

Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za psihosocijalni rad

Rogić, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:534236>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-12**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije
za psihosocijalni rad**

Kristina Rogić

Zagreb, travanj, 2016.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije
za psihosocijalni rad**

Kristina Rogić

Mentori:

doc.dr.sc. Neven Ricijaš

dr.sc. Dora Dodig Hundrić

Zagreb, travanj, 2016.

IZJAVA O AUTORSTVU RADA

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za psihosocijalni rad“ i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Kristina Rogić,

Zagreb, travanj, 2016.

*Prije svega, želim zahvaliti svojim mentorima,
doc.dr.sc. Nevenu Ricijašu i dr.sc. Dori Dodig Hundrić na
uloženom trudu i puno korisnih informacija.*

Nadalje, prijateljicama na ohrabrenju i divnim uspomenama u 5 godina studiranja.

*I na kraju, veliko hvala mojim roditeljima za nesebičnu ljubav
i podršku koju su mi pružali tijekom godina studiranja.*

SAŽETAK

Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za psihosocijalni rad

Studentica: Kristina Rogić

Mentori: doc.dr.sc. Neven Ricijaš i dr.sc. Dora Dodig Hundrić

Program/modul: Socijalna pedagogija/Odrasli počinitelji kaznenih djela

Temeljni cilj ovog rada je istražiti zadovoljstvo studijem studenata socijalne pedagogije te dobiti uvid u samoprocjenu njihovih profesionalnih kompetencija za psihosocijalni rad. Specifični ciljevi vezani su uz stjecanje uvida u eventualne razlike između studenata s obzirom na generacije i način studiranja (tzv. „stari“ dodiplomski program, u odnosu na „novi-Bolonjski“ preddiplomski i diplomski program studiranja).

Ovo je istraživanje sastavni dio projekta „Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija“. Navedeni se projekt od 2005.godine provodi na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, Filozofskom fakultetu i Pravnom fakultetu (studijski centar socijalnog rada) Sveučilišta u Zagrebu, a voditelji su doc.dr.sc. Neven Ricijaš, dr.sc. Aleksandra Huić i doc.dr.sc. Vanja Branica

Istraživanje je provedeno na uzorku osam generacija studenata (N=496) završnih godina pojedinih studijskih programa Socijalne pedagogije (četvrta godina dodiplomskog studija, treća godina preddiplomskog studija i druga godina diplomskog studija). U okviru ovog istraživanja, korištena su dva mjerna instrumenta konstruirana za potrebe istraživanja. Upitnik o zadovoljstvu općim i specifičnim znanjima, vještinama stečenim na fakultetu, studentskoj praksi, volontiranju te usvojenim profesionalnim kompetencijama koje su bitne za pomagačke profesije i Skala percipirane kompetentnosti za budući psihosocijalni rad u praksi. U istraživanju je korištena metoda papir-olovka te su svi anketni upitnici bili anonimni i šifrirani.

Rezultati su pokazali kako su studenti generalno zadovoljni znanjima (88.7% sudionika je uglavnom ili izrazito zadovoljno), vještinama (uglavnom ili izrazito zadovoljno 71.2% sudionika) i nešto manje praksom (57.8% uglavnom ili izrazito zadovoljno). Studenti se visoko vrednuju u području usvojenosti specifičnih kompetencija, ponajviše na tvrdnji „Rad u skladu s etičkim vrijednostima“ gdje 93.7% sudionika iskazuje usvojenost u većoj mjeri ili u potpunosti, a najmanje na tvrdnji „Znanstveno-istraživački rad“ (27.4% u većoj mjeri ili u potpunosti). Značajan je rezultat koje specifične kompetencije i u kojoj mjeri studenti smatraju bitnima za studijski program, pri čemu rezultati pokazuju da studenti imaju uvid u važnost usvajanja kompetencija koje će im jednog dana trebati u praktičnom radu, a najvažnijim kompetencijama smatraju „Tretmanski rad“ (99.6% u većoj mjeri ili u potpunosti), što je u skladu s njihovim budući pozivom budući da se radi o meta-kompetenciji koja uključuje brojne specifične vještine. Neočekivan podatak predstavlja manje zadovoljstvo količinom prakse kod studenata diplomskog studija s obzirom da imaju više prakse u odnosu na studente dodiplomskog i preddiplomskog studija. Naposljetku, studenti dodiplomskog studija manje su zadovoljni znanjima i vještinama te kompetencijama za psihosocijalni rad u odnosu na studente preddiplomskog i diplomskog studija, što može značiti kako je Bolonjski način studiranja pozitivno utjecao na usvajanje stručnog znanja i kompetencija koji su oruđe za rad socijalnim pedagozima.

Ključne riječi: znanja, kompetencije, studenti

ABSTRACT

Title: Self-assessment of professional competencies of social pedagogy students for psychosocial work

Student: Kristina Rogić

Tutors: Assist. Prof. Neven Ricijaš, PhD and Dora Dodig Hundrić, PhD

The program / module: Social pedagogy / Adult criminal offenders

The basic aim of this paper is to investigate satisfaction with study among students of social pedagogy and gain insight into the self-assessment of their professional competencies for psychosocial work. The specific objectives are related to gaining insight into possible differences between students with regard to the generation and study mode (The "old" undergraduate program in relation to the "new-Bologna" undergraduate and graduate program of study).

This research is an integral part of the "Satisfaction with study and self assessment of students' competency in helping professions". The project lasts since 2005 and it's carried out at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Faculty of Arts and Faculty of Law (Department of Social Work), University of Zagreb, and leaders are Ph.D. Neven Ricijaš, Ph.D. Alexander Huić and Ph.D. Vanja Branica

The study was conducted on a sample of eight generations of students (N = 496) of the final years of the study programs Social pedagogy (the fourth year of undergraduate studies, the third year of undergraduate study and the second year of graduate studies). In the context of this study, two measuring instruments were designed for research purposes. Satisfaction survey general and specific knowledge, skills acquired at university, student work, volunteering and adopted professional competencies that are essential to help professions and scale of perceived competence for future psychosocial work in practice. The method used is paper-pencil and all the questionnaires were anonymous and encrypted.

The results showed that students are generally satisfied with the knowledge (88.7% of the participants is mostly or highly satisfied), skills (mostly or highly satisfied with 71.2% of participants) and a little less with practice (57.8% mostly or highly satisfied). Students highly value the acquisition of specific competencies, mainly on the claim "Working in line with the ethical values", where 93.7% of the participants expressed the acquisition largely or completely, but at least the assertion "Scientific research" (27.4% largely or entirely). A significant result is which specific competencies and in what extent, students consider important for the study program, where results show that students have an insight into the importance of adopting competencies that will one day they'll need in practice, but the most important competencies are the "Treatment work" (99.6% in largely or entirely), which is consistent with their future calling as it is a meta-competence, which includes a number of specific skills. Unexpected data represents less satisfaction amount of practice at graduate students, because they have more practice in relation to the graduate and undergraduate studies. Finally, undergraduate students are less satisfied with skills and competencies for psychosocial work in relation to the undergraduate and graduate study, which may indicate that the Bologna way to study a positive impact on the adoption of professional skills and competencies which are a tool for social work educators.

Keywords: knowledge, competencies, students

SADRŽAJ

1. UVOD	8
1. PSIHOSOCIJALNI RAD U POMAGAČKIM PROFESIJAMA	11
2. OBRAZOVANJE, ISHODI UČENJA I KOMPETENCIJE STUDENATA POMAGAČKIH PROFESIJA ZA PSIHOSOCIJALNI RAD	12
3.1. Obrazovanje, ishodi učenja i kompetencije.....	13
3.2. Profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga.....	32
3.3. Dosadašnja istraživanja i mjerenja kompetencija u pomagačkim profesijama	36
4. ZADOVOLJSTVO STUDIJEM	41
4.1. Istraživanja zadovoljstva studijem	44
5. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	51
5.1. Ciljevi istraživanja.....	51
5.2. Istraživačka pitanja.....	51
6. METODOLOGIJA	52
6.1. Uzorak sudionika.....	52
6.2. Instrumentarij	54
6.3. Način prikupljanja podataka.....	55
6.4. Metode obrade podataka.....	56
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	57
7.1. Zadovoljstvo znanjima, vještinama i praksom studenata socijalne pedagogije	57
7.2. Samoprocjena usvojenosti i važnosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije	59
7.3. Samoprocjena kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata socijalne pedagogije	67
7.4. Razlike u percepciji studija, usvojenosti specifičnih profesionalnih kompetencija i samoprocjeni kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata nakon završenog preddiplomskog i diplomskog studija socijalne pedagogije.....	68
8. RASPRAVA.....	72
9. ISTRAŽIVAČKA OGRANIČENJA.....	79
10. ZAKLJUČAK	80
11. LITERATURA.....	82
12. PRILOZI.....	89
Prilog 1: Anketni upitnik.....	90

1. UVOD

Ubrzan način života, brojne društvene i ekonomske promjene doprinose teškoćama u psihosocijalnom funkcioniranju pojedinca u suvremenom društvu. S ciljem osnaživanja pojedinaca i rješavanja tih teškoća razvile su se pomagačke profesije. Područje rada pomagačkih profesija odnosi se na rad s problemima ponašanja, emocijama i rad na međuljudskim odnosima, a uloga pomagača je aktivno slušanje (Žižak, 2014) te usmjeravanje korisnika prema kvalitetnijem načinu života i boljem psihosocijalnom funkcioniranju. Specifičnije, posvećene su pružanju pomoći drugima (Dimitrijević, Hanak i Milojević, 2011). U pomagačke profesije spadaju psihologija, socijalni rad, socijalna pedagogija, teologija i psihoterapija (Žižak, 2014).

Socijalnopedagoška profesija definira se kao znanost, teorija i praksa prevencije i ublažavanja poteškoća socijalne integracije kod osoba s poremećajima u ponašanju, pružanjem posebne pomoći u odgoju pojedincima i specifičnim grupama u društvu. Socijalna integracija odnosi se na proces sastavljanja različitih životnih područja osobe u kvalitetno novu cjelinu, a uključuje razne pedagoške, sociološke, psihološke, tretmanske i druge procese (Bouillet i Uzelac, 2007). U smislu znanosti, socijalnu pedagogiju moguće je promatrati s obzirom na tri razine. Prva, *znanstvena razina* definira socijalnu pedagogiju kao integrativnu znanost (Hestings, 1990; prema: Marburger, 1987) koja u pogledu na čovjeka ujedinjuje njega kao biće i njegove probleme sukladno njegovoj individualnoj i društvenoj određenosti. *Praktična razina* koristi znanstvene spoznaje u funkciji rehabilitacije te integracije pojedinca u zajednicu pa socijalni pedagozi djeluju u više životnih okruženja (obiteljski odnosi, odnosi s vršnjacima, odnos prema zdravlju, odnos prema školi i sl.). U kontekstu *izvedbene razine* dolazi do integracije opće socijalnopedagoške kompetencije s osobnim potencijalima socijalnog pedagoga kao stručnjaka¹. U Hrvatskoj se socijalna pedagogija ozbiljnije počinje razvijati 60-ih godina prošlog stoljeća (Uzelac, 1999).

Socijalna pedagogija predstavlja vrlo važnu pomagačku profesiju koja u svom fokusu ima usmjeravanje na pojedinca kao cjelovitu osobu, podržavanje razvoja osobe, interdisciplinarnost unutar timskog rada. Kako bi se postigle promjene u ponašanju korisnika, u socijalnopedagoškom radu ujedinjavaju se teorijski i praktični rad, a komunikacijske vještine su osnovno profesionalno oruđe (Petrie i sur., 2005; prema: Bouillet 2011). Socijalni

¹Izvor: www.husp.hr

pedagozi rade u različitim resorima unutar zajednice (zatvori i kaznionice, domovi za odgoj, Centri za socijalnu skrb, policija, psihijatrijske bolnice, osnovne škole, sudovi, udruge i dr.) s populacijom koja je u riziku i/ili ima razvijene probleme u ponašanju.

Suvremeni pristupi definiranja i razvoja profesija temelje se na određivanju općih i specifičnih kompetencija potrebnih za uspješan rad u praksi (Huić, Ricijaš i Branica, 2010). Banks (2007) navodi kako se socijalne profesije svakodnevno suočavaju s brojnim izazovima, a među kojima je i pad povjerenja društva u profesionalne kompetencije i etiku stručnjaka. Sukladno tome, u obrazovnim strukturama sve više se stavlja naglasak na definiranje ishoda učenja za pojedine predmete, te kompetencija koje budući stručnjak treba imati po završetku studiranja (Huić, Ricijaš i Branica, 2010).

Promišljajući o studijskom programu socijalne pedagogije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu pri Sveučilištu u Zagrebu u kontekstu kompetencija, pojavile su se neke dileme koje su bile motivacija za odabir ove teme diplomskog rada. Postavlja se pitanje je li novi Bolonjski studijski program s modulima „djeca i mladi“ i „odrasli počinitelji kaznenih djela“ podijelio i oslabio ili je na neki način osnažio naš zajednički profesionalni prostor (Žižak, 2014). Također, studenti socijalne pedagogije se tijekom volontiranja i studentske prakse susreću s raznim problemskim situacijama u kojima nisu sigurni kako ispravno postupiti te je potrebno uvidjeti gdje ima prostora za poboljšanje u okviru studijskog programa te razvijati kompetencije u skladu s etičkim principima struke (Horvat i sur., 2011). Nadalje, razvoj socijalne pedagogije možemo promatrati na kontinuumu promjena od tradicionalno edukacijskog usmjerenja preko interdisciplinarnosti s društvenim, humanističkim i biomedicinskim znanostima do novih pogleda na profesionalni identitet socijalnih pedagoga. Zaključno, te promjene unutar profesije socijalne pedagogije kao i iskustva stručnjaka iz prakse, ali i nedostatak istraživanja u području kompetencija socijalnih pedagoga upućuju na potrebu za daljnjim istraživanjima kompetencija koje su potrebne za socijalnopedagoški rad (Žižak, 2011).

Teorijski dio ovog diplomskog rada obuhvatit će nekoliko tematskih područja. Na samom početku bit će obrađena tema psihosocijalnog rada koji je oruđe za rad socijalnim pedagogima te se temelji na širokom teorijskom i iskustvenom referentnom okviru kao i posebnim znanjima unutar užih područja (Petak, 2007). U središnjem dijelu rada definirati će se pojmovi obrazovanja, ishoda učenja te kompetencija koji su bitni elementi svih suvremenih studijskih programa. Potom će se dati uvid u dosadašnja istraživanja i mjerenja kompetencija

u pomagačkim profesijama koja će dati okvir za razumijevanje rezultata istraživanja samoprocjene profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za budući psihosocijalni rad. S obzirom da je zadovoljstvo studijem bitna odrednica i uspješnosti samog studiranja i razvoja kompetencija, u radu će se definirati i osnovne odrednice zadovoljstva te prikazati neka istraživanja zadovoljstva studijem.

2. PSIHOSOCIJALNI RAD U POMAGAČKIM PROFESIJAMA

Struktura, odnosi, način i brzina funkcioniranja suvremenog društva, pred pojedince stavlja veliki izazov koji oni povremeno nisu u stanju zadovoljiti zbog previsokih očekivanja koje stave na sebe i okolinu. Takva očekivanja dovode do opterećenja koje posljedično vodi ka nizu problema u različitim životnim područjima osobe. Rješavanje tih problema zahtijeva intervencije na psihičkom i socijalnom planu pa se skup tih intervencija naziva psihosocijalni rad (Janković, 2004).

Pojam psihosocijalnog rada u kontekstu specifičnog pristupa počeo se primjenjivati 1970-ih godina, budući da je Florence Hollis 1972. godine objavila knjigu „Casework: A psychosocial approach“ (rad na slučaju-psihosocijalni pristup, slobodan prijevod autorice ovog rada) na kojoj se temelji ovaj pristup (Lundsby i Sandell, 1980; prema: Ajduković i Cajvert, 2004). Žganec (1995; prema: Ajduković, 1997) pod pojmom psihosocijalni rad obuhvaća rad na socijalnim odnosima osobe kako bi se postigla psihička dobrobit čovjeka. Također, naglašava multidisciplinarno usmjeravanje na konkretan problem osobe. U kontekstu pomagača, Ajduković (1997) navodi tri glavne skupine: *profesionalne pomagače* u koje ubraja stručnjake koji su obrazovani za pružanje psihosocijalne pomoći drugim ljudima, *paraprofesionalne pomagače* čine pomagači koji nisu završili formalno obrazovanje za pružanje psihosocijalne pomoći, ali je pružaju i planiraju raditi taj posao u budućnosti (npr. studenti), te *pomagače nestručnjake* koji nemaju formalno obrazovanje za pružanje psihosocijalne pomoći ali istu pružaju koristeći svoje osobine kao što su dobrotu, pamet, mudrost, strpljenje, domišljatost.

U kontekstu načina na koje pomagač pomaže korisniku u izgradnji kvalitetnijeg života, moguće je izdvojiti nekoliko načina na koje pomagač djeluje. Prvo, neposredno djelovanje pomagača odnosi se na rad na promjeni okruženja korisnika. U ovoj vrsti djelovanja, pomagač je odgovoran za izbor promjena koje će dovesti do poboljšanja kvalitete života korisnika. Nadalje, izravno usmjeravanje korisnika gdje pomagač predlaže promjene, a korisnik je odgovoran za njihovo internaliziranje u svoj život. Naposljetku, neizravno usmjeravanje obuhvaća osnaživanje korisnika da preuzme odgovornost za svoj život i odluke koje će sprovesti u djelo. Zapravo, odgovornost pomagača leži u osnaživanju i stvaranju uvjeta za odluke, a koje korisnik sam bira i ostvaruje. Također, povjerenje čini bitan element u odnosu pomagača i korisnika (Ajduković i Cajvert, 2004).

U kontekstu praktičnog djelovanja, bitno je da pomagač u svom radu s korisnicima koristi tri elementa. To su: objašnjavanje, razumijevanje te identifikaciju. Objašnjavanje se odnosi na

prenošenje znanja o simptomima dijagnoze te razjašnjavanje plana tretmana. Razumijevanje obuhvaća izgradnju kvalitetnog odnosa s korisnikom te shvaćanje njegovih poteškoća. Navedeno se ne može ostvariti bez identifikacije koja se razvija kroz empatiju, kako bi se stručnjak mogao uživjeti u ulogu korisnika te na taj način kvalitetnije ostvariti tretmanski rad (Rolfe, 2002).

Slijedom svega navedenog, moguće je zaključiti da psihosocijalni rad predstavlja veliki izazov za stručnjake unutar pomagačkih profesija budući da se velika odgovornost stavlja pred stručnjake. Temelj učinkovitih intervencija čine kompetencije stečene tijekom fakultetskog obrazovanja koje moraju obuhvaćati široki spektar (npr. izgradnja odnosa s korisnikom, pisanje nalaza i mišljenja, izrada preventivnih programa i sl.) pa su samim time i kompleksne. Stoga je bitno da fakultet preko raznovrsnih metoda učenja osigura potrebno stručno znanje i vještine potrebne za budući rad u praksi. Nadogradnju temeljnih kompetencija čini cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje. Da bi se to postiglo, bitno je na interaktivan način voditi nastavu gdje je student sudionik u procesu učenja. Upravo zbog toga, javila se nova paradigma u okviru sveučilišta, te se sve više ispituje zadovoljstvo studijem kako bi se osigurala kvaliteta na studijskim programima. O navedenom će biti više riječi u sljedećim poglavljima.

3. OBRAZOVANJE, ISHODI UČENJA I KOMPETENCIJE STUDENATA POMAGAČKIH PROFESIJA ZA PSIHOSOCIJALNI RAD

Prethodno navedeni problemi današnjice reflektiraju se i na sustav obrazovanja gdje je potrebno na kreativan način integrativnim učenjem rješavati probleme, te nastavu usmjeriti da djeluje na proces učenja, a ne samo na krajnje rezultate poučavanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

Budući da razvoj stručnjaka započinje upravo u vrijeme njegovog obrazovanja, neizmjereno je bitno da osoba tada usvoji znanja i vještine potrebne za adekvatno obavljanje svog posla u budućnosti. Samim time, od studenata se očekuje da nešto znaju i mogu raditi budući da postaju stručnjaci u području za koje su se obrazovali (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Ramsden (2004; prema: Marinović, 2013) navodi kako studenti, s obzirom na svoja prijašnja iskustva učenja, imaju različita očekivanja od visokoobrazovnog konteksta stoga ta percepcija ima bitnu ulogu u oblikovanju studentskog učenja, te usvajanja znanja i vještina. Standardni prigovor upućen obrazovnom sustavu odnosi se na nedovoljno pripremanje škole za kasniji život budući da se očekuje da škola djecu i mlade pripremi za daljnje izazove koje nosi

odrasla dob (Herzog, 2014) te se sukladno tome u svjetlu stalne potrebe za poboljšanjem obrazovnog konteksta sve više spominju, te istražuju pojmovi obrazovanja, ishoda učenja i kompetencija.

3.1. Obrazovanje, ishodi učenja i kompetencije

S terminom „obrazovanje“ susrećemo se u svakodnevnom životu kroz različite kontekste (pedagoške, društvene, itd.). Pojam obrazovanja teško je jednoznačno definirati s obzirom da je aktualno pitanje što taj pojam treba obuhvaćati i podrazumijevati (Vidulin-Orbanić, 2007). Jelavić (1994:10; prema: Vidulin-Orbanić, 2007) navodi sljedeću definiciju obrazovanja: „Obrazovanje se može definirati kao intencionalno, pedagoški (didaktički) osmišljeno i sustavno organizirano učenje odnosno iskustvo pojedinaca koje se očituje u porastu (količinom i kakvoćom) znanja i vještina te razvoju sposobnosti“. Nelson Mandela smatra kako je obrazovanje najmoćnije oružje u mijenjanju svijeta kakvog poznajemo budući da eliminira rodnu nejednakost, smanjuje siromaštvo, te tako osigurava globalni prosperitet (Duncan, 2013). Dakle, sadržaj obrazovanja direktno je povezan s društvenim kontekstom, odnosno različite društvene i ekonomske promjene (industrija, znanost i razvoj tehnologije) utjecale su na stvaranje modernog obrazovnog sustava koji danas postoji. Sukladno tome, Europsko Vijeće je 2000. godine u Lisabonu zadalo strateški cilj za Europsku uniju koji se odnosi na razvoj najkompetentnijeg i najdinamičnijeg gospodarstva utemeljenog na znanju s ciljem otvaranja sve većeg broja boljih radnih mjesta (Pavić, 2004). U duhu demokratskog društva koje razvija Hrvatska, bitno je da građani budu subjekti društvenih i političkih procesa. Stoga je neophodno informiranje građana, utjecaj nezavisnih medija, te obrazovanje. Obrazovanje ima jako važnu ulogu u procesu oblikovanja društveno odgovornih i aktivnih pojedinaca (Ćulum, 2007). S navedenim se slažu i Borić, Jindra i Škugor (2008) koji smatraju kako je pred obrazovnim sustavom veliki izazov u smislu osposobljavanja mladih za rješavanje problema koje nameće 21. stoljeće. Da bi se to postiglo, neophodno je cjeloživotno učenje s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnostima unutar svih životnih područja (Maravić, 2003; prema: Borić, Jindra i Škugor, 2008). Uz već navedene kritike obrazovnog sustava koje se odnose na to kako ne priprema učenike na kasniji život, autorica Vidulin-Orbanić (2007) spominje i sadržaj predmeta koji su udaljeni od suvremenog života, kurikulum koji je prezahtjevan za veliki dio učenika, te nastavu koja se više orijentira na izvođenje školskog programa prema planu, a manje na proces učenja kod učenika. Upravo zbog navedenog, od iznimne je važnosti poticanje učenika na razmišljanje te primjenu

promišljanja u govoru, čitanju, pisanju ali i rješavanju problema (Vidulin-Orbanić, 2007). Budući da je cilj društvenog razvoja unapređivanje kvalitete života, a u vezi s tim obrazovanje te odgoj trebaju pridonijeti razvoju, može se reći da je svrha edukacije poboljšanje kvalitete života (Pastuović, 2006).

Prema stupnju organiziranosti, obrazovanje se dijeli na formalno (školovanje), neformalno i samoobrazovanje. Formalno obrazovanje temelji se na kurikulumu (*eng. Curriculum*) koji se definira kao standard za postizanje zacrtanih ciljeva te zadataka odgoja i obrazovanja. Za kurikulum je bitno da ima objektivnu i preciznu metodologiju rada kako bi se razvila i provjerila određena kompetencija pa su osnovni procesi unutar kurikuluma: planiranje, organizacija, izvođenje i kontrola (Račić, 2013). Ishodi učenja te kompetencije sadržane su u kurikulumima specifičnim s obzirom na razinu i vrstu obrazovanja, te područje pojedine discipline. U kontekstu formalnog obrazovanja, učenje je organizirano i definira se kao edukacija (Pastuović, 2006) dok se pojam neorganiziranog učenja odnosi na prirodno/iskustveno učenje. Terhart (2001; prema: Buljubašić-Kuzmanović, 2014) navodi kako bi učenje u okviru formalnog obrazovanja trebalo biti holistički usmjereno, tj. kako bi trebalo uspostaviti odnos između obrazovanja i izvanjskog života učenika na način da potiče kreativnost i radoznalost. Unutar pojma „učenje“ razlikuju se koncepti: cjeloživotno učenje (*eng. lifelong learning*) i cjeloživotno obrazovanje/odgoj (*eng. lifelong education*), gdje je pojam cjeloživotnog učenja širi jer uz obrazovanje/odgoj obuhvaća i informalno (prirodno) učenje (Pastuović, 2006). Brookfield (1986; prema: Družinec, 2011) navodi kako znanja i vještine stečene u formalnom obrazovanju ne traju doživotno, već je potrebno cjeloživotno učenje koje internalizira znanje i stečeno iskustvo iz prakse. Budući da je u fokusu rada visoko obrazovanje, u daljnjem tekstu prikazane su njegove osnovne odrednice

Zadnjih 50-ak godina unutar visokog obrazovanja dogodile su se neke značajne promjene. Obrazovni sustav namijenjen elitnim skupinama zamijenjen je sustavom masovnog obrazovanja. Studente se potiče na studiranje u inozemstvu te se s povećanjem broja visokoobrazovanih u populaciji povećala i tendencija širenja sveučilišnog studiranja i rada². Tako je 2012. godine, u državama Europske Unije studiralo 20 milijuna studenata (najveći udio su činili studenti društvenih znanosti, ekonomije i prava s 32.8%, zatim studenti tehničkih fakulteta s 15% i naposljetku studenti medicine s 14.3%). Prosječna dob početka studiranja iznosila je 22.1 godina. Neki od razloga za kasniji početak studiranja su odmor koji si pojedinci uzimaju nakon završetka srednje škole ili neke formalne obaveze (npr. vojna

² Izvor: www.unideusto.org

služba)³. S porastom visoko obrazovanih pojedinaca sve se više razvija suvremeno gospodarstvo utemeljeno na znanju (Babić, Matković i Šošić, 2006). Što se tiče studenata u Hrvatskoj, slika 1 prikazuje broj studenata po znanstvenim područjima na javnim visokim učilištima.



