

Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika

Perković, Dolores

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:259118>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Dolores Perković

**Profesionalne kompetencije budućih nastavnika
stranih jezika**

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika

Diplomski rad

Student/ica:

Dolores Perković

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Dolores Perković**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 25. lipnja 2021.

Sadržaj:

| | |
|---|----|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Ključne kompetencije u odgojno-obrazovnom sustavu | 3 |
| 3. Uloga motivacije u kontekstu profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika | 4 |
| <i>3.1. Ekstrinzična i intrinzična motivacija</i> | 5 |
| 4. Osobine kvalitetnog nastavnika | 7 |
| <i>4.1. Planiranje i priprema nastavnog sata</i> | 8 |
| <i>4.2. Izvedba nastavnog sata</i> | 9 |
| <i>4.3. Vođenje i tijek nastavnog sata</i> | 10 |
| <i>4.5. Disciplina</i> | 11 |
| <i>4.6. Ocjenjivanje učeničkog napretka</i> | 13 |
| <i>4.7. Osvrt i prosudba vlastitog rada</i> | 13 |
| 5. Kompetencije budućih nastavnika u nastavi stranih jezika | 14 |
| <i>5.1. Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika</i> | 15 |
| <i>5.2. Osobne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika</i> | 18 |
| <i>5.2.2. Samoefikasnost</i> | 18 |
| <i>5.2.2.1. Što utječe na samoefikasnost?</i> | 20 |
| 6. Prikaz nacionalnih i međunarodnih istraživanja | 22 |
| 7. Metodologija rada | 25 |
| <i>7.1. Problem istraživanja</i> | 25 |
| <i>7.3. Cilj istraživanja</i> | 25 |
| <i>7.4. Zadaci istraživanja</i> | 26 |
| <i>7.5. Metode i instrumenti istraživanja</i> | 26 |
| <i>7.6. Ispitanici</i> | 27 |
| <i>7.7. Postupak i tijek istraživanja</i> | 27 |
| <i>7.8. Postupci obrade podataka</i> | 28 |
| 8. Empirijski dio rada – interpretacija rezultata | 29 |

| | |
|--|-----------|
| <i>8.1. Razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata.....</i> | <i>32</i> |
| <i>8.2. Osobine uspješnih nastavnika te identifikacija istih kod ispitanika</i> | <i>35</i> |
| <i>8.3. Razina zadovoljstva studenata upisanim studijem.....</i> | <i>38</i> |
| <i>8.4. Profesionalne kompetencije budućih nastavnika jezika.....</i> | <i>41</i> |
| <i>8.5. Identifikacija razlika u odgovorima između studenata pedagogije i ostalih studenata</i> | <i>44</i> |
| 9. Rasprava | 47 |
| 10. Ograničenja te preporuke za daljnja istraživanja | 50 |
| 11. Zaključak | 51 |
| 12. Literatura: | 53 |
| 13. Prilozi | 55 |
| 14. Sažetak | 58 |
| 15. Summary..... | 59 |

1. Uvod

Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika predstavljaju izuzetno bitnu temu unutar pedagoške znanosti. Kvalitetan nastavnik mora posjedovati kompetencije za rad s djecom, adolescentima i odraslima te za samo izvođenje nastave. Poziv nastavnika je izuzetno težak te zahtijeva brojne elemente: motivaciju osobine kvalitetnih nastavnika, zadovoljstvo studenata upisanim studijem, profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika te usporedba i identifikacija profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika kojima je druga studijska grupa pedagogija te onima kojima nije. Motivacija je pokretač svega te je iznimno bitno da su budućí nastavnici stranih jezika intrinzično motivirani za izvođenje nastave. Ljubav prema jeziku, znanje o istome te posjedovanje pedagoških kompetencija predstavljaju neke od najbitnijih osobina kvalitetnih nastavnika. Glavni cilj ovog istraživanja bit će identifikacija nekih profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika (studenata diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike). On će biti usmjeren na identifikaciju ključnih elemenata za kvalitetno izvođenje nastave stranih jezika na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava te utvrđivanju postojanja mogućih razlika među elementima kvalitetne nastave s obzirom na studijsku grupu ispitanih studenata u ovom istraživanju.

Studiji Anglistike, Talijanistike i Germanistike strukturirani su na sličan način. Prve tri godine predstavljaju teorijsko uporište i osnovu za daljnje usavršavanje u smjeru nastavničkih kompetencija, znanstvenom ili prevoditeljskom smjeru. Jedino se studenti Talijanistike već na prvoj godini mogu opredijeliti za nastavnički ili prevoditeljski smjer. Na taj način već na preddiplomskoj razini studija postoji podjela na prevoditeljski i nastavnički smjer. Diplomaska razina ova tri studija na Sveučilištu u Zadru osmišljena je na malo drugačiji način. Zajednička poveznica predstavlja postojanje nastavničkog i prevoditeljskog smjera. Na Odjelu za anglistiku, studenti se opredjeljuju za nastavnički ili znanstveni smjer na prvoj godini diplomskog studija. Unutar znanstvenog smjera opredjeljuju se na čisti znanstveni smjer ili znanstveni smjer uz prevoditeljski modul. Odjel za talijanistiku ima četiri smjera diplomskog studija: Suvremena talijanska filologija: smjer: nastavnički koji može biti jednopredmetni i dvopredmetni te Prevoditeljski studij talijanistike koji također može biti jednopredmetni i dvopredmetni. Diplomski studij Germanistike na Sveučilištu u Zadru ima dva smjera: nastavnički i prevoditeljski. Studenti koji se odluče za nastavnički smjer na prvoj godini diplomskog studija imaju obvezu položiti nastavničke kompetencije. Nadalje, za potrebe ovog

rada također je važno istaknuti strukturu studija Pedagogije Sveučilišta u Zadru. On je strukturiran kroz dvije razine studija: preddiplomsku i diplomsku razinu studija. Stoga, studenti koji završe preddiplomsku razinu studija, te upišu nastavnički smjer diplomske razine, ne moraju slušati predmete nastavničkih kompetencija, dok se ostalim studentima najvažnija znanja i vještine sa studija pedagogije prenose kroz jednu godinu nastavničkih kompetencija.

Ovaj istraživački rad bit će strukturiran kroz dva osnovna dijela: teorijski dio rada unutar kojeg će se predstaviti glavni teorijski okviri bitni za ovo istraživanje te empirijski dio rada koji će se odnositi na samo istraživanje.

Teorijski dio rada sadržavat će rezultate prethodnih istraživanja na istu/sličnu temu, kako bi, prema tom okviru, bilo moguće kreirati metodologiju istraživanja. Nakon metodologije uslijedit će empirijski dio rada, odnosno obrada i interpretacija rezultata istraživanja koje će biti provedeno kroz polustrukturirane intervjuje koji će propitkivati te pokušati identificirati trenutno postojanje profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika.

2. Ključne kompetencije u odgojno-obrazovnom sustavu

Poznavanje stranog jezika predstavlja jednu od ključnih kompetencija odgojno-obrazovnog sustava. Engleski jezik je najčešći strani jezik kojeg djeca uče u obveznom osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. On pripada jezično-komunikacijskom području Nacionalnog okvirnog kurikulum (2011) te je komunikacija na stranom jeziku definirana na sljedeći način:

„ona se odnosi na osposobljenost za razumijevanje, usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica na stranom jeziku u nizu različitih kulturnih i društvenih situacija. Značajna je sastavnica ove kompetencije razvijanje vještina međukulturnoga razumijevanja.“ (URL 1)

Jezici predstavljaju univerzalno sredstvo sporazumijevanja. U jezično-komunikacijsko područje ubraja se i materinji jezik, jezici nacionalnih manjina, drugi strani jezici, hrvatski kao strani jezik (namijenjeno stranoj djeci). Također se ubrajaju jezici namijenjeni djeci i odraslima s posebnim potrebama kao što je hrvatski znakovni jezik. Jezik predstavlja mnogo više od sredstva sporazumijevanja; on ima svoje mjesto unutar tradicije i kulture zemlji, a razumijevanje stranih jezika doprinosi interkulturalnosti. S druge strane, jezik predstavlja sam početak obrazovanja i formalnog oblika učenja. Razumijevanjem riječi, spoznajemo i ostale elemente koji su nam potrebni za usvajanje ostalih razina obrazovanja.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) detaljno opisuje različite cikluse učenja stranog jezika te se pritom naglašava kako će generalno učenici biti puno vještiji u engleskom jeziku u usporedbi s drugim stranim jezicima, budući da je Engleski jezik prisutan u njihovoj neposrednoj okolini. Svaki ciklus se dijeli na četiri osnovne jezične vještine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Navedene vještine mogu se podijeliti na receptivne (slušanje, čitanje) i reproduktivne (govorenje, pisanje) vještine. Reproductivne vještine su zahtjevnije od receptivnih. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) također navodi dodatan element učenja stranog jezika: međukulturalno djelovanje. Navedeno se bavi osvještavanjem razlika između različitih kultura, posebice iz matične kulture pojedinca te kulture jezika kojeg uči. Osnovna škola završava s trećim ciklusom. Nakon završetka 8. razreda, prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike, učenici moraju doseći A2 razinu znanja stranog jezika te se s tom pretpostavkom kreće u srednju školu kojom se započinje četvrti ciklus. Navedeni ciklus se dijeli i prilagođava prema tipu srednje škole koju osoba pohađa: strukovna škola ili gimnazija.

Završetkom strukovne škole, prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike, pojedinac mora doseći minimalno A2+ razinu poznavanja jezika, dok je za gimnaziju referentna točka B1+.

3. Uloga motivacije u kontekstu profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika

Motivacija predstavlja pokretač samog pojedinca za obavljanje bilo kakve aktivnosti. Dolazi od latinske riječi 'movere', koja znači pokret. (Güney, 2017, prema Kaya & Çenesiz, 2020). Motivacija je osnovno sredstvo svakodnevnog života koje je potrebno u svakodnevnom životu. Motivacija predstavlja ključan prediktor razine uspjeha određene aktivnosti. Što je veća razina motivacije za određenu aktivnost to će se veći trud i rad uložiti u istu, a sama aktivnost će se zaista i ostvariti. Na taj način se podiže razina mogućnosti uspješnog ishoda navedene aktivnosti. Ukoliko motivacija nije prisutna, osoba neće odraditi aktivnost, te će samim time pozitivni ishodi izostati. Autori Cook i Artino (2016) definirali su motivaciju na sljedeći način: ona predstavlja „postupak pri kojem se potiču održive aktivnosti usmjerene ka cilju.“ (998) Oni navode četiri ključna elementa motivacije: motivacija je proces usmjeren ka cilju koji se temelji na inicijaciji aktivnosti kao i na nastavku iste. Koncept motivacije potiče određena pitanja: 'Mogu li ja učiniti nešto?' (pitanje vjere u samoga sebe); 'Zašto ja radim nešto?' (pitanje vrijednosti određene aktivnosti). Pri navedenom sama motivacija igra izuzetno bitnu ulogu. Osobe koje vjeruju u svoje sposobnosti i koje smatraju da mogu kontrolirati određene čimbenike uspjeha/neuspjeha aktivnosti bit će motiviranije poduzeti postupke potrebne za početak neke aktivnosti te se samim time povećava šansa za pozitivnim rezultatom aktivnosti. Postoje različite teorije koje se bave pitanjem motivacije te se svaka razlikuje na temelju početnog teorijskog okvira (biheviorizam, kognitivizam i slično). Ovaj rad će se ponajviše baviti teorijom atribucije koja će biti detaljnije opisana u daljnjem tekstu.

