – kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(2), 83–101.

148. Jerald, C. D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

149. Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A. M., et al. (2022). School culture and student mental health: A qualitative study in UK secondary schools. *BMC Public Health, 22*(1), 619. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12946-1

150. Johns-Klein, J. (2019). *An Evaluation of School Culture and Its Impact on Student Achievement.* Dissertations. 436. https://digitalcommons.nl.edu/diss/436

151. Jones, R. A., Jimmieson, N. L., & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies, 42*(2), 361–386. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2005.00500.x

152. Jurić, V. (1996). Položaj i perspektiva školskih pedagoga. U: H. Vrgoč (ur.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo II* (str. 93–97). Opatija: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

153. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Školska knjiga.

154. Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Pedagoški inštitut pri univerzi.

155. Kalkan, Ü., Aksal, F., Gazi, Z., Atasoy, R., & Dagli, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *SAGE Open, 10*(1). https://doi.org/10.1177/2158244020902081

156. Karadağ, E., & Oztekin-Bayir, Ö. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *International Journal of Educational Leadership and Management, 6*(1), 40–75. https://journals.hipatiapress.com/index.php/ijelm/article/download/2858/2247

157. Karunakaran, S., Jusoh, M., & Chinna, K. (2019). Impact of leadership and school culture on students' academic performance. *European Journal of Management and Marketing Studies*.

158. Kobola, A. (1971). *Pedagog i psiholog u osnovnoj školi*. NIŠP Prosvjeta.

159. Kolak, A. (2012). Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U: N. Hrvatić i V. Klapan (Ur.). *Pedagogija i kultura: Teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 226–238). Hrvatsko pedagogijsko društvo.

160. Kolak, A. (2016). Daroviti učenici u didaktičkoj kulturi škole. U: S. Ilić, T. Brkljač (ur.) *Zbornik - Viša škola za obrazovanje vaspitača,* 21 (2016), (str. 53-61). Dostupno na:https://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/21%20Okrugli%20sto/4%20-%20Kolak.pdf

161. *Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama*. (2018). *Narodne novine*. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_06_51_1018.html

162. Komara, E., Hidayat, H., Fauzi, I. K. A., Juwarto, J., Haryono, W., Yusuf, Y., & Sartono, S. (2025). The transformational leadership of the school principal and its influence on the teacher learning culture. *Journal of Educational Management Research*, 4(2), 400-411.

163. Kovač, V., Ledić, J., & Vignjević Korotaj, B. (2022). Kompetencije pedagoga. U: D. Vican, J. Ledić, I. Radeka (Ur.) *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije* (str. 83–105). Morepress Books. Dostupno na: https://morepress.unizd.hr/books/index.php/press/catalog/book/85

164. Kowalczuk-Walędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M., & Menter, I. (Ur.). (2022). *The Palgrave handbook of teacher education in Central and Eastern Europe*. Palgrave Macmillan.

165. Krivić, M. (2021). *Utjecaj školskog pedagoga na unapređenje kvalitete nastave* [Diplomski rad, Sveučilište u Splitu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu. Dostupno na: https://repozitorij.ffst.unist.hr/object/ffst:3423

166. Kuen, T. K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: Implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal, 8*(1), 86–105.

167. Kuru, N. K., & Tabancalı, E. (2023). The relationship between teachers' professional learning, school culture, and teachers' demographic characteristics. *International Journal of Educational Research Review, 8*(3), 682–696.

168. Kwan, P., & Wong, Y. (2020). School culture and educational leadership. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.678

169. Lareau, A. (2018). *Journeys through ethnography: Realistic accounts of fieldwork*. Routledge.

170. LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,* 55(3), 115–122.

171. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

172. Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci. https://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2016/06/Ledic_Stanicic_Turk_Kompetencije_skolskih_pedagoga.pdf

173. Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education, 81*, 84–96. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.024

174. Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement,* 1(4), 249-280.

175. Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership, 43*(5), 29–32.

176. Liebowitz, D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 785–827. https://doi.org/10.3102/0034654319866133

177. Liggett, R. (2024). Want a more effective school? Better start with the culture. *Leadership and Policy in Schools*. https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2312993

178. Lim, J. (2021). Strengthening teachers' morale through awards and recognition approach. *International Journal of Research Studies in Education, 10*(9), 15–22.

179. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.

180. Littrell, J. M., & Peterson, J. S. (2001). Transforming the school culture: A model based on an exemplary counselor. *Professional School Counseling, 4*(5), 310–315.

181. Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja, 9*(1–2), 59–79. https://hrcak.srce.hr/113446

182. Lukaš, M., & Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja.

183. MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241

184. Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 119*, 102173. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173

185. Maglov, K. (2015). Uloga pedagoga u unapređivanju komunikacijskih roditeljskih sastanaka. *Acta Iadertina, 12*(2). https://hrcak.srce.hr/190138

186. Malinowski, B. (1936). Culture as a determinant of behavior. *The Scientific Monthly, 43*(5), 440–449.

187. Maras, N. (2015). *Uloga kvalitete suradnje i temeljnih psiholoških potreba u objašnjenju životnog i poslovnog zadovoljstva učitelja* [Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.

188. Marinović, F. (2024). Uloga pedagoga u osnovnim i srednjim školama za vrijeme pandemije bolesti COVID-19. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 165*(3–4), 217–235.

189. Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik, 64*(4), 627–652.

190. Markočić Dekanić, A., Gregurović, M., & Batur, M. (2020). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

191. Marković, M., Stanisavljević-Petrović, Z., & Radovanović, N. (2023). School culture as a starting point for school development. *Univerzitetska misao*, 53–63. https://doi.org/10.5937/univmis2322053m

192. Martinčević, J. (2020). *Kultura škole vis a vis kulture obitelji* [Završni specijalistički rad, Sveučilište u Zadru]. Repozitorij Sveučilišta u Zadru. Dostupno na: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:809899

193. McKim, C. (2023). Meaningful member-checking: A structured approach to member-checking. *American Journal of Qualitative Research, 7*(2), 41–52.

194. McLeod, S. (2025). Constructivism learning theory & philosophy of education. *Simply Psychology*.

195. McMahon, M. (1997). Social constructivism and the World Wide Web: A paradigm for learning. Rad predstavljen na ASCILITE Conference, Perth, Australia.

196. McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). You and your action research project (3rd ed.). Routledge. Dostupno na: https://www.academia.edu/download/96798782/Jean_McNiff_Jack_Whitehead_You_and_Your.pdf

197. Mendeš, B. (2012). Edo Vajnaht – velikan hrvatske pedagogije i školstva (Uljanik, 18. veljače 1913.–Zagreb, 2. rujna 2011.). *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 153*(1), 133–147.

198. Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2022). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European Journal of Psychology of Education, 38*, 43–62. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w

199. Ministarstvo prosvjete i športa. (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. Ministarstvo prosvjete i športa.

200. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* Prijedlog nakon javne rasprave. Dostupno na: https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje.pdf

201. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2017). Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Prijedlog nakon javne rasprave. Dostupno na:

202. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125

203. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje*. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20gimnazijsko%20obrazovanje.pdf

204. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. *Narodne novine*, 34/2014. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html

205. Miočić, I., & Turk, M. (2017). Školski pedagozi: Nositelji (europskih) promjena u obrazovanju? U: M. Turk (ur.) *Suvremeni izazovi u radu školskog pedagoga.* Filozofski fakultet u Rijeci Dostupno na : https://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2017/05/Zbornik_FINAL.pdf#page=67

206. Miočić, I., Ristić Dedić, Z., & Kovač, V. (2024). Changes in job characteristics and job satisfaction of school psychologists and pedagogues during the pandemic. Croatian Journal of Education: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje,* 26(3), 763-792.

207. Mirosavljević, A. (2022). Profesionalni razvoj učitelja u okviru konstruktivističke teorije učenja. *Acta Iadertina, 19*(2).

208. Mirosavljević, A., Šlogar, I., & Lesandrić, M. (2026). *Pedagogues as carriers of a culture of trust: Their role in fostering collective teacher efficacy in contemporary schools* [Manuscript submitted for publication].

209. Mitra, S. (2019). *The school in the cloud: The emerging future of learning*. Corwin.

210. Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U: A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš i E. Munjiza. *Kulturom nastave (p)o učeniku* (str. 123–169). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

211. Mlinarević, V., & Zrilić, S. (2015). Strategic, curriculum and legal documents as the basis of social competence development in Croatian schools. *Školski vjesnik, 64*(2), 283–308.

212. Moore, J. D. (2000). *Visions of culture: An introduction to anthropological theories and theorists*. Rowman Altamira.

213. Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. Educational Management Administration & Leadership, 48(5), 802-820.

214. Mortensen, D., & Schmuller, A. (1973). *Pedagoško vođenje u savremenim školama*. Svjetlost.

215. Mortimore, P. (1977). Schools as institutions. *Educational Research, 20*(1), 61–68.

216. Muhammad, A. (2017). *Transforming school culture: How to overcome staff division (Leading the four types of teachers and creating a positive school culture)*. Solution Tree Press.

217. Mullola, S., Hakulinen, C., Brooks-Gunn, J., Lipsanen, J., & Elovainio, M. (2025). The gateway to the teacher profession: The association of temperament traits with selection for teacher education and early study achievement in Finland. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104879

218. Munjiza, E. (2009). Povijest hrvatskog školstva i pedagogije. Školska knjiga.

219. Mušanović, M. (2000). Teorijska polazišta razvojne pedagoške djelatnosti. U: H. Vrhgoč (ur.) *Pedagozi i stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi (*str. 19–28). Hrvatski pedagoško-književni zbor (HPKZ).

220. Mušanović, M., Staničić, S., Jurić, V., & Vrgoč, H. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost. U: V. Strugar (ur.) *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* (str. 218–225). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.

221. Nawaz, M., Rashid, M., Nizamani, M., & Hameed, R. (2024). Exploring how the overall environment and culture of a school affect students' mental health and academic performance. *Bulletin of Business and Economics, 13*(2), 1102–1110.

222. Ning, H. K., Lee, D., & Lee, W. O. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education*, 18(2), 337-354.

223. Norman, E., Paramansyah, A., & Abdan, M. (2022). The role of organizational culture in the effectiveness of school organizations. Da'watuna: *Journal of Communication and Islamic Broadcasting.* https://doi.org/10.47467/dawatuna.v2i3.2059

224. Novinić, R. (2025). *Uloga pedagoga u poticanju interkulturalnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi* [Završni rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet]. Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka. https://repository.ffri.uniri.hr/

225. Nweke, E. O., & Okai, F. I. (2022). Commitment of school employees and school effectiveness in Abia State. *African Journal of Humanities and Contemporary Education Research, 4*(2), 80–95.

226. O'reilly, M., & Parker, N. (2013). 'Unsatisfactory Saturation': a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative research,* 13(2), 190-197.

227. OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

228. OECD. (2019). TALIS 2018 and TALIS Starting Strong 2018 user guide. OECD. http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018-TALIS_Starting_Strong_2018_User_Guide.pdf

229. OECD. (2020). TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

230. OECD. (2025). Education and skills in Croatia. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/bace00c4-en

231. OFSTED. (1999). *Handbook for Inspecting Secondary Schools with Guidance on Self Evaluation.* HM Stationery Office.

232. Ohlson, M., Swanson, A., Adams-Manning, A., & Byrd, A. (2016). A culture of success—Examining school culture and student outcomes via a performance framework. *Journal of Education and Learning, 5*(1), 114–127.

233. Özdilekler, M. A., Günsel, A., Dağlı, G., & Gürbüzer, E. (2017). How symbols and rituals affect school culture and management. U: F. Altınay. *Open and equal access for learning in school management.* IntechOpen.

234. Palincsar, A. S. (2005). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *An Introduction to Vygotsky*, 2, 285–314.

235. Palomique, J. (2023). School culture and work responsibility among teachers in public elementary school. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*. https://doi.org/10.38124/ijisrt/ijisrt24apr1263

236. Pascale, J., Lineback, J. F., Bates, N., & Beatty, P. (2022). Protecting the identity of participants in qualitative research. *Journal of Survey Statistics and Methodology, 10(3), 549-567.*

237. Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* Sage.

238. Pažin-Ilakovac, R. (2012). School pedagogue in the student centred curriculum. *Školski vjesnik*, *61*(1–2), 27–40.

239. Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, *10*(1), 49-63.

240. Pediček, F. (1976). Školski pedagog i nastava. *Pedagoški rad*, *(5–6),* 293–300.

241. Peko, A., Mlinarević, V., & Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti, 11*(2), 67–84.

242. Petani, R., Iveljić, A. M., & Sikirić, P. (2021). Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga. *Acta Informatica*, *17*(2). https://doi.org/10.15291/AI.3207

243. Peterson, K., & Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, *56*(1), 28–31. Dostupno na: https://www.academia.edu/download/81724465/el199809_peterson.pdf

244. Pfrombeck, J., Burmeister, A., & Grote, G. (2023). Older workers' knowledge seeking from younger coworkers: Disentangling countervailing pathways to successful aging at work. *Journal of Organizational Behavior*. https://doi.org/10.1002/job.2751

245. Plaku, A., & Leka, K. (2025). The role of leaders in shaping school culture. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541525

246. Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., & Zounek, J. (2005). School culture as an object of research. *The New Educational Review*, 5, 147–165.