Slika 1. Broj studenata po znanstvenim područjima na javnim visokim učilištima od 2008.-2013. godine⁴

Uz porast broja studenata, krajem dvadesetog stoljeća u Europi su se dogodile značajne promjene unutar sustava visokog obrazovanja. Početak tih promjena seže u 1998. godinu i proslavu 800-te godišnjice Pariškog sveučilišta Sorbonne (Sorbonska deklaracija, 1998) gdje su ministri Francuske, Njemačke, Velike Britanije i Italije utvrdili kako je visoko obrazovanje u Europi zastarjelo te da su mu potrebne promjene. Potpisivanje ove deklaracije potaknulo je osnivanje Europskog visokoobrazovnog prostora (*eng. European Higher Education Area*) u Bolonji (Bolonjska deklaracija, 1999) koji je krovni kvalifikacijski okvir unutar visokog obrazovanja (European Higher Education Area, 2014)⁵. Temeljni ciljevi Bolonjskog procesa su: uvođenje ECTS (*eng. European Credit Transfer and Accumulation System*) bodovnog sustava, poboljšanje kvalitete visokog obrazovanja, razvoj sustava u kojem se lako prepoznaju i uspoređuju različiti obrazovni stupnjevi, poticanje mobilnosti studenata i nastavnika⁶. Daljnji razvoj visokog obrazovanja obilježen je formiranjem Europskog kvalifikacijskog okvira (*eng. European Qualification Framework- EQF*) od strane Vijeća Europe i prema

³ Izvor: www.ec.europa.eu

⁴ Izvor: www.azvo.hr

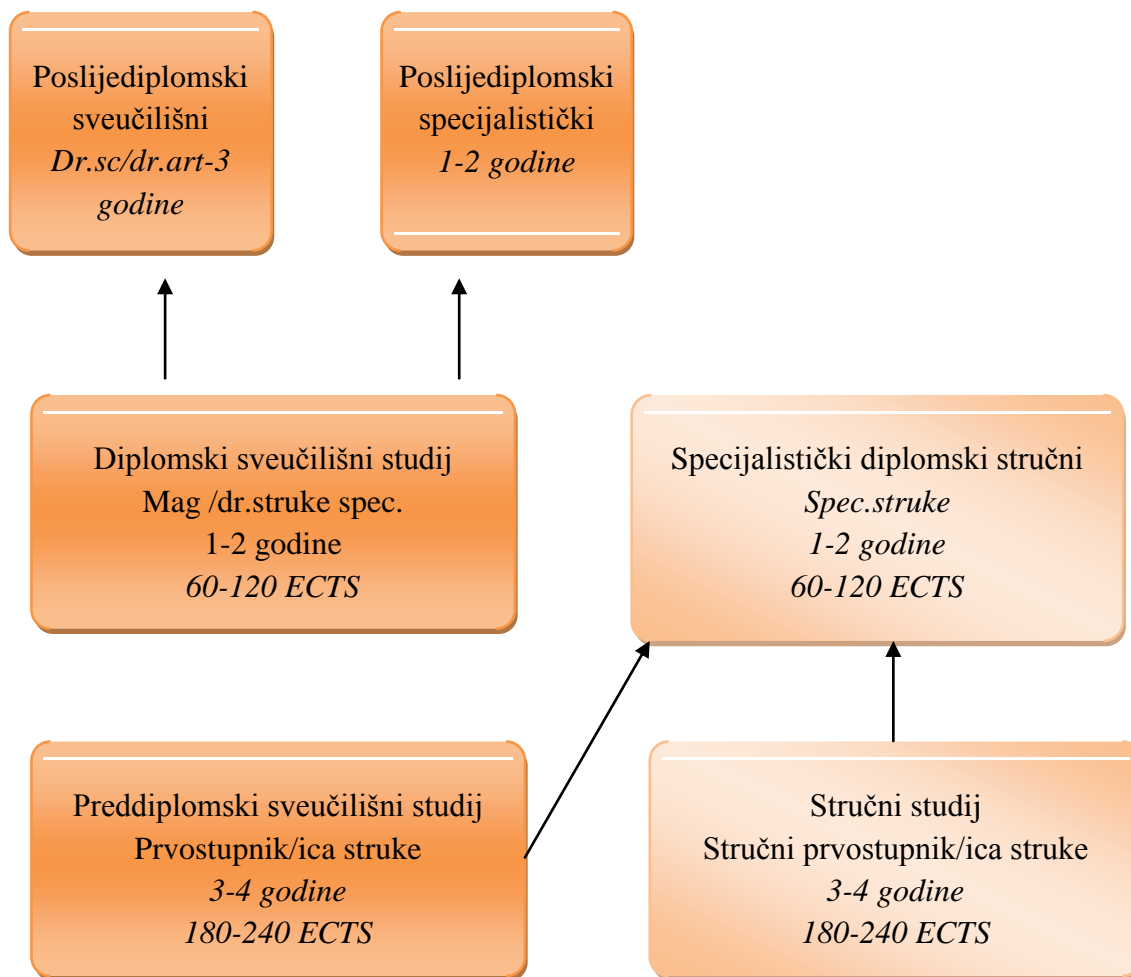
⁵ Izvor: www.ehea.org

⁶ Izvor: www.unizg.hr

preporuci Europskog parlamenta u travnju 2008. godine. Zadaća ovog okvira je povezivanje nacionalnih kvalifikacijskih sustava (*eng. National Qualification System-NQS*) te uspostavljanje kvalitetnije komunikacije između njih, a najvažniji princip ovog okvira su ishodi učenja koje definira kao znanje, vještine i kompetencije usvojene na kraju procesa učenja⁷. Bitno je razgraničiti pojmove Nacionalnog kvalifikacijskog sustava (*eng. National Qualification System*) i Nacionalnog kvalifikacijskog okvira (*eng. National Qualification Framework- NQF*). Nacionalni kvalifikacijski sustav odnosi se na postupke i instrumente koji vode ka priznavanju ishoda učenja u nekoj zemlji, dok nacionalni kvalifikacijski okvir uspostavlja kvalifikacije stečene u nekoj zemlji čime se daju temelji za jasnoću, pristupanje, prohodnost, stjecanje i kvalitetu kvalifikacija (Lučić i sur., 2009). Hrvatska je 2001. godine u Pragu ratificirala Bolonjsku deklaraciju te su sukladno tome hrvatska sveučilišta formirala tri sveučilišna stupnja s pripadajućim brojem ECTS bodova. U pravilu, jedna akademska godina sadrži 60 ECTS bodova (Vizek-Vidović, 2009). To su: prvostupnik po završetku preddiplomskog sveučilišnog studija (baccalaueraus/baccalaurea sa 180-240 ECTS bodova u ciklusu), magistar struke završetkom preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija (60-120 ECTS bodova u diplomskom ciklusu) i doktor znanosti po završetku poslijediplomskog sveučilišnog studija (u pravilu traje 3 godine, dakle 180 ECTS bodova)⁸. ECTS bodovi definiraju studentsko opterećenje u sklopu predmeta, modula ili programa. Na europskoj razini, jedan ECTS bod sadrži opterećenje od 25-30 sati radnih sati što uključuje rad na satu, terenski rad i samostalan rad kod kuće. Za određivanje ECTS bodova pri predmetu bitno je imati na umu nekoliko čimbenika. Prvo, koliko je vremena potrebno da se razviju kompetencije koje predmet treba razviti kod studenta. Dalje, koje je uvjete potrebno osigurati da bi se kompetencije razvile i zaključno, koji oblik studentova angažmana je potreban da bi se predviđeni ishodi učenja postigli (Vizek-Vidović, 2009).

⁷ Izvor: www.ec.europa.eu

⁸ Izvor: www.mzos.hr



Slika 1. Shematski prikaz visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj⁹

Po uzoru na Europski kvalifikacijski okvir, Hrvatska je 2008. godine formirala Hrvatski kvalifikacijski okvir (eng. *Croatian Qualifications Framework- CROQF*). Njegova je zadaća povezivanje ishoda učenja postignutih u svim obrazovnim institucijama te njihovo postavljanje u međusobne odnose na razini Republike Hrvatske i međunarodnoj razini. Ovaj okvir postavlja kriterije kvalitete za kompetencije koje bi sudionik obrazovanja trebao usvojiti nakon završetka obrazovanja za kvalifikaciju određene razine i obujma (Lučić i sur., 2009).

Planiranje i izvedba studijskih programa obuhvaća nekoliko ključnih elemenata:

- a. Ishodi učenja
- b. Ukupan broj ECTS bodova i njihova raspodjela u više aktivnosti (završni rad, ispit...)
- c. Akademske sadržaji unutar predmeta
- d. Metode učenja koje nastavnici koriste u radu ¹⁰

⁹ Izvor: www.mzos.hr

¹⁰ Izvor: www.unideusto.org

Ishodi učenja (*eng. Learning Outcomes*) čine bitan element studijskih programa i pišu se u obliku navoda koja bi znanja, razumijevanja i sposobnosti osoba trebala imati na kraju procesa učenja¹¹. Hrvatski kvalifikacijski okvir definira ishode učenja kao sva znanja i vještine te samostalnost i odgovornost koje bi osoba trebala razviti tijekom procesa učenja (Lučić i sur., 2009). Specifičnije, oni obuhvaćaju ono što bi svi studenti tijekom školovanja trebali naučiti, znati i umjeti te koje vrijednosti bi trebali internalizirati te odgovaraju na pitanje „Zašto se uči?“ (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). Ishodi učenja predstavljaju odmak od sadržaja predmeta i usmjeravaju se prema njegovom ishodu, dakle naglasak je na onome što će učenik moći napraviti nakon procesa učenja (Škaler, 2012). Kako bi se ishodi učenja mogli izmjeriti na kraju procesa učenja, koriste se razine postignuća koje obuhvaćaju pamćenje činjenica, njihovo razumijevanje, primjenu i analizu znanja kroz projekte i seminarske radove, vrednovanje istraživačkih radova i sintezu pojmova i teorija. Ove se razine ocjenjuju kroz pismene i usmene ispite, eseje, seminarske radove i drugo (Škaler, 2012). Također, vrednovanja ovih razina daju uvid u *minimalne ishode učenja* (da bi student stekao ECTS bodove i na taj način položio predmet) i *poželjne ishoda učenja* unutar kojih se diferenciraju „prosječni“ i „najbolji“ studenti (Čizmešija, 2011). Primjena ishoda učenja ima pozitivne i negativne strane. Na jednom polu kontinuuma ovaj pristup na kvalitetan način povezuje poučavanje, učenje i ocjenjivanje, omogućava priznavanje prethodnog učenja što je bitno za mobilnost studenata i fokusira se na studenta. S druge strane, moguće je da se s primjenom ishoda učenja učenje ograničava na „učenje samo za ispit“, sputava kreativnost te dodatno opterećuje fakultetske nastavnike (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009).

U kontekstu ishoda učenja bitno je spomenuti projekt „Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi“ (*eng. Tuning educational structures in Europe*) s ciljem primjene Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju unutar različitih akademskih područja¹². Prema ovom projektu, svaki studijski program definira ishode učenja za svoje područje rada uključujući i specifične zahtjeve ciljnih zanimanja, dakle kvalifikacije (Škaler, 2012). Za definiranje ishoda učenja sukladno različitim ciklusima sveučilišnog obrazovanja koriste se Dublinski deskriptori ili opisnici (*eng. Dublin descriptors*) koji postavljaju ishode učenja za tri ciklusa sveučilišnog obrazovanja. Ovi opisnici kroz pet dimenzija definiraju ishode učenja na razini stupnja obrazovanja, a ne za neku pojedinu disciplinu i područje studija.

¹¹ Izvor: www.kvalifikacije.hr

¹² Izvor: www.unideusto.org

Pet dimenzija kroz koje Dublinski deskriptori definiraju ishode učenja su:

1. **Znanje i razumijevanje** koje studenti trebaju usvojiti kako bi stekli odgovarajuću kvalifikaciju
2. **Primjena znanja i razumijevanja** koja se odnosi na profesionalnost u radu, najšire rečeno
3. **Zaključivanje i rasuđivanje** obuhvaća sposobnost da se znanje integrira, sposobnost rasuđivanja i zaključivanja u realnim situacijama te rasuđivanje i zaključivanje na društveno i etički odgovoran način
4. **Komunikacija** u vezi iznošenja stavova, ideja, problema te rješenja drugim stručnjacima i laicima
5. **Vještine učenja** koje je potrebno razviti s ciljem cjeloživotnog obrazovanja i/ili nastavka studija (Čižmešija, 2011).

Navedene dimenzije prikazane su sukladno stupnjevima sveučilišnog ciklusa u tablici 1.

Tablica 1. Dimenzije Dublinskih deskriptora prema razinama sveučilišnog obrazovanja (Čizmešija, 2011)

	Znanje i razumijevanje	Primjena znanja i razumijevanja	Zaključivanje i rasuđivanje	Komunikacija	Vještine učenja
PRVOSTUPNIK	Pokazuje znanje i razumijevanje u području studija, a koje se nastavlja na opće srednjoškolsko obrazovanje	Svoje znanje i razumijevanje može primijeniti u kontekstu rješavanja problema iz područja svoje struke	Može prikupiti te interpretirati relevantne podatke koji su potrebni za donošenje zaključaka unutar relevantnih društvenih pitanja	Komunicira svoje ideje, rješenja sa stručnjacima i laicima	Vještine nužne za nastavak studija
DRUGOSTUPNIK	Pokazuje znanje i razumijevanje koje je produbljeno u odnosu na prvi stupanj što pruža mogućnost za razvoj svojih ideja	Usvojeno znanje i razumijevanje mu pomažu u nepoznatim situacijama u širem kontekstu svoje struke	Može rasuđivati na temelju nepotpunih informacija koje obuhvaćaju društvene i etičke odgovornosti vezane uz primjenu znanje te prosudbe	Jasno i nedvosmisleno komunicira zaključke uz znanje i argumente	Usvojene vještine kao preduvjet za cjeloživotno učenje
TREĆESTUPNIK	Sustavno razumijevanje područja studija te razvijene istraživačke vještine	Dizajnira, implementira istraživački proces čime doprinosi razvoju znanosti	Kritički analizira te sintetizira nove i kompleksne ideje	Sa širim kontekstom (drugi stručnjaci, šira znanstvena zajednica..) komunicira o području svoje ekspertize	Promovira kulturni i društveni napredak u akademskom području

Iz ove tablice vidljivo je kako su sve navedene dimenzije u okviru Dublinskih deskriptora bitne u sva tri ciklusa sveučilišnog obrazovanja. Također, s višom razinom obrazovanja unutar svih pet dimenzija usvajaju se kompleksnije kompetencije što je ujedno i zadatak svih sveučilišta. Sve tri razine ostvaruju preduvjete za cjeloživotno usavršavanje koje je bitno u kontekstu profesionalnog rada i adekvatnog postupanja prema korisnicima što se najviše očituje kroz dimenziju „Vještine učenja“. Također, bitno je usavršavanje i u području istraživanja kako bi se doprinijelo znanosti i boljem razumijevanju društvenih pojava.

Budući da je potrebno definirati specifične ishode učenja po predmetima kao i kriterije za ocjenjivanje uspjeha učenika, Benjamin S. Bloom predložio je 1956. godine taksonomiju¹³ koja je kasnije i usvojena (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009), a pomaže u definiranju ishoda učenja nastavnicima kroz aktivne glagole za svaku razinu unutar domena. Ishodi učenja definiraju se unutar 3 domene. To su kognitivno područje znanja i razumijevanja, afektivno područje stavova i psihomotoričko područje vještina.

Kognitivna domena predstavlja najvažniju domenu za sveučilišno obrazovanje te obuhvaća 6 kategorija koje su hijerarhijski poredane od jednostavnije ka složenijoj uz nabrojene aktivne glagole koje je potrebno koristiti prilikom definiranja ishoda učenja.

- *Znanje*- studenti znaju prepoznati i reproducirati informacije, ideje te koncepte koje je predmet obrađivao (glagoli definirati, povezati, navesti, identificirati, nabrojati, ponoviti, reproducirati, opisati, iskazati, poredati, itd.)
- *Razumijevanje usvojenog znanja* (glagoli objasniti, zaključiti, obraniti, rezmirati, razlikovati, itd.)
- *Primjena*- uporaba usvojenih tehnika i metoda rada kako bi studenti mogli riješiti neki zadatak (glagoli koristiti, demonstrirati, riješiti, primijeniti, itd.)
- *Analiza*- rastavljanje materijala na dijelove s ciljem razumijevanja strukture (glagoli identificirati, razlikovati, klasificirati, itd.)
- *Sinteza*- povezivanje dijelova u novu cjelinu (glagoli integrirati, razviti, kombinirati, razviti)
- *Evaluacija*- procjenjivanje vrijednosti materijala obzirom na odabrane kriterije (glagoli ocijeniti, kritizirati, usporediti, itd.) (Čižmešija, 2011).

¹³ Vrsta klasifikacije u okviru hijerarhijskog sustava (Čižmešija)

Ova taksonomija kasnije je revidirana na način da su znanje i razumijevanje postali jedna kategorija pod nazivom „znanje i razumijevanje“, a primjena, analiza, sinteza i evaluacija druga kategorija pod nazivom „intelektualne vještine“ (Krathwohl, 2002).

Afektivna domena se odnosi na emocionalni aspekt ponašanja tijekom učenja. Dakle, osjećaje, stavove, vrijednosti i međuljudske odnose. Dijeli se u 5 kategorija:

- *Prihvatanje pojave*- studenti aktivno prate i žele čuti (glagoli pitati, smjestiti, imenovati, ukazati, itd.)
- *Reagiranje na pojavu*- studenti su aktivni na nastavi i motivirani za rad (glagoli raspraviti, čitati, reći, izvesti, itd.)
- *Vrednovanje*-osobe, događaja ili ponašanja na kontinuumu od prihvatanja do dubljeg posvećivanja (glagoli uključiti, opravdati, razlikovati, itd.)
- *Organiziranje vrijednosti*- student slaže vrijednosti prema principu prioriteta, među njima stvara sintezu i riješava konflikte (glagoli mijenjati, kombinirati, slijediti, integrirati, modificirati, itd.)
- *Internaliziranje sustava vrijednosti*- posjedovanje sustava vrijednosti koje upravljaju ponašanjem (glagoli djelovati, razlikovati, ispitati, revidirati, itd.)

Zaključno, psihomotorna domena zbog razvoja suvremene tehnologije gubi na važnosti u mnogima strukama (npr.arhitektura-uvođenje tehničkog crtanja) (Čižmešija, 2011).

Cilj obrazovanja treba biti pokretanje i usmjeravanje kompletnog razvoja pojedinca te su problemi pasivnog sudjelovanja unutar obrazovnog procesa doveli do kasnije nepripremljenosti na životne situacije (Vidulin-Orbanić, 2007). Upravo zbog toga, razvila se potreba za specificiranjem ishoda učenja koji fluentno potiču na kreativnost i cjelovit razvoj pojedinca.

U studijskom programu koji vodi prema određenim kvalifikacijama, ishode učenja potrebno je definirati na prepoznatljiv i mjerljiv način. Također, osim definiranja ishoda učenja za pojedine predmete, bitno ih je odrediti i za pojedine module na studijskim programima kako bi se omogućila njihova veća dosljednost. Internacionalizacijom sveučilišta javila se potreba za usklađivanjem ishoda učenja po znanstvenim disciplinama te je na taj način moguće ostvariti nacionalno i međunarodno vrednovanje ali i kvalitetu unutar područja visokog obrazovanja.

Osim navedenih promjena u visokom obrazovanju, bitno je spomenuti i preusmjeravanje sveučilišta od tradicionalnog ex-cathedra predavanja prema novim metodama poučavanja. Za uspješno učenje, potrebno je razviti motivaciju kod studenata, dakle stanje u kojem će oni biti iznutra pobuđeni željama i potrebama te usmjereni prema ostvarivanju nekog cilja (Petz, 2005; prema: Cigan i Šlogar, 2012). Problem se javlja kad su studenti vođeni ekstrinzičnom motivacijom poput prolaska predmeta pa je bitno razumjeti ovaj tip motivacije i usmjeriti nastavni proces na studenta i njegove potrebe. Taj novi pristup dio je suvremenog nastavnog procesa gdje se u fokus stavlja interaktivnost, odnosno izmjenjivanje djelovanja nastavnika i studenta. Tako cilj suvremene nastave osim stjecanja znanja, vještina i sposobnosti obuhvaća i razvoj stavova, vrijednosti i navika potrebnih za osobni razvoj. Kako bi se ovaj cilj ostvario, uvedene su neke nove metode poučavanja (prezentacija, igranje uloga, debata, timski rad, izrada projekta). Prezentacija je efektivna metoda u kontekstu komuniciranja i poučavanja, ona pomaže da se dobije uvid u sebe, priču i izlaganje kroz oči publike (Weissman, 2006; prema: Cigan i Šlogar, 2012). Igranje uloga povećava studentovo razumijevanje povezanosti teorije i praktične primjene teorije u realnoj situaciji, dok debata potiče na stvaranje argumenata neovisno o osobnim stavovima, razvoj kritičkog promišljanja te organizaciju ideja i stavova. Timski rad omogućava rješavanje kompleksnih zadataka te se u njemu integriraju znanja i iskustva svih članova. Radom na projektu razvijaju se motivacija, upornost, kompetencije i samopouzdanje (Čudina-Obradović i Brajović, 2009; prema: Cigan i Šlogar, 2012).

S ciljem poboljšanja kvalitete visokog obrazovanja, javila se treća misija sveučilišta koja se zalaže da sveučilišta preuzmu ulogu nositelja pozitivnih promjena unutar zajednice te da ulažu u ekonomski razvoj. U skladu s tim bitna je suradnja sveučilišta i lokalne zajednice na način da postoji razmjena znanja i resursa, te rad na povezivanju potreba zajednice s općim akademskim djelatnostima. Na taj način ova misija naglašava doprinos sveučilišta gospodarskom razvoju, razvoju civilnog društva i demokracije, odgovornost sveučilišnih nastavnika, te integrira međusektorsku suradnju u području društvene zajednice (djelovanje akademske zajednice za dobrobit društvene zajednice). U pogledu na visoko obrazovanje nailazimo tako na dvije paradigme (individualna/kompetitivna paradigma sveučilišta-tradicionalni pogled na visoko obrazovanje i društvena/suradnička paradigma-suvremeni pogled na visoko obrazovanje) koje su prikazane u tablici 2 (Ćulum, 2011).

Tablica 2. Trenutna i poželjna paradigma sveučilišta (Escrigas, 2008, prema Ćulum, 2011)

INDIVIDUALNA/KOMPETITIVNA PARADIGMA	DRUŠTVENA/SURADNIČKA PARADIGMA
Naglasak na sadržaju	Fokus na sadržaju, vještinama i vrijednostima
Fokus na izobrazbi produktivnih stručnjaka	Naglasak na izobrazbi profesionalnih društveno odgovornih stručnjaka
Orijentacija ka potrebama tržišta	Orijentacija ka potrebama društvene zajednice
Javno dobro visokog obrazovanja temelji se na individualnom bogatstvu i ekonomskom razvitku	Javno dobro visokog obrazovanja zasniva se na zajedničkom dobru, ljudskom i društvenom kapitalu, te doprinosu građana

Iz tablice je vidljivo kako se teži na izobrazbi stručnjaka koji su spremni doprinosti zajednici te kao što je prethodno navedeno fokus se stavlja na izgradnju kompetencija potrebnih za budući rad. Društvena paradigma potiče na stvaranje aktivnih sudionika zajednice kako bi cijela zajednica mogla profitirati od izgrađenog društvenog kapitala. Uloge aktivnog građanina u kontekstu obrazovnih kurikuluma navode Westheimer i Kahne (2004; prema: Ćulum i Ledić 2009): orijentacija ka osobnoj odgovornosti, orijentacija ka aktivnoj participaciji te orijentacija k pravdi, tj.društvenoj jednakosti. Građanin koji je usmjeren na osobnu odgovornost poštivat će sve zakonske regulative (recikliranje otpada, davanje krvi i sl.), ali i neformalne oblike brige za zajednicu (doniranje odjeće i hrane beskućnicima, volontiranje, itd.). Obrazovni programi kojima je u fokusu izgradnja osobne odgovornosti stavljaju naglasak na izgradnju poštenja, marljivosti, samodiscipline i napornog rada (Lickona, 1993, Wayne, 1986, Westheimer i Kahne, 2004; prema: Ćulum i Ledić, 2009). Orijetacija građanina prema aktivnoj participaciji odnosi se na građanina koji aktivno sudjeluje u aktivnostima zajednice na lokalnoj, državnoj i regionalnoj razini. Obrazovni programi koji potiču na razvoj ovog tipa participacije, teže ka usmjeravanju nastave prema razvoju pojedinca koji će aktivno sudjelovati u zajednici odnosno kritički promišljati i odgovarati na potrebe zajednice. Navedeno uključuje osmišljavanje projekata, suradnički odnos prema zajednici te naposljetku jačanje društvenog kapitala (Ćulum i Ledić, 2009).

Orijentacija prema društvenoj jednakosti podrazumijeva težnju prema ostvarivanju pravde u društvu, dakle odgovaranje na postojeće društvene probleme. Ono što razlikuje ovu orijentaciju od prethodne je poticanje kritike društvenih struktura te primarno odgovaranje na probleme u zajednici kako bi se otklonile društvene nejednakosti. Obrazovni programi koji zagovaraju ovaj tip orijentacije teže ka stvaranju građanina koji će uz pomoć kritičkog promišljanja i analiziranja ponuditi rješenje za otklanjanje nejednakosti u društvu (Ayers i sur., 1998, Bigelow i Diamond, 1998, Westheimer i Kahne, 2004; prema: Ledić i Ćulum, 2009). Westheimer i Kahne (2004; prema: Ledić i Ćulum, 2009) ističu kako je bitno aktivno sudjelovati u zajednici zbog ukazivanja na probleme te postizanja društvene jednakosti (npr. prosvjedi za borbu za ljudska prava). Praktične studentske aktivnosti moguće je promatrati u kontekstu ishoda učenja, usmjerenosti i odnosa sa zajednicom (Ćulum i Ledić, 2009).