3.1. Ekstrinzična i intrinzična motivacija

Najpopularnija podjela motivacije je na ekstrinzičnu i intrinzičnu. Ekstrinzična motivacija označava iščekivanje nekakve vanjske nagrade, odnosno izbjegavanje kazne. Dok se intrinzična motivacija referira na unutrašnje zadovoljstvo koje osoba dobiva obavljanjem određene aktivnosti. Svaka osoba posjeduje određene stavove, vrijednosti, uvjerenja i interese te se na tome temelji motivacija za određenom aktivnosti. Na primjer, ako je dijete zainteresirano za engleski jezik jer mu se sviđa zvuk samog jezika te ga samo počinje učiti kroz igru, ili edukativne sadržaje na računalu ili televiziji, ono je intrinzično motivirano. Dijete u ovom slučaju zadovoljava samo svoje interese te će se zbog navedenog i više potruditi kako bi rezultat bio što bolji. S druge strane, dijete koje uči engleski kako bi dobilo dobru ocjenu u školi, a samim time i moguću nagradu od roditelja, ili mogućnost upisa na višu razinu obrazovanja je ekstrinzično motivirano. Vanjski faktori utječu na djetetovu motivaciju te postoji mogućnost da su oni jedini čimbenici koji utječu na djetetovu odluku za učenjem. Usporedimo li rezultate ova dva djeteta, dijete koje je bilo intrinzično motivirano imat će puno bolji ishod te će naučiti jezik jer je to njemu u interesu, a sama motivacija će duže opstati. S druge strane, ekstrinzično motivirano dijete može puno brže izgubiti interes za učenjem te neće uložiti jednaku količinu truda i rada kako bi usvojeno znanje opstalo u njegovom dugoročnom sjećanju te će rezultati učenja će na posljertku biti lošiji. No, u stvarnom životu rijetko imamo isključivu podjelu na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju te određena situacija vrlo često zahtijeva obje vrste motivacije. Na primjer, dijete voli engleski jezik (unutarnji faktor), ali isto tako nije posebice zainteresirano za samo učenje, no spoznaja o dobroj ocjeni (vanjskom faktoru) će dijete natjerati da dublje istraži svoje interese. Stoga je od iznimne važnosti da sami nastavnici imaju adekvatno teorijsko znanje i praktično poznavanje navedenih koncepata kako bi mogli optimizirati samo učenje svojim učenicima.

Ekstrinzična i intrinzična motivacija ima važnu ulogu prilikom upisa učenika na visokoškolske ustanove. Različite države na različit način definiraju kriterije koje osoba mora zadovoljiti kako bi upisala fakultet nastavničkog usmjerenja. U Republici Hrvatskoj studenti dobiju pravo na izbor nastavničkog smjera nakon završene preddiplomske razine odgovarajućeg predmeta. Stoga je bitno da studenti na početku svog visokoškolskog obrazovanja imaju znanja o vlastitim mogućnostima i realnu sliku budućeg poslovnog usmjerenja. Nastavnički smjer, uz znanstveni smjer postoji na gotovo svim sveučilištima u Republici Hrvatskoj (unutar okvira društveno-humanističkih i prirodno tehnoloških znanosti).

Od iznimne je važnosti da nastavnici, odnosno budući nastavnici budu intrinzično motivirani za sam poziv rada u nastavi. Manuel i Hughes (2006) su proveli istraživanje na temu motivacije budućih nastavnika za rad u nastavi u Australiji. Njihov rad je otkrio tri glavna razloga budućih nastavnika za odabir ovog poziva: „potreba za osobnim ispunjenjem, želja za rad s mladima radi poboljšanja njihova života, te mogućnost smislenog nastavka rada u odabranom polju.“ (2006, 20) Navedeni razlozi predstavljaju spoj individualnih želja i aspiracija, kao i potrebu za socijalnim radom i poboljšanjem zajednice. Autori navode kako je ovo veoma optimističan rezultat istraživanja te je posljedica obrazovnog sustava Australije, odnosno sustava kroz koji su ovi studenti i sami prošli. Akar (2012) je proveo slično istraživanje samo na području Turske, te je došao do malo drugačijih rezultata. Dio studenata je rekao kako su upisali nastavnički smjer zbog loše ostvarenih rezultata na prijemnom ispitu, te da bi, ukoliko bi ti rezultati bili bolji, oni pošli za nekom drugom karijerom. Navedeni podaci pokazuju kako je navedeno pitanje uveliko kulturno uvjetovano. Razina važnosti koju određena zemlja pridaje samom obrazovnom sustavu, pa samim time i obrazovanju i selekciji nastavnika uveliko utječe na vrstu motivacije koju osoba ima prilikom upisa nastavničkih smjerova. Navedeno pitanje bit će obrađeno i unutar ovoga rada.

4. Osobine kvalitetnog nastavnika

Kako bi profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika bile identificirane, od iznimne je važnosti otkriti koji elementi omogućuju nastavnicima da budu uspješni voditelji odgojno-obrazovnog procesa. Stoga će se sljedeće poglavlje primarno baviti dostupnim podacima o karakteristikama uspješnih i kvalitetnih nastavnika.

Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković ističu kako uspješni nastavnici posjeduju „skup kognitivnih i socijalnih vještina; vještine planiranja i izvedbe poučavanja, vještine utvrđivanja ishoda učenja te vještine upravljanja razredom kao socijalnom zajednicom.“ (2003: 332). Navedene karakteristike i vještine predstavljaju čimbenike uspjeha samog nastavnog procesa. Nastava je reaktivni proces, te svaki postupak nastavnika posljedično ima i reakciju učenika. Navedena reakcija ovisit će o kvaliteti i načinu izvedbe same nastave. Stoga je od iznimne važnosti da je kvaliteta izvedbe same nastave na najvišoj mogućoj razini.

Kyriacou (1991) u svome radu *Temeljna nastavna umijeća* koncentrira se na konkretne aspekte izvođenja nastave te pruža opsežan sažetak prethodnih istraživanja na navedenu temu te on spominje sedam osnovnih nastavnih umijeća bitnih za uspješno i kvalitetno izvođenje nastave:

1. Planiranje i priprema;
2. Izvedba nastavnog sata;
3. Vođenje i tijek nastavnog sata;
4. Razredni ugođaj;
5. Disciplina;
6. Ocjenjivanje učeničkog napretka;
7. Osvrt i prosudba vlastitog rada.

Navedena umijeća su relevantna i trideset godina nakon prvog izdanja ove knjige te predstavljaju smjernice kojima bi se nastavnici trebali voditi prilikom kreiranja nastavnog procesa.

4.1. Planiranje i priprema nastavnog sata

Planiranje i priprema predstavlja prvo temeljno umijeće nastavnika. Dobra priprema je od iznimne važnosti i za sva ostala umijeća poučavanja te predstavlja temelj samog nastavnog procesa. Planiranjem i pripremom nastavnik je dužan kreirati nastavnu aktivnost koja će ostvariti željeni i prethodno osmišljeni pedagoški cilj za svakog učenika. Također, veoma je važno nastavnikovo prilagođavanje potrebama i sposobnostima svakog učenika. Postoje četiri ključna čimbenika prilikom planiranja i pripreme sata:

1. Pedagoški ciljevi moraju biti jasno postavljeni;
2. Nastavnik mora izabrati te se pismeno pripremiti za održavanje nastavnog sata. Navedeno uključuje redoslijed i vremensko trajanje aktivnosti, kao i opis same aktivnosti te bilo koji drugi relevantni podatak koji bi mogao pomoći prilikom realizacije nastavnog sata;
3. Sva materijalna sredstva moraju prije realizacije samog nastavnog sata biti pripremljena te njihova ispravnost mora biti provjerena;
4. Mora postojati sustav vrednovanja učeničkog napretka prije početka samog nastavnog sata te same lekcije.

Dobra priprema i plan nastavnog sata omogućuju nastavnicima promišljanje o sredstvima potrebnim za realizaciju određenih aktivnosti te samog nastavnog sata. Također, omogućava se individualizacija te vježbanje individualizacije vlastitog pristupa učenicima na različitim razinama znanja i sposobnosti. Prilikom odabira aktivnosti važno je prilagoditi ih samim učenicima te njihovom stupnju razvoja i sposobnosti koncentracije. Bitno je naglasiti kako je dobra priprema samo početak te je u stvarnim nastavnim situacijama potrebna jedna razina fleksibilnosti prilikom realizacije samog procesa.

4.2. Izvedba nastavnog sata

Prilikom same izvedbe nastavnog sata bitni su određeni čimbenici kojima se izdvaja kvaliteta nastavnog rada. Kyriacou (1991) navodi kako je bitno koristiti različite oblike učenja te poticati aktivnu participaciju studenata. Navedeno se može realizirati primjenom odgovarajućih aktivnosti. Prilikom realizacije navedenog ključan čimbenik predstavlja nastavnikovo ponašanje. Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2003) napominju kako su sljedeće komponente ključni čimbenici kvalitetnog izvođenja nastavnog procesa, a povezani su s nastavnikovim ponašanjem:

- Entuzijastično pristupanje zadacima i aktivnostima
- Jasno izražavanje očekivanja i ciljeva povezanih s učenjem
- Poticati i omogućiti učenicima koncentraciju na zadatak
- Jasno isticati vlastito uvjerenje u kognitivne sposobnosti svojih učenika
- Isticati vlastitu zainteresiranost za učenikov rad i napredak.

Nastavnici koji na zabavan i entuzijastičan način pristupaju nastavnim zadacima i aktivnostima, imaju sposobnost motivirati same učenike na izvršavanje vlastitih obaveza te su rezultati samog nastavnog procesa kvalitetniji. Također, navedeno pokazuje nastavnikovu pozitivnu involviranost u sam nastavni proces na što učenici pozitivno odgovaraju. Nemoguće je od učenika zahtijevati motiviranost za nastavu, ukoliko sam nastavnik nije motiviran za istu. Nadalje, jasno izražavanje očekivanja i ciljeva pruža učenicima osjećaj strukture i svrhe. Bitno je odgovoriti na učenikova pitanja: „Kada će meni ovo trebati u životu?“; „Zašto moramo ovo učiti?“, jer se na taj način povećava intrinzična ili ekstrinzična motivacija učenika. Također je od velike važnosti potaknuti učenike na izvršavanje zadatka te im omogućiti potpunu koncentraciju na isti. Ovisno o dobi, mijenja se i mogućnost koncentracije samih učenika. Mlađi učenici se u odnosu na starije mogu kraće usredotočiti na određeni zadatak. Stoga je veoma bitno adekvatno prilagoditi zadatke i aktivnosti tijekom nastavnog procesa kao i osigurati uvjete za nesmetano izvršavanje navedenih aktivnosti. Nadalje, od iznimne je važnosti da nastavnici postave visoka očekivanja u sposobnost svojih učenika. Na taj način, učenici će imati višu razinu motivacije za razvoj vlastitih kognitivnih sposobnosti. Učenici čiji nastavnici vjeruju u njihove sposobnosti te ih potiču na učenje i aktivnost (u odnosu na pasivno promatranje nastave) puno su uspješniji od svojih vršnjaka te su rezultati samog učenja kvalitetniji. Također, od veoma je bitno da nastavnici pokažu individualni pristup svakom

učeniku te da iskažu zanimanje i brigu oko svakog učenika kako bi se stvorili individualni odnosi. Navedeno je veoma važno jer motivira same učenike za daljnji rad, a kao što je prethodno navedeno, motivacija je pokretač svake aktivnosti, pa tako i nastavnog procesa te je iznimno bitno da su i nastavnici i učenici motivirani za rad. Nastavnici moraju jednako pristupati svakom učeniku bez obzira na spol, rasu, religiju, seksualno opredjeljenje i slično. Nastavnici niti u kojem slučaju ne smiju diskriminirati učenike te kriteriji i smjernice (uz individualnu prilagodbu svakom učeniku) moraju biti jednake. Navedene karakteristike nastavnika te njegov pristup odgojno-obrazovnom procesu imati će velik utjecaj na uspješnost istog. Stoga je iznimno bitno uvidjeti važnost navedenih elemenata te kreirati obrazovne sadržaje za buduće nastavnike na temelju navedenog.