247. Popov, N., & Spasenović, V. (2020). *School counseling: A comparative study in 12 countries*. Bulgarian Comparative Education Society.

248. Popović, D., & Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga–praksa, teorija i zakonska regulativa. U: Turk, M., Kušić, S., Mrnjaus, K., Zloković, J.(Ur.), Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 292-310.

249. Popović, G. (2025). Uvođenje modularne nastave u strukovne škole – korak prema suvremenom obrazovanju i timskom radu. *Bjelovarski učitelj, 30*(1–3), 104–113.

250. Potkonjak, S. (2006). Etnologija bliskoga, Poetika i politika suvremenih terenskih istraživanja, ur. Jasna Čapo Žmegač, Valentina Gulin Zrnić, Goran Pavel Šantek, Institut za etnologiju i folkloristiku, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2006., 337 str. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 43(2), 189-192.

251. Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologe početnike*. Hrvatsko etnološko društvo.

252. Potkonjak, S., & Škokić, T. (2022). *Gdje živi tvornica? Etnografija postindustrijskoga grad*a. Institut za etnologiju i folkloristiku.

253. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura, (str. 15-37).

254. Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole. *Pedagogijska istraživanja, 7*(2), 165–176.

255. Prosser, J. (1992, January). *Becoming a school and the development of school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Victoria, British Columbia, Canada.

256. Prosser, J. (1999). *School culture*. SAGE Publications.

257. Pueblo, J. (2025). Factors affecting school leadership collegiality: Basis for school organizational climate enhancements. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.903sedu0277

258. Quines, L. A., & Monteza, M. T. (2023). The mediating effect of teacher collegiality on the relationship between instructional leadership and professional development of teachers. *European Journal of Education Studies, 10*(3).

259. Rachmad, Y. E. (2025). *Social constructivism theory.* United Nations Economic and Social Council.

260. Relja, J. (2020). Pedagog i razumijevanje roditeljske uloge u suvremenoj obitelji. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje.*

261. Relja, R. (2009). Suvremena etnografija kao integrativni metodološki pristup: teorijsko-metodološki doprinosi socio-kulturološkim istraživanjima. *Godišnjak Titius, 2*(2), 119–134.

262. Relja, R. (2011). Metodološke posebnosti suvremenog etnografskog istraživanja. *Godišnjak Titius*, *4*(4), 179–193.

263. Reynolds, D., & Teddlie, C. (2002). The processes of school effectiveness. U: Reynolds, D., & Teddlie, C. (Ur.) *The International Handbook of School Effectiveness Research* (1st ed.), (str. 148–173). Routledge.

264. Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education.* Penguin Books.

265. Roby, D. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education* 3–13, 131, 782.

266. Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, *93*(3), 352–388.

267. Rudolph, C., & Zacher, H. (2020). Age inclusive human resource practices, age diversity climate, and work ability: Exploring between- and within-person indirect effects. Work, Aging and Retirement. https://doi.org/10.31234/osf.io/ebw6p

268. Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

269. Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103221.

270. Sarason, S. B. (1996). *Revisiting" The culture of the school and the problem of change".* Teachers College Press.

271. Sariakin, S., Yeni, M., Usman, M., Mare, A., Munzir, M., & Saleh, M. (2025). Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education.* https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499064

272. Sasan, J., Escultor, G., & Larsari, V. (2023). The impact of transformational leadership on school culture. *International Journal of Social Service and Research.* https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i8.334

273. Schein, E. H. (1983). *Organizational culture: A dynamic model* (TR-13-ONR). https://apps.dtic.mil/sti/html/tr/ADA126613/

274. Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership.* Jossey-Bass.

275. Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264113046-en

276. Schoen, L. T. (2005). *Conceptualizing, describing, and contrasting school cultures: A comparative case study of school improvement processes* [Doctoral dissertation, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College].

277. Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 129–153. https://doi.org/10.1080/09243450802095278

278. Schöneich, S. (2021). "On a hot day in the field…": The art of writing ethnographic vignettes. *EthnoScripts: Zeitschrift für aktuelle ethnologische Studien, 23*(1), 116–124.

279. Schreiber, J. L. (2019). *How school leaders shape school culture: A qualitative case study* [Doctoral dissertation, Liberty University]. Liberty University Digital Commons. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2142

280. Sergiovanni, T. J. (1993). Organisations or communities? Changing the metaphor changes the theory. Rad predstavljen na *American Educational Research Association*, Atlanta, GA.

281. Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (4. izd.). Allyn & Bacon.

282. Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools: A literature review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 1242–1246.

283. Silov, M. (1988). Predviđanje perspektive razvojno-pedagoške službe u školi. U: H.Vrgoč (ur.) *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća: Zbornik radova II. kongresa*

pedagoga Hrvatske (str. 179–182). Zagreb : Pedagoško-književni zbor, savez pedagoških društava SR Hrvatske.

284. Silov, M. (2017). Budućnost razvojno-pedagoške službe u školi: Nova kritička analiza. U: M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjaus, & J. Zloković (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 114–131). Filozofski fakultet u Rijeci.

285. Skopljak, M., Tatjana, M., & Kovačević, J. (2020). Uloge i zajedničke aktivnosti pedagoga i psihologa u školama. *Društvene i humanističke studije, 4*(13), 303–320.

286. Slavić, A., & Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak, 156*(1–2), 93–113.

287. Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Sleegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal About Parents in Education, 1*(1).

288. Smith, K. (1993). Becoming the" Guide on the Side.". *Educational Leadership,* 51(2), 35-37.

289. Snoek, M., & Madalinska-Michalak, J. (2022). The teacher, teacher careers and teacher education. U*:* J. Madalinska-Michalak (ur.) *Quality in teaching and teacher education: International perspectives from a changing world* (str. 277–294).

290. Soriano, Y., & Bautista, S. (2025). School culture and professional development on student success. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation.* https://doi.org/10.54660/ijmrge.2025.6.2.1379-1386

291. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njezine učinkovitosti. U: *Mirisi djetinjstva: Koncepcije, pristupi i programi predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (str. 44-54). Makarska: Dječji vrtić 'Biokovsko zvonce'.

292. Spajić-Vrkaš, V. (2014). Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturni dijalog. U: N. Hrvatić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 3–17). Zagreb : Virovitica: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu ; Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.