Tablica 3. Razlika u vrstama aktivnosti iskustvenog učenja s obzirom na usmjerenost, ishode učenja i odnos sa zajednicom (Ledić i Ćulum, 2009).

Vrste aktivnosti iskustvenog učenja	Usmjerenost, ishodi učenja i odnos sa zajednicom
Praktičan nastavni rad-profesionalni razvoj	Stjecanje novih znanja i vještina Ishodi učenja definirani su nastavnim planom Zanemaren kontekst zajednice Student u ulozi korisnika Fokus na profesionalnom razvoju studenta
Volontiranje	Fokus na aktivnom zalaganju u zajednici Ishodi učenja nisu definirani nastavnim programom Sekundaran kontekst učenja Naglasak na raznovrsnim aktivnostima u zajednici
Učenje zalaganjem u zajednici	Profesionalni razvoj i briga za zajednicu jednako bitni Suradnički odnos između studenta i zajednice Ravnoteža na relaciji nastavni program-zajednica-učenje studenata Ravnoteža između ishoda učenja i djelovanja u zajednici (volontiranja)

Model učenja zalaganjem u zajednici noviji je koncept u okviru obrazovanja te u fokus stavlja nastavni program i zalaganje u zajednici. Zalaganje u zajednici bitno je razlikovati od koncepta volontiranja gdje se primarno stavlja naglasak na pomaganje, dok se kod zalaganja u zajednici osim pomaganja uči i savladava gradivo propisano ishodima učenja za pojedini predmet. Zalaganje u zajednici studenti mogu obavljati direktno i indirektno. Direktnan način obuhvaća kontakt s korisnicima usluga ustanove/projekta s kojom studenti surađuju (npr. studenti matematike prilikom suradnje s centrom za socijalnu skrb pružaju pomoć obiteljima niskog socioekonomskog statusa pri planiranju financija). S druge strane, na indirektnan način studenti pokušavaju utjecati na kontekst u kojem se korisnici kreću (infrastruktura, institucionalno okruženje, npr. studenti građevine rade na analizi prostornih rješenja,

osmišljavanju kampanje za lobiranje vlasti u gradu kako bi dobili besplatan prostor za žrtve obiteljskog nasilja) (Ćulum i Ledić, 2009).

Pojam kompetencija sve se češće koristi u okviru različitih društvenih područja kao što su radni kontekst i kontekst obrazovanja. Ovaj pojam različito se tumači ovisno o autorima ali definicije kompetencija imaju neka zajednička obilježja (Huić, Ricijaš i Branica, 2010). Staničić (2005) navodi da se pod terminom kompetencija obično misli na kvalifikacije, odlike, osobine, sposobnosti, učinak, kvalitete i znanja. Keuffer (2010; prema: Jurčić, 2014) vrlo jasno definira kompetencije kroz kognitivne sposobnosti i vještine u kontekstu profesionalnog znanja, motivacije, vrijednosnog sustava i osobnog uvjerenja. Kaslow (2004) ih definira kao sposobnost pojedinca da demonstrira sposobnost razumijevanja i obavljanja različitih zadataka na adekvatan i efikasan način sukladno profesiji za koju se školovao. U okviru pomagačkih profesija, Međunarodno udruženje socijalnih edukatora (AIEJI, 2005) navodi da se pojam kompetencija odnosi na potencijal pomagača da adekvatno intervenira u specifičnoj situaciji s pomoću znanja, vještina (intelektualnim, motoričkim i socijalnim) i motivacije.

Bitno je naglasiti kako su kompetencije razvojne prirode, dakle ovise o stupnju profesionalnog razvoja pojedinca (Kaslow, 2004) što je bitna informacija u kontekstu cjeloživotnog učenja i profesionalnog usavršavanja. Pojmovi kompetentnosti (*eng. competence*) i kompetencija (*eng. competency*) nisu sinonimi. Kompetencije se odnose na znanja, vještine i ponašanja koja ima uspješan pojedinac i te se vještine mogu i rangirati dok kompetentnost predstavlja okvir unutar kojeg pojedinci ostvaruju mjerljive ciljeve unutar organizacija, timova odnosno radnog kolektiva. Specifičnije, obuhvaća mjerljive i specifične zadatke koje pojedinci imaju u okviru radnog kolektiva i koje je potrebno ostvariti (Teodorescu, 2006). Kompetencija se ne može poistovjetiti ni s terminom sposobnosti (*eng. ability*) budući da je kao što je već navedeno kompetencija razvojne prirode. Tako npr. osoba koja ne zna voziti bicikl nije nesposobna za to već nema razvijenu kompetenciju za vožnju bicikla (Suzić, 2014). Boyatzis (1982) je u knjizi „*The competent manager: a model for effective performance*“ (Wood i Payne, 1998; prema: Štimac, 2006) grupirao 21 kompetenciju u 5 područja: upravljanje ciljevima i akcijama, ljudski resursi, vodstvo, usmjeravanje podređenih i usmjerenost na druge). Specifično je za ovaj pristup da za svaku kompetenciju Boyatzis daje ponašajne karakteristike koje pokazuju prisustvo/odsustvo određene kompetencije. Također, definira i tri razine koje imaju utjecaj na način korištenja kompetencije u okviru svog posla. To su: motiv i osobina ličnosti, slika o sebi i socijalna

uloga, te vještina. Tako onaj pojedinac koji stavlja naglasak na učinkovitost u području ciljeva smatra za sebe da je učinkovit te ima potrebu za postignućem. Da bi ostvario svoj cilj, koristiti će metode postavljanja ciljeva i planiranja. Uz pomoć ovog modela, moguće je predvidjeti kako će se netko ponašati u nekoj situaciji, te zašto se ponaša na određeni način. Suvremeniji ponašajni model kompetencije predstavili su Robertson, Callinan i Bartram (2002; prema: Štimac, 2006) u kojem navode kako su 4 faktora bitna za uspješno obavljanje posla: kompetencijski potencijal, kompetencije, kontekst, te rezultat i ishodi. Kompetencije definiraju kao poželjna ponašanja, odnosno ponašanja koja vode ka nekom cilju. Kompetencijski potencijal obuhvaća osobine pojedinca i postignuća, gdje se osobine odnose na sklonost osobe da se ponaša na određeni način, a koji nije moguće uvijek objektivno opažati s obzirom da to ovisi o kontekstu. Situacijski faktori mogu djelovati olakotno ili otegotno na postignuća pojedinca. Zbog toga ista osoba u jednom području djeluje kompetentno dok u drugom ne postiže rezultate. Zaključno, rezultat i ishodi predstavljaju krajnji cilj koji usmjerava pojedince da razvijaju kompetencije kako bi učinkoviti obavili zahtjeve na radnom mjestu.

U posljednje vrijeme, kompetencija predstavlja vodeći pojam u obrazovnoj politici unutar demokratskih i tržišno vodećih država (Papenkort, 2014). Sukladno tome, od sustava obrazovanja se očekuje doprinos u izgradnji kompetencija svojih učenika (Palekčić, 2014) što nas dalje vodi ka približavanju termina obrazovne kompetencije učenicima kako bi se kod njih poboljšala primjena usvojenog znanja te razvilo kritičko promišljanje (Vidulin-Orbanić, 2007). Također, studenti se susreću sa sve većim brojem informacija i u tom smislu bitno je da na adekvatan način koriste dostupne informacije (pronalazak potrebnih informacija, kritičko promišljanje, evaluacija informacija i njihovo korištenje na etičan način) i na taj način razviju kompetenciju koja je sastavni dio cjeloživotnog učenja¹⁴. U tom smislu, prethodno spomenuti Europski referentni okvir naglašava da je zbog dvojake uloge obrazovanja (socijalne i ekonomske) bitno da ono omogući svojim učenicima usvajanje ključnih kompetencija kako bi se mogli uspješno prilagoditi brojnim dinamičkim promjenama u svijetu. Ovaj okvir definira kompetencije kao kombinaciju znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu te izdvaja osam ključnih kompetencija koje bi pojedinac trebao usvojiti za aktivan građanski život, društvenu integraciju, zapošljavanje te osobni razvoj (Gačić, 2010): komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija uz bazične kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji,

¹⁴ Izvor: www.ala.org

digitalna kompetencija, učiti kako učiti, društvene i građanske kompetencije, poduzetništvo i kulturološka senzibilizacija. Ove se kompetencije međusobno preklapaju i isprepliću te ih povezuje nekoliko pojmova koji imaju ulogu u svim kompetencijama. To su: kreativnost, inicijativa, rješavanje problema, kritičko mišljenje, procjena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osjećajima¹⁵.

U literaturi se navodi više podjela kompetencija, a osnovna podjela je na opće i stručne kompetencije. **Opće kompetencije** (*eng. generic competencies*) trebaju usvojiti svi oni koji završe određenu razinu obrazovanja bez obzira na svoju profesiju. Dakle, znanje stranog jezika, informatička pismenost, primjena usvojenog znanja u praksi. Opće kompetencije dijele se na: instrumentalne, interpersonalne i sistemske (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). Instrumentalne kompetencije obuhvaćaju sposobnost analize i sinteze te organiziranja i planiranja. Nadalje, rješavanje problema i razvijene vještine upravljanja informacijama. Također, opće znanje u okviru svoje profesije, usmenu i pisanu komunikaciju na materinjem jeziku, znanje stranog jezika, odlučivanje i utemeljenost znanja u profesiji (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). *Interpersonalne kompetencije* obuhvaćaju sposobnost rada u timu, prihvaćanje raznolikosti i multikulturalnosti, predanost etičkim vrijednostima, kritičke i samokritičke sposobnosti, međuljudske vještine te sposobnost rada u međunarodnom okruženju (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). *Sistemske kompetencije* uključuju ambiciju za uspjehom, rad s projektima, brigu za kvalitetu, kreativnost, primjenu internaliziranog znanja u praksi, istraživačke vještine, prilagodbu u novonastalim situacijama, vodstvo koje je povezano s poduzetničkim duhom i naposljetku sposobnost učenja (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009).

Stručne kompetencije (*eng. subject specific competencies*) definiraju se specifično ovisno o struci ili području studija. Za ove je kompetencije bitno usklađivanje unutar određene struke kako bi se mogli priznavati dijelovi studija ili završnih kvalifikacija ukoliko dođe do mobilnosti studenta. Usklađivanje se odnosi na zajedničko definiranje općih i stručnih kompetencija na društveno prihvatljivoj razini (Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009). Stručne kompetencije definiraju se u profesionalnom ili kompetencijskom okviru koji predstavlja polazište za definiranje kurikuluma temeljenog na kompetencijama (*eng. competence based curriculum*) koji se sastavlja specifično s obzirom na profesiju. U državama koje su uvele Bolonjski način studiranja, ovakvi kurikulumi sve više dobivaju na važnosti (Vizek Vidović, 2009).

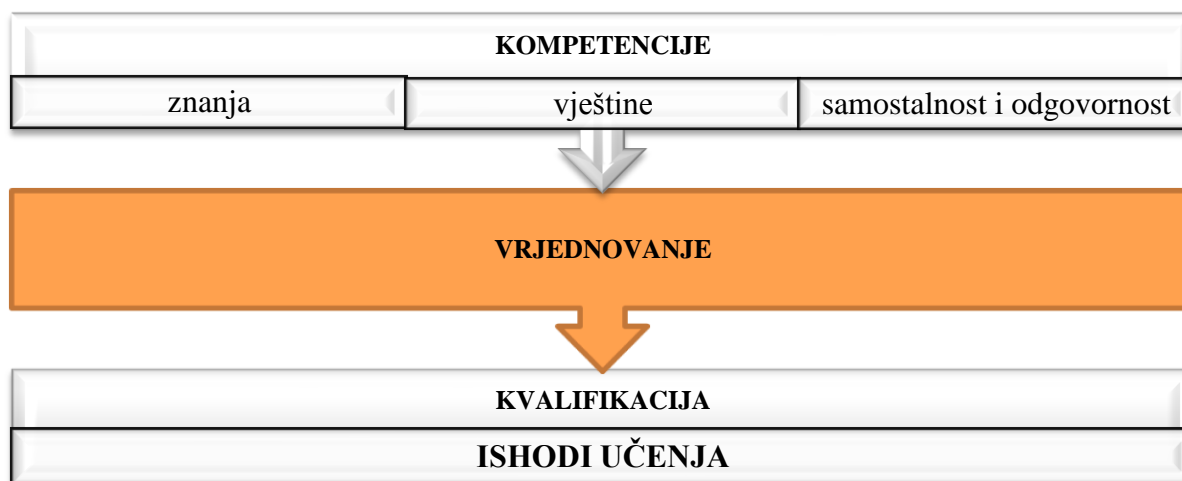
¹⁵ Izvor: www.hrcak.hr

Zajedničko obilježje svih profesija je rad na profesionalnom razvoju koji uključuje više od specifičnih kompetencija, a obuhvaća samoefiksnost (samorefleksija koja se odnosi na svijest o količini znanja i vještina koje osoba posjeduje), kritičko rezoniranje (rješavanje problemskih situacija sukladno profesionalnim znanjima i vještinama) i uspješno interpersonalno funkcioniranje (socijalna i emocionalna inteligencija, razvoj profesionalnog identiteta, razumijevanje kulturološkog utjecaja na ponašanje) (Belar i sur., 2001; prema: Kaslow, 2004).

Svaka profesija definira ključne kompetencije koje stručnjaci trebaju usvojiti za kvalitetan praktičan rad, pa tako u području psihologije, Rodolfa i sur. (2014) navode „model kompetencijske kocke“ (*eng. Competency Cube*) koju čine *stupnjevi profesionalnog razvoja* (doktorski studij, postdoktorski studij, ostvarivanje prava na različite stipendije, cjeloživotna usavršavanja), *funkcionalna kompetencijska područja* (dijagnosticiranje, intervencije, konzultacije, istraživački rad, supervizija i administrativni poslovi) te *osnovna kompetencijska područja* (samorefleksija, teorijski utemeljeno znanje, odnosi, etičko postupanje u radu, individualna i kulturalna različitost, interdisciplinarni rad).

U praksi često dolazi do zabune zbog ne razumijevanja relacije između termina „ishodi učenja“ i „kompetencije“. Pojam kompetencija odnosi se na sposobnost da se usvojena znanja koriste u radnom kontekstu, ali i u profesionalnom i osobnom razvoju. Specifičnije, ovaj se pojam odnosi na karakteristike osobe koje se očituju u njenom djelovanju. Ishode učenja definira nastavnik kao nešto što će učenik biti sposoban učiniti nakon procesa učenja (npr. na kraju modula očekuje se od polaznika da bude sposoban objasniti koji su uzroci problema u ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi, te koje se tehnike najčešće koriste u radu s takvim ponašanjima). Sukladno tome, kompetencije definirane ishodom učenja mogu se, ali i ne moraju razviti nakon procesa učenja¹⁶. Kompetencije se dakle mogu postizati kroz proces učenja dok se kroz ishode učenja utvrđuje koji je udio kompetencija student zaista usvojio procesom vrednovanja tj. ocjenjivanja kroz ispite na nastavnim predmetima. Zaključno, ishodi učenja prikazuju se preko kompetencija koje obuhvaćaju znanja (činjenična i teorijska), vještine (spoznajne, psihomotoričke), te samostalnost i odgovornost (Lučić i sur., 2009).

¹⁶ Izvor: www.kvalifikacije.hr



Slika 2. Shematski prikaz kvalifikacija, ishoda učenja i kompetencija (Lučić i sur., 2009).

Prema shemi na slici 2 znanje (*eng. Knowledge*) se odnosi na skup usvojenih i povezanih informacija, te se dijeli na činjenična znanja (*eng. Factual knowledge*) koja su skup usvojenih zasebnih informacija. Sljedeće su zasebne informacije koje mogu uključivati neke pojmove i definicije iz kojih se ne mogu stvoriti nove informacije zbog ograničenog broja postojećih informacija. Nadalje, teorijska znanja (*eng. Theoretical knowledge*) obuhvaćaju stečene poveznice među zasebnim informacijama. Povezivanjem činjenica stvaraju se nove korisne zasebne informacije. Naposljetku, vještine (*eng. Skills*) označavaju primjenu internaliziranog znanja u izvršenju zadataka i rješavanju problema. Dijele se na spoznajne vještine (*eng. Cognitive skills*) koje obuhvaćaju logičko i kreativno promišljanje, psihomotoričke vještine (*eng. Practical skills*) koje su fizička spretnost, korištenje metoda, instrumenata, alata i materijala, te socijalne vještine (*eng. Social skills*) koje su stvaranje i rad na međuljudskim odnosima. Nadalje, samostalnost i odgovornost (*eng. Autonomy and Responsibility-competence*) uključuju primjenu znanja, i vještina u okviru zadanih standarda (Lučić i sur., 2009).

Pojam **kvalifikacija** (*eng. Qualification*) direktno povezuje pojmove kompetencija i ishoda učenja na način da se sveukupno stečene kompetencije pojedinačno vrednuju prema ishodima učenja na temelju čega student postaje kvalificiran za rad u okviru svoje profesije nakon završenog školovanja. Kvalifikaciju čini nekoliko elemenata: **razina kvalifikacije** (*eng. Reference level of Qualification*) koristi se za označavanje složenosti i dosega stečenih kompetencija te ju opisuju mjerljivi pokazatelji (npr. prvostupnik, drugostupnik, trećestupnik), **obujam kvalifikacije** (*eng. Volume of Qualification*) s druge strane označava količinu stečenih kompetencija iskazanu kroz ECTS bodove, **profil kvalifikacije** (*eng.*

Profile of Qualification) odnosi se na područje rada i učenja stečenih kompetencija, dakle na profesiju unutar koje su kompetencije stečene (npr. završen preediplomski/diplomski/doktorski studij socijalne pedagogije), a **kvaliteta kvalifikacije** (*eng. Quality of Qualification*) označava pouzdanost javnog dokumenta s obzirom na razinu, obujam i profil stečenih kompetencija (npr. diploma) (Lučić i sur., 2009).

Slično gore prikazanoj shemi koja povezuje termine kompetencija, ishoda učenja te kvalifikacija, Tuning projekt razlikuje kompetencije i ishode učenja u kontekstu nastavnika i studenta. Nastavnik definira ishode učenja koji posljedično određuju zahtjeve koje student mora ispuniti kako bi stekao određene ECTS bodove. S druge strane, student tijekom procesa učenja razvija kompetencije, a poticanje na njihov razvoj cilj je svih obrazovnih programa¹⁷ budući da je za napredno znanje i učenje koje se ostvaruje unutar visokog obrazovanja potrebno razvijanje kritičkog mišljenja i razumijevanja (Račić, 2013).

Vidljivo je kako su definicije kompetencija različite međutim vežu ih neki zajednički elementi poput sposobnosti, vještina i osobnosti koji se sve više proučavaju u obrazovnom kontekstu kako bi ih usvojili budući stručnjaci. U okviru pomagačkih profesija, bitno je da završetkom fakulteta pomagač zna adekvatno intervenirati u različitim situacijama pa je bitno navesti profesionalne kompetencije koje bi socijalni pedagozi trebali usvojiti tijekom studiranja na Edukacijsko-rehabilitacijom fakultetu.

3.2. Profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga

Fakultet ima ulogu da svojim studentima pruži znanje koje se dalje može koristiti u profesionalnom, ali i privatnom životu. U prilog tome, Žižak (2014) navodi kako kompetencijski okvir profesije čini temelj profesionalnog djelovanja. Studente socijalne pedagogije osposobljava se za rad s rizičnom populacijom što predstavlja izazov u nudućem poslu. Kako bi socijalni pedagozi profesionalno intervenirali, bitno je da tijekom obrazovanja usvoje potrebna znanja i kompetencije, stoga je kompetencijski okvir socijalnih pedagoga razvijen kroz empirijska istraživanja i usporedbu s kompetencijama srodnih struka (Žižak, 2014). Taj profesionalni kompetencijski okvir sastoji se od tri elementa koja su međusobno isprepletena, a u kojem se daje jednaka važnost osobnoj i profesionalnoj kompetentnosti. To su: znanja, vještine i osobnost (Žižak, 1997). Element *znanja* čine sva znanja koja stručnjak posjeduje, a odnose se na znanja o djeci, njihovim problemima i potrebama tijekom razvojnog

¹⁷ Izvor: www.unideusto.org

procesa i procesa socijalizacije. također, znanja koja podupiru i daju smisao u profesionalnom djelovanju. *Vještine* obuhvaćaju specifične kognitivne, interpersonalne, socijalne te motoričke koje čine profesionalni identitet. Treći element, *osobnost*, odnosi se na osobne potencijale i vrijednosti stručnjaka kao što su prošla iskustva, crte ličnosti te posebni talenti.

Žižak (2014) ističe kako su profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga mjerljive kroz studijski program socijalne pedagogije (preddiplomski i diplomski studij), etički kodeks struke socijalne pedagogije kao i legitimitet struke utemeljen na nacionalnim propisima i dokumentima. U okviru etičkog kodeksa socijalnih pedagoga koji služi kao opći etički okvir za djelovanje u praksi naglašavaju se neki elementi kompetencija. Unutar poglavlja „*vrijednosna ishodišta socijalnopedagoške profesionalnosti*“ navodi se da socijalni pedagog obavljajući socijalnopedagošku djelatnost, promovira i odražava visoku razinu profesionalnog identiteta i profesionalnih kompetencija¹⁸. AIEJI (2012) naglašava kako socijalni edukatori trebaju usvojiti znanja i kompetencije potrebne za rad s djecom u riziku te razvijati svijest o pravima djece kod roditelja, učitelja, socijalnih radnika ali i javnosti općenito.

U kontekstu formalnog obrazovanja, bitno je naglasiti kako je profesija socijalne pedagogije kao odgovor na sve veći broj problema i potreba u zajednici proširila svoje granice djelovanja na više područja (škola, centri za socijalnu skrb, sudovi, državna odvjetništva, policija...) što je dovelo do povećanja pritiska na socijalne pedagoge u smislu razvijenih kompetencija. Upravo zbog toga, 2011. godine krenulo se s izmijenjenim studijskim programom socijalne pedagogije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu pri Sveučilištu u Zagrebu (Žižak, 2014). Studijski program socijalne pedagogije obuhvaća *Odsjek za poremećaje u ponašanju i Odsjek za kriminologiju*. Sukladno Bolonjskoj deklaraciji koju je Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet usvojio 2005. godine, nastava se izvodi na preddiplomskom i diplomskom studiju. Preddiplomski studij traje 3 akademske godine ili 6 semestara, a diplomski studij 2 akademske godine ili 4 semestra¹⁹. Studijski smjer socijalne pedagogije po svojoj je koncepciji, sadržaju i predmeta sličan studijskim programima stranih visokih učilišta, posebno onima iz država Europske unije (Nastavni plan i program Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, 2005).

Kompetencije koje bi studenti socijalne pedagogije trebali razviti u skladu sa znanjima razlikuju se s obzirom na preddiplomski i diplomski studij.

¹⁸ Izvor: www.husp.hr

¹⁹ Izvor: www.erf.unizg.hr

Preddiplomski studij sastoji se od općih temeljnih sadržaja struke (28% predmeta), pomoćnih sadržaja iz polja srodnih struka (33% predmeta), područja uže discipline (26% predmeta), te izbornih predmeta (13% predmeta). Specifičnije, studenti stječu interdisciplinarna znanja iz biomedicinskog područja, psihološkog, sociološkog, pravnog, pedagoškog, kriminološkog te penološkog područja. Kompetencije koje bi trebale biti razvijene nakon 6 semestara preddiplomskog studija su:

Poznavanje- razvojnih komponenti pojedinca, individualnih razlika koje su bitne u procesu učenja, poremećaja u ponašanju, biopsihosocijalne strukture kao podloge za razvoj poremećaja u ponašanju. Također, poznavanje delikata, kriminaliteta kao društvene pojave te naposljetku reakcije društva na poremećaje u ponašanju.

Razumijevanje- poremećaja u ponašanju, pojava stigmatizacije i marginalizacije, osobnog i društvenog nasilja.

Procjenjivanje- potreba pojedinca i socijalne zajednice.

Diplomski studij predstavlja nadogradnju na preddiplomski studij, traje 4 semestra te se bazira na stjecanje specijalističkih znanja i pruža temelj za cjeloživotno obrazovanje. U tom smislu kompetencije se odnose na:

Planiranje i provedba stručnog rada- odgojno savjetodavni rad, oblici individualnog i grupnog rada, izvaninstitucionalnog, institucionalnog i poluinstitucionalnog rada.

Komunikacijsko-refleksivne kompetencije- razvijena empatija, samorefleksija, interpersonalne komunikacije.

Suradnja- sa stručnjacima srodnih struka, s obitelji korisnika i drugim osobama iz njegovog okruženja.

Priprema, vođenje, evaluacija socijalnopedagoških projekata uz analitičko-istraživački rad potreban za obavljanje prakse na drugoj godini diplomskog studija²⁰.

Studijski program socijalne pedagogije na preddiplomskom studiju pruža opća znanja iz različitih područja i obuhvaća vježbe na pojedinim predmetima (psihopatologija, kriminologija delinkvencije mladih, grupni i individualni pristup u socijalnopedagoškim intervencijama) kako bi studenti razumjeli fenomenologiju rizičnih ponašanja. Nasuprot

²⁰Izvor: www.erf.unizg.hr

njemu, diplomski se studij bazira na razvoju specifičnih vještina potrebnih za adekvatno interveniranje u budućem radu. Upravo zbog toga, na drugoj godini diplomskog studija, studenti socijalne pedagogije obavljaju praksu u trajanju od 6 tjedana (na modulu „odrasli počinitelji kaznenih djela“ unutar zatvora/kaznionica, Psihijatrijske klinike Vrapče i Policijske Uprave po izboru, a na modulu „djeca i mladi“ u domovima za odgoj, školama, sudovima, itd.). U okviru prakse, naglasak se stavlja na usvajanje specifičnih vještina potrebnih za tretmanski rad s korisnicima. Na studijskom programu socijalne pedagogije izvodi se i predmet volonterski rad koji nosi 2 ects boda. Ukoliko odaberu ovaj predmet, studenti su obavezni volontirati 30 h u jednom semestru pri čemu pišu i izvješće. Studenti sami odabiru instituciju s kojom fakultet surađuje (Ćulum, 2007).