4.3. Vođenje i tijek nastavnog sata

Treće nastavno umijeće odnosi se na vođenje i tijek nastavnog sata. Kyriacou (1991) navodi kako „vođenje nastavnog sata obuhvaća umijeća potrebna da se aktivnosti vode i organiziraju tako da se organizira maksimalno učeničko produktivno sudjelovanje u nastavi.“ (65) Bitno je iskoristiti vrijeme koje je na raspolaganju kvalitetno. Početak sata rezerviran je za motivaciju učenika za rad, te postavljanje ciljeva samog nastavnog procesa i lekcije. Zatim, slijedi razrada prilikom koje se realiziraju pripremljene aktivnosti i zadaci. Razrada predstavlja ključan dio nastavnog procesa. Na kraju sata, provjerava se razumijevanje gradiva te se zaključuje sat. Prijelazi između aktivnosti moraju biti glatki, a upute jasne. Bitno je uzeti u obzir različite faktore koji utječu na koncentraciju samih učenika te na taj način prilagoditi aktivnosti te pojačati ritam nastavnog sata (navedeno je moguće realizirati s više aktivnosti) kod onih kojima je koncentracija slabija. Također, korisno je poticati na suradnički oblik organizacije nastavnog sata prilikom kojeg učenici rade u paru ili grupi. Vođenje i tijek nastavnog sata predstavlja ključan element nastavnog procesa te je iznimno bitno budućim nastavnicima omogućiti dovoljno praktičnog iskustva kako bi ova etapa tekla glatko i nesmetano.

4.4. Razredni ugođaj

Razredni ugođaj predstavlja četvrto nastavno umijeće te se odnosi na osjećaj s kojima učenici dolaze u svoj razred. Obuhvaća kulturu razreda i cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove. Učenje je jedna od osnovnih karakteristika ljudskih bića. Čim se rodimo počinjemo učiti nove stvari. No, samo učenje poprima negativne konotacije tek onda kada je ono institucionalizirano. Nastava često učenicima može izazivati stres i nelagodu, stoga je jedno od osnovnih nastavničkih umijeća stvaranje pozitivnog razrednog ugođaja. Kyriacou (1991) navodi da je razredni ugođaj kojim će se maksimizirati sam proces učenja sljedeći: „onaj koji se opisuje kao svrhovit, radni i opušten, srdačan, poticajan i sređen. Takav ugođaj olakšava učenje time što uspostavlja i održava pozitivan odnos i motiviranost učenika za nastavni sat.“ (83) Navedeno se uspostavlja dobrom pripremom nastavnika za sat. Na taj način će se vrijeme kvalitetno iskoristiti te neće nastati nepotrebni problemi u disciplini učenika. Sposobnost stvaranja kvalitetnog razrednog ugođaja je jedna od ključnih karakteristika kvalitetnih nastavnika te je iz tog razloga iznimno bitan za potrebe ovog rada.

4.5. Disciplina

Disciplina često predstavlja jedan od najvećih problema mladim nastavnicima. Uspostavljanje razredne discipline je težak proces te se vezuje uz količinu autoriteta koji nastavnici imaju. Kyriacou (1991) definira disciplinu kao: „red potreban u učionici da bi učenici učinkovito učili.“ (102) Imati discipliniran razred ne znači da svi učenici sjede u svojim klupama, bez mogućnosti kretanja ili govorenja. Kyriacou (1991) stavlja naglasak na poučavanju i kvalitetnoj pripremi rada samog nastavnika, umjesto na odnos nastavnika prema neposluhu. Prilikom navedenog bitna je organizacija rada u razredu: radi li se o frontalnom radu, ili radu u skupinama/parovima. Također, bitna je dob učenika. Mlađim učenicima treba više kretanja i više različitih aktivnosti. Ukoliko pred mlađe učenike stavimo izazov cjelosatnog sjedenja u klupi, postoji veća mogućnost da će doći do problema u disciplini samog razreda. Stoga je od iznimne važnosti svrhovito i kvalitetno birati aktivnosti i zadatke u odnosu na mogućnosti samih učenika. Također, svi učenici uče na različit način. Postoji tri tipova učenja vizualni, auditivni i kinestetički te je bitno nastavu prilagoditi svakom učeniku kako ne bi došlo do problema. Sama disciplina u razredu veoma je individualna te će ovisiti o ponašanju

nastavnika, ponašanju učenika te o kulturi i običajima same škole i razreda unutar kojeg nastavnik predaje. Uzroci učeničkog neposluha su obično sljedeći:

- dosada – nastavnik se uvijek mora potruditi učenicima približiti aktivnosti na zanimljiv način;
- dugotrajan umni napor – aktivnosti moraju biti kvalitetno i svrhovito osmišljene kako bi se navedeno izbjeglo. Također, potrebno je uzeti u obzir i napor koji dolazi od drugih nastavnih predmeta;
- nemogućnost izvršavanja aktivnosti može izazvati osjećaj frustracije što će dovesti do neposluha učenika. Nastavnik mora pružiti učenicima jasne upute kako bi svima bilo jasno što treba činiti te ne smije zadavati zadatke koji učenici ne mogu riješiti;
- druželjubivost – škola ima izuzetno važnu ulogu u socijalizaciji učenika te se navedeno može očitovati i prilikom izvođenja samog nastavnog sata;
- niska školska samosvijest – navedeno se odnosi na učenike koji izbjegavaju neuspjeh na način da nikad ni ne pokušaju;
- emocionalni problemi – oni najčešće predstavljaju rezultat obiteljskog zlostavljanja ili psihičkih bolesti;
- negativan odnos – postoje određeni učenici koji jednostavno ne cijene školski rad i uspjeh. Smatraju da od navedenog nema koristi;
- nedostatak negativnih posljedica – ovaj uzrok učeničkog neposluha odnosi se na manjak dosljednosti nastavnika prilikom reperkusije učenika za njihovo loše ponašanje.

Od iznimne je važnosti razlikovanje uzroka neposluha učenika kako bi se mogli individualno kreirati različiti načini za rješavanje disciplinarnih problema. No, kako bi navedeno bilo moguće, nastavnik mora postaviti vlastiti autoritet od prvog dana ulaska u određeni razred.

Učenici moraju vjerovati u sposobnost svojih nastavnika kako bi im omogućili nesmetano vođenje nastavnog procesa. Kyriacou (1991) navodi kako nastavnik mora uspješno iskazati vlastiti status, kompetentno vladati i prenositi znanje, mora dosljedno kažnjavati učenikov neposluh te biti vješt prilikom organizacije nastavnog rada kako bi uspostavio autoritet u razredu. Navedeni elementi su iznimno bitni prilikom uspostave autoriteta i discipline posebice kod mladih nastavnika. Postavljanje autoriteta može biti teško, no nije nemoguće.

4.6. Ocjenjivanje učeničkog napretka

Ocjenjivanje učeničkog napretka predstavlja ključan element u nastavnom procesu te je iznimno bitna karakteristika kvalitetnog nastavnika. Nastavnik mora individualno ocjenjivati učenikov napredak te biti pošten, ali i strogo prilikom navedenog kako bi se maksimizirao učenikov potencijal. Nisu svi učenici isti, te svatko posjeduje drugačije kognitivne sposobnosti. Navedeno je bitno prepoznati kako bi se adekvatno mogao ocijeniti učenikov napredak budući da je to upravo ono što bi se trebalo ocjenjivati u školi: individualni napredak učenika. Kyriacou (1991) navodi kako je „ocjenjivanje svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh.“ (127) Postoje različiti razlozi za ocjenjivanje: kako bi nastavnik imao povratnu informaciju o napretku učenika, kako bi učenici dobili povratnu informaciju o vlastitom napretku, kako bi se motiviralo učenike na daljnji rad i učenje, kako bi se dobila objektivna evidencija o napretku svakog učenika, kako bi se prikazala trenutna vrijednost učenikovih postignuća, kako bi se prepoznala učenikova motivacija za buduće učenje. Navedeno je izrazito bitno jer će o svrsi ocjenjivanja ovisiti i sam način ocjenjivanja. Znati kako adekvatno ocijeniti učenike predstavlja jednu od temeljnih nastavnih umijeća te predstavlja jedan od ključnih dijelova nastavnog procesa. Sami nastavnici, kroz reflektivan rad, trebaju moći ocjenjivati vlastiti rad i napredak te isto moraju znati i moći napraviti sa svojim učenicima. Standardizacija ocjenjivanja kroz usmene i pismene evaluacije može biti dobar početak, no uvijek treba imati na umu samog učenika kao pojedinca te njegov individualan razvoj.

4.7. Osvrt i prosudba vlastitog rada

Osvrt i prosudba vlastitog rada predstavlja jedan od najvažnijih elemenata rada kvalitetnih nastavnika. Poziv nastavnika je iznimno dinamičan te zahtjeva cjeloživotno učenje. Stoga je od iznimne važnosti da nastavnici budu spremni na refleksiju vlastitog rada u svrhu poboljšanja budućih postupaka i aktivnosti. Navedeno dolazi s iskustvom i praktičnim radom. Ovo je jedna od karakteristika koja mora biti dijelom rada kvalitetnih nastavnika i prema tome zahtjeva mjesto u ovom radu. Kyriacou (1991) navodi dva osnovna koraka 'refleksivnog poučavanja'¹: identifikacija elemenata rada koji su podložni usavršavanju te identifikacija i

¹ 'Refleksivno poučavanje' predstavlja naziv koji označava koncept poučavanja unutar kojeg važnu ulogu predstavlja spremnost nastavnika na ocjenjivanje vlastitog rada.

implementacija načina za poboljšanje navedenih elemenata. Na taj način, nastavnici će se kontinuirano unaprjeđivati na osobnoj i profesionalnoj razini što je iznimno bitno budući da praktični dio nastave mora ići u korak s teorijskim saznanjima.