293. Spajić-Vrkaš, V., Elezović, I., Rukavina, I., Pažur, M., Vahtar, D., & Čehulić, M. (2016). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: Objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.).*

294. Spasenović, V., & Kraguljac, N. (2023). Autoportret profesionalne uloge pedagoga. *Nastava i vaspitanje, 72*(2), 169–184.

295. Staničić, S. (1989). *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi: organizacija rada i realizacija programa.* Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.
296. Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Rijeci]. Repozitorij Sveučilišne knjižnice Rijeka, Dabar - Digitalni akademski arhivi i repozitoriji. Dostupno na: https://repository.svkri.uniri.hr/object/svkri:3305
297. Staničić, S. (2003). Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi. U *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva* (str. 631–640).
298. Staničić, S. (2004). Veza ravnatelja i pedagoga u radu i kompetencijama. *Školski priručnik,* 433.
299. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja, 2*(1), 35–46.
300. Staničić, S. (2006). Školska kultura za dobru školu. U B. Drandić (ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova* (str. 176–191). Zagreb: Znamen.
301. Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: Hommage vlastitoj profesiji. *Izazovi*, 67.
302. Staničić, S. (2017). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
303. Staničić, S., Resman, M. (2020). *Pedagog: U vrtiću, školi i domu*. Znamen.
304. Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2006). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.
305. Stokes, E. W. (2016). *The development of the school reform model: The impact of critical constructs of school culture, school climate, teacher efficacy, and collective efficacy on reform* [Doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette].
306. Stoll, L., & Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: Voices from the field. *School Effectiveness and School Improvement, 5*(2), 149–177.
307. Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement.* Open University Press.
308. Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values & the leader's role.* ERIC Clearinghouse on Educational Management.
309. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques.* Sage Publications, Inc.

310. Sufean, H. (2014). School culture and instructional leadership of high-performing and low-performing schools: Patterns of variation and relationship. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19*(3), 138–144.

311. Swaffield, S. (2005). No sleeping partners: Relationships between head teachers and critical friends. *School Leadership & Management, 25*(1), 43–57. https://doi.org/10.1080/13632430520003

312. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

313. Šimić, A. (2010). *Pedagog – kritički prijatelj* [Završni rad, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Osijeku. Dostupno na: https://repozitorij.ffos.hr/object/ffos:2902

314. Šlogar, I. (2024). Važnost stručnog usavršavanja školskih pedagoga za rad s učenicima s problemima u ponašanju. *Odgojno-obrazovne teme, 7*(2), 69–86. https://doi.org/10.53577/oot.7.2.1

315. Šlogar, I., & Varga, J. (2025). Pozitivna kultura škole kao prediktor nenasilja i suradnje: Akcijsko istraživanje kulture škole – primjer dobre prakse. U M. Gabelica & N. Petrović (Ur.), *Zbornik radova Međunarodne konferencije za učitelje razredne nastave, obrazovne stručnjake i znanstvenike u primarnom obrazovanju: Pogled u učionicu – od tradicije do suvremenosti* . Hrvatska zajednica osnovnih škola. https://hzos.hr/wp-content/uploads/2025/01/Zbornik-radova-24.pdf

316. Šporčić-Škrobonja, M. (2019). *Pedagog i profesionalno usmjeravanje u državnim gimnazijama u Republici Hrvatskoj* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet]. Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka.

317. Šturlić, N., & Silov, M. (2014). Sadržaj, oblici i metode uspješne suradnje ravnatelja i pedagoga u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik, 18*(1), 59–70.

318. Švajcer, V. (1989). *Organizacija nastave.* Pedagoški fakultet.

319. Taajamo, M., Jäppinen, A., & Nissinen, K. (2023). Understanding the essential elements of school culture in global contexts: Exploring the TALIS 2018 data on school principals. *International Journal of Leadership in Education.* https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2234859

320. Tanner, C. K. (2000). The influence of school architecture on academic achievement. *Journal of Educational Administration, 38*(4), 309–330.

321. Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012*). School climate research summary: August 2012* (School Climate Brief No. 3). National School Climate Center.

322. Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly, 52*, 602–642. https://doi.org/10.1177/0013161X16644957

323. Torres, L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education Sciences.* https://doi.org/10.3390/educsci12040254

324. Troy, D., Anderson, J., Jessiman, P. E., Albers, P. N., Williams, J. G., Sheard, S., … Kidger, J. (2022). What is the impact of structural and cultural factors and interventions within educational settings on promoting positive mental health and preventing poor mental health: A systematic review. *BMC Public Health, 22*(1), 5. https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12889-022-12894-7.pdf

325. Tsipa, S., Karetsou, S., Tsipas, N., & Stamati, A. (2025). Investigating the relationship of the collaborative culture and the full range leadership model in all-day primary schools in Greece. *European Journal of Education Studies.* https://doi.org/10.46827/ejes.v12i7.6054

326. Turan, S., & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 13.*

327. Turk, M. (2017). Predgovor. U M. Turk (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

328. Turk, M. (Ur.). (2017). *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića.* Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

329. UNESCO. (2023). *Global education monitoring report: Technology in education. A tool on whose terms?* UNESCO.

330. Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education, 37*(4), 505–524.

331. Vican, D., Ledić, J., & Radeka, I. (2022). *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije.*

332. Vlada Republike Hrvatske & Ministarstvo prosvjete i športa. (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće.* https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf

333. Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development, 50*(1), 47–54.

334. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U:0 M. Kramar i M. Duh (Ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja* (str. 87–95). Pedagoški fakultet.

335. Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom.* Filozofski fakultet u Rijeci.

336. Vrcelj, S., Zovko, A., & Vukobratović, J. (2017). Uloga pedagoga u prevenciji sindroma sagorijevanja učitelja i odgajatelja. *Zbornik Odseka za pedagogiju, 26*, 7–29. https://doi.org/10.19090/ZOP.2017.26.7-29

337. Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju.* Hrvatski pedagoško-književni zbor.

338. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja, 5*(1).

339. Vujić, V. (2005). *Menadžment ljudskog kapitala.* MEP Consult.

340. Vukasović, A. (1990). *Pedagogija.* Tisak Zagreb Samobor.

341. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija* (7. izd.). Hrvatski katolički zbor „MI".

342. Vukasović, A. (2015). *Likovi istaknutih hrvatskih pedagoga: Ivan Filipović, Vjekoslav Koščević, Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović, Stjepan Pataki, Zlatko Pregrad, Pero Šimleša.* Školske novine.