Postupanje prema korisnicima treba se temeljiti na etičkim principima struke te je ova kompetencija od iznimne važnosti za socijalne pedagoge, a u skladu s tim Peman i sur. (2013) naglašavaju kako je bitna samorefleksija svojih postupaka („*kako mogu znati što treba napraviti?*“) te promišljanje o etičkim principima kao univerzalnim ili ovisnim o kontekstu. Whelan i Simpson (1996, prema Žižak, 1997) navode da su kompetencije razvojne prirode i da formalno obrazovanje daje tek temelj za razvijanje profesionalnih kompetencija, te je neophodno kontinuirano profesionalno usavršavanje. Navedeno potvrđuje i etički kodeks u dijelu „*odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj*“ gdje je navedeno kako je socijalni pedagog dužan pratiti razvoj socijalnopedagoške djelatnosti te internalizirati nova znanja i vještine rada na području svoje specijalnosti²¹.

Vidljivo je kako se trendovi u visokom obrazovanju mijenjaju pa se sve veći naglasak stavlja na praktičan rad kako bi se studente što bolje osposobilo za buduću praksu. Također, s postavljanjem ishoda učenja, cijeli proces poučavanja dodatno dobiva na važnosti te su studenti bolje informirani o tome što se očekuje od njih. Sve to posljedično vodi prema izgradnji kompetencija koje su temeljni alat za interveniranje u praksi. S obzirom da zahtjevi pomagačkih profesija pred stručnjake stavljaju velike izazove, od temeljne je važnosti da studenti ovih profesija usvoje stručna znanja i specifične vještine. U kontekstu socijalne pedagogije, uz znanja i vještine, potrebno je razvijati ličnost i raditi na sebi kako bi se osigurao kvalitetan rad u praksi. U skladu s tim potrebna je nadogradnja specifičnih vještina kako bi stručnjaci dodatno obogatili svoje kompetencijske profile. To može uključivati daljnje formalno obrazovanje (npr. upisivanje doktorskog studija) uz neformalne oblike edukacija (stručni skupovi, kongresi, psihoterapijske škole, supervizijske grupe i sl.).

²¹ Izvor: www.husp.hr

Bolonjski proces i njegovi elementi uspostavili su suvremeni pristup u načinu studiranja gdje se studentima nude nove mogućnosti (npr. studiranje u inozemstvu) te je od velike važnosti usporedivost sadržaja i strukture studijskih programa s ciljem pronalaska svog mjesta na globalnom tržištu obrazovnog sustava²².

3.3. Dosadašnja istraživanja i mjerenja kompetencija u pomagačkim profesijama

Promišljanje o kompetencijama, kao i njihovo definiranje i mjerenje, bitno je u sferi profesionalnog djelovanja za dodatno usavršavanje ali i u području obrazovnih programa kako bi se kod budućih stručnjaka razvile kompetencije neophodne za praktičan rad (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Također, s brojnim društvenim promjenama koje svakodnevno utječu na osobno i profesionalno djelovanje, dolazi do češće samoprocjene sebe i svojih postignuća (Ljubetić i Zadro, 2009).

Međutim, bitno je naglasiti kako samoprocjena profesionalnih kompetencija u pomagačkim profesijama predstavlja izazov budući da se radi o subjektivnom fenomenu koji je definiran vlastitim doživljajem svojih kompetencija, npr. „*ja to dobro radim*“ ili „*ja sam uspješan u tome*“ (Žižak 1997; prema: Ricijaš i Dodig, 2011). Isti autori navode da je uključivanje drugih pojedinaca (npr. kolege, nadređeni...) poželjno kako bi se dobila realnija slika o kompetencijama stručnjaka, a Mamić (2012) dodaje kako bi objektivno istraživanje trebalo obuhvatiti i provjeru naučenih kompetencija u radnim situacijama. U kontekstu samoprocjene, Howell (1990; prema: Ricijaš i Dodig, 2011) je razvio model pet razina kompetentnosti.

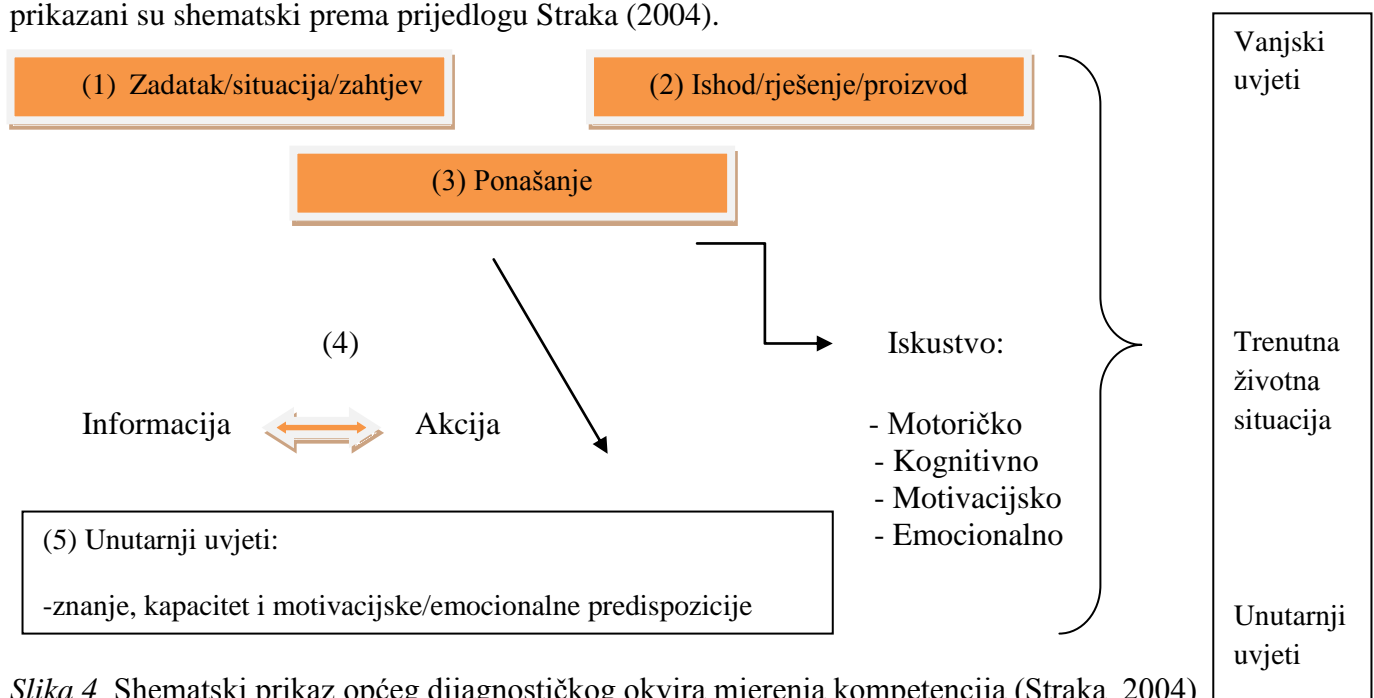


Slika 3. Model 5 razina kompetentnosti (Howell, 1990, prema Ricijaš i Dodig, 2011)

²² Izvor: www.unideusto.org

Samoprocjena predstavlja izazov s obzirom na ove razine svjesnosti i samim time ima neka ograničenja kao što je primjerice naša percepcija o nama samima (Huić, Ricijaš i Branica, 2010) budući da neki pojedinci imaju niže samopoštovanje pa se procjenjuju manje uspješnima. Također, u samoprocjeni imaju ulogu i situacijski faktori, koji mogu biti ometajući kao što je prostor gdje ispitanici odgovaraju na tvrdnje (buka i sl.). Njihovo opće raspoloženje u tom danu također je bitan faktor, ako su lošeg raspoloženja mogu se procijeniti manje kompetentnima. Stoga je kao što je prethodno navedeno, poželjno uključiti procjenu kompetencija u radnom okruženju te procjenu drugih pojedinaca.

Mjerenje kompetencija uključuje nekoliko čimbenika koji su u međusobnom odnosu, a prikazani su shematski prema prijedlogu Straka (2004).



Slika 4. Shematski prikaz općeg dijagnostičkog okvira mjerenja kompetencija (Straka, 2004).

Prvi korak je određivanje konteksta mjerenja, to može biti neki specifičan zadatak, zahtjev ili situacija, zatim se određuje predmet mjerenja, odnosno ishod koji je postignut kroz kontekst. Predmet mjerenja obuhvaća vidljivu ponašajnu komponentu pojedinca i nevidljivu komponentu (iskustvo) koje uključuje kognitivni (planiranje, kontroliranje), motivacijski (orijentacija ka uspjehu) i emocionalni aspekt (strah, sreća). Informacije i akcija su povezane na način da informacije pojedinac koristi samo u trenutku djelovanja nakon čega se one zadržavaju tek sekundu u radnoj memoriji, a za ponavljanje nekog ponašanja bitni su unutarnji čimbenici kao što su: znanje, sposobnost, emocionalne dispozicije i motivi za određenim ponašanjem. Na ponašanje pojedinca, osim unutarnjih čimbenika utječu i okolinski čimbenici kao i trenutna životna situacija u kojoj se nalazi (Straka, 2004), stoga učinak pojedinca u smislu kompetencija ovisi o mnogo čimbenika što mjerenje kompetencija čini

kompleksnim fenomenom. Bandura (1993; prema: Goreczny i sur., 2015) je definirao 4 načina kako povećati samoefikasnost. To su pokazivanje svojih vještina odnosno akcija, opservacija iskazane vještine, podrška iz okoline, regulacija emocija/uzbuđenja. Nadalje, pojedinci koji visoko vrednuju svoje sposobnosti, bit će ustrajni u izvršenju zadatka. Bandura također navodi kako dvije komponente čine samoefikasnost, očekivanja da mogu izvršiti zadatak i očekivanja da će poduzeta akcija rezultirati poželjnim ishodom (ovisi o kontekstualnim faktorima). Goreczny i sur. (2015) ističu kako su osobna vjerovanja bitna u kontekstu promjena, vjerojatnije je da će promjene postići osoba koja vjeruje u svoje sposobnosti naspram osobe koja nema povjerenja u svoje sposobnosti. Zaključno je moguće navesti kako je bitno razvijati podržavajuću okolinu, ustrajati na izgradnji pozitivnih samovjerovanja s ciljem razvoja samoefikasnosti koja posljedično vodi ka uspješnijem izvršenju zadatka.

Unutar obrazovnog sustava, ishodi učenja vrednuju se kroz ispite objektivnog tipa gdje se ispituju usvojena znanja i vještine, ali se ne provjeravaju razvijene kompetencije (Ricijaš i Dodig, 2011) koje imaju bitnu ulogu u produktivnosti i kvaliteti budućeg profesionalnog rada (Maksimović, Petrović i Osmanović, 2015). Upravo s tim ciljem provedena su neka istraživanja u području kompetencija studenata pomagačkih struka.

Jedno takvo istraživanje proveli su Maksimović, Petrović i Osmanović (2015) na Filozofskom fakultetu u Nišu gdje su ispitivali refleksiju studenata pedagogije o profesionalnim kompetencijama za budući rad i razlike u refleksiji studenata druge, treće, četvrte i pete godine. Korišteni instrument profesionalne kompetencije budućih pedagoga (PKP) konstruiran je za potrebe istraživanja. Upitnik se sastojao od 11 skupina čestica ali je naposljetku izdvojeno 8 skupina čestica na koje su ispitanici odgovarali (*osobine ličnosti, istraživačke vještine, profesionalna znanja, područje rada pedagoga, savjetodavni rad i praksa, uloga pedagoga u stjecanju kompetencija, neophodne kompetencije, pedagoška znanja*). Rezultati su pokazali da se studenti visoko vrednuju u okviru svih 8 skupina čestica, odnosno smatraju za sebe da su kompetentni na svim navedenim područjima. Što se tiče drugog cilja, razlika među studentima različitih godina postoji u odnosu na istraživačke vještine. Studenti završne godine studija procjenjuju se kompetentnijima na ovom faktoru što je i logično s obzirom na iskustvo u pisanju istraživačkih radova tijekom studiranja.

Slično istraživanje provedeno je na odsjecima za pedagogiju na 5 sveučilišta u Republici Hrvatskoj (Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u

Osijeku i Sveučilište u Zadru). Ispitanici su procjenjivali važnost kompetencija za rad školskog pedagoga i doprinos visokoškolskog obrazovanja u internaliziranju pojedinih kompetencija. Instrument se sastojao od 6 skupina čestica (5 skupina kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga i 1 skupine kompetencija europske dimenzije u obrazovanju koja se odnosila na osposobljenost studenata pedagogije za procese koji su povezani s uključivanjem Hrvatske u Europski obrazovni prostor kao što su: *poznavanje postupka prijave na programe Europske unije, znanje o strukturi i načinima funkcioniranja ključnih tijela Europske unije, poznavanje europskih trendova u obrazovanju, znanje minimalno jednog stranog jezika, poznavanje područja demokratskog građanstva i ljudskih prava, osposobljenost za rad u interkulturalnom i multikulturalnom okruženju, osposobljenost za usmjeravanje učenika i nastavnika društvenoj odgovornosti* (Ćulum, 2009; prema: Ledić i Turk, 2013). Rezultati su pokazali da studenti visoko procjenjuju sve navedene kompetencije iako europske dimenzije u obrazovanju ne smatraju bitnima za svoju profesiju u usporedbi s drugim kompetencijama. Što se tiče procjene doprinosa visokoškolskog obrazovanja u razvoju kompetencija, studenti smatraju kako djelomično doprinosi razvoju kompetencija iako te kompetencije smatraju manje bitnima u odnosu na kompetencije vezane uz svoju profesiju (Ledić i Turk, 2013).

Jukić i Elez (2013) ispitivali su osposobljenost studenata nastavničkih studija na Filozofskom fakultetu u Splitu za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. Ispitivanje je obuhvaćalo 3 područja: osobna kompetentnost (*npr. osjećam se kompetentno za rad s učenicima s govornim teškoćama*), dostatnost znanja tijekom studija (*npr. tijekom studija stekao/la sam dostatno metodičkih znanja za rad s djecom s govornim teškoćama*), uspješnost budućeg rada (*npr. uvjeren/a sam da bi svi moji postupci bili za dobro učenika s govornim teškoćama*). Rezultati su pokazali kako studenti najviše rezultate ostvaruju na subskali „uspješnost budućeg rada“, srednje rezultate na skali „osobne kompetentnosti“, a najniže na subskali „dostatnost znanja stečenih tijekom studija“. Također, studenti koji nisu pohađali predmete o radu s djecom s govornim teškoćama procjenjuju se manje osposobljenima za rad s takvom djecom. Ovi rezultati govore u prilog tome da su studenti svjesni kako su kompetencije razvojne prirode te da ih je bitno usavršavati tijekom radnog vijeka.

Ricijaš, Huić i Branica (2007) proveli su istraživanje na uzorku od 227 studenata od čega 88 studenata psihologije, 80 studenata socijalnog rada i 59 studenata socijalne pedagogije. Glavni cilj istraživanja bio je usporediti ove grupe studenata s obzirom na njihovu samoprocijenjenu kompetentnost za budući praktični rad. Osim toga, istraživače je zanimao stupanj u kojem su studenti zadovoljni općim i specifičnim znanjima i vještinama za psihosocijalni rad koje su

stekli tijekom studiranja ali i područja interesa studenata u okviru psihosocijalnog rada s korisnicima. Budući da na percepciju profesionalne kompetentnosti utječe percepcija osobne kompetentnosti, kao kontrolna mjera uključena je mjera osobne kompetentnosti. U istraživanju su korištena dva mjerna instrumenta: *Upitnik o zadovoljstvu općim i specifičnim znanjima i vještinama stečenim na fakultetu, studentskoj praksi, volontiranju te specifičnim interesima za budući rad te Skala percipirane kompetentnosti za budući psihosocijalni rad u praksi*. Rezultati su pokazali da se subuzorci razlikuju s obzirom na percepciju kompetentnosti. Studenti psihologije procjenjuju se najkompetentnijima za primjenu usvojenih znanja u praktičnom radu, socijalni pedagozi za grupni rad i kreiranje preventivnih programa dok se studenti socijalnog rada osjećaju relativno sigurnima u području ostvarivanja kvalitetnog odnosa s korisnicima te u neposrednom radu s njima. Što se tiče zadovoljstva općim i specifičnim znanjima te vještinama stečenim tijekom studiranja, studenti iskazuju veće zadovoljstvo dobivenim znanjima, a manje stečenim vještinama i količinom prakse tijekom studiranja. Naposljetku, u okviru interesa, studenti psihologije najviše interesa pokazuju za rad s djecom i mladima te osobama s psihičkim poteškoćama kao i rad u privatnoj praksi, dok s druge strane studenti socijalne pedagogije i socijalnog rada najviše zanima rad s maloljetnim delinkventima, obiteljima u riziku te osnovnoškolskom i srednjoškolskom populacijom.

Strano istraživanje na ovu temu proveli su Gilbar, Ben-Zur i Gil (2003; prema: Ricijaš i Dodig, 2011) u kojem su uspoređivali magistre i prvostupnike socijalnog rada. Upitnik koji je korišten u istraživanju sastojao se od 3 skupine čestica: vrijednosti, znanja i vještine. Prvostupnici su iskazali kako su tijekom studija usvojili različita znanja i profesionalne vrijednosti, dok magistri smatraju da su pored znanja internalizirali i vještine potrebne za profesionalni rad. Ovi rezultati navode na postavljanje pitanja koje se kompetencije razvijaju kod prvostupnika, a koje čine bit pomagačkih profesija.

Mjerenje kompetencija u okviru studijskih programa tek dobiva na svojoj važnosti, stoga nema puno istraživanja koja su mjerila kompetencije studenata (Ricijaš, Huić i Branica, 2007), a budući da se upravljanje i kvaliteta učinkovitosti obrazovnih struktura temelji na evaluaciji studentskih postignuća (Palekčić, 2005) poželjan je što veći broj istraživanja kompetencija.

4. ZADOVOLJSTVO STUDIJEM

Zadovoljstvo se može najšire definirati kroz sretan i zadovoljavajući osjećaj koji je nastao na temelju nečeg što nam se dogodilo ili što smo sami napravili i odnosi se na ispunjenje naših želja i/ili potreba²³. Giese i Cote (2000; prema: Wing, 2012) navode kako zadovoljstvo obuhvaća 3 elementa: afektivni odgovor čiji intenzitet varira, fokus na željeni proizvod i trenutak odlučnosti koji ovisi o kontekstu.

Također se može reći da zadovoljstvo predstavlja sklad onoga što smatramo da trebamo dobiti i onog što dobivamo (Reić-Ercegovac, 2008). U kontekstu zadovoljstva, razvijeno je nekoliko teorijskih modela među kojima se ističu 3 modela, a to su: „model odozgo prema dolje“, „model odozdo prema gore“ i „dinamički model ravnoteže“. Prvi model naglašava kako ljudi imaju sklonost za interpretiranje života na pozitivan i negativan način, a to se posljedično odražava na procjenu zadovoljstva različitih životnih područja (Lance i sur., 1989; prema: Penezić, 2006). Model odozdo prema gore (Feist i sur., 1995; prema: Penezić 2006) na induktivan način objašnjava pojam zadovoljstva u životu, dakle da ljudi zbrajanjem zadovoljstva različitih životnih područja oblikuju opće zadovoljstvo životom. Naposljetku, model dinamičke ravnoteže (Headey i Wearing, 1989; prema: Penezić, 2006) obuhvaća i utjecaj različitih dimenzija ličnosti na procjenu zadovoljstva te objektivne i subjektivne faktore u raznim životnim područjima na način da narušavanjem ravnoteže zbog nekih životnih situacija, dolazi do promjena stanja subjektivne dobrobiti. Dimenzije ličnosti trebale bi biti osnovni prediktori zadovoljstva životom ali se ne smije zanemariti utjecaj objektivnih životnih događaja (Penezić, 2006).

S obzirom da zadovoljstvo u različitim životnim područjima utječe na opće zadovoljstvo pojedinca, potrebno ga je razvijati i u kontekstu visokog školovanja koje dalje vodi ka razvoju stručnjaka. Zadovoljstvo studijem te motivacija studenata za odabir određenog studija predstavljaju neke od pokazatelja kvalitete studija te imaju ulogu u uspješnosti studiranja (Thombs, 1995, Bezinović i sur., 1998; prema: Reić-Ercegovac, 2008). Dakle, ukoliko studij ispuni očekivanja koja student ima, povećava se njegovo zadovoljstvo, a samim time i uspjeh studiranja. U kontekstu motivacije i interesa za studij, oni su veći ukoliko studenti upisuju određeni studij iz intrinzičnih motiva kao što su interes za to znanstveno područje, zadovoljstvo odabranom profesijom i sl. (Reić-Ercegovac, 2008)., Navedeno potvrđuje Herzbergerova dvofaktorska teorija motivacije koja naglašava kako zadovoljstvo i

²³ Izvor: www.merriam-webster.com

nezadovoljstvo nisu suprotni polovi na kontinuumu te da nije moguće pričati o nezadovoljstvu već odsustvu zadovoljstva odnosno nezadovoljstva. Također, ukazuje na neposrednu povezanost zadovoljstva i radnog uspjeha te navodi kako je bitno raditi na kvaliteti posla (najvažniji motivacijski faktor) tako da posao potiče samopotvrđivanje, kreativnost te razvija sposobnosti kako bi se neposredno djelovalo na motivaciju pojedinca (Varga, 2011) Dakle, govori se o ekstrinzičnim (kontekstualnim) i intrinzičnim faktorima (Bahtijarević-Šiber, 1999; prema: Varga, 2011).



Slika 5. Herzbergova dvofaktorska teorija (Varga, 2011)

Zadovoljstvo je moguće promatrati i kroz paradigmu očekivanja. Naime, ukoliko je iskustvo bolje od očekivanog javlja se zadovoljstvo, a ukoliko je gore od očekivanog nastupa nezadovoljstvo (Arambewela i Hall, 2009, Oliver, 1981; prema: Green, Hood i Neumann, 2015). Navedeno potvrđuje i teorija tijeka (eng. *Flow theory*) koja tvrdi kako je iskustvo pojedinca pozitivnije ukoliko je okruženje u skladu s osobnim vještinama i kapacitetima, odnosno ukoliko pruža prilike za razvoj (Csikszentmihalyi, 1975; prema: Jurić, 2004). Na motive i motivacije također utječu faktori kao što su biološke predispozicije, utjecaj primarnih i sekundarnih društvenih grupa, navike i znanja. Bitno je naglasiti kako je manji dio motiva biološki preodređen, dakle većina motiva oblikovana je životom u specifičnom prirodnom i društvenom kontekstu (Kesić i Previšić, 1997). Osim poboljšanja kvalitete kontekstualnih faktora, teorija cilja (eng. *Goal Setting Theory*) Edwina A. Locke (1968; prema: Jurić, 2004) navodi kako postavljanje jasnih i dostižnih ciljeva djeluje motivacijski na pojedince što posljedično dovodi do veće učinkovitosti. Jednom kad je cilj postavljen, pojedinac usmjerava svoje ponašanje ka ostvarivanju tog cilja i nužno je da ima povratnu informaciju. Ukoliko pojedinac nije zadovoljan raskorakom između postavljenog cilja i ostvarene akcije, on postavlja novi cilj. Bitno je da cilj bude jasan, realan, izazovan, mjerljiv, vrijedan truda, te da ima rok izvedbe (Locke, 1991; prema: Jurić, 2004).

Zadaća je Sveučilišta da osigura kvalitetu u svim područjima misije Sveučilišta (*prijenos znanja, istraživanje i obrazovanje*)²⁴ pa sveučilišta postavljaju vlastite misije i vizije te donose pravilnike i strategijske planove. Danas je nemoguće procijeniti ostvarivanje misija i strategijskih planova sveučilišta bez implementacije kvalitetnog kontrolnog sustava koji s druge strane govori u prilog o konkurenciji među sveučilištima (Kember, Leung, & Kwan, 2002; prema: Popa i Bochis, 2015).

Upravo zbog procijenjivanja i osiguravanja kvalitete u visokom obrazovanju, u Hrvatskoj je osnovana Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO) po uzoru na zemlje Europske unije. S ciljem promicanja kvalitete, AZVO prenosi vjerodostojne informacije o kvaliteti akademskih standarda studentima, visokim učilištima te zajednici. Nadalje, zalaže se za pružanje jednakih mogućnosti u pristupu visokom obrazovanju, prati učinkovitost metoda unutarnjeg i vanjskog praćenja kvalitete, podupire i provodi HKO, promiče suštinske akademske vrijednosti (generalna vrijednost obrazovanja, akademska sloboda, generalna vrijednost znanja), potiče razne ustanove u okviru visokog obrazovanja na razmjenu znanja i dobrih praksi te uspoređuje kvalitetu Hrvatskih ustanova s kvalitetom ustanova u Europskoj Uniji²⁵. Kako bi se promicali visoki standardi obrazovanja na Sveučilištu te pružala podrška svim sastavnicama s ciljem unaprijeđenja kvalitete znanstvenog i nastavnog rada 2006. godine osnovan je Ured za upravljanje kvalitetom koji predstavlja vezu između AZVO i Sveučilišta u Zagrebu. On pokreće i koordinira razvojne programe te utvrđuje indikatore kvalitete koje prati u svrhu osiguravanja kvalitete Sveučilišta. Neke od aktivnosti koje provodi su samoevaluacija nastavnika, praćenje ishoda učenja te institucijsko samovrjednovanje²⁶. Osim navedenog ureda, jedinica za osiguravanje kvalitete na Sveučilištu obuhvaća odbor za upravljanje kvalitetom, savjetodavna i stručna tijela Sveučilišta te povjerenstvo za upravljanje kvalitetom na sastavnicama Sveučilišta²⁷.

Osim ovih formalnih oblika procjene i osiguravanja kvalitete, javlja se potreba za kontinuiranim ispitivanjem studenata po pojedinim studijskim programima kako bi se omogućila što kvalitetnija izobrazba budućih stručnjaka.