5. Kompetencije budućih nastavnika u nastavi stranih jezika

Razvojem tehnologija, te novih metodologija, nastavnik mora kontinuirano proširivati svoja znanja i vještine u vezi predavanja i nastavnog procesa. Proces obrazovanja, a samim time i njegov cilj predstavlja čimbenik koji se kontinuirano mijenja, a samim time i nastavnici moraju biti spremni na promjenu te reinterpretaciju vlastitog rada. Gupta definira sam pojam 'kompetencije' kao: „znanje, vještine, stavovi, vrijednosti, motivacije i uvjerenja koja su ljudima potrebna kako bi bili uspješni u poslu.“ (4, prema Selvi, 2010, 168) Nastavničke kompetencije dijele se na tri glavna dijela: praktične kompetencije, pedagoške kompetencije i kulturne kompetencije. Nadalje, Selvi (2010) navodi devet dimenzija spomenutih kompetencija: praktične kompetencije, istraživačke kompetencije, kompetencije povezane s kurikulumom, kompetencije cjeloživotnog učenja, socijalno-kulturne kompetencije, emocionalne kompetencije, komunikacijske kompetencije, kompetencije informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT) te kompetencije za zaštitu okoliša. Prva skupina kompetencija – praktične kompetencije, odnose se na područje rada nastavnika (na primjer: talijanski jezik i književnost). Istraživačke kompetencije odnose se na suvremena istraživanja u polju pedagogije te na istraživanja iz područja rada nastavnika. One podupiru timski rad i suradničku kulturu određene odgojno-obrazovne ustanove te označavaju važnost prenošenja takvog znanja na učenike. Kompetencije povezane s kurikulumom označavaju poznavanje kurikuluma te pojmova i filozofija vezanih uz isti. Vrlo je važno poznavanje načina implementacije samog kurikuluma kao i razvoja istog. Kompetencije cjeloživotnog učenja predstavljaju znanja, vještine i motivaciju kontinuiranog osobnog rasta i unaprjeđenje unutar procesa cjeloživotnog učenja. Emocionalne kompetencije odnose se na osobne kompetencije nastavnika te uključuju uvjerenja, stavove, anksioznosti nastavnika. Nastavnik mora posjedovati sposobnost empatije te pružati emotivnu potporu svojim učenicima. Socijalno-kulturne kompetencije označavaju nastavnikovo poznavanje kulture i tradicije svojih učenika i kolega, kao i posjedovanje znanja o svjetskim kulturama i socijalnim porecima. Komunikacijske kompetencije odnose se na vrste komunikacije u razredu inicirane

nastavnikom (frontalni rad, rad u skupinama i slično). Također, nastavnik mora imati dobru individualnu komunikaciju s učenicima. Kompetencije informacijskih i komunikacijskih tehnologija odnose se na poznavanje rada najnovijih sustava unutar škole: pametna ploča, e-dnevnik i slično te poznavanje rada na samom računalu u svrhu unaprjeđenja nastave. Kompetencije za zaštitu okoliša su osnovne kompetencije zaštite okoliša u okviru škole te prilikom izleta. Očuvanje čistoće kako unutar tako i izvan škole te prenošenje znanja i praktičnog iskustva vezanog uz navedeno na svoje učenike. (Selvi, 2010) Ove dimenzije predstavljaju spoj profesionalnih i osobnih kompetencija nastavnika. Gotovo je nemoguće potpuno odvojiti profesionalne od osobnih kompetencija koje nastavnici moraju posjedovati kako bi uspješno provodili nastavu. Svaka profesionalna kompetencija u svojoj podlozi nailazi na određenu osobnu kompetenciju. No, sljedeća dva poglavlja pokušat će napraviti razdiobu te definirati i jednu i drugu skupinu navedenih kompetencija.

5.1. Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika

Poziv nastavnika je kompleksan te zahtjeva brojne sposobnosti pojedinca kako bi on bio sposoban obavljati isti. Neki poslovi su određeni isključivo analitičkim i operativnim sposobnostima osobe, dok nastavnici moraju upregnuti kompletnu osobnost u navedeni posao. Iz tog razloga, pitanje koje kompetencije nastavnici moraju posjedovati kako bi što kvalitetnije obavljali taj posao, nije jednostavno. No, ovo poglavlje će pokušati odgovoriti na njega.

Kompetencija kao pojam može se definirati kao sposobnost pretvaranja teorijskog znanja u praktično djelovanje. Wallace (2001) navodi kako se profesionalna kompetencija nastavnika može promatrati kroz dvije prizme: prva se odnosi na kompetenciju koja se stječe sveučilišnim obrazovanjem nastavnika te ona obuhvaća predmete i polaganje istih koji služe kao minimalni zahtjev potreban za stjecanje iste. Predmeti i zahtjevi istog određeni su institucijom koju osoba pohađa koja mora biti u skladu s generaliziranim zahtjevima na razini države. Dokaz o stjecanju takve profesionalne kompetencije jest diploma nastavnika koja nema rok trajanja. Wallace (2001) naziva takvu vrstu kompetencije 'inicijalnom kompetencijom', te ju uspoređuje s profesionalnom kompetencijom koja se stječe kroz cjeloživotno učenje nastavnika, a koja nikad do kraja neće biti stečena. To je cilj koji je nedodirljiv, te onaj koji uvijek traži pomak i učenje, a koji je određen brojnim čimbenicima. Neki od njih su sljedeći: „priroda predmeta, sustav ocjenjivanja, školski kurikulum, osobni interesi nastavnika...“ (58).

Autorica Liakopoulou (2011) dijeli profesionalne kompetencije potrebne za rad u nastavi na sljedeći način: 'Osobine ličnosti, stavovi i uvjerenja' te 'Pedagoško znanje i vještine'. Ona pod stavku profesionalnih kompetencija navodi i osobne kompetencije što je razumljivo budući da ovaj posao zahtjeva da osobne kompetencije i osobine osobe postanu profesionalne kompetencije nastavnika. No, ovaj rad će podijeliti navedene dvije stavke na dva dijela, a prvom stavkom bavit će se sljedeće poglavlje gdje će se nešto više reći o osobnim kompetencijama nastavnika potrebnim za rad u nastavi. Ona veći naglasak stavlja na takozvane pedagoške kompetencije unutar kojih se navode sljedeće stavke:

- predmetno znanje,
- poznavanje učenika,
- metodologija poučavanja,
- znanje kurikuluma,
- opće pedagoško znanje,
- situacijsko znanje,
- poznavanje 'sebe'.

Temeljna kompetencija svakog nastavnika jest dobro poznavanje predmeta koje predaje, u ovom slučaju to su strani jezici. Navedena podjela veoma je slična podjeli nastavničkih kompetencija na dimenzije koje je predstavila Selvi (2010). Autori Myronenko i Dobrovolska (2016) navode kako je najbitnija profesionalna kompetencija budućih nastavnika stranih jezika upravo komunikacijska kompetencija koja obuhvaća znanje nastavnika i sposobnost praktične reprodukcije istog o fonologiji, morfologiji, sintaksi, semantici jezika. Sveobuhvatno lingvističko znanje nastavnika predstavlja temelj na kojem se grade daljnje profesionalne nastavne kompetencije koje obuhvaćaju pedagoško znanje potrebno za rad s različitim grupama učenika. Funkcija govora jedan je od najbitnijih elemenata komunikacijske kompetencije. Nastavnici moraju biti modeli svojim učenicima za pravilno korištenje i reprodukciju jezika. Nadalje, kada se navodi poznavanje svojih učenika, potrebno je uzeti u obzir sve elemente i čimbenike koji su specifično vezani na učenike, a utječu na proces učenja, kao što je: dob, prethodno znanje, poznavanje kulture i slično. Individualan pristup je potreban na razini razreda, kao i na razini samog učenika. Metodologija poučavanja odnosi se na didaktički slijed nastavnog sata koji određeni nastavnik provodi. Od uvoda, razrade i zaključka same lekcije. Navedena metodologija mora biti u skladu s općeprihvaćenom metodologijom poučavanja stranih jezika. Također, od iznimne je važnosti da nastavnik dobro poznaje

Nacionalni okvirni kurikulum, kao i nastavni plan i program svake škole, odnosno razreda u kojem predaje. Opće pedagoško znanje odnosi se na generalnu organizaciju razreda i rada u razredu, kao i na održavanje discipline i maksimiziranje učeničkog potencijala odgovarajućim sredstvima. Situacijsko ili kontekstualno znanje odnosi se na sposobnost nastavnika da se snađe u nepredvidivim situacijama koje bi se mogle dogoditi tijekom nastavnog sata. Poznavanje 'sebe' odnosi se na vlastito viđenje sebe i svojih sposobnosti povezanih s nastavnim radom. Nastavnici moraju imati pozitivno viđenje svojih sposobnosti kako bi mogli nesmetano provoditi aktivnosti nastavnog sata. Gorja i sur. (2019) naglašavaju kako dio profesionalnih kompetencija budući nastavnici dobiju kroz indirektni utjecaj njihovih smjerova; posebice oni smjerovi koji pripadaju društveno-humanističkim znanostima. Nauče kritički razmišljati i razviju zavidnu razinu kompetencija povezanih s humanističkim pristupom.

Nadalje, autori Myronenko i Dobrovoljska (2016) su također naveli sljedeće kompetencije koje su važne za uspješan rad nastavnika stranih jezika:

„temeljne znanosti, jezično-didaktičko znanje, psihologija, svijest o stranom jeziku kako bi se omogućilo učinkovito djelovanje u nastavi, metode usvajanja jezika povezane s jezičnim znanjem, načini izvođenja lekcije, nastavne vještine koje uključuju teorijski input s metodološkog gledišta, dobna pedagogija, oblici, sredstva i metode u pedagogiji, podrijetlo jezika i njegov razvoj, funkcionalne karakteristike jezika, povijest svijeta, engleska i američka književnost, osnove pravnog sustava u vašoj zemlji.“ (72)

Ovi autori na poprilično sličan način napominju koje su profesionalne kompetencije bitne za rad nastavnika u nastavi. Ističe se poznavanje vlastitog predmeta, kao i pedagoško-didaktička znanja i vještine upravljanja razredom. Gledište autora Myronenka i Dobrovoljske (2016) o radu nastavnika stranih jezika temelji se na nastavi engleskog jezika te je bitno napomenuti da je i književnost ključna u radu nastavnika bilo kojeg stranog jezika. Na taj način, vokabular i gramatika se usvaja implicitnim načinom učenja što ne zahtijeva izravan mentalni napor učenika te je samim time dugoročno korisnije.

5.2. Osobne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika

Svaki posao zahtjeva određene osobne kompetencije i osobine pojedinca, pa tako i posao nastavnika. Upravo osobnost nastavnika predstavlja ono što dolazi do izražaja tijekom nastave, te je iznimno važno da nastavnici budu vedra duha i da vole ono što rade. Određene karakteristike osobe predstavljaju velike čimbenike uspješnosti nastavnog procesa. Malikow (2005) naglašava kako su neke od tih osobina sljedeće: dobar smisao za humor, prihvaćanje svojih učenika na svim razinama, entuzijazam, kreativnost te zanimanje za učenike. (prema Liakopoulou, 2011) Takve osobine omogućavaju stvaranje pozitivnog odnosa između nastavnika i učenika koji će posljedično potaknut uspješniji odgojno-obrazovni proces. Također je bitno da nastavnik pozitivno ocjenjuje te ima pozitivan stav prema svome radnom mjestu, te vlastitom položaju u društvu. On mora biti spreman sudjelovati u procesu cjeloživotnog učenja te biti spreman na kontinuiranu refleksiju i unaprjeđenje vlastitog rada. Nastavnici moraju pružiti potporu svojim učenicima te posjedovati prirodnu empatičnost. Oni moraju biti emocionalno inteligentni i kompetentni kako bi uspješno provodili odgojno-obrazovni proces. Poziv nastavnika je kompleksan te je potrebno unijeti cijelu svoju osobnost u njega. Iz navedenog razloga nisu svi spremni niti mogu postati nastavnici. No, oni koji posjeduju potrebne osobne i profesionalne kompetencije mogu se unaprjeđivati kroz proces cjeloživotnog učenja i kroz praktično iskustvo rada s različitim dobnim skupinama.