343. Vuković, N. (2019). Rad školskog pedagoga na savjetovanju učitelja i pružanju podrške na profesionalnom razvoju. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje.*

344. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

345. Walford, G. (2001). Site selection within comparative case study and ethnographic research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 31*(2), 151–164. https://doi.org/10.1080/03057920120068485

346. Walker, J. L. (2012). Research column. The use of saturation in qualitative research. *Canadian journal of cardiovascular nursing*, 22(2), 37.

347. Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(6), 908–930. https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953

348. Wang, Y. (2023). Study on the influence of school culture on students' academic motivation. *Journal of Education and Educational Research.* https://doi.org/10.54097/jeer.v5i2.12581

349. Webb, L., Hebb, A., & Morris, S. (2015). *An Implementation Evaluation of the Let Me Learn® Process: Leadership Practices and Cultural Conditions That Support Implementation and Sustainability*. Virginia Commonwealth University School of Education, Department of Educational Leadership.

350. Weber, S. (2008). Visual images in research. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 42-54.

351. Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies, 13*(6), 133.

352. Wilson, W. J., & Chaddha, A. (2009). The role of theory in ethnographic research. *Ethnography, 10*(4), 549–564.

353. Wulaningrum, L., Muhimmah, H., & Hariyati, N. (2025). Principal management and its impact on teacher performance in elementary school learning. *Journal of Innovation and Research in Primary Education.* https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i3.1409

354. Xia, J., Wang, M., & Zhang, S. (2023). School culture and teacher job satisfaction in early childhood education in China: The mediating role of teaching autonomy. *Asia Pacific Education Review, 24*(1), 101–111.

355. Yakob, M., Sahudra, T. M., & Sukirno, S. (2025). Transformational leadership of principals: Driving Excellence in education quality. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(1), 1658-1667.

356. Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.

357. Zaman, A. (2016). School culture and school effectiveness: Secondary schools in Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management.*

358. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije.* Školska knjiga.

359. Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology, 7*, 573.

360. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina, 7*(1), 89–100. https://hrcak.srce.hr/99894

361. Zupčić, H. (2024). *Partnerski odnos pedagoga i nastavnika – usmjeravanje na kvalitetu realizacije nastave* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru]. Digitalni repozitorij Sveučilišta u Zadru.

362. Žužić, S. i Markušić, P. (2017). Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U M. Turk (Ur.) Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga (156-176). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

8. Prilozi

Prilog 1- Protokol prvog intervjua

Protokol intervjua

Znanstveno istraživački rad : Istraživanje u svrhu izrade doktorskog rada u okviru doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole, pod nazivom „Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole“

Vrijeme intervjua :
Datum :
Mjesto :
Voditelj intervjua :
Ispitanik-sudionik :
Pozicija ispitanika :

Poštovana kolegice, lijepo Vas pozdravljam na početku našeg prvog intervjua.

Cilj ovoga rada je istražiti ulogu pedagoga u oblikovanju ključnih elemenata školske kulture te istražiti specifične okolnosti unutar ustanove koje mu u tome pomažu ili odmažu. Podaci koje dobijemo ovim istraživanjem bit će vrijedni i važni pokazatelji za bolje razumijevanje novih spoznaja vezanih uz cilj ovoga rada, stoga Vam već unaprijed zahvaljujem na sudjelovanju! Predviđam da će ovaj intervju trajati do sat vremena, ali svakako možete nastaviti pričati ako vidite potrebu i nakon tog vremena. Vaši će odgovori biti pohranjeni snimkama, što je predviđeno Obrascem suglasnosti koje ste prethodno potpisali. Kasnije će odgovori biti doslovno prepisani iz navedenog zvučnog zapisa te će biti podložni kvalitativnoj analizi podataka. Dobivene informacije namjeravam koristiti u okviru izrade svoje doktorske disertacije.

Za početak, možete li mi reći kako se osjećate danas? Biste li htjeli podijeliti neki zanimljiv ili duhovit događaj iz školska okruženja? (ledolomac)

Molim vas, predstavite mi se, kao da smo se tek upoznali, uključujući svoje ime, vaše ulogu u školi i vrijeme koje ste proveli u svojoj ulozi u školi.

Što vas je motiviralo da postanete školski pedagog?

Kako biste opisali kulturu u svojoj školi? Drugim riječima, kako se osjećate kada uđete u zgradu škole?

Biste li cjelokupnu kulturu škole opisali kao pozitivnu ili negativnu? Zašto?

Smatra li se u Vašoj školi važno učenike pripremiti za buduća obrazovna ili stručna iskustva koja ih očekuju kasnije u životu? Na koji ste način zamijetili tu viziju škole?

Kakav je Vaš stav kao pedagoga o važnosti pružanja vještina učenicima za buduća životna iskustva?

Postoje li konkretne situacije koje biste naveli kao primjer u kojima Vi kao pedagog možete dati doprinos u razvijanju budućih vještina učenika potrebnih za njihova obrazovna ili stručna iskustva?

Što Vam se čini da Vam u tom procesu pomaže ili odmaže?

Kakav je Vaš stav o tome da škola može doprinijeti poboljšanju kvalitete u našem društvu?

Možete li Vi kao pedagog doprinijeti razvoju planova i programa unutar Vaše škole u cilju poboljšanja kvalitete u našem društvu? Biste li mi mogli objasniti na koji način?

Možete li mi opisati postoje li neke okolnosti koje Vam ostvarivanje tih procesa čine lakšim ili možda težim?

Možete li objasniti koliko Vam je bitno ostvariti kreativni potencijal svakog učenika?

Na koje sve načine Vi kao pedagog potičete ostvarivanje kreativnog potencijala učenika?

Tko Vam u tom procesu pomaže?

Postoje li možda situacije u kojima je taj proces ostvarivanja kreativnog potencijala učenika otežan i na koji način?

Na koje sve načine Vi kao pedagog dajete doprinos za planiranje i ostvarivanje buduće vizije škole?

Kakav je Vaš stav o važnosti Vas kao pedagoga u planiranju buduće vizije škole?

Koga sve od sudionika odgojno-obrazovnog procesa i što sve u okviru nastavnog procesa smatrate važnim da bi se prihvatio Vaš stav o budućoj viziji škole?

Koliko Vam je važno voditi računa o individualnim razlikama među učenicima?

Na koje sve konkretne načine Vi kao pedagog vodite računa o individualnim razlikama među učenicima?

Postoji li netko ili nešto što Vam u tom procesu pomaže, a tko ili što, što pak odmaže?

Na koje način Vi kao pedagog planirate viziju Vaše škole?

Na koje načine ju ostvarujete u tijeku nastavne godine?

Čiji Vam je podrška u tome najbitnija?