²⁴ Izvor: www.unizg.hr

²⁵ Izvor: www.azvo.hr

²⁶ Izvor: www.unizg.hr

²⁷ Izvor: www.unizg.hr

4.1. Istraživanja zadovoljstva studijem

Premda malobrojna, provedena su neka istraživanja na temu zadovoljstva studijem kako bi se stekao bolji uvid u tu temu. Istraživanja provedena na Sveučilištu u Zadru 2002./2003. i 2003./2004. vezana uz interes za studij i zadovoljstvo istim pokazala su kako studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata (Palekčić 2005; prema: Reić-Ercegovac, 2008) slično potvrđuje istraživanje na riječkom Sveučilištu gdje rezultati upućuju na veliko nezadovoljstvo studenata studijem, specifičnije dvije trećine sudionika ima tjeskobna stanja vezana za studij, a skoro 50% ih izražava nezadovoljstvo i nedostatak motivacije (Bezinović i sur., 1998; prema: Reić-Ercegovac, 2008).

S ciljem unaprijeđenja kvalitete na sveučilištima, AZVO je u svibnju 2014. godine provela pilot istraživanje na nacionalnoj razini među studentima koji su upisali studij 2010. godine (integrirani, preddiplomski i stručni studij). U istraživanju su korištene metode anketiranja preko e-maila te telefonskim kontaktiranjem ukoliko sudionik nije imao e-mail adresu ili nije poslao ispunjenu anketu. Sudionike se pitalo o zadovoljstvu studijskim programima i spremnosti za tržište rada. Zadovoljstvo studijem obuhvaćalo je kvalitetu poučavanja, organizaciju studija i raspored nastave, mogućnost vlastitog izbora predmeta, odnos administracije prema studentima, odnos nastavnika prema studentima, dostupnost i kvaliteta službi potpore, te materijalne uvjete studiranja poput zgrada, učionica, knjižnica i dr. (Mrnjavac i Pivac, 2015). U smislu kvalitete poučavanja, studenti stručnih studija ovo područje procjenjuju manje kvalitetnim u odnosu na studente preddiplomskih i integriranih studija. S organizacijom studija, rasporedom nastave i mogućnosti izbora predmeta najzadovoljniji su studenti preddiplomskih studija. Što se tiče odnosa administracije prema studentima, unutar svih skupina je dio studenata nezadovoljan (polovina studenata stručnih studija i trećina studenata preddiplomskih i integriranih studija). Nasuprot tome, odnos nastavnika prema studentima vrlo pozitivno je procijenjen unutar sve 3 skupine. Područje dostupnosti i kvalitete službi potpore ocijenjeno je kao nedovoljno, dakle studenti smatraju da im je premalo dostupno. S materijalnim uvjetima studiranja generalno su zadovoljne sve 3 skupine studenata, a najzadovoljniji su studenti preddiplomskih studija. Što se tiče procjene kvalitete studija u smjeru razvijanja kompetencija, najviše ocjene dobilo je razvijanje stručnih znanja u svom području, pri čemu su studenti integriranih studija dali najviše ocjene. Svi su sudionici iskazali da njihov studij daje malo znanja o drugim znanstvenim područjima, a budući da je interdisciplinarnost bitna odrednica suvremenog gospodarstva ovo predstavlja određeni nedostatak na studijskim programima. U vezi s tim, sudionici su naveli kako njihov

studij ne razvija analitičko razmišljanje gdje su nešto bolje ocjene za sveučilišne studije. Također, studijski programi baziraju se na učenje ključnih pojmova iz struke, dok se manje stavlja naglasak razvoj vještina samostalnog traženja te brzog usvajanja znanja koje je potrebno u okviru cjeloživotnog učenja. Nedovoljnim je ocijenjeno i poticanje na timski rad kao i razvoj sposobnosti uspostavljanja autoriteta. Također, nedovoljno se stavlja naglasak na izradi izvješća koja se prezentiraju drugima što je bitno za prenošenje informacija. U području samoprocjene kompetencija kod studenata koji rade u struci (8.5%), najkompetentnijima se osjećaju u kontekstu stručnog znanja iz svog polja, a najviše rezultate u ovom području postižu studenti preddiplomskih studija. S druge strane, u okviru sposobnosti učinkovitog pregovaranja, preddiplomski studij postiže niže rezultate od sudionika integriranih i stručnih studija. U kontekstu timskog rada te uspostave vlastitog autoriteta, svi su se sudionici smatraju visoko kompetentnima kao i u polju preipitivanja vlastith i tuđih ideja, te predstavljanju svog izvješća (Mrnjavac i Pivac, 2015).

Nakon provedbe ovog istraživanja AZVO-a, Ured za upravljanje kvalitetom pri Sveučilištu u Zagrebu proveo je anketu s ciljem prikupljanja informacija o iskustvima vezanim uz izvedbu uz preddiplomskog i diplomskog studija na zagrebačkim sveučilištima. Ova anketa daje uvid u dobre i loše strane studija što vodi prema unapređivanju njegove kvalitete. Anketni upitnik za preddiplomske studije obuhvaća 7 cjelina te se sastoji od 76 pitanja (*podaci o studentu/ici i završenom diplomskom studiju, studijski program, izvedba nastave i vrjednovanje znanja, odnos prema studentima i podrška u studiranju, rad službi i opći uvjeti studiranja, opća procjena ishoda, prijedlozi i komentari*). Anketni upitnik za diplomске studije obuhvaća 6 cjelina i sadrži 45 pitanja (ne sadrži područje *rad službi i opći uvjeti studiranja*). U ovom radu biti će prikazani rezultati ankete provedene na studiju socijalne pedagogije za akademsku godinu 2014./2015 (Ured za upravljanje kvalitetom, 2016).

U kontekstu preddiplomskog studija, što se tiče *studijskog programa* (primjer čestice: „Sadržaj i kvaliteta obveznih predmeta“) 5.5% sudionika je potpuno nezadovoljno, 15.4% nezadovoljno, 27.6% zadovoljno, 32.7% vrlo zadovoljno i 9.9% potpuno zadovoljno. U području *izvedbe nastave i vrjednovanja znanja*, 5 % sudionika je potpuno nezadovoljno, 18.5% nezadovoljno, 27% zadovoljno, 33% vrlo zadovoljno, te 7.6% potpuno zadovoljno. Zaključno, unutar *opće procjene ishoda* (primjer čestice: „U kojoj Vas je mjeri studij osposobio za rad u struci?“), 3.7% sudionika je potpuno nezadovoljno, 11% nezadovoljno, 26.5% zadovoljno, 38.6% vrlo zadovoljno i 10.7% potpuno zadovoljno (Ured za upravljanje kvalitetom, 2016).

Što se tiče diplomskog studija, u kontekstu *studijskog programa* (sadržaj i kvaliteta obveznih i izbornih predmeta, ponuda izbornih predmeta, mogućnost pohađanja predmeta koji nisu u sastavu ERF-a, prilagođenost zahtjeva i težine predmeta predznanjima studenta, povezanost i slijed sadržaja na različitim predmetima i godinama studija, stupanj u kojem je sadržaj studijskog programa zadovoljio očekivanja) 3.3% sudionika je potpuno nezadovoljno, 9.2% nezadovoljno, 21.6% zadovoljno, 41% vrlo zadovoljno i 21.6% potpuno zadovoljno.

S obzirom na *izvedbu nastave i vrjednovanje znanja* (primjer čestica: „organizacija prakse izvan fakulteta te suradnja sa stručnjacima koji rade u praksi“, „raspored predmeta i obveza studenata tijekom tjedna“), 3% sudionika je potpuno nezadovoljno, 5.4% nezadovoljno, 13.6% zadovoljno, 22% vrlo zadovoljno i 11.8% potpuno zadovoljno. Naposljetku, u polju *opće procjene ishoda*, 1.8% sudionika je potpuno nezadovoljno, 7.3% nezadovoljno, 20.9% zadovoljno, 30.8% vrlo zadovoljno i 12.1% potpuno zadovoljno (Ured za upravljanje kvalitetom, 2016).

U području stranih istraživanja, istraživanje o zadovoljstvu studijem provedeno je na sveučilištu Oradea u Rumunjskoj (Fakultet za socijalne i humanističke znanosti-specijalizacija pedagogija) gdje je studentima pružena mogućnost pohađanja programa studija vikendima te online satovima. Istraživanje se provelo sa svrhom poboljšanja kvalitete i osuvremenjivanja tih programa. U istraživanje je sudjelovalo 144 studenata sa sve 3 godine preddiplomskog studija. Cilj istraživanja bio je analizirati faktore koji imaju utjecaj na generalno zadovoljstvo studenata programom, uz hipotezu da je zadovoljstvo studenata povezano s aktivnostima u programu i s priručnikom, odnosno da na to zadovoljstvo programom utječe zadovoljstvo priručnikom i zadovoljstvo aktivnostima. Upravo zbog toga korištena su dva upitnika. Prvi upitnik mjerio je zadovoljstvo priručnikom i sastojao se od 10 čestica, primjer čestice „priručnik je bio koristan za izvršavanje zadataka“, a drugi upitnik zadovoljstvo aktivnostima u programu s 9 čestica, primjer čestice „profesor je uvijek odgovarao na pitanja studenata“. Na oba upitnika sudionici su procjenjivali svoje slaganje na skali od 1-uopće se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem. Rezultati su pokazali da su oba faktora (aktivnosti i priručnik) visoko povezani sa zadovoljstvom, odnosno da je nivo zadovoljstva studenata programom veći ukoliko su zadovoljniji priručnikom i aktivnostima (Popa i Bochis, 2015).

Drugo istraživanje provedeno je s ciljem razumijevanja kako studenti učiteljskog studija i predškolskog odgoja Sveučilišta u Splitu doživljavaju upisani studij, koji su razlozi odabira studija kao i postojanje eventualne povezanosti između motiva izbora studija i nekih aspekata

zadovoljstva studijem. U istraživanju je sudjelovalo 230 studentica, a od kojih 174 studentice učiteljskog studija i 56 studentica studija predškolskog odgoja. Korišteni upitnik sastojao se od 10 tvrdnji koje se odnose na zadovoljstvo nekim oblicima studija kao što su nastavni sadržaji, rad nastavnika, provođenje ispita i sl. Na svaku tvrdnju sudionici su odgovarali u rasoponu od 1-uopće se ne slažem do 5-u potpunosti se slažem te su procjenjivali i generalno zadovoljstvo studijem. Kako bi se ispitali motivi upisa na studij postavljeno je pitanje s mogućnosti višestrukih odgovora. S obzirom na zadovoljstvo studijskim programom i nastavnicima, rezultati pokazuju kako su sudionici zadovoljniji studijskim programom nego pristupom i načinom rada nastavnika pri čemu su studentice Učiteljskog studija zadovoljnije nastavnicima i programom nego studentice predškolskog odgoja. Što se tiče generalnog zadovoljstva studijem, studentice Učiteljskog studija nešto su zadovoljnije, a nitko od sudionika nije iskazao da je potpuno nezadovoljan studijskim programom. Motivi upisa na studij razlikuju se među uzorcima. Studentice Učiteljskog studija odabiru fakultet ponajviše zbog rada s djecom i poučavanja, zatim jer vole posao učiteljice, jer nije bilo prijemnog ispita te naposljetku jer je posao učiteljice lagan. S druge strane, predškolski odgoj odabire se na prvom mjestu zbog rada s djecom i poučavanja, zanimljivosti i izazova posla, iz ljubavi prema poslu odgajatelja te naposljetku jer nije bilo prijemnog ispita. Zadovoljstvo studijem djelomično je povezano s razlozima odabira studija, tj. osrednje procjene zadovoljstva studijem mogu se protumačiti kao posljedica neprimjerenih motiva za upis (nepostojanje prijemnih ispita) (Reić-Ercegovac, 2008).

Slično istraživanje proveli su Kesić i Previšić (1997) na studentima Ekonomskih i elektrotehničkih fakulteta u Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi motive upisa na ove fakultete, te provjeriti postoje li razlike u motivima upisa među ovim fakultetima. Također, cilj je bio ispitati razliku u razini zadovoljstva nastavnim programom. U istraživanju je sudjelovao 801 student s ekonomskih fakulteta u Zagrebu, Rijeci i Osijeku, te 297 studenata elektrotehničkih fakulteta u Zagrebu i Splitu. Rezultati su pokazali kako se motivi upisa na studij razlikuju među studentima ekonomskih i elektrotehničkih fakulteta. Ekonomski fakultet studenti upisuju iz motiva korisnosti kao što je veća plaća, dok se se elektrotehnički fakulteti upisuju iz hedonističkih motiva kao što su interes za to područje, zadovoljstvo studijem i budućim poslom. U kontekstu zadovoljstva nastavnim programom, studenti elektrotehničkih fakulteta iskazali su nešto veću razinu zadovoljstva od studenata ekonomskih fakulteta dok u području generalnog zadovoljstva koje uključuje zadovoljstvo studijskim programom, motive

upisa, izvor i vrednovanje informacija nema značajnih razlika među uzorcima (Kesić i Previšić, 1997).

Herzbergovu teoriju potvrđuje istraživanje provedeno na 160 studenata ekonomije na sveučilištu u Pennsylvaniji. Studenti koji su imali pozitivna iskustva na sveučilištu bili su zadovoljniji istim (DeShields Jr., Kara i Kaynak, 2005).

Sljedeće istraživanje koje je obuhvatilo zadovoljstvo studijem provedeno je na doktorskom studiju psihologije na sveučilištu u Akronu. Osim zadovoljstva studijem, istraživači su htjeli dobiti uvid u stres i opće zdravstveno stanje kod 119 studenata. U kontekstu zdravlja, studente se pitalo o postojanju kroničnih (npr. endometriozu) i ne kroničnih dijagnoza (npr. mononukleoza) kroz 16 čestica. Stres je mjereno kroz 35 čestica baziranih na DSM-5 (simptomi anksioznosti i depresije kao što su iritabilnost, misli o smrti, osjećaji beznadnosti) te su sudionici iskazali koje životno područje smatraju najstresnijim. Također, studenti su procijenjivali nivo zadovoljstva različitim aspektima programa. Rezultati su pokazali da 50% ispitanika ima fizičkih problema kao što su glavobolje, bol u leđima i sl., a 23.4% misli o smrti. Zabrinjavajući je rezultat da 49% sudionika ima 3 ili više simptoma anksioznosti nekoliko puta tjedno prema DSM-5. Više od 30% sudionika ima klinički značajne simptome depresije i anksioznosti. Budući da tjedno provode oko 55h u aktivnostima vezanim uz klinički rad i savjetovanje (seanse s klijentima, supervizije...) ne iznenađuje podatak da im upravo to uz financije predstavlja najstresniji dio u životu, a osjećaj zabrinutosti najstresniji dio dokorskog programa. Zaključno, studenti su iskazali nezadovoljstvo podrškom na studiju i supervizijom, te su također kao nedostatak naveli ograničenu mogućnost odlaska na individualno savjetovanje (Rummell, 2015).

Zanimljiv prikaz studija objavili su Rasmussen i sur. (2014) proučavajući 45 studija provedenih na 4955 studenata zdravstvenih studija. Ovi su autori došli do spoznaja kako izvanmrežno e-učenje utječe na razvoj znanja, vještina, zadovoljstva i ponašanja. Utjecaj e-učenja uspoređivan je s utjecajem tradicionalnog učenja. U području znanja, rezultati 11 studija su pokazali kako e-učenje bolje utječe na stjecanje znanje od tradicionalnog učenja. Što se tiče razvoja vještina, rezultati 8 studija govore u prilog e-učenja, dakle ima povoljan utjecaj na razvoj vještina. Naposljetku, u kontekstu attitude i zadovoljstva, nema razlika između e-učenja i tradicionalnog učenja. Navedeno upućuje kako e-učenje sve više dobiva na važnosti i ima pozitivne učinke na učenje i razvoj vještina.

S obzirom na prethodno spomenuti proces prilagodbe koji utječe na zadovoljstvo studijem, bitno je spomenuti longitudinalno istraživanje provedeno na 88 studenata. Istraživači su ispitivali zadovoljstvo studijem, samoefikasnost i socijalni identitet. U prvoj točki mjerenja, na početku akademske godine, rezultati su pokazali kako studenti koji su prethodno bili uključeni u programe prilagodbe (ljetna škola i e-programi) iskazuju veće zadovoljstvo studijem i veću samoefikasnost naspram studenata koji nisu bili uključeni u iste. U području socijalnog identiteta nije bilo razlika među uzorcima. U drugoj točki mjerenja na kraju akademske godine, obje skupine su iskazivale sličnu razinu samoefikasnosti, zadovoljstva i socijalnog identiteta (Bates, 2015).

Uz zadovoljstvo studijem, javlja se potreba za ispitivanjem stavova studenata. Jedno takvo istraživanje proveli su Cigan i Šlogar (2012) gdje su se ispitivali stavovi studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima s ciljem razvoja poduzetničke kompetencije. U istraživanju je sudjelovalo 286 studenata koji pohađaju nastavu menadžmenta i engleskog jezika na 7 visokih učilišta: Effectus-visoka škola za financije i pravo, Zagreb, Veleučilište Hrvatsko zagorje-Krapina, Veleučilište u Karlovcu, Visoka škola za poslovanje i upravljanje s pravom javnosti Baltazar Adam Krčelić-Zaprešić, Visoka poslovna škola Libertas-Zagreb, Sveučilište u Splitu-Sveučilišni odjel za stručne studije, Visoka škola za ekonomiju, poduzetništvo i upravljanje Nikola Šubić Zrinski. U istraživanju je korišten anketni upitnik koji se sastojao od 4 povezana područja (prvi dio obuhvaćao je prethodno istraživanje i utjecaj na donošenje odluke o studiranju, drugi dio sadržavao je čestice koje mjere ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju, treći dio ispitivao je stavove studenata o metodama poučavanja te osobnu uključenost u nastavne procese-držanje prezentacije, timski rad, igranje uloga, debata i rad na projektu dok je četvrti dio sadržavao čestice za mjerenje motivacije za učenje menadžmenta, engleskog jezika, daljnje usavršavanje nakon fakulteta te zadovoljstva upisanim studijem. Dobiveni rezultati upućuju da su studenti visoko motivirani za učenje i to podjednako ekstrinzično i intrinzično. Primjer ekstrinzične motivacije („na studiju učim jer ću moći dobiti bolji posao“), primjer intrinzične motivacije („Na studiju učim jer želim steći nove spoznaje“). Što se tiče stavova prema metodama poučavanja, u području učenja engleskog jezika i menadžmenta za metodu prezentacije studenti su iskazali da je odlična vježba za buduće radne zadatke, za metodu igranja uloga da potiče razvoj usmene produkcije, dok debatu vide kao oblik natjecanja gdje žele da njihov tim pobjedi. Također, rezultati ukazuju na to da je motiviranost pozitivno povezana sa stavovima prema metodama

poučavanja, odnosno što je veća motivacija, pozitivniji je stav prema metodama (Ledić i Ćulum, 2009).

S obzirom da nedostaje istraživanja o samoeфикаsnosti u pomagačkim profesijama, Goreczny i sur. (2015) proveli su istraživanje na studentima psihologije (N=97). Osim stupnja samoeфикаsnosti, istraživači su htjeli dobiti uvid i u razinu anksioznosti studenata. Istraživanje je obuhvatilo studente na preddiplomskom, diplomskom i magistarskom studiju, a u istraživanju su sudjelovali i studenti koji nemaju iskustvo rada s klijentima. Rezultati su pokazali da najveću razinu samoeфикаsnosti i anksioznosti oko budućeg rada s klijentima iskazuju studenti preddiplomskog studija. Navedeno je moguće objasniti uzbuđenjem oko početka učenja novog područja, stječu se nova znanja i studenti se osjećaju eфикаsnima. S druge strane, anksioznost se javlja u novim i nepoznatim situacijama koje osoba može doživjeti kao prijatnu (Gray i McNaughton, 2000; prema: Goreczny i sur., 2015).

Budući da nedostaje istraživanja u području kompetencija studenata kako je već navedeno, ovaj će rad istražiti zadovoljstvo studenata socijalne pedagogije studijem te samoprocjenu njihovih profesionalnih kompetencija za psihosocijalni rad kao i postojanje eventualnih razlika između studenata s obzirom na generacije i način studiranja. Na taj način predstavlja doprinos u okviru istraživanja kompetencija unutar socijalnopedagoške znanosti.

5. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

5.1. Ciljevi istraživanja

Temeljni cilj ovog rada je istražiti zadovoljstvo studijem studenata socijalne pedagogije te dobiti uvid u samoprocjenu njihovih profesionalnih kompetencija za psihosocijalni rad, dok su specifični ciljevi vezani uz stjecanje uvida u eventualne razlike između studenata s obzirom na generacije i način studiranja (tzv. „stari“ dodiplomski program, u odnosu na „novi-Bolonjski“ preddiplomski i diplomski program studiranja).

5.2. Istraživačka pitanja

U skladu s ciljevima, formirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj mjeri su studenti socijalne pedagogije zadovoljni stečenim znanjima, vještinama i praksom tijekom studija, te postoji li razlika između studenata s obzirom na način studiranja?
2. U kojoj mjeri studenti procjenjuju da su usvojili specifične kompetencije za psihosocijalni rad tijekom studija i u kojoj mjeri ih procjenjuju bitnima za studijski program?
3. Postoji li razlika u samoprocjeni kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata socijalne pedagogije s obzirom na način studiranja („stari“ u odnosu na „novi“ Bolonjski studijski program)?
4. Postoji li razlika u zadovoljstvu studijem, samoprocjeni usvojenosti specifičnih profesionalnih kompetencija, te samoprocjeni kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata nakon završetka preddiplomskog i diplomskog studija (prema tzv. novom, Bolonjskom studijskom programu)?

6. METODOLOGIJA

6.1. Uzorak sudionika

Uzorak obuhvaća osam generacija studenata (N=496) završnih godina pojedinih studijskih programa Socijalne pedagogije, a koje možemo podijeliti u tri skupine: prvu skupinu čine studenti završne godine tzv. „starog“ programa studija (četvrta godina dodiplomskog studija), drugu skupinu čine studenti završne godine preddiplomskog studija (po Bolonjskom modelu - treća godina studija), dok treća skupina obuhvaća studente završne godine diplomskog studija (po Bolonjskom modelu - druga godina).

Udio studenata četvrte godine dodiplomskog studija-„stari program“ čini 14%, završne treće godine preddiplomskog studija 45.8%, te druge godine diplomskog studija 39.9%. U ovom uzorku se nalazi 93.8% studentica (N=465) i 6.3% studenata (N=31). Dobni raspon sudionika kreće se od 20 do 34 godina, s prosječnom dobi 22.74 godina ($SD_{dob}=1,702$). Prema prikupljenim podacima o prethodnom studiranju, 14.7% sudionika je prethodno studiralo na nekom drugom fakultetu, dok je za 85.3 % sudionika ovo prvi fakultet. Opis uzorka i obilježja sudionika prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2: Opis cijelog uzorka prema osnovnim obilježjima (N=496)

Spol	M=31	Ž=465	
	(6.3%)	(93.8%)	
Dob	Min.	Max.	Prosječna dob
	20	34	22.74
Studijski program	„Stari“ program	Bologna preddiplomski	Bologna diplomski
	N=71 (14.3%)	N=227 (45.8%)	N=198 (39.9%)

Rezultati za navedene tri skupine studenata, ovisno o vrsti studijskog programa prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3: *Detaljniji opis uzorka prema vrsti studijskih programa koje su završili (N=496)*

	Stari program		Preddiplomski studij		Diplomski studij		
	(4 godine)		(3 godine)		(5 godina)		
	N	%	N	%	N	%	
Spol	M=4	5.6	M=14	6.2	M=13	6.6	
	Ž=67	94.4	Ž=213	93.8	Ž=185	93.4	
Generacija			2010.=38	16.7	2010.=28	14.1	
			2011.=35	15.4	2011.=33	16.7	
		2007.=41	57.7	2012.=34	15.0	2012.=21	10.6
		2008.=30	42.3	2013.=39	17.2	2013.=37	18.7
				2014.=42	18.5	2014.=34	17.2
				2015.=39	17.2	2015.=45	22.7
Prethodno studiranje na drugom fakultetu	DA=9	12.7	DA=31	13.7	DA=33	16.7	
	NE=62	87.3	NE=196	86.3	NE=165	83.3	
Prosječna dob	22.96		21.68		23.89		

Subuzorak studenata za 4. istraživačko pitanje čine studenti Bolonjskog modela studiranja koji su šifriranim upitnicima upareni kroz dvije točke mjerenja (N=76) - nakon završenog preddiplomskog, a potom i diplomskog studija. Radi se o studentima triju generacija čije je rezultate nakon završetka diplomskog studija bilo moguće upariti, pa time i usporediti s rezultatima nakon završetka preddiplomskog studija.

Ovo je istraživanje sastavni dio projekta „Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija“. Navedeni se projekt od 2005.godine provodi na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, Filozofskom fakultetu i Pravnom fakultetu (studijski centar socijalnog rada) Sveučilišta u Zagrebu, a voditelji su doc.dr.sc. Neven Ricijaš, dr.sc. Aleksandra Huić i doc.dr.sc. Vanja Branica.

6.2. Instrumentarij

U okviru ovog istraživanja, korištena su dva mjerna instrumenta konstruirana za potrebe istraživanja.

1. Upitnik o zadovoljstvu općim i specifičnim znanjima, vještinama stečenim na fakultetu, studentskoj praksi, volontiranju te usvojenim profesionalnim kompetencijama koje su bitne za pomagačke profesije.

Ovim upitnikom prikupljeni su podaci o zadovoljstvu studenata stečenim znanjima i vještinama te usvojenim profesionalnim kompetencijama. Ovaj upitnik, općeg tipa, sastojao se od nekoliko skupina pitanja:

- a) *Opći podaci* o sudionicima istraživanja sastojali su se od pet pitanja u kojima su se tražile informacije o spolu, dobi, fakultetu, prethodnom studiranju na drugom fakultetu te prisutnosti na nastavi tijekom studiranja (1. rijetka do 30%, 2. povremena od 30-50%, 3. prosječna od 50-70% i 4. redovita, više od 70%).
- b) *Zadovoljstvo znanjima, profesionalnim vještinama i količinom prakse* ispitalo se kroz tri pitanja gdje su na svako pitanje sudionici odgovarali na skali od 5 stupnjeva (1=izrazito nezadovoljan do 5=izrazito zadovoljan) i procjenjivali svoj stupanj zadovoljstva posebno znanjima, vještinama i količinom prakse.
- c) *Vannastavne aktivnosti na fakultetu i volonterski angažman*-sudionike se kroz jedno pitanje pitalo o uključenosti u vannastavne aktivnosti (npr. ljetne škole, smotre Sveučilišta...) na skali od 1=uopće ne do 5=jako puno. Također, ispitali smo jesu li sudionici bili uključeni u neki oblik volonterskog rada (gdje, koliko dugo i u kojem svojstvu) te koliko im je taj angažman omogućio da steknu nove i kvalitetnije vještine za rad s korisnicima. Također, ispitali smo vide li se po završetku fakulteta u neposrednom radu s korisnicima (a-ne, b-da, c-možda).