5.2.2. Samoefikasnost

Termin samoefikasnosti se odnosi na vlastitu procjenu svojih sposobnosti za određenu aktivnost. Ono što je bitno unutar okvira ovog rada jest procjena vlastitih sposobnosti studenata stranih jezika za rad u nastavi. Navedeno se nalazi unutar poglavlja o kompetencijama budućih nastavnika stranih jezika budući da je navedeno jedna od ključnih osobnih kompetencija same osobe te će imati utjecaj na sve ostale kompetencije pojedinca. Bandura (1997) definira samoefikasnost na sljedeći način: samoefikasnost je „vjerovanje u sposobnost organiziranja i izvršenja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni, pretpostavljeni tip aktivnosti.“ Bandura (1986) također navodi kako samoefikasnost predstavlja konstrukt koji je situacijski uvjetovan (prema Cakiroglu i sur., 2005). (Ivanov, Penezić, 2000: 115). Brown isti termin definira (eng. self-efficacy) kao „vjeru u vlastite sposobnosti o uspješnoj provedbi određene aktivnosti.“

(2006: 141). Autori Ghanizadeh i Moafian (2011: 250) navode da: „samoefikasnost predstavlja procjenu budućih sposobnosti pojedinca, a ne njihov realan nivo kompetentnosti.“ Spomenute definicije naglasak stavljaju na vjeru u vlastite sposobnosti. Autori Ivanov i Penezić (2000) navode kako je isto od iznimne važnosti jer „vjerovanja koja ljudi imaju o sebi predstavljaju ključni element u izvršavanju kontrole i osobnom djelovanju, a pojedinci se promatraju i kao produkti, ali i kao proizvođači svog vlastitog okruženja.“ (115)

Samoefikasnost, odnosno samoprocjena vlastitih sposobnosti je izrazito bitna za rad u nastavi. Nastavnici, kao i budući nastavnici bi trebali procjenjivati svoje sposobnosti za rad u odgojno-obrazovnom sustavu pozitivno. Također, bitno je da nastavnici procjenjuju vlastitu sposobnost učenja i mogućnost savladavanja različitih problematičnih situacija (budući da postoji velika mogućnost pojavljivanja takvih situacija unutar razreda) pozitivno. Nastavnici moraju biti spremni sudjelovati u procesu cjeloživotnog učenja te prenijeti na vlastite učenike vještine potrebne za isto. O navedenom ovisi uspjeh samog nastavnog procesa. Ukoliko osoba negativno procjenjuje navedene elemente, ona će biti manje spremna pokušati nešto novo napraviti ili učiti – ako je navedeno slučaj, motivacija osobe će pasti što će se negativno odraziti na sam proces aktivnosti, kao i na rezultate iste. Osoba je manje spremna pokušati izvesti određenu aktivnost, ako je uvjeren u njezin neuspjeh. Odnosno, ako individua posjeduje uvjerenje o pozitivnom ishodu određene aktivnosti na temelju vlastitog truda i sposobnosti, motivacija za odrađivanje te aktivnosti će se povećati. No, ukoliko je situacija obrnuta te individua posjeduje uvjerenje o negativnom ishodu određene aktivnosti jer ne vjeruje u sebe: u svoja znanja i vještine, sama motivacija će se smanjiti, a šansa za negativnim rezultatom će se povećati. Navedeno se može povezati s teorijom atribucija koju su osmislili Weiner i suradnici sedamdesetih godina prošlog stoljeća te koja se nalazi unutar grupacije kognitivnih teorija učenja. Teorija atribucija naglašava važnost pridavanja atribucija (pozitivnih ili negativnih) svome uspjehu ili neuspjehu. Odnosno, individua može povezati vlastiti uspjeh s dva čimbenika: prvi se odnosi na vlastiti trud i sposobnost, dok se drugi čimbenik odnosi na sreću. U slučaju da osoba povezuje vlastiti uspjeh sa srećom, ona će biti manje motivirana da se trudi i radi kako bi ponovno postigla uspjeh u nekoj drugoj aktivnosti zbog uvjerenja da ona ne može kontrolirati krajnji rezultat određene aktivnosti, već je on predodređen srećom. Takva osoba će imati manje samopouzdanja u odnosu na osobu koja vlastiti uspjeh pridaje vlastitom trudu i radu. Takva osoba će imati osjećaj kontrole nad svojom budućnošću te će u svrhu toga biti motiviranija raditi i truditi se kako bi rezultati aktivnosti bili pozitivni. Postoje određeni čimbenici koji utječu na razinu samoefikasnosti osobe. Jedan takav primjer su prethodna

iskustva. Osoba koja je u prošlosti imala mnogo pozitivnih ishoda aktivnosti imat će više samopouzdanja od one osoba koja je imala više negativnih ishoda. Doduše, atribucije će ovisiti i o samim uzrocima prethodnih uspjeha, odnosno neuspjeha. Individua koja je uložila ogroman trud u određene aktivnosti, a opet je doživjela neuspjeh – smatrat će da je uzrok tome nesreća, te će u budućnosti biti sklonija na takav ili sličan način pristupati novim izazovima te će smatrati kako nema kontrole te da o njoj ne ovisi rezultat određene aktivnosti već je on predodređen drugim čimbenicima kojima ona ne upravlja. Također, ukoliko je osoba koja se trudila posljedično i uspjela, ona će imati više samopouzdanja te će dobiti veći osjećaj kontrole nad svojim radnjama. One osobe koje su uspijevale u prošlosti; a pridaju takav uspjeh sreći, će imati veću razinu samopouzdanja. No, također će smatrati kako nemaju puno utjecaja na sam ishod aktivnosti te neće pridavati puno truda u iste što će statistički posljedično rezultirati većom razinom neuspjeha (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Samoeфикаsnost kao pojam temelji se na sljedećoj pretpostavci: ljudi nisu vođeni niti samo intrapsihičkim procesima niti su pod isključivim utjecajem okolinskih događaja.“ (Ivanov, Penezić, 2000: 115) Ponašanje čovjeka ishod je brojnih čimbenika koji mogu biti i intrinzični i ekstrinzični. Ove teorije su prisutne u svakodnevnom životu pojedinaca te su iznimno bitne unutar istraživanja profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika. Prethodno poglavlje se bavilo osobinama kvalitetnih nastavnika te je zaključeno kako nastavnici moraju biti sigurni i samopouzđani. Oni moraju biti svjesni vlastitih sposobnosti te uzbuđeni oko novih izazova koji će im ovaj poziv pružiti kako bi maksimizirali potencijale postojećeg odgojno-obrazovnog sustava.

5.2.2.1. Što utječe na samoeфикаsnost?

Prethodno je naglašena važnost pozitivne procjene vlastitih profesionalnih kompetencija za rad u nastavi stranih jezika. Ono što je također veoma bitno su uzroci različitih razina samoeфикаsnosti pojedinca. Različiti autori su se bavili ovim pitanjem te su identificirali određene uzroke samoeфикаsnosti. Gist i Mitchall (1992) su odredili četiri ključna čimbenika koja sudjeluju u stvaranju samoprocjene vlastitih sposobnosti te su oni sljedeći: identifikacija i analiza čimbenika potrebnih za uspješno svladavanje određenog izazova, socijalni modeli, procjena vlastitih (osobnih) i vanjskih (socijalnih) resursa dostupnih za rješavanje određenog problema/zadatka te prethodno iskustvo (prema Zakmeni i sur., 2016). Nadalje autori

Ghanizadeh i Moafian (2011) istraživali su vezu između samoprocjene vlastitih sposobnosti profesora na lingvističkim institutima u Iranu te njihovog uspjeha prilikom rada sa studentima te je identificiralo povezanost između godina radnog iskustva nastavnika te njihove razine samoeфикаsnosti. Ghanizadeh i Moafian (2011) naglašavaju važnost samoprocjene vlastitih sposobnosti te navode kako pojedinci često imaju pogrešnu sliku vlastitih kompetencija što posljedično utječe na samu motivaciju osobe za određenom aktivnosti te količinom truda koji će uložiti u radnju. Oni, poput Gista i Mitchalla (1992), navode kako je prethodno iskustvo najvažniji čimbenik koji utječe na pozitivnu/negativnu sliku vlastitih sposobnosti pojedinaca. Naglašavaju i neke druge elemente kao što su socijalna iskustva osobe, interna (psihička i emocionalna stanja osobe) te indirektno iskustvo unutar određenog područja. Iz navedenog je vidljivo kako je prethodno iskustvo jedan od glavnih prediktora razine samoeфикаsnosti osobe te će posljedično utjecati i na rezultat određenih aktivnosti pojedinaca. Također, prethodno je navedeno kako je ljudsko ponašanje spoj različitih uzroka koji mogu biti i interni (psihički, emocionalni) i eksterni (vanjski).

6. Prikaz nacionalnih i međunarodnih istraživanja

Brojni autori (Cakiroglu, Çakiroglu i Boone, 2005; Zehir-Topkaya, 2010; Zakmeni, Rahmany i Labone, 2016 i mnogi drugi) bavili su se temom samoefikasnosti profesora ili budućih profesora. No, bitno je naglasiti kako su navedena istraživanja većinom ograničena na područja izvan Republike Hrvatske (mnoga istraživanja na području Turske su se bavila navedenom temom) ili su se bavila temom izvan okvira nastavnika stranih jezika te iz navedenog razloga postoji potreba za ovakvim istraživanjem budući da nastava stranih jezika zahtjeva posjedovanje posebnih profesionalnih kompetencija nastavnika.

Autori Cakiroglu, Çakiroglu i Boone su u svome radu iz 2005. godine usporedili samoprocjenu profesionalnih kompetencija studenata nastavničkih smjerova u području prirodnih znanosti u dva različita dijela svijeta (Turska i Sjedinjene Američke Države). Iz navedenog razloga, ovo istraživanje pruža izuzetno vrijedan uvid u sustav osposobljavanja budućih nastavnika prirodnih znanosti unutar ove dvije zemlje. Navedeni autori naglašavaju važnost pozitivne procjene vlastitih sposobnosti nastavnika za rad u nastavi budući da postoji manjak kompetentnih nastavnika u svim državama svijeta, a samoefikasnost predstavlja ključan čimbenik za daljnje usavršavanje istih budući da ima ključnu ulogu u motivaciji nastavnika. Ovo istraživanje „sugerira kako profesori s višom razinom samoefikasnosti puno bolje prenose znanje svojim studentima te takvi studenti puno bolje uče, za razliku od profesora s nižom razinom samoefikasnosti.“ (Cakiroglu i sur., 2005, 32) Samoprocjena vlastitih kompetencija nastavnika u izravnoj je korelaciji s ponašanjem studenata. Oni smatraju kako kultura uvjetuje samoefikasnost nastavnika i budućih nastavnika te zbog toga provode istraživanje koje se proteže kroz dva različita kontinenta. Navedeno potvrđuju podacima koji pokazuju veću razinu samoefikasnosti budućih nastavnika u Sjedinjenim Američkim Državama, u odnosu na studente iz Turske. Navedeni rezultati mogu se objasniti razlikom u programima osposobljavanja nastavnika te količinom praktičnog iskustva koje njihova ustanova za osposobljavanje nastavnika pruža. Autori Cakiroglu, Çakiroglu i Boone (2005) čvrsto vjeruju da je samoprocjena kompetencija nastavnika ključan čimbenik uspjeha nastavnog procesa. Bitno je naglasiti kako ovo istraživanje predstavlja vrijedne podatke za ovaj rad, no ono se bavi područjem prirodnih znanosti te zbog toga možda nije potpuno relevantno za istraživanje područja samoefikasnosti nastavnika u području lingvistike. Nadalje, rad je ograničen na područje Turske i Sjedinjenih Američkih Država te iz tog razloga nije ni blizu granicama Republike Hrvatske. Svaka zemlja ima svoju kulturu te različite zakone i običaje.

Također, svaka zemlja za sebe postavlja temelje obrazovnog sustava te obrazovanja nastavnika, a samoeфикаsnost je uvjetovana prethodno pozitivnim iskustvima te samom iskustvu. Također, rad je iz 2005. godine te stoga postoji mogućnost da su podaci istog zastarjeli.

Zehir-Topkaya (2010) provodi istraživanje na temu opće te računalne samoeфикаsnosti budućih nastavnika engleskog jezika u Turskoj. Samoprocjena računalnih kompetencija nastavnika i budućih nastavnika stranih jezika predstavlja izuzetno bitno pitanje u ovom novom, tehnološki naprednom svijetu te je iz navedenog razloga ovo istraživanje u posljednjih jedanaest godina postalo još bitnije. U trenutku provedbe istraživanja, budući nastavnici engleskog jezika ne pokazuju visoku razinu računalne samoeфикаsnosti. Rezultat pokazuje kako su studenti sposobni koristiti se računalima, no oni se ne služe njima u privatnom životu. Ova studija objavljena je 2010. godine te ukoliko se uzme u obzir brzina razvoja tehnologije i sve veću prisutnost iste u životima pojedinaca, može se zaključiti kako su rezultati ovog istraživanja vjerojatno zastarjeli. No, naveden podatak nije relevantan za potrebe ovog rada, budući da se u radu ispituje i opća samoeфикаsnost te njena pozitivna korelacija s računalnom samo-efikasnošću. No, ispitanici su pokazali veću razinu samoprocjene vlastitih sposobnosti na općoj razini što bi značilo kako je samoeфикаsnost relativno individualni koncept. Autorica Zehir-Topkaya (2010) naglašava važnost prethodnih iskustava kao glavnog prediktora individualne samoeфикаsnosti što se poklapa s tvrdnjama autora Gist i Mitchalla (1992) te Ghanizadeha i Moafiana (2011).