Biste li istaknuli neke osobine pedagoga koje su važne za planiranje i ostvarivanje vizije škole?

Biste li istaknuli nešto što pedagoga „koči“ u procesu planiranja i ostvarivanja vizije škole?

Koliko važnim smatrate nagrađivati i priznavati postignuća učenika?

Na koje sve načine pedagog može sudjelovati u priznanju učeničkih postignuća?

Kako pedagog može potaknuti članove učiteljskog vijeća na priznanje učeničkih postignuća?

Prilog 2 - Protokol drugog intervjua

Znanstveno istraživački rad : Istraživanje u svrhu izrade doktorskog rada u okviru doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole, pod nazivom „Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole“

Vrijeme intervjua :
Datum :
Mjesto :
Voditelj intervjua :
Ispitanik-sudionik :
Pozicija ispitanika :

II. Intervju

Imate li prilike poticati ponos kod svojih kolega u kolektivu na status učitelja i na koji način to činite?

Mislite li da možete kod svojih kolega učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja poticati taj osjećaj ponosa na struku?

Postoji li nešto zbog čega to dodatno činite ili ne činite u svojoj školi?

Na koji način Vi osobno promišljate o svom poslu u školi?

Potičete li druge na vlastito promišljanje o poslu u školi i na koji način?

Biste li istaknuli neku svoju prednost kao pedagoga što možete druge poticati na vrednovanje vlastita rada u školi? Postoji li možda neka prepreka u tome da potičete kolege na to samovrednovanje vlastita rada?

Koliko je za Vas kao pedagoga važno poticati socijalne vještine kod učenika?

Koliko često to činite i na koje načine?

Tko Vam kao pedagogu u tom procesu pomaže?

Ima li netko ili nešto što je prepreka u Vašem radu kada je riječ o razvijanju socijalnih vještina učenika?

Na koje se načine odvija razmjena znanja i iskustava među učiteljima u Vašoj školi i jeste li Vi kao pedagog u taj proces uključeni?

Smatrate li neku prednost zbog čega ste u taj proces uključeni ili nedostatak zbog čega pedagog ostaje izvan procesa razmjene znanje i iskustava među učiteljima?

Kada je riječ o savjetovanju vezano uz procese poučavanja učitelja, jeste li Vi kao pedagog uključeni u taj proces i na koji način?

Smatrate li svoju ulogu važnom u procesu savjetovanja učitelja o vlastitom poučavanju?

Postoje li neki razlozi koje biste istaknuli zbog čega ste uključeni u taj proces savjetovanja ili razlozi zbog kojih niste uključeni?

Kakav je Vaš stav kao pedagoga o tome da je škola mjesto gdje svaki učenik treba postići svoj puni potencijal?

Koji pedagoški postupci u Vašem radu implementiraju taj stav u svakodnevnom radu u suvremenoj školi?

Što biste rekli da Vas motivira u tom stavu?

Ima li nešto u suvremenoj školi što osporava taj stav?

Budući da je suvremena škola kakvu danas imamo mjesto stalnih promjena, biste li rekli da su metode u vašem radu pedagoga iste kao kada ste počeli raditi ili su se one mijenjale?

Na koje sve načine mijenjate vlastite metode u radu pedagoga? Pomaže li Vam u tome stručno usavršavanje?

Potičete li učitelje u Vašoj školi na primjenu suvremenih metoda u radu i na koje načine?

Što biste istaknuli da Vam u procesu poticanja kolega-učitelja na suvremenu metodiku rada u školi pomaže?

Prilog 3 - Protokol trećeg intervjua

Znanstveno istraživački rad : Istraživanje u svrhu izrade doktorskog rada u okviru doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole, pod nazivom „Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole“

Vrijeme intervjua :
Datum :
Mjesto :
Voditelj intervjua :
Ispitanik-sudionik :
Pozicija ispitanika :

III. Intervju

Profesionalna kolegijalnost

Smatrate li važnim za pozitivnu kulturu škole međusobnu podršku unutar kolektiva?

Na koje načine Vi kao pedagog potičete podršku među kolegama?

Tko Vama kao pedagogu pruža najveću podršku? Koliko Vam ona znači?

Na koje se načine unutar Vašeg kolektiva dijele zajednički izazovi i tekuća problematika?

Što biste rekli kakva je Vaša uloga u rješavanju određenih izazova ili problema u suvremenoj školi?

Koji su po Vama načini održavanja pozitivnih odnosa u školi?

Na koji način im Vi kao pedagog doprinosite?

Kada neki Vaš kolega iz kolektiva treba donijeti određenu profesionalnu odluku, na koje načine ga Vi kao pedagog podržavate? Smatrate li možda da ne možete dati doprinos u podršci o određenoj profesionalnoj odluci kod svojih kolega?

Smatrate li da možete potaknuti ostale članove kolektiva na podršku kada neki član učiteljskog vijeća donosi određenu profesionalnu odluku? Ako da, na koje načine to činite?

Koliko biste rekli da ste spremni pružiti pomoć kao pedagog svom kolegi kada se pojavi neki problem u školi?

Utječe li na tu spremnost nešto što biste istaknuli?

Planirate li Vi kao pedagog određene projekte u školi? Ako da, možete li navesti koje?

Možete li pojasniti svoj stav o tome je li pedagog važan u poticanju i drugih članova kolektiva na planiranje i realizaciju novih projekata u školi?

Profesionalna suradnja

Na koje načine uključujete druge u suradnju s Vama?

Kako se ostvaruje Vaša uloga na vijećima ili zajedničkim sastancima u školi?

Smatrate li važnim da je na vijećima ili zajedničkim sastancima prisutna konstruktivna rasprava i možete li ju Vi kao pedagog poticati? Ako da, na koji način?

Na koje način Vi kao pedagog doprinosite donošenju zajedničkih odluka na vijećima ili zajedničkim sastancima?

Potičete li rasprave o sadržaju i realizaciji nastavnih planova i programa?

Koje biste situacije naveli u kojima pedagog prati implementaciju nastavnih planova i programa u samoj praksi?

Na koje načine pratite metode i strategije poučavanja kod kolega učitelja/nastavnika u Vašoj školi?

Biste li rekli da se kolege učitelji/nastavnici ugodno osjećaju kada pratite njihove nastavu i razmatrate metode i strategije poučavanje koji koriste? Na koje im načine olakšavate taj proces?

Kakav je Vaš stav kao pedagog o tome da učitelji trebaju uspoređivati načine vrednovanja učenika?

Postoje li neki načini na koje Vi kao pedagog potičete kolege da međusobno uspoređuju i analiziraju načine vrednovanja učenika?