Naposljetku, sudionici su procjenjivali omjer između teorijskih i praktičnih znanja koje su dobili na fakultetu tijekom studiranja od ukupnog znanja (teorijska znanja:praktična znanja=____%:____%)

- d) *Profesionalne kompetencije bitne za pomagačke profesije*-sudionici su na deset tvrdnji procjenjivali koliko su usvojili profesionalne kompetencije, a zatim koliko ih smatraju bitnima za studijski program na skali od 1=uopće ne do 4=u potpunosti. Primjer čestice:“koliko ste usvojili kompetencije za uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima?”

2. Skala percipirane kompetentnosti za budući psihosocijalni rad u praksi

Ova Skala konstruirana je u okviru ranije navedenog znanstveno-istraživačkog projekta „Samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija“, a sastoji se od 30 tvrdnji na kojima sudionici u rasponu odgovora od 1=uopće nisam siguran, do 5=u potpunosti sam siguran, procjenjuju u kojoj su mjeri ovladali pojedinim kompetencijama, odnosno znanjima i vještinama za psihosocijalni rad. Primjeri tvrdnji su: „Koliko ste sigurni da uspješno možete zajedno s korisnikom izraditi program tretmana?“, „Koliko ste sigurni da uspješno možete kritički se osvrnuti na neku informaciju vezanu uz područje Vaše profesije?“ (Huić, Ricijaš i Branica, 2010).

U ovom radu je kao mjera samoprocjene kompetentnosti studenata za psihosocijalan rad korišten ukupan prosječni rezultat na Skali.

6.3.Način prikupljanja podataka

Istraživanje se provodilo u lipnju od 2008. do 2015.godine, izuzev 2009. godine kad se istraživanje nije provelo, u zadnjem tjednu nastave kada su studenti odslušali sva predavanja. Uzorak sudionika obuhvaća sve studente koji su u trenutku istraživanja bili prisutni na nastavi. Ispunjavanje upitnika provodilo se grupno, trajalo je 15-20 minuta, te je korištena metoda papir-olovka. Sudjelovanje u istraživanju provodilo se uz uzmeni pristanak studenata, a svi anketni upitnici bili su anonimni i šifrirani.

6.4. Metode obrade podataka

U ovom radu korištene su sljedeće statističke metode obrade podataka:

1. Metode deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije odgovora),
2. Analiza varijance (ANOVA) uz Scheffeov *post-hoc* test,
3. T-test za zavisne uzorke.

7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

7.1. Zadovoljstvo znanjima, vještinama i praksom studenata socijalne pedagogije

Prvi korak u istraživanju bio je ispitati zadovoljstvo znanjima, vještinama i praksom, što i čini dio temeljnog cilja istraživanja, te dobiti uvid u eventualne razlike između studenata s obzirom na program studiranja. Deskriptivnom metodom dobiveni su rezultati za zadovoljstvo znanjima, vještinama i praksom kod studenata socijalne pedagogije. Frekvencije odgovora govore u prilog tome da su studenti socijalne pedagogije generalno zadovoljni znanjima, vještinama i praksom. Što se tiče znanja, čak 88.7% sudionika je uglavnom ili izrazito zadovoljno, dok je području vještina uglavnom ili izrazito zadovoljno 71.2% sudionika. Studenti socijalne pedagogije najmanje su zadovoljni količinom prakse (57.8% uglavnom ili izrazito zadovoljno). Bitno je spomenuti kako baš u području prakse ima najviše nezadovoljstva, odnosno 12.9% sudionika je uglavnom ili izrazito nezadovoljno dok u području znanja i vještina, nijedan sudionik nije iskazao kako je izrazito nezadovoljan. Opisani rezultati prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. *Zadovoljstvo znanjima, vještinama i praksom studenata socijalne pedagogije (N=496)*

Čestice		izrazito	uglavnom	nihi	uglavnom	izrazito
		nezadovoljan/na	nezadovoljan/na	nezadovoljan/na niti zadovoljan/na	zadovoljan/na	zadovoljan/na
ZNANJA	N	0	6	50	383	56
	%	0.0	1.2	10.1	77.4	11.3
VJEŠTINE	N	0	18	124	299	53
	%	0.0	3.6	25.1	60.5	10.7
PRAKSA	N	7	87	115	212	75
	%	1.4	11.5	23.2	42.7	15.1

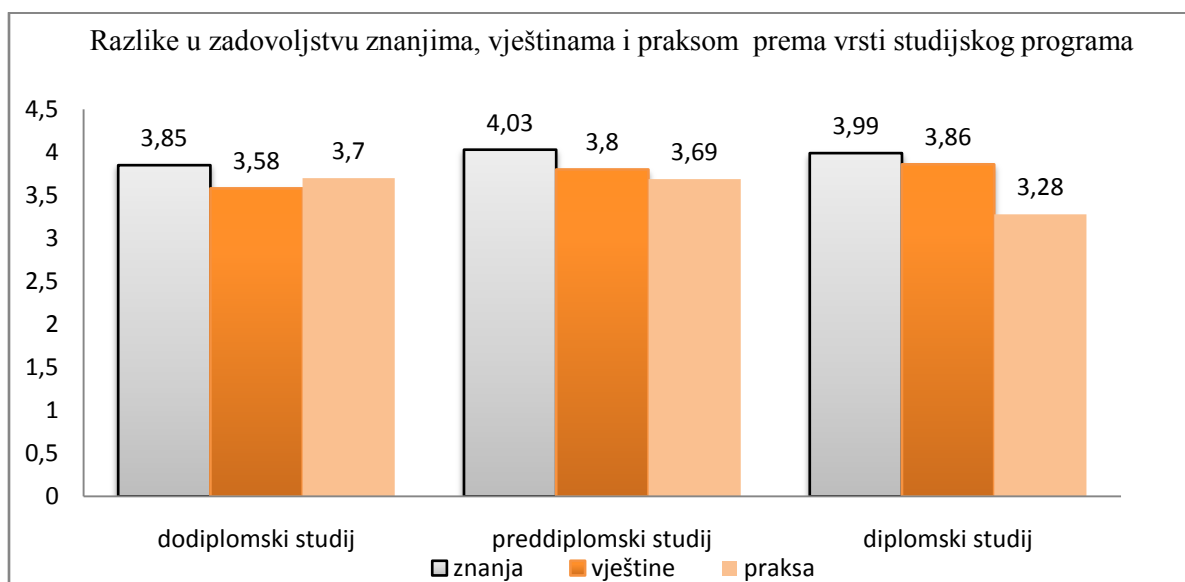
Kako bi se dobio uvid u postojanje eventualnih razlika unutar zadovoljstva znanjima, vještinama i praksom između studenata s obzirom na program studiranja, testirana je statistička značajnost rezultata primjenom analize varijance uz *post-hoc* test, te su rezultati prikazani u tablici 5. *Post-hoc* testom utvrđeno je postojanje značajnih razlika između pojedinih skupina studenata s obzirom na program studiranja na svim česticama.

U području usvojenog znanja, rezultati su pokazali da postoji značajna razlika ($p < .050$) između studenata dodiplomskog i preddiplomskog studija na način da su studenti preddiplomskog studija ($M=4.03$) zadovoljniji usvojenim znanjima tijekom studiranja (u odnosu na studente dodiplomskog studija ($M=3.85$)). Nadalje, u području usvojenih vještina,

studenti dodiplomskog studija se značajno razlikuju od studenata preddiplomskog i diplomskog studija ($p < .010$) na način da je ova skupina iskazala kako je nezadovoljnija usvojenim vještinama ($M=3.58$) u odnosu na studente preddiplomskog ($M=3.80$) i studente diplomskog studija ($M=3.86$). Naposljetku, u području zadovoljstva količinom prakse, studenti diplomskog studija ($M=3.28$) značajno se razlikuju ($p < .001$) od studenata dodiplomskog ($M=3.70$) i preddiplomskog studija ($M=3.69$) u smjeru najmanjeg zadovoljstva količinom prakse.

Tablica 5. Razlike u zadovoljstvu znanjima, vještinama i praksom studenata socijalne pedagogije prema vrsti studijskih programa koje su završili ($N=496$)

Čestice	DODIPLOMSKI (4 GODINE)		PREDDIPLOMSKI (3 GODINE)		DIPLOMSKI (5 GODINA)		F	p	Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD			
ZNANJA	3.85	.552	4.03	.507	3.99	.499	3.448	<.050	3g>4g
VJEŠTINE	3.58	.772	3.80	.688	3.86	.605	6.776	<.010	4g<3g 4g<5g
PRAKSA	3.70	.916	3.69	.943	3.28	1.032	10.692	<.001	5g<4g 5g<3g



Slika 7. Grafički prikaz razlika u zadovoljstvu znanjima, vještinama i praksom prema vrsti studijskog programa ($N=496$)

7.2. Samoprocjena usvojenosti i važnosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije

Sa svrhom dobivanja odgovora na prvi dio drugog istraživačkog pitanja, deskriptivnom metodom dobiveni su rezultati vezani uz samoprocjenu usvojenosti i važnosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije.

U kontekstu samoprocjene usvojenosti specifičnih kompetencija, frekvencije rezultata pokazuju da se studenti visoko vrednuju na svim tvrdnjama. Najkompetentnijima se procjenjuju na čestici „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“ (93.7% u većoj mjeri ili u potpunosti). Nešto manje kompetentnima procjenjuju se u sljedećim područjima. Prvo je „*Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem*“ (94.3 % u većoj mjeri ili u potpunosti), zatim „*Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima*“ (93.3% u većoj mjeri ili u potpunosti). Potom slijedi „*Aktivno slušanje*“ koje obuhvaća parafraziranje i reflektiranje (90.9% u većoj mjeri ili u potpunosti), „*Procjena problema i poteškoća korisnika*“ (75.8% u većoj mjeri ili u potpunosti). Nadalje, „*Pisanje stručnog nalaza i mišljenja*“ (73.1% u većoj mjeri ili u potpunosti), „*Planiranje tretmana*“ (70.2% u većoj mjeri ili u potpunosti), „*Tretmanski rad*“ (65.9% u većoj mjeri ili u potpunosti). Najmanje kompetentnima studenti se procjenjuju u područjima „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“ (29.% u većoj mjeri ili u potpunosti) i „*Znanstveno-istraživački rad*“ (72.6% uopće ne ili u manjoj mjeri). Rezultati su prikazani u tablici 6.

Tablica 6. Samoprocjena usvojenosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije (N=496)

Kompetencije za...	Koliko ste usvojili				
		Uopće ne	U manjoj mjeri	U većoj mjeri	U potpunosti
Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima	N	2	31	309	153
	%	0.4	6.3	62.4	30.9
Procjena problema/poteškoća korisnika	N	6	114	276	100
	%	1.2	23.0	55.6	20.2
Pisanje stručnog nalaza i mišljenja	N	17	116	251	110
	%	3.5	23.5	50.8	22.3
Aktivno slušanje (parafraziranje i reflektiranje)	N	2	43	195	256
	%	0.4	8.7	39.3	51.6
Tretmanski rad	N	7	161	282	43
	%	1.4	32.7	57.2	8.7
Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem	N	3	25	145	323
	%	0.6	5.0	29.2	65.1
Rad u skladu s etičkim vrijednostima	N	3	28	174	289
	%	0.6	5.7	35.2	58.5
Znanstveno-istraživački rad	N	99	260	111	24
	%	20.0	52.6	22.5	4.9
Planiranje tretmana	N	16	131	278	68
	%	3.2	26.6	56.4	13.8
Evaluaciju uspješnosti tretmana	N	35	195	199	58
	%	7.2	40.0	40.9	11.9

Razlike između studenata s obzirom na studijski program utvrđene su analizom varijance (uz Scheffeov post-hoc test). Rezultati u tablici 7. pokazuju kako na tvrdnjama „Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima“, „Procjena problema/poteškoća korisnika“, te „Pisanje stručnog nalaza i mišljenja“ nema značajnih razlika između studenata s obzirom na vrstu studijskog programa. U području aktivnog slušanja, postoji značajna razlika ($p < .010$) između

studentata na način da se studenti dodiplomskog studija (M=3.17) procjenjuju manje kompetentnima od studenata preddiplomskog (M=3.44) i studenata diplomskog studija (M=3.49).

Na nekoliko tvrdnji studenti diplomskog studija se procjenjuju kompetentnijima u odnosu na studente dodiplomskog i preddiplomskog studija. Što se tiče tretmanskog rada, studenti diplomskog studija (M=2.87) se značajno razlikuju ($p<.001$) u odnosu na studente dodiplomskog (M=2.58) i preddiplomskog studija (M=2.66) u smjeru da se procjenjuju više kompetentnima za ovo područje. Također, studenti diplomskog studija (M=3.63) se procjenjuju više kompetentnima i na čestici „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“ ($p<.010$) od studenata dodiplomskog (M=3.32) i preddiplomskog studija (M=3.47). Treća tvrdnja gdje postoji značajna razlika ($p<.001$) između studenata diplomskog studija (M=2.48), studenata dodiplomskog studija (M=1.87) i studenata preddiplomskog studija (M=1.88) je „*Znanstveno istraživački rad*“ gdje se studenti diplomskog studija procjenjuju kompetentnijima. Nadalje, u području „*Planiranje tretmana*“ također postoji značajna razlika ($p<.001$) na način da se studenti diplomskog studija (M=3.05) procjenjuju više kompetentnima u odnosu na studente dodiplomskog (M=2.80) i studente preddiplomskog (M=2.60) studija. Posljednja čestica na kojoj postoji značajna razlika ($p<.001$) između studenata diplomskog (M=2.91), dodiplomskog (M=2.43) i preddiplomskog (M=2.33) studija gdje se studenti diplomskog studija procjenjuju kompetentnijima u odnosu na ostale dvije skupine je „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“.

Što se tiče područja „*Empatija i pristupanje korisniku s razumijevanjem*“, značajno ($p<.010$) se razlikuju studenti diplomskog studija (M=3.69) i studenti preddiplomskog studija (M=3.53) u smjeru da se studenti diplomskog studija procjenjuju više kompetentnima za pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem.

Tablica 7. Razlike u samoprocjeni usvojenosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije prema vrsti studijskih programa koje su završili (N=496)

Čestice	Dodiplomski		Preddiplomski		Diplomski		F	p	Post-hoc
	(4 godine)		(3 godine)		(5 godina)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima	3.17	.510	3.21	.564	3.29	.609	1.613	>.050	
Procjena problema/poteškoća korisnika	2.85	.624	2.90	.665	3.04	.736	2.867	>.050	
Pisanje stručnog nalaza i mišljenja	2.94	.630	2.92	.762	2.91	.822	.055	>.050	
Aktivno slušanje (parafraziranje i reflektiranje)	3.17	.697	3.44	.651	3.49	.651	6.522	<.010	3g>4g 5g>4g
Tretmanski rad	2.58	.601	2.66	.630	2.87	.620	8.987	<.001	5g>3g 5g>4g
Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem	3.49	.652	3.53	.619	3.69	.588	4.782	<.010	5g>3g
Rad u skladu s etičkim vrijednostima	3.32	.692	3.47	.648	3.63	.570	7.426	<.010	5g>3g 5g>4g
Znanstveno-istraživački rad	1.87	.695	1.88	.733	2.48	.719	40.898	<.001	5g>3g 5g>4g
Planiranje tretmana	2.80	.576	2.60	.749	3.05	.618	22.651	<.001	5g>3g 5g>4g
Evaluaciju uspješnosti tretmana	2.43	.654	2.33	.803	2.91	.703	33.339	<.001	5g>3g 5g>4g

Rezultati vezani uz drugi dio drugog istraživačkog pitanja prikazani su u tablici 8. Studenti su procjenjivali važnost navedenih specifičnih kompetencija za studijski program socijalne pedagogije. Iz rezultata je vidljivo kako studenti sve tvrdnje visoko vrednuju, dakle smatraju kako je bitno da sva područja budu dio studijskog programa, što je i logično s obzirom da ponuđene tvrdnje u upitniku predstavljaju kompetencije koji bi se trebale usvojiti u okviru pomagačkih profesija pa tako i u socijalnoj pedagogiji. Česticu „*Tretmanski rad*“ smatraju najbitnijom (99.6% u većoj mjeri ili u potpunosti), dok „*Znanstveno-istraživački rad*“ smatraju najmanje bitnom od svih navedenih (87.2% u većoj mjeri ili u potpunosti), pri čemu 0.8% sudionika smatra da ovo područje uopće nije bitno za studijski program socijalne pedagogije.

Tablica 8. *Samoprocjena važnosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije (N=496)*

Koliko je bitno za studijski program					
Kompetencije za...		Uopće ne	U manjoj mjeri	U većoj mjeri	U potpunosti
Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima	N	0	3	20	473
	%	0.0	0.6	4.0	95.4
Procjena problema/poteškoća korisnika	N	0	3	33	459
	%	0.0	0.6	6.7	92.7
Pisanje stručnog nalaza i mišljenja	N	0	14	112	370
	%	0.0	2.8	22.6	74.6
Aktivno slušanje (parafraziranje i reflektiranje)	N	0	4	84	407
	%	0.0	0.8	17.0	82.2
Tretmanski rad	N	0	2	32	461
	%	0.0	0.4	6.5	93.1
Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem	N	0	6	56	418
	%	0.0	1.2	11.4	84.3
Rad u skladu s etičkim vrijednostima	N	0	5	56	431
	%	0.0	1.0	11.4	87.6
Znanstveno-istraživački rad	N	4	59	247	182
	%	0.8	12.0	50.2	37.0
Planiranje tretmana	N	0	4	61	427
	%	0.0	0.8	12.4	86.8
Evaluaciju uspješnosti tretmana	N	0	7	113	368
	%	0.0	1.4	23.2	75.4

Razlike u samoprocjeni važnosti specifičnih kompetencija prikazuje tablica 9. u kojoj je vidljivo kako na česticama „*Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima*“, „*Procjena problema /poteškoća korisnika*“, „*Tretmanski rad*“, „*Znanstveno-istraživački rad*“, „*Planiranje tretmana*“, te „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“ nema značajnih razlika između skupina studenata s obzirom na završeni studijski program.

U području „*Aktivno slušanje*“, postoji značajna razlika ($p < .050$) između studenata dodiplomskog ($M=3.72$) i diplomskog studija ($M=3.87$) gdje studenti diplomskog studija ovu tvrdnju procjenjuju više bitnom za studijski program. Navedeno se odnosi i na područje „*Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem*“ ($p < .050$) na kojoj studenti diplomskog studija ($M=3.87$) postižu viši rezultat od studenata dodiplomskog studija ($M=3.73$). Ove se dvije skupine studenata najviše razlikuju u području „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“ ($p = .050$) koju studenti diplomskog studija ($M=3.90$) vrednuju više bitnom za studijski program od studenata dodiplomskog studija ($M=3.76$). Naposljetku, *post-hoc* testom utvrđena je značajna razlika ($p < .001$) u kontekstu „*Pisanje stručnog nalaza/mišljenja*“ na način da studenti diplomskog studija ($M=3.85$) procjenjuju ovu kategoriju bitnijom za studijski program u odnosu na studente preddiplomskog studija ($M=3.61$).

Tablica 9. Razlike u samoprocjeni važnosti specifičnih kompetencija kod studenata socijalne pedagogije prema vrsti studijskih programa koje su završili (N=496)

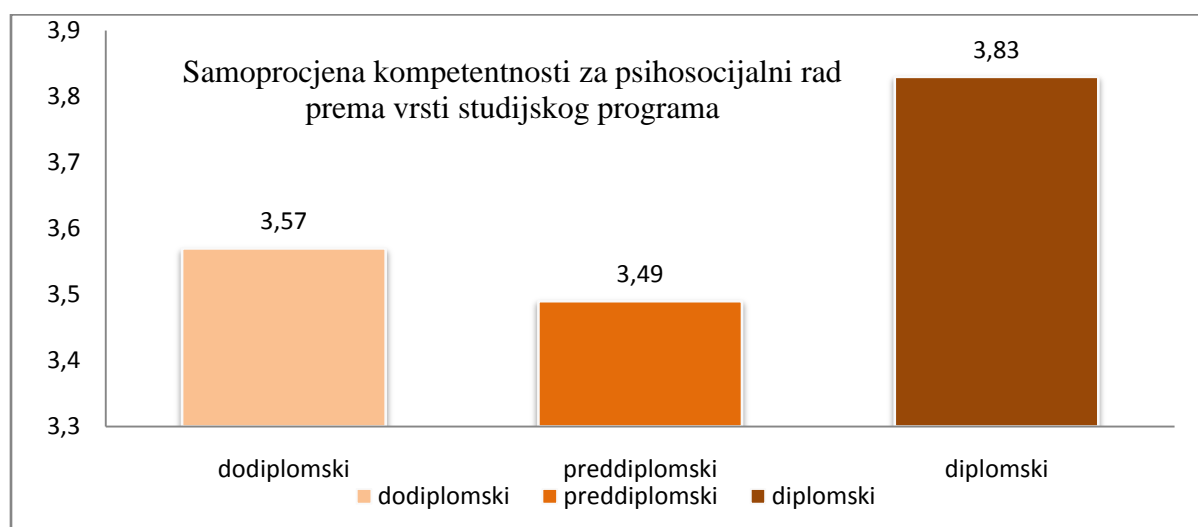
Kompetencije za...	Dodiplomski		Preddiplomski		Diplomski		F	p	Post-hoc
	(4 godine)		(3 godine)		(5 godina)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima	3.92	.280	3.96	.262	3.95	.220	.724	>.050	
Procjena problema/poteškoća korisnika	3.92	.280	3.91	.319	3.94	.260	.635	>.050	
Pisanje stručnog nalaza i mišljenja	3.69	.495	3.61	.579	3.85	.387	11.992	<.001	5g>3g
Aktivno slušanje (parafraziranje i reflektiranje)	3.72	.484	3.79	.438	3.87	.333	4.428	<.050	5g>4g
Tretmanski rad	3.92	.280	3.93	.274	3.93	.276	0.76	>.050	
Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem	3.73	.446	3.82	.426	3.87	.362	3.249	<.050	5g>4g
Rad u skladu s etičkim vrijednostima	3.76	.462	3.87	.379	3.90	.313	3.948	<.050	5g>4g
Znanstveno-istraživački rad	3.21	.635	3.26	.640	3.21	.749	.388	>.050	
Planiranje tretmana	3.83	.414	3.84	.394	3.90	.321	1.683	>.050	
Evaluaciju uspješnosti tretmana	3.78	.415	3.71	.511	3.76	.440	.961	>.050	

7.3. Samoprocjena kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata socijalne pedagogije

Drugi dio temeljnog cilja ovog rada čini stjecanje uvida u samoprocjenu kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata socijalne pedagogije. Kako bi se dobio uvid razlike između skupina studenata također je primijenjena sukladno gore navedenom, analiza varijance uz *post-hoc* test na prosječnom rezultate Skale. Ovim testom dobivena je značajna razlika ($p < .001$) između skupina studenata na način da se studenti diplomskog studija ($M=3.83$) procjenjuju više kompetentnima za psihosocijalni rad od studenata dodiplomskog ($M=3.57$) i preddiplomskog ($M=3.49$) studija. Opisani rezultati prikazani su u tablici 10.

Tablica 10. Samoprocjena kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata socijalne pedagogije prema vrsti studijskih programa koje su završili ($N=496$)

	Dodiplomski		Preddiplomski		Diplomski		F	p	Post-hoc
	(4 godine)		(3 godine)		(5 godina)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
Kompetencije za psihosocijalni rad	3.57	.376	3.49	.44	3.83	.40	35.425	<.001	5g>4g 5g>3g



Slika 8. Grafički prikaz samoprocjene kompetencije za psihosocijalni rad prema vrsti studijskog programa ($N=496$)

7.4. Razlike u percepciji studija, usvojenosti specifičnih profesionalnih kompetencija i samoprocjeni kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata nakon završenog preddiplomskog i diplomskog studija socijalne pedagogije

Posljednjim istraživačkim pitanjem obuhvaćen je određeni subuzorak sudionika, odnosno studenti preddiplomskog i diplomskog studija (Bolonjski način studiranja) koje je bilo moguće upariti u dvije vremenske točke, po završetku studija. Kako bi se ispitale razlike u percepciji studija, usvojenosti specifičnih profesionalnih kompetencija, te samoprocjeni kompetentnosti za psihosocijalni rad primijenjen je t-test za zavisne uzorke.

U tablici 11. prikazani su rezultati vezani uz razlike u percepciji zadovoljstva studijem. Rezultati ukazuju na postojanje značajnih razlika u područjima znanja i prakse. Što se tiče znanja, studenti preddiplomskog studija postižu više rezultate, dakle zadovoljniji su znanjima tijekom studiranja (M=4.08) nego studenti diplomskog studija (M=3.88) uz značajnu razliku ($p<.001$). U kontekstu prakse, značajna razlika ($p<.001$) ide u smjeru većeg zadovoljstva količinom prakse kod studenata preddiplomskog studija (M=3.52) u odnosu na studente diplomskog studija (M=3.04).

Tablica 11. Razlike u percepciji studija kod studenata socijalne pedagogije nakon preddiplomskog i diplomskog studija (N=75)

Čestice	Preddiplomski (3 godine)		Diplomski (5 godina)		t	p
	M	SD	M	SD		
ZNANJE	4.08	.487	3.88	.464	3.512	<.001
VJEŠTINE	3.76	.694	3.81	.586	-.630	>.050
PRAKSA	3.52	.921	3.04	1.006	3.932	<.001

Nadalje, što se tiče razlika u usvojenosti specifičnih profesionalnih kompetencija, rezultati su pokazali kako na tvrdnjama „Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima“, „Procjena problema/poteškoća korisnika“, „Pisanje stručnog nalaza i mišljenja“, te „Aktivno slušanje“ nema značajnih razlika između promatranih skupina sudionika.