Nadalje, autori Zakmeni, Rahmany i Labone su 2016. godine proveli istraživanje novih nastavnika engleskog jezika na razini kolektiva i individue. Njihovi rezultati su ukazali na manjak praktičnih iskustava nastavnika prilikom osposobljavanja za sam rad na sveučilištima te na štetan učinak istog. Oni smatraju kako je potrebna promjena u obrazovnom sustavu osposobljavanja nastavnika te da se naglasak treba staviti više na praktična znanja i iskustva, a manje na teorijske koncepte. Nastavnici nauče bitne elemente vlastitog posla tek onda kada dođu na radno mjesto nastavnika te samu praksu i iskustvo stječu na poslu, dok bi se ista trebala steći na visokoškolskoj instituciji koja ih osposobljava za poziv nastavnika. Ovi autori naglašavaju kako oni nisu jedini stručnjaci koji su došli do sličnih otkrića te stavljaju apel na moguće promjene u budućnosti.

Brčić (2020) je proveo istraživanje na temu samoeфикаsnosti budućih nastavnika pri upotrebi računala i tehnologije u nastavi. Studija se sastojala od 33 ispitanika. Ispitanici su pozitivno ocijenili svoju sposobnost korištenja računala u privatne svrhe te se nadaju da će

moći implementirati isto unutar svoje nastave. No, nisu uvjereni da će škole u kojima će raditi biti adekvatno opremljene sredstvima potrebnim za kvalitetnu implementaciju tehnologije u nastavni proces. Navedeni rezultati su zanimljivi za ovaj rad iz dva razloga: najbitniji prediktor pozitivne samoefikasnosti studenata prilikom upotrebe računala bila su prethodna iskustva što odgovara tvrdnjama autora Gist i Mitchalla (1992), Zehir-Topkaya (2010) te Ghanizadeha i Moafiana (2011). Nadalje, iako je opća samoefikasnost relativno individualni koncept, istraživanje Zehir-Topkaye (2010) je pokazalo pozitivnu povezanost između računalne i opće samoefikasnosti budućih nastavnika engleskog jezika.

7. Metodologija rada

7.1. Problem istraživanja

Analiza profesionalnih kompetencija budućih nastavnika za izvođenje nastave stranih jezika: engleski, talijanski i njemački jezik.

7.2. Problem istraživanja

Brojna istraživanja (Cakiroglu i sur., 2005; Zehir-Topkaya, 2010; Ghanizadeh i Moafian, 2011; Zakmeni i sur., 2016) su se bavila analizom profesionalnih kompetencija nastavnika različitih predmeta. Samoprocjena vlastitih sposobnosti ima velik utjecaj na motivaciju te prema tome, posljedično i na sam uspjeh. Dokazano je kako pojedinci koji se smatraju manje kompetentnim u određenom polju zapravo imaju i lošiji uspjeh prilikom izvršavanja pojedinih zadataka povezanih s tim poljem. (Ivanov, Penezić, 2000) U moderno doba jezici su iznimno bitni za profesionalni uspjeh pojedinaca, stoga je iznimno važno da nastavnici stranih jezika budu uspješni u vlastitom polju. Kako bi navedeno bilo moguće oni moraju primiti kvalitetno visokoškolsko obrazovanje te moraju pozitivno ocjenjivati vlastite sposobnosti u nastavi jezika. Rijetka su se istraživanja bavila navedenom temom: profesionalnim kompetencije budućih nastavnika stranih jezika, odnosno studenata, na području Republike Hrvatske. Iz tog razloga otvara se prostor za nova istraživanja na navedenu temu u svrhu unaprjeđivanja same prakse. Stoga će ovo istraživanje pokušati utvrditi neke od ključnih profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika potrebnih za rad u nastavi.

7.3. Cilj istraživanja

Identifikacija nekih profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika (studenata diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike). Cilj rada je usmjeren na identifikaciju ključnih elemenata za kvalitetno izvođenje nastave stranih jezika na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava te utvrđivanju postojanja mogućih razlika među

elementima kvalitetne nastave s obzirom na studijsku grupu ispitanih studenata u ovom istraživanju.

7.4. Zadaci istraživanja

1. Ispitati i utvrditi motivaciju ispitanika prilikom upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera.
2. Utvrditi i opisati koje su osobine potrebne za uspješno izvođenje nastave stranih jezika te identificirati smatraju li ispitanici da posjeduju navedene osobine.
3. Ispitati razinu zadovoljstva studenata upisanim diplomskim studijom nastavničkog smjera.
4. Ispitati i opisati razinu profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika (studenata diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike) za predavanje i rad unutar obrazovnog sustava.
5. Utvrditi postoje li razlike u odgovorima između budućih nastavnika stranih jezika kojima je druga studijska grupa pedagogija, te onih kojima je druga studijska grupa strani jezik ili sociologija.

7.5. Metode i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju se koristi kvalitativna metoda istraživanja uz primjenu polustrukturiranog intervjua (Creswell, 2014). Za potrebe ovog istraživanja je izrađen instrument protokol intervjua (prilog 1).

Provedbi istraživanja prethodila je izrada protokola za intervju koje se sastoji od pet dijelova. Prvi dio pitanja odnosio se na osnovne podatke ispitanika (spol i dob, godina studija, druga studijska grupa te godina upisivanja studija). Drugi dio čine pitanja kojima se ispituje sama razina motivacije studenata za upisom na preddiplomsku i diplomsku razinu studija. Treći dio se odnosio na osobine kvalitetnih nastavnika gdje su ispitanici upitani o vlastitim prethodnim iskustvima unutar osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgojno-obrazovnog sustava. Četvrti dio se odnosio na zadovoljstvo studenata upisanim studijem te su se ispitala

dva zasebna elementa: teorijski i praktični dio. U zadnjem, petom dijelu, ispituju se same profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika na dvije razine: osobne i profesionalne kompetencije.

Intervjuiranje je provedeno u svibnju 2021. godine, telefonskim pozivima ili putem aplikacije Microsoft Teams-a. Sam uzorak ispitanika bio je prigodan. Svaki ispitanik je neposredno prije intervjua bio upoznat s problemom i ciljem istraživanja. Osim toga, ispitanicima je navedeno kako je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da mogu odustati u bilo kojem trenutku, kao i da je zagarantirana anonimnost njihovih identiteta. Intervjui su provedeni individualno, a trajali su između 30 do 65 minuta. Provodili su se prema unaprijed određenoj listi pitanja (Prilog 1) pri čemu su se postavljala dodatna potpitanja ukoliko je bilo potrebe za istima.

7.6. Ispitanici

Skupina ispitanika unutar populacije čine studenti 2. godine diplomskog studija nastavničkog smjera Anglistike, Talijanistike i Germanistike Sveučilišta u Zadru, odnosno budući nastavnici jezika koji su u trenutku provedbe istraživanja bili prigodni. U provedenom istraživanju sudjelovalo je ukupno 15 ispitanika – 6 studenata Anglistike, 6 studenata Talijanistike i 3 studenta Germanistike. Iz navedene skupine, za devetero studenata druga studijska grupa bila je pedagogija, dok je njima šest, druga studijska grupa bila drugi strani jezik ili sociologija.

7.7. Postupak i tijek istraživanja

Istraživanje se provelo u drugom semestru akademske godine 2020./2021. kroz mjesec svibanj 2021. godine. Mjesto istraživanja bila je cijela Hrvatska, – intervjui su se proveli online preko platforme Microsoft Teams-a ili putem telefonskih poziva.

7.8. Postupci obrade podataka

Nakon provedbe istraživanja otkriveni su tematski kodovi (Prilog 3) koji odgovaraju samim zadacima istraživanja: razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata, osobine nastavnika potrebne za uspješno izvođenje nastave stranih jezika te identifikacija istih kod ispitanika, razina zadovoljstva studenata upisanim diplomskim studijom nastavničkog smjera, razina profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika za predavanje i rad unutar obrazovnog sustava, identifikacija potencijalnih razlika u odgovorima studenata čija je druga studijska grupa pedagogija i onih čija je druga studijska grupa drugi strani jezik ili neka druga društvena znanost. Na temelju istih je nastupila obrada i interpretacija samih rezultata istraživanja. Unutar svakog tematskog koda, rezultati su obrađivani na način da su prvotno obrađeni odgovori studijske grupe Anglistike, zatim Talijanistike te na posljetku, Germanistike u svrhu utvrđivanja mogućih razlika u odgovorima između navedene tri grupe. Odgovori su se grupirali prema sličnosti te prema prethodno navedenim tematskim kodovima.

8. Empirijski dio rada – interpretacija rezultata

Istraživanje je provedeno kroz polustrukturirani intervju (prilog 1). Na temelju navedenog intervjua pokušalo se odgovoriti na ključne zadatke ovog istraživanja. Uspješno je ispitano 13 studentica i 2 studenta 2. godine diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike Sveučilišta u Zadru. Ispitano je 6 studenata anglistike, 6 studenata talijanistike i 3 studenta germanistike. Važan dio ovog istraživanja bio je identificirati razliku u odgovorima studenata kojima je druga studijska grupa pedagogija te onih studenata kojima druga studijska grupa nije pedagogija, već je drugi strani jezik ili druga društvena znanost kako bi se identificirala moguća razlika u spremnosti studenata za rad u nastavi. Stoga je 9 ispitanika predstavljalo studente s pedagogije, dok je preostalih 6 studenata bilo s drugih odjela: drugi strani jezik (4 studenta) ili društvena znanost (2 studenta - sociologija). U tekstu koji slijedi ispitanici će se imenovati na sljedeći način: ispitanik 1, ispitanik 2, ispitanik 3 (studenti nastavničkog smjera Anglistike i Pedagogije), ispitanik 4 (student nastavničkog smjera Anglistike i Rusistike), ispitanik 5 i ispitanik 6 (studenti nastavničkog smjera Anglistike i Sociologije), ispitanik 7 i ispitanik 8 (studenti nastavničkog smjera Anglistike i Talijanistike) ispitanik 9, ispitanik 10, ispitanik 11 i ispitanik 12 studenti nastavničkog smjera Talijanistike i Pedagogije) te ispitanik 13 i 14 (studenti nastavničkog smjera Germanistike i pedagogije) i ispitanik 15 (student nastavničkog smjera Germanistike i anglistike) (Prilog 2: Tablica deskriptivnih kodova). Kroz nastavak ovog teksta bit će korišten muški rod kao spolno neutralan te će obuhvaćati i muški i ženski rod.