Što Vam može pomoći da kolege učitelje/nastavnika potičete na taj proces?

Možete li opisati situacije u kojima Vi kao pedagog upravljajte ponašanjem učenika?

Koliko se često u Vašoj praksi taj proces odvija?

Tko sve u tome procesu sudjeluje?

Što Vam pomaže, a što odmaže u procesu upravljanja ponašanjem učenika?

Prilog 4 - Protokol četvrtog intervjua

Znanstveno istraživački rad : Istraživanje u svrhu izrade doktorskog rada u okviru doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole, pod nazivom „Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole“

Vrijeme intervjua :
Datum :
Mjesto :
Voditelj intervjua :
Ispitanik-sudionik :
Pozicija ispitanika :

IV. Intervju

Zajedničko planiranje

Kada se u školi sastavljaju planovi za nadolazeću školsku godinu, koja je Vaša uloga kao pedagoga?

Na koje načine dolazite oko konsenzusa oko zajednički ciljeva za buduću školsku godinu? Smatrate li svoj glas važnim kada treba doći do konsenzusa?

Možete li opisati svoju ulogu u procesu samovrednovanja škole?

Na koji način pratite jesu li ciljevi definirani temeljnim dokumentima škole i ostvareni?

Kako gledate na svoju ulogu kao pedagoga u tom vrednovanju?

Biste li rekli da Vi kao pedagog ujedinjujete kolektiv u realizaciji vizije Vaše škole ili to radi netko drugi?

Što bi Vam pomoglo, a što odmoglo u tom procesu ujedinjavanja kolektiva oko realizacije vizije Vaše škole?

Na koje načine kao pedagog možete pomoći da svaki učitelj ostvaruje i zajedničke ciljeve vaše škole, a ne samo svoje predmetne ciljeve?

Transformacijsko vodstvo

Koja je struktura vodstva u vašoj zgradi (npr. hijerarhija ili podjela na obavljanje zadaća škole)

Gdje se Vi kao pedagog nalazite u toj hijerarhiji?

Što biste rekli, koja je optimalna pozicija pedagoga kada je riječ o vodstvo u školi?

Brinete li se Vi kao pedagog da u vašoj školi implementirate ravnopravni model odlučivanja koji nadilazi tradicionalnu hijerarhijsku strukturu? Na koje načine?

Možete li dati svoj doprinos u suradnji s ravnateljem u poticanju svih kolega oko angažmana u novim projektima u školi? Na koje načine to činite?

Surađujete li s ravnateljem oko stručnog usavršavanja/profesionalnog razvoja učitelja? Kako izgleda ta suradnja?

Biste li mi opisali kako izgleda suradnja s ravnateljem oko brige za svakog pojedinačnog člana kolektiva kao osobe ili ulogu pedagoga ne smatrate bitnim u tom procesu?

Surađujete li s ravnateljem oko „ostavljanja prostora“ svakom učitelj da radi autonomno? Smatrate li da je Vaš glas ravnatelju bitan u tome odlučivanju?

Koliko je po Vama važna uloga pedagoga u suradnji s ravnateljem oko stvaranje osjećaja predanosti, inovativnosti i dinamičnosti u poslu?

Razmjenjujete li s ravnateljem informacije oko poticanja upornosti onih koji se trude oko inovacija u školi?

Dodatna pitanja :

Kako Vam ravnatelj prenosi očekivanja?

Kao pedagog, kako priopćavate očekivanja svojim kolegama u školi?

Kako pokazujete zahvalnost svojoj školi i njenim subjektima?

Što još vjerujete da je vaša uloga u uspostavljanju pozitivne školske kulture? Kako to postižete?

S obzirom na vašu ulogu pedagoga škole, što još smatrate važnim da biste kvalitetno obavljali svoj posao?

Prilog 5- Mišljenje Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet

Povjerenstvo za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima

KLASA: 602-04/2504/28
UR.BROJ: 2158-83-02-25-6
Osijek, 26. veljače 2025.

Iva Šlogar
(doktorandica)
doc. dr. sc. Ana
Mirosavljević (mentorica)
doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole

Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja
Strossmayera u Osijeku

PREDMET: Mišljenje Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima

Povjerenstvo za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 23. veljače 2025. godine zaprimilo je usklađenu verziju zahtjeva za izdavanjem mišljenja u svrhu izrade ISTRAŽIVANJA ZA IZRADU DOKTORSKOG RADA Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole doktorandice Ive Šlogar (mentorica doc. dr. sc. Ana Mirosavljević).

Iz priložene dokumentacije vidljivo je da se istraživanje/projekt planira provesti:

- uz uvažavanje načela svjesnog pristanka sudionika, danoga na temelju odgovarajuće informiranosti o svrsi, ciljevima i postupcima istraživanja te načinima zaštite privatnosti podataka i identiteta sudionika, odnosno uz mogućnost odustajanja od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku

- uz uvažavanje prava i dostojanstva sudionika koji sudjeluju u istraživanju

- uz prepoznavanje eventualnih rizika koji se mogu pojaviti tijekom istraživanja i uz praćenje adekvatno pripremljenog protokola postupanja u takvim slučajevima

- uz pridržavanje načela tajnosti podataka prikupljenih istraživanjem

- sa svrhom kreiranja novih znanja važnih za dobrobit pojedinca i znanosti.

Sukladno navedenome, Povjerenstvo za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku zaključuje kako se predloženi nacrt/projektni prijedlog planira provesti u skladu s važećim zakonskim regulativama i pravnim aktima kojima se štite prava sudionika, kako je etički **prihvatljiv i usklađen s Etičkim kodeksom Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Stoga se provedba istraživanja ODOBRAVA.**

U ime Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima



prof. dr. sc. Silvija Ručević, predsjednica

Životopis autora s popisom objavljenih djela

Iva Bajto rođena je 18. lipnja 1997. godine u Vinkovcima. Osnovnu školu završava u OŠ Matija Gubec Jarmina te se nakon nje školuje u Gimnaziji Matija Antuna Reljkovića Vinkovci. Nakon srednjoškolskog obrazovanja upisuje diplomski studij Pedagogije i Hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Zapošljava se kao stručni suradnik pedagog u OŠ Matija Gubec Jarmina od 2020. godine te 2021. godine upisuje doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku. U tijeku trajanja doktorskog studija od 2026. godine preuzima suprugovo prezime Bajto, dok na službenim dokumentima Prijave teme doktorskog rada stoji prezime Šlogar.