U ostalim područjima postoji značajna razlika između studenata preddiplomskog i diplomskog studija. Specifičnije, što se tiče područja „*Tretmanski rad*“, značajna razlika iznosi ($p < .010$), te su studenti diplomskog studija postigli viši rezultat ($M=2.89$) u odnosu na studente preddiplomskog studija ($M=2.65$), tj. procjenjuju se kompetentnijima za ovo područje. Nadalje, na tvrdnji „*Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem*“ postoji značajna razlika ($p < .010$) na način da se studenti diplomskog studija ($M=3.75$) procjenjuju više kompetentnima u odnosu na studente preddiplomskog studija ($M=3.52$). Također, studenti diplomskog studija ($M=3.74$) viši rezultat postižu i na tvrdnji „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“ od studenata preddiplomskog studija ($M=3.49$) uz statističku značajnu razliku ($p < .010$). Sljedeća čestica kod koje postoji značajna razlika ($p < .001$) je „*Znanstveno-istraživački rad*“ unutar koje se studenti preddiplomskog studija ($M=1.66$) procjenjuju značajno manje kompetentnima u odnosu na studente diplomskog studija ($M=2.49$). U području „*planiranje tretmana*“ značajna razlika ($p < .050$) ukazuje na to kako se studenti diplomskog studija ($M=2.99$) procjenjuju blago kompetentnijima od studenata preddiplomskog studija ($M=2.74$). Posljednja značajna razlika ($p < .001$) dobivena je u području „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“ gdje su studenti preddiplomskog studija ($M=2.38$) ostvarili niži rezultat za razliku od studenata diplomskog studija ($M=2.89$). Opisani rezultati nalaze se u tablici 12.

Tablica 12. *Razlike u usvojenosti specifičnih profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije nakon preddiplomskog i diplomskog studija (N=75)*

Kompetencije za...	Preddiplomski		Diplomski		t	p
	(3 godine)		(5 godina)			
	M	SD	M	SD		
Uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima	3.23	.583	3.35	.647	-1.291	>.050
Procjena problema/poteškoća korisnika	3.00	.569	2.97	.735	.307	>.050
Pisanje stručnog nalaza i mišljenja	2.93	.704	2.89	.831	.344	>.050
Aktivno slušanje	3.35	.668	3.52	.665	-1.975	>.050
Tretmanski rad	2.65	.607	2.89	.610	-2.840	<.010
Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem	3.52	.601	3.75	.522	-2.632	<.010
Rad u skladu s etičkim vrijednostima	3.49	.646	3.74	.470	-3.140	<.010
Znanstveno-istraživački rad	1.66	.583	2.49	.690	-8.565	<.001
Planiranje tretmana	2.74	.703	2.99	.585	-2.315	<.050
Evaluaciju uspješnosti tretmana	2.38	.759	2.89	.683	-5.418	<.001

Što se tiče samoprocjene kompetentnosti za psihosocijalni rad, rezultati u tablici 13. prikazuju kako postoji značajna razlika ($p < .001$) između studenata preddiplomskog i diplomskog studija u smjeru da se studenti diplomskog studija ($M=3.78$) procjenjuju kompetentnijima za psihosocijalni rad u odnosu na studente preddiplomskog studija ($M=3.46$).

Tablica 13. *Razlike u samoprocjeni kompetentnosti za psihosocijalni rad studenata socijalne pedagogije nakon preddiplomskog i diplomskog studija (N=75)*

	Preddiplomski		Diplomski		t	p
	(3 godine)		(5 godina)			
	M	SD	M	SD		
Kompetencije za psihosocijalni rad	3.46	.47	3.78	.41	-6.388	<.001

8. RASPRAVA

Budući da je zadovoljstvo studijem jedna od odrednica uspješnosti tijekom studiranja, prvi korak u istraživanju bio je ispitati zadovoljstvo znanjima, vještinama i praksom što čini dio temeljnog cilja istraživanja, te dobiti uvid u eventualnu razliku između studenata s obzirom na program studiranja. Rezultati su pokazali kako su studenti najzadovoljniji znanjima, potom vještinama i naposljetku količinom prakse, te su u skladu s istraživanjem koje je provela Agencija za visoko obrazovanje (2014) na raznim zagrebačkim sveučilištima. U tom istraživanju studenti su visoko vrednovali stručna znanja koja im je fakultet pružio, a nešto manje razvoj vještina. Također, slične su rezultate dobili Ricijaš, Huić i Branica (2007) gdje su studenti psihologije, socijalnog rada i socijalne pedagogije iskazali veće zadovoljstvo dobivenim znanjima, a manje stečenim vještinama i količinom prakse tijekom studiranja. S druge strane, Jukić i Elez (2013) su u svom istraživanju dobili podatak kako su između tvrdnji o osobnoj kompetentnosti, uspješnosti budućeg rada i dostatnosti znanja, studenti najniže rezultate postigli u području dostatnosti znanja. Mrnjavac i Pivac (2015) navode kako se studijski programi baziraju se na učenje ključnih pojmova iz struke, dok se manje stavlja naglasak razvoj vještina samostalnog traženja, te brzog usvajanja znanja koje je potrebno u okviru cjeloživotnog učenja.

S obzirom na uvođenje Bolognskog načina studiranja 2005. godine, te stavljanju naglasaka na unaprijeđivanje kvalitete unutar visokog obrazovanja javila se potreba za utvrđivanjem razlika u područjima zadovoljstva znanjem, vještinama i praksom između 3 skupine studenata (dodiplomski, preddiplomski i diplomski studij). Postavlja se pitanje je li novi Bolonjski studijski program s modulima „Djeca i mladi“ i „Odrasli počinitelji kaznenih djela“ podijelio i oslabio ili je na neki način osnažio zajednički profesionalni prostor (Žižak, 2014). Rezultati su pokazali kako postoji značajna razlika ($p < .050$) između studenata dodiplomskog i preddiplomskog studija na način da su studenti preddiplomskog studija ($M=4.03$) zadovoljniji usvojenim znanjima tijekom studiranja u odnosu na studente dodiplomskog studija ($M=3.85$). Također, ova je skupina nezadovoljnija usvojenim vještinama ($M=3.58$) u odnosu na studente preddiplomskog ($M=3.80$) i studente diplomskog studija ($M=3.86$).

Ovaj rezultat može se protumačiti kroz razlike unutar nastavnog plana i programa za dodiplomski i preddiplomski studij. Nastavni plan dodiplomskog studija navodi kako studij osposobljava studente za rad na prevenciji, dijagnosticiranju, detekciji, tretmanu te staranju za osobe s poremećajima u ponašanju. S druge strane, plan preddiplomskog studija širi fokus i

navodi kako se stječu znanja o razvojnim karakteristikama pojedinca, individualnim razlikama, bio-psiho-socijalnoj strukturi pojedinca, poznavanju delikata, delinkvenata i žrtava problematičnog ponašanja, kriminaliteta kao društvene pojave, kao i reakcije društva na kriminalitet. Sukladno ovom, dolazi do razumijevanja poremećaja u ponašanju, procesa stigmatizacije, marginalizacije, osobnog i socijalnog nasilja te sposobnosti za procjenu ključnih obilježja pojedinca i njegovog konteksta²⁸. Također, moguće je pretpostaviti kako je uvođenje Bolonjskog načina studiranja i svih njegovih elemenata pružilo bolju kvalitetu u kontekstu usvajanja znanja budući da se u posljednje vrijeme bitno stavlja naglasak na unaprijeđivanje kvalitete obrazovanja. Bitno je naglasiti kako su se promijenile i metode poučavanja, zadnjih nekoliko godina studente se kroz timski rad, izradu prezentacija i sl. potiče na interaktivno sudjelovanje u nastavi gdje se naglasak stavlja na razvoj vještina. U vezi s tim, dolaze i nove generacije sveučilišnih nastavnika koji su možda više usmjereni na ishode učenja (novija paradigma u visokom obrazovanju), pa postoji mogućnost da to doprinosi većem zadovoljstvu kod studenata, međutim radi se o pretpostavci koju je potrebno dodatno istražiti. Buduća istraživanja u svrhu provjere ove pretpostavke obuhvatila bi specifične čimbenike koji doprinose zadovoljstvu studijem kod studenata.

Zaključno, u području zadovoljstva količinom prakse, studenti diplomskog studija ($M=3.28$) se značajno razlikuju ($p<.001$) od studenata dodiplomskog ($M=3.70$) i preddiplomskog studija ($M=3.69$) u smjeru najmanjeg zadovoljstva količinom prakse. Ovaj podatak je neočekivan s obzirom da studenti diplomskog studija imaju praksu u trajanju od 6 tjedana gdje ovisno o modulu na koji su upisani sami biraju 3 institucije među ponuđenima. S druge strane, studenti dodiplomskog studija imali su 4 tjedna prakse, dok se na preddiplomskom studiju praktičan dio izvodi u sklopu samo nekoliko predmeta (Biološke osnove poremećaja u ponašanju, Neurologija, Psihopatologija, Grupni rad u socijalnopedagoškim intervencijama, Individualni pristup u socijalnopedagoškim intervencijama). Također, bitno je naglasiti kako tijekom studija postoji mogućnost uključivanja u volontiranje gdje studenti imaju priliku bolje se upoznati s praktičnim radom. Moguće je i da su se studenti diplomskih studija razočarali sadržajem prakse, načinom rada ili uvjetima premda je pitanje bilo usmjereno na zadovoljstvo količinom prakse. Postavlja se pitanje kakva su očekivanja studenata diplomskog studija u smislu količine prakse budući da, ukoliko je iskustvo bolje od očekivanog javlja se zadovoljstvo, a ukoliko je gore od očekivanog nastupa nezadovoljstvo (Arambewela i Hall,

²⁸ Izvor: www.erf.unizg.hr

2009, Oliver, 1981; prema: Green, Hood i Neumann, 2015). Zbog svega navedenog, ovaj rezultat otvara prostor za buduća istraživanja koja bi trebala pružiti odgovore.

Kako bi socijalni pedagozi profesionalno intervenirali, bitno je da tijekom obrazovanja usvoje potrebna znanja i specifične kompetencije (Žižak, 2014) pa je ovo istraživanje obuhvatilo i samoprocjenu usvojenosti specifičnih kompetencija, te procjenu važnosti tih kompetencija za studijski program socijalne pedagogije. U kontekstu samoprocjene usvojenosti specifičnih kompetencija, rezultati su pokazali kako se studenti procjenjuju najkompetentnijima na tvrdnjama „Rad u skladu s etičkim vrijednostima“ i „Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem“, dok se najmanje kompetentnima procjenjuju u području „Evaluacija uspješnosti tretmana“ i „Znanstveno-istraživački rad“. Dobiveni rezultati vezani uz etičke vrijednosti ne iznenađuju s obzirom na količinu i važnost povjerljivih podataka koje studenti dobivaju tijekom studiranja i prakse, gdje se stavlja naglasak na poštivanje etičkih principa što posljedično može voditi ka razvijenoj svijesti o pravilnom etičkom postupanju u praksi. Također, studenti na diplomskom studiju imaju mogućnost upisivanja izbornih predmeta „Etička motrišta u penologiji“ i „Etika u preventivnim istraživanjima“ gdje mogu kritički promišljati o etičkim dvojba u kontekstu djelovanja u praksi. Ova tvrdnja je jako bitna budući da etički kodeks socijalnih pedagoga služi kao okvir za djelovanje u praksi²⁹. Što se tiče područja pristupanja korisniku s empatijom i razumijevanjem, ovaj dio uvelike proizlazi iz elementa osobnosti koje Žižak (1997) navodi. Naime, crte ličnosti, prošla iskustva i sl. oblikuju naše intrapersonalne i interpersonalne odnose što čini temelj za uspostavu profesionalnog odnosa s korisnicima. Također, bitno je spomenuti kako se studente u okviru teorijskog (biopsihosocijalni model), praktičnog dijela nastave (rad na sebi, timski rad, prikaz slučajeva, igranje uloga) volonterskog rada usmjerava i potiče na uživljavanje u ulogu korisnika. Rezultati vezani uz „Evaluacija uspješnosti tretmana“ i „Znanstveno-istraživački rad“ ne iznenađuju s obzirom na to da se studenti tek kroz nekoliko obveznih predmeta („Statistika“, „Uvod u znanstveni rad, „Kvantitativne metode“, „Kvalitativni pristup u kriminološkim istraživanjima“) susreću s fenomenom istraživačkog procesa i to je nešto što je njima novo i dotad nepoznato. S druge strane, ovaj rezultat upućuje na to kako bi ovo područje trebalo približiti studentima budući da znanstvena istraživanja čine bitan dio svih profesija. Također, bilo bi zanimljivo ispitati interes studenata za ovim područjem i potom ga usporediti sa samoprocjenom kompetentnosti istog.

²⁹ Izvor: www.husp.hr

U području usvojenosti specifičnih kompetencija postoji nekoliko značajnih razlika između skupina studenata s obzirom na program studiranja. Na tvrdnjama „*Tretmanski rad*“, „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“, „*Znanstveno istraživački rad*“, „*Planiranje tretmana*“, „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“ studenti diplomskog studija procjenjuju se kompetentnijima od studenata dodiplomskog i preddiplomskog studija. U području aktivnog slušanja, studenti koji su studirali po Bolonjskom načinu procjenjuju se kompetentnijima u odnosu na studente dodiplomskog studija. Što se tiče preddiplomskog studija, rezultat je očekivan budući da se navedena područja detaljnije obrađuju na diplomskom studiju. U vezi dodiplomskog studija, kako je već prethodno navedeno nameće se više pretpostavki, a bitnu od njih svakako čini razlika u nastavnom planu te načinu poučavanja, osobito u području aktivnog slušanja gdje se Bolonjski studenti procjenjuju kompetentnijima.

Osim samoprocjene usvojenosti specifičnih kompetencija, bitno je ispitati i procjenu važnosti tih kompetencija za studijski program, vidjeti koje specifične kompetencije studenti smatraju bitnima. Ovo područje je jako bitno u kontekstu unaprijeđivanja studijskog programa. Studenti visoko vrednuju sva navedena područja što nam ukazuje na visoku kvalitetu studijskog programa, odnosno da studenti smatraju kako su im ta područja bitna za buduće djelovanje u praksi. Ne iznenađuje podatak da „*Tretmanski rad*“ smatraju najbitnijim područjem budući da je on bitna komponenta nastavnog plana i programa, ali i interveniranja u praksi kao ni podatak da „*Znanstveno-istraživački rad*“ smatraju najmanje bitnim s obzirom se tijekom studija naglasak stavlja na tretmanski rad i odnos s korisnicima, a znatno manje na gradivo o znanstvenom procesu.

Područja „*Aktivno slušanje*“, „*Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem*“, te „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“ studenti diplomskog studija procjenjuju više bitnima u odnosu na studente dodiplomskog studija. Teško je interpretirati ovaj podatak i moguće je da je u sklopu Bolonjskog programa stavljen veći naglasak na ova područja u sklopu predmeta što je uzrokovalo povećanu svijest o njihovoj važnosti za struku. Utjecaj je mogla imati i praksa te uvjeti s kojima su se studenti dodiplomskog studija susreli zbog kojih ova područja smatraju manje bitnima u odnosu na studente diplomskog studija. Što se tiče kompetencije „*Pisanje stručnog nalaza i mišljenja*“ studenti diplomskog studija procjenjuju ovo područje nešto bitnijim u odnosu na studente preddiplomskog studija. Ovo područje je slabije zastupljeno tijekom prve tri godine studiranja, a detaljno se obrađuje na diplomskom studiju, pogotovo u sklopu prakse gdje se naglašava važnost administrativnog dijela u sklopu radnog

mjesta. Budući da je ovo područje važno za budući socijalnopedagoški rad, pozitivnim se procjenjuje veće vrednovanje istog po završetku diplomskog studija.

Završetkom studija, studenti socijalne pedagogije postaju profesionalni pomagači čija je uloga rad na psihičkom i socijalnom osnaživanju pojedinca kako bi razvio strategije u nošenju sa stresom i krizama te na taj način izgradio psihički zdrav, kvalitetan život (Ajduković, 1995, prema Ajduković i Cajvert, 2001). Upravo zbog toga bitno je da se tijekom studiranja usvoje kompetencije bitne za budući psihosocijalni rad u praksi koje su temelj za daljnje stručno usavršavanje. Trećim istraživačkim pitanjem dobiveni su rezultati vezani uz samprocjenu kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Post-hoc* testom utvrđena je značajna razlika ($p < .001$) između skupina studenata na način da se studenti diplomskog studija ($M=3.83$) procjenjuju više kompetentnima za psihosocijalni rad od studenata dodiplomskog ($M=3.57$) i preddiplomskog ($M=3.49$) studija. Moguće je da se studenti diplomskog studija procjenjuju kompetentnijima u ovom području s obzirom na profesionalni razvoj koji obuhvaća samoefikasnost (samorefleksija koja se odnosi na svijest o količini znanja i vještina koje osoba posjeduje), kritičko rezoniranje (rješavanje problemskih situacija sukladno profesionalnim znanjima i vještinama) i uspješno interpersonalno funkcioniranje (socijalna i emocionalna inteligencija, razvoj profesionalnog identiteta, razumijevanje kulturološkog utjecaja na ponašanje) (Belar i sur., 2001, prema Kaslow, 2004) koji se usavršava tijekom diplomskog studija i prakse. Također, ova razlika može biti uvjetovana predmetima koji se izvode na diplomskom studiju, a usmjereni su na usvajanje kompetencija koje su bitne za psihosocijalni rad u praksi. Naposljetku, na navedeni rezultat možda je utjecala i količina prakse koju su studenti diplomskog rada imali, premda su s njom nezadovoljniji u odnosu na ostale dvije skupine studenata. Kao što je prethodno spomenuto, možda su studenti procijenjivali zadovoljstvo kvalitetom umjesto količinom prakse.

Dio ovog istraživanja čini longitudinalna komponenta unutar koje su se uspoređivale percepcija zadovoljstvom studija, usvojenost specifičnih profesionalnih kompetencija i samoprocjena kompetentnosti za psihosocijalni rad kod studenata koje je bilo moguće upariti nakon završenog preddiplomskog i diplomskog studija.

Što se tiče percepcije studija, rezultati ukazuju na postojanje značajnih razlika na tvrdnjama znanja i prakse. U području znanja, studenti preddiplomskog studija postižu više rezultate, dakle zadovoljniji su znanjima tijekom studiranja ($M=4.08$) u odnosu na studente diplomskog studija ($M=3.88$) uz značajnu razliku ($p < .001$). Slične rezultate vezane uz područje

zadovoljstva znanjima kod studenata socijalne pedagogije pokazala je anketa Ureda za upravljanje kvalitetom pri Sveučilištu u Zagrebu. Specifičnije, u okviru tvrdnje „izvedba nastave i vrjednovanje znanja“ studenti preddiplomskog studija iskazali su veće zadovoljstvo izvedbom nastave i znanjima tijekom studiranja (42.6% vrlo zadovoljno ili potpuno zadovoljno) u odnosu na studente diplomskih studija (33.8% vrlo zadovoljno ili potpuno zadovoljno).

Značajna razlika ($p < .001$) dobivena je i u području zadovoljstva količinom prakse. Studenti preddiplomskog studija iskazali su veće zadovoljstvo praksom ($M=3.52$) u odnosu na studente diplomskog studija ($M=3.04$). Podatak o manjem zadovoljstvu s količinom prakse među studentima diplomskog studija je neočekivan i nerazjašnjen, a daljnja istraživanja trebala bi dati odgovore u smislu boljeg razumijevanja, kao što je prethodno navedeno.

U kontekstu usvojenosti specifičnih kompetencija, značajne razlike između ove dvije grupe studenata postoje na tvrdnjama „*Tretmanski rad*“, „*Pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem*“, „*Rad u skladu s etičkim vrijednostima*“, „*Znanstveno-istraživački rad*“, „*Planiranje tretmana*“ i „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“. Na svim navedenim tvrdnjama studenti diplomskog studija su se procijenili kompetentnijima. Ovaj se podatak može protumačiti kroz obavezne i izborne predmete na diplomskom studiju.

Što se tiče tvrdnji „*Znanstveno-istraživački rad*“ i „*Evaluacija uspješnosti tretmana*“, ova područja nisu zastupljena u okviru predmeta na preddiplomskom studiju već se studentima daje samo uvodni okvir kroz predmet „Statistika“ na prvoj godini preddiplomskog studija. S druge strane, na diplomskom studiju je obavezan predmet „Uvod u znanstveni rad“ gdje se kroz teorijski i praktični dio studente potiče na kritičko promišljanje o znanosti, te se poučava o metodama istraživanja i znanstveno-istraživačkim procesima. Također, kroz izborne predmete „Evaluacija intervencijskih programa“ studente diplomskog studija se poučava o pojmu evaluacije, te procesu evaluiranja intervencijskih programa i „Istraživanja u prevenciji“. U okviru predmeta „Kvantitativne metode“ i „Kvalitativni pristup u kriminološkim i penološkim istraživanjima“ studenti se susreću s načinima obrade podataka ovisno o vrsti istraživanja, načinima interpretacije dobivenih podataka i cijelim istraživačkim procesom. U području „*planiranje tretmana*“, ono se također detaljnije obrađuje na diplomskom studiju gdje se studenti susreću s posebnim programima tretmana, ovisno o upisanom modulu (djeca/mladi ili odrasli počinitelji kaznenih djela). U kontekstu rada u skladu s etičkim vrijednostima, studenti diplomskog studija imaju mogućnost upisivanja

izbornih predmeta „Etička motrišta u penologiji“ i „Etika u preventivskim istraživanjima“ s obzirom na etičke dileme i dvojbenosti koje se kod studenata javljaju u vrijeme studiranja, osobito nakon odrađene prakse (Horvat i sur., 2011), a samim time dobivaju bolji uvid u ovu problematiku. Bitno je naglasiti kako su studenti diplomskog studija prije ispunjavanja ankete već bili na praksi i tamo su usvojili kompetencije ponajviše vezane uz tretman, rad u skladu s etičkim vrijednostima te pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem. Općenito, na diplomskom studiju socijalne pedagogije stječu se specifične vještine za budući rad u praksi (*planiranje i provedba stručnog rada, komunikacijsko-refleksivne kompetencije, priprema, vođenje i evaluacija socijalnopedagoških projekata uz analitičko-istraživački rad te suradnja s korisnikom i drugim stručnjacima*) kroz razne predmete³⁰.

Psihosocijalni rad obuhvaća širok spektar aktivnosti koje stručnjaci provode u različitim područjima prakse. Nakon završenog formalnog dijela obrazovanja, od studenata se očekuje da imaju usvojene temeljne kompetencije kako bi mogli ispravno intervenirati u radu s korisnicima. U području usvojenosti kompetencija za psihosocijalni rad, postoji značajna razlika ($p < .001$) između studenata preddiplomskog i diplomskog studija u smjeru da se studenti diplomskog studija ($M=3.78$) procjenjuju kompetentnijima za psihosocijalni rad u odnosu na studente preddiplomskog studija ($M=3.46$). Ovaj rezultat je očekivan i govori u prilog razvojne prirode kompetencija gdje Kaslow (2004) navodi kako kompetencije ovise o stupnju profesionalnog razvoja pojedinca. Također je u skladu i s Dublinskim tvrdnjama koje navode kako prvostupnik ima usvojene vještine potrebne za nastavak studija, a drugostupnik vještine koje su preduvjet za cjeloživotno učenje. Na temelju toga drugostupnik se bolje snalazi unutar nepoznatih situacija u širem kontekstu svoje struke (Čižmešija, 2011).

³⁰ Izvor: www.erf.unizg.hr

9. ISTRAŽIVAČKA OGRANIČENJA

Unutar ovog istraživanja moguće je navesti nekoliko ograničenja. Prije svega, cijelo se istraživanje temelji na metodi samoiskaza što ima svoje prednosti i nedostatke, posebno u području samoprocjene kompetentnosti gdje svaka osoba polazi iz osobnog referentnog okvira. Također, potrebno je uzeti u obzir i grupno ispunjavanje upitnika koje je posljedično moglo dovesti do neiskrenosti prilikom odgovaranja na tvrdnje iako se o tome vodilo računa prilikom samog testiranja. Nadalje, bitno je spomenuti i kontekstualne čimbenike, studenti su ispunjavali anketu tijekom boravka na fakultetu, te je potrebno uzeti u obzir umor i pad koncentracije. Samoprocjena kompetentnosti ovisi i o nekim čimbenicima koji nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem (npr. motivi upisa na studij, obilježja ličnosti, očekivanja od studija i sl.). Budući da svatko upisuje studij s nekim očekivanjima, pitanje je u kojoj mjeri svaki student subjektivno percipira ostvarenost svojih očekivanja. Također, u okviru longitudinalne komponente, neke sudionike nije bilo moguće upariti (korištenje drugačije ili neispunjavanje šifre, odsutnost u vrijeme ispunjavanja upitnika).