Prilog 2: tablica deskriptivnih kodova

| Ispitanici | Studijska grupa 1 | Studijska grupa 2 | Godina diplomskog studija |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------------------|
| Ispitanik 1 | Anglistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 2 | Anglistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 3 | Anglistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 4 | Anglistika | Rusistika | Druga |
| Ispitanik 5 | Anglistika | Sociologija | Druga |
| Ispitanik 6 | Anglistika | Sociologija | Druga |
| Ispitanik 7 | Talijanistika | Anglistika | Druga |

| | | | |
|--------------|---------------|------------|-------|
| Ispitanik 8 | Talijanistika | Anglistika | Druga |
| Ispitanik 9 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 10 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 11 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 12 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 13 | Germanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 14 | Germanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 15 | Germanistika | Anglistika | Druga |

Unutar ovog rada prepoznati su sljedeći deskriptivni kodovi koji su vidljivi u Prilogu 2: Tablica deskriptivnih kodova. Ispitanici su podijeljeni na sljedeće kodove: Ispitanik 1, Ispitanik 2, Ispitanik 3, Ispitanik 4, Ispitanik 5 te Ispitanik 6, Ispitanik 7, Ispitanik 8, Ispitanik 9, Ispitanik 10, Ispitanik 11, Ispitanik 12, Ispitanik 13, Ispitanik 14, Ispitanik 15. Navedeni ispitanici su unutar tablice deskriptivnih kodova nadalje podijeljeni na Studijsku grupu 1 i Studijsku grupu 2. Ispitanici 1, 2 i 3 pripadaju istoj prvoj i drugoj studijskoj grupi – Anglistika i Pedagogija. Ispitanik 4 pripada istoj prvoj studijskoj grupi kao i prethodni ispitanici, ali mu je druga studijska grupa Rusistika. Ispitanici 5 i 6 također pripadaju istoj prvoj i drugoj studijskoj grupi, no one se razlikuju od ispitanika 1, 2 i 3, a te su studijske grupe sljedeće: Anglistika i Sociologija. Nadalje, ispitanici 7 i 8 također dijele iste studijske grupe – Talijanistika i Anglistika. Ispitanici 9, 10, 11 i 12 pripadaju istoj prvoj i drugoj studijskoj grupi – Talijanistika i Pedagogija. Na posljetku, troje studenata studira Germanistiku te njih dvoje, ispitanici 13 i 14, pripadaju istoj drugoj studijskoj grupi – Pedagogiji, dok jedan, ispitanik 15, pripada drugoj studijskoj grupi Anglistike. Ukupno 9/15 ispitanika studira Anglistiku, 9/15 ispitanika studira Pedagogiju, 6/15 Talijanistiku i 3/15 ispitanika studira Germanistiku. Svi ispitanici pripadaju drugoj godini diplomskog studija.

Prilog 3: Tablica tematskih kodova.

| |
|---|
| Razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata |
| Osobine nastavnika potrebne za uspješno izvođenje nastave stranih jezika te identifikacija istih kod ispitanika |

| |
|---|
| Razina zadovoljstva studenata upisanim diplomskim studijom nastavničkog smjera. |
| Razina profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika za predavanje i rad unutar obrazovnog sustava |
| Identifikacija potencijalnih razlika u odgovorima studenata čija je druga studijska grupa pedagogija i onih čija je druga studijska grupa drugi strani jezik ili neka druga društvena znanost |

Također, prepoznati su i sljedeći tematski kodovi koji su prikazani u Prilogu 3: Tablica tematskih kodova. Navedeni kodovi ustanovljeni su nakon provedbe intervjua te odgovaraju prethodno postavljenim istraživačkim pitanjima. Prvi kod 'Razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata' bit će prikazani u poglavlju: '7.1. Razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata'. Kod: 'Osobine nastavnika potrebne za uspješno izvođenje nastave stranih jezika te identifikacija istih kod ispitanika' bit će prikazan u poglavlju: '7.2. Osobine uspješnih nastavnika te identifikacija istih kod ispitanika'. Nadalje, kod 'Razina zadovoljstva studenata upisanim diplomskim studijom nastavničkog smjera' bit će prikazan u sljedećem poglavlju: '7.3. Razina zadovoljstva studenata upisanim studijem'. Kod 'Razina profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika za predavanje i rad unutar obrazovnog sustava' bit će opisan u poglavlju: '7.4. Profesionalne kompetencije budućih nastavnika jezika'. Posljednji kod: 'Identifikacija potencijalnih razlika u odgovorima studenata čija je druga studijska grupa pedagogija i onih čija je druga studijska grupa drugi strani jezik ili neka druga društvena znanost', bit će prikazan u poglavlju '7.5. Identifikacija razlika u odgovorima između studenata pedagogije i ostalih studenata'.

8.1. Razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata

Kako bi se ispitala motivacija studenata za rad unutar obrazovnog sustava, bitno je postaviti pitanje motivacije studenata za samim radom u nastavi, odnosno za upis na preddiplomsku i diplomsku razinu studija. Ovo istraživanje je ispitalo tri različite grupe studenata: studenti Anglistike, Talijanistike i Germanistike, unutar kojih se stvaraju i dvije nove grupe: studenti čije je druga studijska grupa Pedagogija te studenti ostalih studijskih grupa. Prilikom intervjua postavljena su dva pitanja kako bi se otkrila vrsta motivacije te razlozi upisivanja studijskog programa Anglistike, Talijanistike i Germanistike te su oni sljedeći: 'Koji su razlozi bili presudni za upis preddiplomskog studija Anglistike/Germanistike/Talijanistike?' te 'Koji su razlozi bili presudni za upis diplomskog studija Anglistike/Germanistike/Talijanistike?'

Većina ispitanika je navela kako ih je ljubav i lakoća učenja jezika ponukala na upis na preddiplomski studij jednog od ova tri smjera: ispitanik 1 je naveo sljedeće: „Oduvijek sam željela biti profesorica engleskog jezika, a i sviđa mi se sam jezik. Mislim da je također presudila činjenica da sam učila engleski dugi niz godina pa sam mislila da će mi ga biti lakše studirati od ostalih jezika koje nisam nikada učila.“, ispitanik 2 je naveo sljedeće: „Upisao sam preddiplomski studij Anglistike prvenstveno jer volim engleski jezik.“, ispitanici 4, 5 i 6 navode slične razloge za upis preddiplomskog studija Anglistike. Ispitanik 3 je naveo sljedeće: „Odabrao sam engleski jezik i pedagogiju jer mi je preddiplomski studij imao zanimljivije kolegije te sam se iz tog razloga odlučio na ovaj studij. Odluka je bila nagla i nisam previše promislio o tome, ali nisam na kraju ni požalio.“ Nadalje, većina ispitanika je odgovorila kako je glavni čimbenik upisa diplomskog studija Anglistike bio logičan slijed, odnosno veće mogućnosti kasnijeg zaposlenja. Jedino su ispitanici 1 i 2 odgovorili kako su se oduvijek vidjeli u ulozi nastavnika. Ispitanik 2 je naveo sljedeće: „Diplomski studij nastavničkog smjera Anglistike upisao sam jer smatram da je to smjer koji najviše nudi studentu za napredak i u kojem postoje najveće šanse za kasnije zaposlenje i rad u struci.“ Ispitanik 3 navodi sličnu tvrdnju: „Manjak nekakvog izbora. Logičan slijed nakon preddiplomskog studija Anglistike je nastavnički smjer. Imamo više opcija nakon nastavničkog smjera nego nakon znanstvenog, prevoditeljskog. Moja motivacija je bila isključivo ta. Ne mogu reći da sam se vidio u ulozi profesora te mi je to bila glavna motivacija upisa nastavničkog smjera.“ Ispitanik 4 navodi kako je upisao diplomski studij nastavničkog smjera radi boljih kvalifikacija u svrhu lakšeg

zaposlenja. Ispitanik 5 je naveo kako nikada nije bio siguran u točnost vlastitog odabira studija, no unatoč vlastitim nesigurnostima smatra kako je upravo nastavnički smjer i poziv nastavnika savršen za njega. Također naglašava manjak izbora kao jedan dio čimbenika koji su utjecali na odluku o upisu diplomskog studija nastavničkog smjera. Nadalje, ispitanici sa studija Talijanistike su naveli slične odgovore kao i njihovi kolege s Anglistike. Također, javlja se novi čimbenici upisa: prethodno poznavanje jezika, nastavnici koji su svojom kvalitetom ispitanike ponukali na upis ovog studija, te interes za samu talijansku kulturu. Ispitanik 7 navodi sljedeće: „Opća zainteresiranost za talijanski jezik, kulturu i književnost kao rezultat učenja istog kroz srednjoškolsko obrazovanje; želja za usavršavanjem jezika i mogućnost zaposlenja u inozemstvu.“ Prethodna motivacija je većinski bila intrinzična, no ovaj odgovor predstavlja kombinaciju intrinzične i ekstrinzične motivacije prisutne prilikom upisa preddiplomskog studija Talijanistike. Ispitanik 8 također navodi kako mu je talijanski, uz engleski jezik išao te je to bio jedan od ključnih razloga upisa na preddiplomski studij ova dva smjera. Ispitanik 9 navodi posebnu emocionalnu povezanost za talijanski jezik: „Moji roditelji su živjeli u Italiji neposredno prije mog rođenja i od malena sam u kontaktu s tim jezikom. U 4. razredu osnovne škole sam ga uzela za izborni predmet jer sam ga htjela razumjeti kako bih mogla komunicirati s obiteljskim prijateljima koji ne pričaju hrvatski jezik. Postepeno sam se zaljubila u talijanski jezik i kako je rastao stupanj moga obrazovanja tako je rasla i želja da on bude stalan dio moga života. U srednjoj školi sam definitivno odlučila posvetiti mu se. Olakšana okolnost jest ta što sam imala izvrsne nastavnice u osnovnoj i srednjoj školi. Bile su zanimljive i znale su kako nam ga približiti i učiniti zanimljivim, nikada nas nisu sputavale u našem učenju i uvijek su se trudile izvući ono najbolje iz nas pa su me tako i gurale na natjecanja i poticale razvoj mojih sposobnosti. Pretpostavljam da je to sve odigralo značajnu ulogu u mom izboru studija.“, Ispitanik 10 naglašava kako je primarna motivacija za upisom studija bila upisati studij Pedagogije, a budući da je studij Pedagogije dvopredmetni, ispitanik 10 je izabrao i studij Talijanistike radi poznavanja jezika i ljubavi prema istome. Ispitanik 11, poput ispitanika 9 navodi važnost dobrog nastavnika tijekom osnovne i srednje škole kao krucijalan čimbenik upisa na studij Talijanistike, a ispitanik 12 isto tako ističe važnost ljubavi prema jeziku kao glavni čimbenik motivacije za upis ovog studija te navodi kako je presudila „Osobna motivacija i interes za jezik. Prvotno sam htjela baš talijanski i nešto uz talijanski tako da sam se tome vodila. Budući da sam bila u jezičnoj gimnaziji odabrala sam program da imam sve četiri godine talijanski te je tu moja ljubav prema tom jeziku se rodila.“ Studenti Talijanistike su naglasili kako su oni imali priliku opredijeliti se za prevoditeljski/nastavnički smjer već od 1. godine preddiplomskog studija te su znali što ih čeka u budućnosti te ih je sam

studij na taj način usmjeravao prema pozivu nastavnika od 1. godine visokoškolskog obrazovanja. No, odgovori su i u ovoj skupini bili veoma slična kao i u skupini Anglistike: naglašeno je kako je diplomski studij nastavnički smjer logičan slijed te im pruža više mogućnosti od prevoditeljskog smjera. Gotovo svi ispitanici su naveli navedenu tvrdnju. Jedino je ispitanik 9 izrazio kako se oduvijek vidio u poziciji kao što je nastavnička, a ispitanik 8 je jedini istaknuo kako se zaista niti ne vidi u poziciji nastavnika, ali je nastavnički smjer bio logičniji odabir od prevoditeljskog. Ispitanici Germanistike također naglašavaju iste/slične čimbenike prisutne prilikom upisa studija: ljubav prema jeziku i poznavanje jezika. Ispitanik 13 je živio do 7. godine svoga života u Njemačkoj te opisuje to razdoblje veoma pozitivno. Nakon dolaska u Hrvatsku, održavao je vezu s jezikom te mu se činilo kako je ispravan odabir upravo upis studija Germanistike. Ispitanik 14 je iskazao ekstrinzičnu motivaciju za upis ovog studija: „Mislila sam kako je to najperspektivniji izbor izvan STEM – područja. Također, postoji veliki spektar mogućnosti zapošljavanja s diplomom magistra filologije germanistike.“ Posljednji ispitanik naglašava ljubav prema jeziku te poznavanje istog presudnim čimbenicima upisa preddiplomskog studija Germanistike. Prilikom odabira diplomskog studija, studenti Germanistike su istaknuli kako je to bio logičan slijed nakon završenog preddiplomskog studija. Jedino je ispitanik 14 naglasio kako se oduvijek vidio u poziciji nastavnika: „Od malena smatram kako je učiteljski život bio moj životni poziv pa nije bilo teško odlučiti se za diplomski studij nastavničkog smjera.“