Objavljeni radovi

- Šlogar, I. (2023). Učenje o medijima u redovnoj nastavi osnovne škole kroz međupredmetnu temu uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije. U S. Sabo Junger i Šlezak (Ur.), Zbornik radova 5. međimurski filološki i pedagoški dani. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

- Šlogar, I. (2024). Važnost stručnog usavršavanja školskih pedagoga za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Odgojno-obrazovne teme, 7(2), 69–86.

- Šlogar, I. (2024). Stručno usavršavanje školskih pedagoga. Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Šlogar, I., & Gudlin, M. (2026). Self-assessment of digital competencies of early and preschool education teachers. American Journal of Multidisciplinary Research & Development (AJMRD), 8(3), 13–21.

- Šlogar, I., Gudlin, M., & Hadelan, M. (2025). (Ne)materijalno nasljeđe reformi hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u 21. stoljeću. U H. Mesić, J. Sajbljak, S. Jug, M. Odak i M. Šantalab (Ur.), Kultura komuniciranja znanstveno – mladi znanstvenici u dijalogu. Doktorska škola Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

- Šlogar, I., & Varga, J. (2025). Pozitivna kultura škole kao prediktor nenasilja i suradnje: Akcijsko istraživanje kulture škole – primjer dobre prakse. U J. Hamer, M. Gabelica i N. Petrović (Ur.), Zbornik radova Međunarodne konferencije za učitelje razredne nastave, obrazovne stručnjake i znanstvenike u primarnom obrazovanju: Pogled u učionicu – od tradicije do suvremenosti (str. 40-424). Hrvatska zajednica osnovnih škola.

- Mirosavljević, A., Šlogar, I., & Lesandrić, M. (2026). Pedagogues as carriers of a culture of trust: Their role in fostering collective teacher efficacy in contemporary schools [Manuscript submitted for publication]. Education and Self Development.

- Mirosavljević, A., & Šlogar, I. (in press, 2026). Povezanost zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj školskih pedagoga. Magistra Iadertina.

Aktivna sudjelovanja na konferencijama i skupovima

Šlogar, I., & Gudlin, M. (2024, May 29 – June 1). Self-assessment of digital competences of primary and secondary school teachers [Conference presentation]. ATEE Spring Conference: Teacher Education Research in Europe: Trends, Challenges, Practices and Perspectives.

Šlogar, I. (2023). Građanski odgoj u osnovnoj školi – primjer dobre prakse [Conference presentation]. Međunarodna konferencija „Od učionice do zajednice – učinkovite strategije za kvalitetan građanski odgoj i obrazovanje", Hrvatsko debatno društvo, Zagreb, Hrvatska.

Šlogar, I., & Gudlin, M. (2023). Korištenje alata digitalne tehnologije kod učenja stranog jezika u osnovnim školama i ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja [Conference presentation]. Međunarodni interdisciplinarni 3. kongres Centra za interdisciplinarna istraživanja Filozofskog fakulteta Osijek: Društvo, znanost i umjetnost u (post)digitalnom dobu, Osijek, Hrvatska.

Varga, J., & Šlogar, I. (2024). Primjer dobre prakse: Preventivni program Osnovne škole Matija Gubec Jarmina [Conference presentation]. X. međunarodni skup Osnaživanje potencijala za preventivne aktivnosti u zajednici, Filozofski fakultet Osijek, Hrvatska.

Šlogar, I., & Varga, J. (2024). Stručno usavršavanje učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja za suvremenu suradnju škole i roditelja [Conference presentation]. III. međunarodna konferencija Modernost za budućnost – učimo doktrino sa blizinom, OSICL.

Lukaš, M., & Šlogar, I. (2024). Odgojne vrijednosti u djelu Ribar Palunko i njegova žena Ivane Brlić-Mažuranić [Conference presentation]. Međunarodni znanstveni skup Ivana Brlić-Mažuranić u novom mileniju povodom 150. godišnjice autoričina rođenja, Slavonski Brod, Hrvatska.

Šlogar, I., & Varga, J. (2024). Pozitivna kultura škole kao prediktor nenasilja i suradnje – akcijsko istraživanje kulture škole kao primjer dobre prakse [Conference presentation]. Međunarodna konferencija za učitelje razredne nastave, obrazovne stručnjake i znanstvenike u primarnom obrazovanju Pogled u učionicu – od tradicije do suvremenosti, Brela, Hrvatska.

Šlogar, I., Hadelan, M., & Gudlin, M. (2024). (Ne)materijalno naslijeđe reformi hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava u 21. stoljeću [Conference presentation]. Međunarodna znanstveno-stručna i umjetnička konferencija Mladi znanstvenici u dijalogu, Osijek, Hrvatska.

Šlogar, I. (2025). [Aktivno sudjelovanje – izlaganje]. Međunarodna znanstveno-stručna konferencija 21. Dani Mate Demarina: Odgoj i obrazovanje u suvremenom društvu.

Šlogar, I. (2025). Digitalne kompetencije odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja [Conference presentation]. 2. međunarodna znanstvena konferencija Globalne i lokalne perspektive pedagogije.

Šlogar, I. (2025). [Aktivno sudjelovanje – izlaganje]. 4. znanstveno-stručni skup povodom obilježavanja Međunarodnog dana dječjih prava Dječja prava – pitanje kurikuluma i(li) politika.

Šlogar, I. (2026). [Aktivno sudjelovanje]. XI. međunarodni skup Osnaživanje potencijala za preventivne aktivnosti u zajednici, Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska.

Šlogar, I. (2025, January). Stručna služba u školi i suradnja s roditeljima [Invited lecture]. Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku, program FUZ&JA.

Šlogar, I. (2026, April 29 – May 1). Mikro promjenama kroz zajednički školski projekt do promjene u kulturi cijele škole [Conference presentation]. Međunarodna konferencija Pogled u učionicu – od tradicije do suvremenosti, Vodice, Hrvatska.

IZJAVA LEKTORA

Ime i prezime lektora: Matej Delaš
Zvanje lektora: magistar edukacije Hrvatskoga jezika i književnosti
Adresa lektora: Vinkovačka ulica 73, 32280 Jarmina
E-adresa lektora: matejdelas@gmail.com
Mobitel lektora: 091 2424 024

IZJAVA LEKTORA HRVATSKOG JEZIKA
u postupku predaje doktorskog rada na ocjenu

Izjavljujem da je doktorski rad „Uloga pedagoga u oblikovanju elemenata kulture suvremene škole“ autorice Ive Šlogar lektoriran i usklađen s pravilima hrvatskog standardnog jezika.

Potpis lektora
Matej Delaš



Osijek, 12. svibnja 2026.