10. ZAKLJUČAK

Suvremen način života kod nekih pojedinaca dovodi do poteškoća u funkcioniranju te im je potrebna stručna pomoć (Janković, 2004) kako bi izgradili kvalitetan način života za nošenje s brojnim izazovima. U tom smislu, bitno je da stručnjak pravilno intervenira što pred njega stavlja veliki zadatak. Upravo zbog toga, bitno je da tijekom formalnog obrazovanja usvoji potrebna znanja i vještine za budući psihosocijalni rad. Vidulin-Orbanić (2007) spominje kako je sadržaj predmeta udaljen od suvremenog života, kurikulum prezahtjevan za veliki dio učenika, a nastava više orijentirana na izvođenje školskog programa prema planu nego na proces učenja kod učenika. Upravo zbog toga, posljednjih godina došlo je do promjena u visokom obrazovanju gdje se sve više stavlja fokus na interaktivnu nastavu u kojoj se studente potiče na razmišljanje te primjenu promišljanja u govoru, čitanju, pisanju ali i rješavanju problema (Vidulin-Orbanić, 2007). Premda malobrojna, provedena su neka istraživanja u području zadovoljstva studijem i kompetencija za budući rad u praksi s ciljem boljeg uvida u percepciju i samoprocjenu studenata kako bi se unaprijedili studijski programi. S tim ciljem je provedeno i ovo istraživanje koje je pokazalo kako su studenti općenito zadovoljni znanjima, vještinama i količinom prakse tijekom studija. Također, studenti visoko procjenjuju usvojenost svih specifičnih kompetencija što zapravo govori u prilog kvaliteti nastavnog plana i programa, odnosno da se u konačnici ishodi učenja i postižu. U vezi s tim, bitan je podatak kako specifične kompetencije smatraju bitnima za studijski program, dakle studenti imaju uvid u važnost usvajanja kompetencija koje će im jednog dana trebati u praktičnom radu. Zasiurno u tome pomažu praktične vježbe i praksa koje studenti imaju tijekom studiranja. Nekoliko tvrdnji studenti diplomskog studija procjenjuju više bitnima za studijski program u odnosu na ostale dvije skupine studenata što se može protumačiti stavljanjem naglaska na ova područja na diplomskom studiju. Neočekivan podatak predstavlja manje zadovoljstvo količinom prakse kod studenata diplomskog studija s obzirom da imaju više prakse u odnosu na studente dodiplomskog i preddiplomskog studija. Naposljetku, studenti dodiplomskog studija manje su zadovoljni znanjima i vještinama te kompetencijama za psihosocijalni rad u odnosu na studente preddiplomskog i diplomskog studija što može značiti kako je Bolonjski način studiranja pozitivno utjecao na usvajanje stručnog znanja i kompetencija koji su oruđe za rad socijalnim pedagozima. Bitan doprinos u ovom radu predstavlja longitudinalna komponenta s ciljem usporedbe studenata preddiplomskog i diplomskog studija koja je potvrdila kako kompetencije ovise o stupnju profesionalnog razvoja pojedinca (Kaslow, 2004). Osim usvajanja znanja i kompetencija, obrazovanje bi

trebalo poticati na promišljanje, kritičko rezoniranje i socijalnu osjetljivost za akciju u zajednici, te je potrebno što više ovakvih istraživanja koja bi osim samprocjene uključivala i procjenu u radnom okruženju (Huić, Ricijaš i Branica, 2010) kako bi se dobio realan uvid u usvojene kompetencije studenata s ciljem poboljšanja kvalitete studijskih programa.

11. LITERATURA

1. About Bologna process, preuzeto 10. studenog 2015, s internetske stranice: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>
2. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto 18. Veljače 2016, s internetske stranice: <https://www.azvo.hr/hr/o-nama>
3. Aieji (2012). *The UN convention on the Rights of the child and Social Education*, International Association of Social Educators.
4. Ajduković, M. (1997). *Grupni pristup u psihosocijalnom radu: načela i procesi*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
5. Ajduković, M., Cajvert, Lj. (2004). *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć
6. Babić, Z., Matković, T., Šošić, V. (2006). Strukturne promjene visokog obrazovanja i ishodi na tržištu rada. *Privredna kretanja i ekonomska politika*, 108, 28-65.
7. Banks, S. (2007). Between Equity and Empathy: Social Professions and the New Accountability. *Social work and society*, 5(3), 11-22.
8. Beljo Lučić, R., Buntić Rogić, A., Dubravac Šigir, M., Dželalija, M., Hitrec, S., Kovačević, S., Krešo, M., Lekić, M., Mrnjauš, K., Rašan Križanac, M., Štajduhar, M., Tatalović, M. (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir-uvod u kvalifikacije*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
9. *Bolonjski proces - put prema zajedničkom europskom visokoobrazovnom prostoru*, preuzeto 10. studenog 2015, s internetske stranice: <http://www.unizg.hr/studiji-i-studiranje/cjelozivotno-obrazovanje-i-usavrsavanje/podraska-nastavnicima/u%C4%8Denje-i-pou%C4%8Davanje-u-visokom-obrazovanju-upravo/bolonjski-proces/>
10. Borić, E., Jindra, R., Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *ODGOJNE ZNANOSTI*, 10(2), 315-327.
11. Bouillet, D. (2011). Socijalnopedagoška praksa i potrebe korisnika. U: Poldrugač, Z., Bouillet, D., Ricijaš, N.: *Socijalna pedagogija-znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj*, 131-151. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
12. Broj studenata po područjima od akademske godine 2008./09. do 2012./03. Preuzeto 05. ožujka 2016, s internetske stranice: <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/statistike/44-statistike/559-broj-studenata-po-podrujima-i-poljima-u-akademsjoj-godini-20092010>

13. Buljubašić Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11(1), 95-109.
14. Cigan, V., Šlogar, H. (2012). Istraživanje stavova studenata o metodama poučavanja na visokim učilištima u cilju razvoja poduzetničke kompetencije. *Učenje za poduzetništvo*.
15. Čižmešija, A. (2011). *Uvod u ishode učenja*. Preuzeto 04. studenog 2015, s internetske stranice: http://iu.foi.hr/upload_data/dokumenti/diseminacija/UvodUIshodeUcenja.pdf
16. Ćulum, B, Ledić, J. (2009). Konceptije građanina i građanske kompetencije- implikacije za obrazovne programe. U: *Zbornik radova 4. Međunarodne konferencije Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*, 45-56. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
17. Ćulum, B. (2007). Hrvatska sveučilišta u promociji volonterstva-primjeri koje treba slijediti. U: *Volontiranje je cool*, 16-20. Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci.
18. Ćulum, B. (2011). *Kakvo visoko obrazovanje želimo? Civilna misija sveučilišta*. Preuzeto 22. Veljače 2016, s internetske stranice: https://www.idi.hr/cerd/uploads/DOKUMENTI/10gciro/culum_prezentacija.pdf
19. Ćulum, B., Ledić, J. (2009). Učenje zalaganjem u zajednici-integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija socijalne politike*, 17(1), 71-88.
20. DeShields Jr., O.W., Kara, A., Kaynak, E. (2005) "Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory", *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128 – 139.
21. Dimitrijević, A., Hanak, N., Milojević, S. (2011). Psihološke karakteristike budućih pomagača: empatičnost i vezanost studenata psihologije. *PSIHOLOGIJA*, 44(2), 97-115.
22. Diplomski studij Socijalna pedagogija. Preuzeto 04. Studenog 2015, s internetske stranice: <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/diplomski-socijalna-pedagogija>
23. Dodig, D., Ricijaš, N. (2011). Profesionalne kompetencije socijalnih pedagoga. U: Poldrugač, Z. i sur.: *Socijalna pedagogija- znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj*, 17-39. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
24. Duncan, A. (2013). *Education: The Most Powerful Weapon for Changing the World*. Preuzeto 13. Studenog 2015, s internetske stranice: <https://blog.usaid.gov/2013/04/education-the-most-powerful-weapon/>

25. Etički kodeks socijalnih pedagoga (2004). Preuzeto 04. Studenog 2015, s internetske stranice:
<file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Eticki%20kodeks%20socijalnih%20pedagoga.pdf>
26. Goreczny, A. J., Hamilton, D., Lubinski, L., Pasquinelli, M. (2015). Exploration of Counselor Self-Efficacy Across Academic Training. *The Clinical Supervisor*, 34(1), 78-97.
27. Green, H.J., Hood, M., Neumann, D.L. (2015). Predictors of Student Satisfaction with University Psychology Courses: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131-146.
28. Herzog, W. (2014). Pojam kompetencije u svjetlu Senekina problema. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11(1), 45-58.
29. Horvat, M., Kolačko, D., Novak, M., Bašić, J. (2011). Promišljanja o etičkim dilemama u pripremi studenata socijalne pedagogije za djelovanje u praksi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(2), 1-122.
30. How does the EQF work?, preuzeto 10. Studenog 2015, s internetske stranice:
<http://ec.europa.eu/ploteus/content/how-does-eqf-work>
31. Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata-validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221.
32. Information Literacy Competency Standards for Higher Education- Information Literacy defined. Preuzeto 04. studenog 2015, s internetske stranice:
www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/.../standards.pdf
33. Janković, J. (2004). *Savjetovanje u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Etcetera.
34. Jesus, M., Peman, U., Ballester, A., Idareta, F. (2013). Ethical perspectives in the caring professions. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3), 345-362.
35. Jukić, T., Elez, M. (2013). Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 10(1), 135-148.
36. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11(1), 77-93.
37. Jurić, D. (2004). *Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu*. Diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

38. Kaslow, N. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774-781. Provjeriti stranice
39. Kesić, T., Previšić, J. (1997). Motivi upisa i zadovoljstvo nastavnim programom studenata ekonomskih i elektrotehničkih fakulteta u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja Zagreb*, 7(4-5), 731-746.
40. Klemenčić, M. M., (2005). Korelacija između obrazovnog procesa i profila dovoljno dobrog profesionalca. *Kriminologija i socijalna integracija*, 13(2), 29-38.
41. Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4).
42. Lončar-Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z. (2009). *Ishodi učenja-priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
43. Ljubetić, M., Zadro, S. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik-Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 58(1), 33-48.
44. Maksimović, J., Petrović, J., Osmanović, J. (2015). Profesionalne kompetencije budućih pedagoga. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 50-63.
45. Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Specijalistički rad. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
46. Marinović, L. (2013). Ispitivanje odnosa percepcije kvalitete kolegija, nekih aspekata motivacije te studentskoga dostignuća i zadovoljstva. *Društvena istraživanja*, 23(4), 681-700.
47. Mrnjavac, Ž., Pivac, S. (2015). *Rezultati ankete o zadovoljstvu studenata studijskim programima i spremnosti za tržište rada*. Preuzeto 23. veljače 2016, s internetske stranice:
https://www.studij.hr/public/upload/Rezultati_ankete_o_zadovoljstvu_studenata_studijskim_programima_i_spremnosti_za_tr%20C5%BEi%C5%A1te_rada.pdf
48. Nastavni plan i program dodiplomskog studija (1997). Fakultet Edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti.
49. Nastavni plan i program preddiplomskih studija Rehabilitacija, Logopedija i Socijalna pedagogija (2005). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
50. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 2(2), 209-233.
51. Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoška teorijska perspektiva. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11(1), 7-26.

52. Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 11(1), 27-43.
53. Pastuović, N. (2004). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421-441.
54. Pavić, Z. (2004). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje europski referentni (preporučeni) okvir*. Preuzeto 04. studenog 2015, s internetske stranice: www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc
55. Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja Zagreb*, 15(4-5), 643-669.
56. Pennington, C. R., Bates, E. A., Kaye, L. K. & Bolam, L. T. (2015) Psychological and contextual factors on satisfaction in Higher Education: A longitudinal study. *Manuscript under review in Studies in Higher Education*.
57. Petak, O. (2007). Supervizija u sustavu socijalne skrbi, namjere i očekivanja supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 473-477.
58. Politika osiguravanja kvalitete na Sveučilištu u Zagrebu. Preuzeto 20. veljače 2016, s internetske stranice: <http://www.unizg.hr/o-sveucilistu/sveuciliste-jucer-danas-sutra/osiguravanje-kvalitete/ured-za-upravljanje-kvalitetom/>
59. Popa, C., Bochis, L. (2015). Student's Satisfaction Towards Academic Courses in Blended Weekend Classes Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2198-2202.
60. *Preddiplomski studij Socijalna pedagogija*. Preuzeto 04. studenog 2015, s internetske stranice: <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/preddiplomski-socijalna-pedagogija>
61. Preporuka Europskog parlamenta i savjeta, *Official Journal of the European Union* 394/10, *Journal officiel de l'Union européenne*, 394/10, *Amtsblatt der Europäischen Union*, 394/10. Preuzeto 04. Studenog 2015, s internetske stranice: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/preporuka_eu_par_hrv%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/preporuka_eu_par_hrv%20(1).pdf)
62. *Primjena ishoda učenja-četvrta publikacija iz serije o Europskom kvalifikacijskom okviru (EQF) (2013)*, preuzeto 04. Studenog 2015, s internetske stranice: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/knjizica%20o%20ishodima%20ucenja.pdf>
63. Priručnik za osiguravanje kvalitete Sveučilišta u Zagrebu (2012). Preuzeto 23. Veljače 2016, s internetske stranice: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Studiji/Kvaliteta/Kvaliteta2/Prirucnik_za_osiguravanje_kvalitete.pdf
64. Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene TEME*, 6(1).

65. Rasmussen, K., Marcano Belisario J., Wark, P.A., Molina, J.A., Lee Loong, S., Cotic, Z., Papachristou, N., Riboli-Sasco, E., Tudor Car, L., Musulanov, E.M., Kunz, H., Zhang, Y., Pradeep, P.G., Hoon Heng, B., Wheeler, E.L., Al Shorbaji, N., Svab, I., Atun, R., Majeed, A., Carl, J. (2014). Offline eLearning for undergraduates in health professions: A systematic review of the impact on knowledge, skills, attitudes and satisfaction. *Journal of global health, 4(1)*, 1-18.
66. Reić Ercegovac, I., Jukić, T. (2008). Zadovoljstvo studijem i motivi upisa na studij. *Napredak, 149(3)*, 283-295.
67. Ricijaš, N., Huić, A., Branica, V. (2007). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42(2)*, 51-68.
68. Rodolfa, E., Baker, J., DeMers, S., Hilson, A., Meck, D., Schaffer, J., Woody, S., Turner, M. Webb, C. (2014). Professional psychology competency initiatives: implications for training, regulation, and practice. *South African Journal of Psychology, 44(2)*, 121-135.
69. Rolfe, G. (2002). A Lie that Helps us See the Truth: Research, truth and fiction in the helping professions. *Reflective practice, 3(1)*, 89-102.
70. Rummell, C. M. (2015). An Exploratory Study of Psychology Graduate Student Workload, Health, and Program Satisfaction. *Professional Psychology: Research and Practice*.
71. Simple definition of satisfaction. Preuzeto 12. Veljače 2016, s internetske stranice: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/satisfaction>
72. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja, 2(1)*, 35-46.
73. Straka, G. A. (2004). Measurement and evaluation of competence. Preuzeto 04. Studenog 2015, s internetske stranice: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/BgR1_Straka.pdf
74. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *PEDAGOGIJSKA istraživanja, 11(1)*, 111-122.
75. Škaler, K. (2012). *Ishodi, kompetencije-elementi vrednovanja i procjenjivanja*. Preuzeto 04. studenog 2015, s internetske stranice: http://www.ssbm.hr/libraries/0000/3323/ISHODI_LABIN.pdf
76. Štimac, V. (2006). *Kompetencija i njihova primjena u šest većih organizacija*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

77. Teodorescu, T. (2006). Competence versus competency. *Performance Improvement*, 45(10), 27-30.
78. Tertiary education statistics (2015). Preuzeto 23. veljače 2016, s internetske stranice: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics#Main_statistical_finding
79. The professional competences of social educators – a conceptual framework (2005). Preuzeto 20. Studenog 2015, s internetske stranice: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>
80. Tuđa-Družinec, Lj. (2011). Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 333-363.
81. Turk, M., Ledić, J. (2013). Kompetencije europske dimenzije u obrazovanju: stavovi studenata. *PEDAGOGIJSKA istraživanja*, 10(2), 187-201.
82. Ured za upravljanje kvalitetom Sveučilišta u Zagrebu (2016). *Vrjednovanje diplomskih studija od strane studenata koji su tijekom akademske godine 2014./2015. završili studij- Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Socijalna pedagogija*. Preuzeto 18. veljače 2016, s internetske stranice: http://www.erf.unizg.hr/docs/kvaliteta/ERF_Socijalna%20pedagogija_0226_DPL_2014-15.pdf
83. Ured za upravljanje kvalitetom Sveučilišta u Zagrebu (2016). *Vrjednovanje preddiplomskih studija od strane studenata koji su tijekom akademske godine 2014./2015. završili studij- Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Socijalna pedagogija*. Preuzeto 18. veljače 2016, s internetske stranice: http://www.erf.unizg.hr/docs/kvaliteta/ERF_Socijalna%20pedagogija_0068_PDP_2014-15.pdf
84. Uvod u projekt Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi-Sveučilišni doprinos Bolonjskom procesu (2006). Preuzeto 04. studenog 2015, s internetske stranice: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf
85. Uzelac, S. (1999). Socijalna pedagogije-pitanja identiteta. *Kriminologija i socijalna integracija*, 1, 1-6.
86. Uzelac, S., Bouillet, D. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
87. Varga, M. (2011). Upravljanje ljudskim potencijalima kroz motivaciju.

88. Vidulin Orbanić, S. (2007). „Društvo koje uči“: Povijesno-društveni aspekti obrazovanja. *Metodički obzori*, 2(1), 57-71.
89. Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
90. *Vrste studija*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, preuzeto 10. Studenog 2015, s internetske stranice: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=5538&sec=2254>)
91. Wing, J. (2012). *Student Satisfaction Definition (Research method)*. Preuzeto 24. veljače 2016, s internetske stranice: <https://www.scribd.com/doc/93893464/Student-Satisfaction-Definition-Research-Method>
92. Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Krimologija i socijalna integracija*, 5(1-2), 1-10.
93. Žižak, A. (2011). Socijalna pedagogija u Hrvatskoj: činjenice i refleksije. U: Poldrugač, Z. i sur.: *Socijalna pedagogija- znanost, profesija i praksa u Hrvatskoj*, 17-39. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.
94. Žižak, A. (2014). Simboličke i stvarne granice socijalne pedagogije u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 153-181.

12. PRILOZI

Prilog 1: Anketni upitnik

Prilog 1: Anketni upitnik

UPKSPP 15 – DIPLOMSKI STUDIJ

Svrha ovog istraživanja jest dobiti uvid u neka razmišljanja i stavove studenata pomagačkih struka. Upitnik koji je pred Vama sastoji se od vrlo različitih pitanja, a Vaš zadatak je iskreno na njih odgovoriti. S obzirom da Vas pitamo za Vaše mišljenje nema točnih ili krivih odgovora. Dobiveni rezultati će se koristiti isključivo u znanstvene i istraživačke svrhe. Ovo istraživanje ćemo ponoviti i na kraju Vaše zadnje godine diplomskog studija. S obzirom da je istraživanje anonimno na početku Vas molimo da na praznu crtu upišete svoju šifru kako bismo kasnije mogli spojiti Vaše podatke iz prvog i drugog navrata ispitivanja. **Šifra** se sastoji od 4 brojke i 4 slova, a dobiva se po slijedećem ključu:

- dan i mjesec Vašeg rođenja (4 brojke)
- prva dva slova imena Vaše majke (2 slova)
- prva dva slova imena Vašeg oca (2 slova)

Na ovom mjestu molimo upišite šifru: _____

npr. osoba koja je rođena 05. ožujka 1982, i ima majku Anicu i oca Dražena imat će šifru 0503ANDR

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji!

1. **Spol:** Ž M

2. **Dob:** _____

3. **Fakultet:**

1. Odsjek za psihologiju (Filozofski fakultet)
2. Studijski centar socijalnog rada (Pravni fakultet)
3. Studijski smjer Socijalna pedagogija (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet)

4. **Jeste li prije već studirali (ili istovremeno studirate) neki drugi fakultet?**

1. da – ako da, koji: _____
2. ne

5. **Kako procjenjujete svoju prisutnost na nastavi tijekom studiranja?**

1	2	3	4
rijetka (do 30%)	povremena (30-50%)	prosječna (50-70%)	redovita (više od 70%)

6. **Koliko ste zadovoljni znanjima (količinom i kvalitetom informacija) dobivenima u okviru studija:**

1	2	3	4	5
izrazito nezadovoljan	uglavnom nezadovoljan	nitri zadovoljan, nitri nezadovoljan	uglavnom zadovoljan	izrazito zadovoljan

7. Koliko ste zadovoljni razvojem profesionalnih vještina dobivenih u okviru studija:

1	2	3	4	5
izrazito nezadovoljan	uglavnom nezadovoljan	nitri zadovoljan, nitri nezadovoljan	uglavnom zadovoljan	izrazito zadovoljan

8. Koliko ste zadovoljni količinom prakse koju ste imali tijekom studija:

1	2	3	4	5
izrazito nezadovoljan	uglavnom nezadovoljan	nitri zadovoljan, nitri nezadovoljan	uglavnom zadovoljan	izrazito zadovoljan

9. Koliko ste se tijekom studija uključivali u vannastavne aktivnosti na Vašem fakultetu (na primjer u znanstveno-istraživačke projekte, ljetne škole, organizacije skupova, smotre Sveučilišta i sl.)?

1	2	3	4	5
uopće ne	donekle	srednje	puno	jako puno

10. Jeste li uključeni u neki rad izvan obvezne praktične nastave na fakultetu? (Na primjer volonterski rad u nekoj udruzi ili instituciji, privatno pružanje pomoći u učenju i slično)

1. da
2. ne

11. Ako da, gdje i koliko dugo?

mjesto 1: _____ ; koliko dugo: _____

mjesto 2: _____ ; koliko dugo: _____

mjesto 3: _____ ; koliko dugo: _____

12. Ukratko opišite u kojem svojstvu jeste/ste bili uključeni u neki rad izvan obvezne praktične nastave na fakultetu.

na mjestu 1: _____

na mjestu 2: _____

na mjestu 3: _____

13. Koliko smatrate da Vam je angažman izvan fakulteta omogućio da steknete nove i kvalitetnije vještine za rad s korisnicima?

1 2 3 4 5
uopće ne donekle srednje puno jako puno

14. Vidite li se po završetku studija u savjetodavnom / tretmanskom radu s korisnicima (bilo koji aspekt neposrednog psihosocijalnog rada)?

- a) ne
- b) da
- c) možda

15. Od ukupnog znanja (100%) dobivenog tijekom studija, kakvim procjenjujete omjer između teoretskih i praktičnih znanja koje ste dobili na Fakultetu tijekom studija (molimo Vas da izrazite u postocima)?

teoretska znanja : praktična znanja = _____ % : _____ %

16. U sljedećoj tablici nabrojane su neke profesionalne kompetencije bitne za pomagačke profesije. Molimo Vas da prvo za svaku od njih procijenite koliko smatrate da ste tijekom studija usvojili pojedinu kompetenciju, a nakon toga da procijenite koliko je bitno da razvoj te kompetencije bude uključen u studijski program:

1 = uopće ne

2 = u manjoj mjeri

3 = u većoj mjeri

4 = u potpunosti

Kompetencije za...	koliko ste usvojili				koliko je bitno za studijski program			
	1	2	3	4	1	2	3	4
...uspostavljanje kvalitetnog odnosa s korisnicima?	1	2	3	4	1	2	3	4
...procjena problema/poteškoća korisnika (dijagnostika)?	1	2	3	4	1	2	3	4
...pisanje stručnog nalaza i mišljenja?	1	2	3	4	1	2	3	4
...aktivno slušanje (parafraziranje i reflektiranje)?	1	2	3	4	1	2	3	4
...rad na promjeni ponašanja korisnika (tretmanski rad)?	1	2	3	4	1	2	3	4

...pristupanje korisniku s empatijom i razumijevanjem?	1	2	3	4	1	2	3	4
...rad u skladu s etičkim vrijednostima?	1	2	3	4	1	2	3	4
...znanstveno-istraživački rad?	1	2	3	4	1	2	3	4
...planiranje tretmana?	1	2	3	4	1	2	3	4
...evaluaciju uspješnosti tretmana?	1	2	3	4	1	2	3	4
Nešto drugo:	1	2	3	4	1	2	3	4

SPK-SPR 07

U ovom dijelu upitnika nalazi se širok popis aktivnosti koje stručnjaci provode u okviru različitih područja u praksi. Molimo Vas da za svaku tvrdnju odgovorite koliko se Vi osobno osjećate sigurnima da uspješno možete provoditi navedene aktivnosti.

Za svaku tvrdnju ponuđena je skala od pet stupnjeva, a Vas molimo da zaokružite onaj broj koji Vas najbolje opisuje. Brojevi označavaju sljedeće:

1 – uopće nisam siguran

2 – uglavnom nisam siguran

3 – djelomično sam siguran

4 – uglavnom sam siguran

5 – u potpunosti sam siguran

Koliko ste sigurni da uspješno možete....					
1. zajedno s korisnikom izraditi program tretmana?	1	2	3	4	5
2. organizirati slobodno vrijeme i slobodne aktivnosti za djecu i mlade?	1	2	3	4	5
3. u praksi primijeniti svoja teoretska znanja iz razvojne psihologije?	1	2	3	4	5
4. procijeniti međusobni utjecaj članova, i odnose u obitelji?	1	2	3	4	5
5. osmisлити grupne radionice?	1	2	3	4	5
6. osigurati korisnicima emocionalnu podršku?	1	2	3	4	5
7. motivirati korisnike na promjenu nefunkcionalnog ponašanja?	1	2	3	4	5
8. pomoći korisnicima da reduciraju nefunkcionalne načine razmišljanja koji pridonose njihovim problemima?	1	2	3	4	5
9. izvoditi grupni rad imajući kontrolu nad zadacima i sadržajem grupe?	1	2	3	4	5
10. empatično pristupiti korisnicima?	1	2	3	4	5
11. naučiti korisnike specifične vještine kako bi se nosili s određenim problemima?	1	2	3	4	5
12. dijagnosticirati korisnikove poteškoće?	1	2	3	4	5

13. osmišljavati, organizirati i provoditi preventivne programe rizičnog ponašanja?	1	2	3	4	5
14. savjetovati roditelje o odgojnim postupcima?	1	2	3	4	5
15. organizirati slobodne aktivnosti mladima?	1	2	3	4	5
16. pristupiti korisnicima tako da Vam se žele otvoriti?	1	2	3	4	5
17. u praksi primjenjivati svoja znanja iz područja socijalnih teorija?	1	2	3	4	5
18. raditi na promjeni ponašanja adolescenata (maloljetnika)?	1	2	3	4	5
19. osmišljavati i provoditi programe s nadarenom djecom?	1	2	3	4	5
20. ostvariti takav profesionalni odnos da se korisnici mogu osjećati prihvaćeni takvima kakvi jesu?	1	2	3	4	5
21. naučiti korisnike komunikacijskim vještinama?	1	2	3	4	5
22. kritički se osvrnuti na neku informaciju veznu uz područje Vaše profesije?	1	2	3	4	5
23. procijeniti socioekonomski status obitelji?	1	2	3	4	5
24. raditi na promjeni ponašanja djece?	1	2	3	4	5
25. procijeniti emocionalna obilježja pojedinca?	1	2	3	4	5
26. interpretirati statističke rezultate znanstvenog istraživanja?	1	2	3	4	5
27. procijeniti ponašajna obilježja pojedinaca?	1	2	3	4	5
28. naučiti korisnike kako da se nose s teškim osjećajima?	1	2	3	4	5
29. osmisлити, inicirati i provesti neko znanstveno istraživanje?	1	2	3	4	5
30. procijeniti socijalna obilježja pojedinaca?	1	2	3	4	5

Hvala Vam na suradnji! ☺