Rezultati ovog dijela istraživanja poprilično su optimistični. Većina studenata upisalo je preddiplomski studij Anglistike/Talijanistike/Germanistike ponukani intrinzičnom motivacijom: ljubav prema jeziku, emocionalna povezanost uz jezik, interes za kulturu i jezik te poznavanje samog jezika i sposobnost reprodukcije istog. Nekolicina studenata je istaknula različite razloge upisa preddiplomskog studija: ispitanik 3, koji je upisao preddiplomski studij Anglistike na temelju osobnog interesa za određene kolegije na studiju; te ispitanici 7 i 14 koji su istaknuli mogućnost zaposlenja kao razlog upisa studija. Motivaciju za upis na diplomski studij nastavničkog smjera definirali su ekstrinzični razlozi, odnosno manjak izbora prilikom upisa diplomskog studija, kao i više poslovnih mogućnosti u budućnosti. Samo je četiri ispitanika navelo želju za nastavničkim pozivom kao motivaciju prilikom upisa preddiplomskog ili diplomskog studija ovog smjera (ispitanik 1, ispitanik 2, ispitanik 9 te ispitanik 14). Navedeno ne ide u prilog istraživanju autora Manuela i Hughesa (2006) koji navode kako su njihovi ispitanici upisali studij nastavničkog smjera iz razloga osobne prirode te plemenitih razloga obogaćenja i napretka ljudske vrste. No, djelomično idu u prilog radu

autora Akara (2012) koji je otkrio kako su njegovi ispitanici upisali nastavnički smjer radi manjka drugih mogućnosti. Prilikom uspoređivanja navedenih istraživanja bitno je uzeti u obzir geografsku razliku i razliku u trenutku provođenja istraživanja. Drugim riječima, različite zemlje na drugačiji način postavljaju vrijednost nastavničkog poziva te se na tome temelji i kvaliteta obrazovanja samih nastavnika te na posljertku i slika nastavnika u društvu. No, unatoč tome što mnogi ispitanici u trenutnom istraživanju navode manjak drugih mogućnosti, odnosno logičan slijed nastavka na nastavničkom studiju kao ključan razlog upisa nastavničkog smjera, to ne znači da oni ne mogu biti kvalitetni nastavnici. Bitno je napomenuti kako su ostali razlozi koje ispitanici navode prilikom upisa preddiplomske razine studija, kao što je ljubav prema jeziku, emocionalna povezanost prema jeziku i poznavanje samog jezika jednako bitni. Nastavnici prvenstveno moraju biti vrsni teoretičari, gramatičari te lingvisti a nakon toga i dobri predavači. Također, primarna motivacija za upisom studija ne mora odgovarati završnom rezultatu – pojedinci su podložni promjeni te je studiranje jedan formativni period unutar kojeg se istražuju vlastite želje i interesi. Navedeno je prisutno kod ispitanika 3 – unatoč tome što nije želio postati nastavnikom, nakon petogodišnjeg visokoškolskog iskustva i odrađene prakse, njegove želje i motivacije su se promijenile.

8.2. Osobine uspješnih nastavnika te identifikacija istih kod ispitanika

Mnogo je osobina koje kvalitetan nastavnik mora posjedovati. Prethodno u tekstu je navedeno kako on mora biti odličan teoretičar i praktičar. Mora posjedovati visoku razinu znanja iz svoga područja rada, kao i veliku razinu pedagoških kompetencija. Odgovori ispitanika odgovaraju prethodno navedenim istraživanjima na navedenu temu. Pitanja kojim je ispitana identifikacija osobina uspješnih nastavnika bila su sljedeća: 'Prisjetite se prošlih nastavnika, koje biste osobine izdvojili kao izuzetno dobre? Zašto?', 'Prisjetite se prošlih nastavnika, koje biste osobine izdvojili kao izuzetno loše? Zašto?' i na posljertku, 'Na temelju znanja prikupljenog unutar ovih pet godina visokoškolskog obrazovanja, izdvojite osobine za koji smatrate da dobar nastavnik stranih jezika mora posjedovati. Zašto?'. Odgovori su zaista bili šaroliki te su ispitanici podijelili zanimljiva iskustva svoga osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja.

Izdvojene kvalitete uspješnih nastavnika su sljedeće: velika razina znanja iz engleskog jezika. Ispitanik 5 navodi sljedeće: 'Ja ću ti uvijek kreniti od toga da dobar nastavnik stranih

jezika mora biti kompetentan. Treba imati znanje.' Ostali ispitanici su se složili s navedenim te iznijeli iste zaključke. Navedeno odgovara zaključcima autora Selvi (2010), Liakopoulou (2011) te Myronenko i Dobrovoljska (2016), koji također ističu jezičnu kompetenciju i predmetno znanje. Nadalje, ostali odgovori su naveli i sposobnost prenošenja znanja, strogoću i autoritet. Ispitanik 1 je naveo važnost individualiziranog pristupa: „Također, (nastavnik) mora pristupiti svakom učeniku na individualan način jer ni jedan učenik nije isti te svatko od njih napreduje vlastitim tempom. Trebao bi koristiti različite metode poučavanja, materijale i strategije kako bi razbio monotoniju u razredu. Gradivo bi se trebalo ponavljati više puta jer je ipak u pitanju jezik – posebno kada se radi o učenju novog vokabulara.“ Naveden je i pozitivan pristup i ljubav prema poslu. Ispitanik 2 navodi sljedeće: „Nastavnik također mora biti pozitivan, vjerovati u svoje učenike, biti fleksibilan u nastavi, otvorenog duha te naravno posjedovati znanje i strast prema predmetu koji predaje.“ Ispitanik 2 također navodi važnost dosljednosti u nastavi. Većina ispitanika u odnosu na negativne kompetencije navode nerazumijevanje potreba učenika, nebrigu za učenike te opću indiferentnost prema svojim učenicima kao i nesposobnost prenošenja znanja. Ispitanici Talijanistike su iznijeli slične podatke. Ispitanik 7, između ostalog, navodi kako je emocionalna inteligencija iznimno važna za poziv nastavnika: „Visoka emocionalna inteligencija i sposobnost empatije, otvoren pristup prema učenicima; inovativne metode poučavanja.“ Ispitanik 9 nadodaje važnost strpljenja: „Prije svega bih izdvojila strpljivost svojih nastavnika. Smatram da je to izuzetno važno jer poučavanje nekoga može biti iznimno teško i iscrpljujuće, posebice ako učenici uvijek rade iste greške i potrebno im je više puta objašnjavati iste stvari. Ako nastavnici uvijek gube strpljenje i postanu grubo prema učenicima, mogu ih demotivirati i stvoriti u njima averziju ne samo prema nastavniku, već i prema jeziku i svemu što se njega tiče (kultura, ljudi te nacionalnosti,..).“ Navedeno odgovara navodu ispitanika 7 koji tvrdi kako je važan dio kompetencija nastavnika upravo emocionalna inteligencija što odgovara navedenim osobnim kompetencijama uspješnih nastavnika koje su spomenute prethodno u tekstu (Malikow 2005, Liakopoulou 2011). Ispitanik 11 nadodaje važnost komunikativnosti: „Smatram da bi trebali biti veoma komunikativni, ipak se radi o stranom jeziku.“ Ostali ispitanici Talijanistike su naveli iste kompetencije uspješnih nastavnika kao i ispitanici Anglistike. U odnosu na negativne osobine nastavnika, ispitanik 7 nadodaje sljedeće: „Nerazvijena razina empatije, pasivna agresija u komunikaciji s učenicima, nerazumijevanje njihovih potreba ili granica; neodstupanje od tradicionalnih metoda; neorganiziranost u radu.“ Ispitanik 10, uz negativne osobine koje su naveli ispitanici Anglistike, navodi i sljedeće: „Izuzetno loši su mi bili nastavnici koji su imali miljenike, ili pak oni koji nisu prepoznavali trud učenika, tražili

napamet definicije itd. Sve navedeno jako loše utječe na motivaciju učenika.“ Ispitanici Germanistike navode slične kompetencije uspješnih nastavnika. Ispitanik 15 nadodaje važnost informacijskih i komunikacijskih tehnologija, što su ostali ispitanici insinuirali kroz navođenje individualiziranog pristupa i inovativnosti u nastavi. IKT je isključivo bitan u današnje informatičko doba te bi svaki nastavnik trebao biti informatički pismen. U odnosu na negativne osobine nastavnika, ispitanici Germanistike su također naveli iste kompetencije koje su spomenute ranije u tekstu te su dodali određene osobine. Ispitanik 13 navodi sljedeće negativne osobine nastavnika: „Nepravednost, “tjeranje straha u kosti”, nepotrebna strogoća, nezainteresiranost nastavnika, pre-popustljiv nastavnik. Smatram da bi svaki nastavnik trebao naći neku sredinu između strogoće i popustljivosti i ne priklanjati se jednoj strani, jer prevelika strogoća učenicima je stresna i demotivira ih, dok prevelika popustljivost ne ostvaruje nikakve rezultate.“

Ovi rezultati su od iznimne vrijednosti budući da su svi ispitanici prošli kroz odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj te iz vlastitog iskustva, kao i iz iskustva petogodišnjeg visokoškolskog obrazovanja mogu sažeti potrebne osobine kvalitetnih nastavnika. Isključivo je bitno prepoznavanje pozitivnih i negativnih elemenata iz vlastitog iskustva budući da će takvi nastavnici u budućnosti, imajući navedeno na umu, pokušati promijeniti školstvo na bolje. Također, bitno je naglasiti kako je veoma teško identificirati posjedovanje navedenih osobina kod ispitanika, budući da imaju veoma malo praktičnog iskustva. No, budući da se kompetencije nastavnika mogu podijeliti na profesionalne i osobne (Liakopoulou, 2011), te da su svi ispitanici pokazali visoku razinu emocionalne inteligencije, kao i spremnost na budući rad i usavršavanje, može se zaključiti da gotovo svi ispitanici (potrebno je uzeti u obzir kako ispitanik 8 ne namjerava postati nastavnikom nakon završetka visokoškolskog obrazovanja) zaista imaju velikog potencijala postati kvalitetnim nastavnicima u budućnosti budući da iskazuju visoku razinu motivacije za radom u nastavi te usavršavanjem kroz proces cjeloživotnog učenja te će navedeno biti prikazano kroz sljedeća poglavlja.

8.3. Razina zadovoljstva studenata upisanim studijem

U svrhu utvrđivanja zadovoljstva studenata upisanim studijem, ispitanicima su postavljena sljedeća pitanja u vezi petogodišnjeg visokoškolskog obrazovanja: 'Smatrate li da Vas ovaj studij osposobljava za izvođenje nastave?', 'Smatrate li da Vas je Vaš smjer pripremio za izvođenje nastave? Ako da, koji su predmeti bili zaslužni za to? Ako ne, koji su razlozi tome?', 'Smatrate li da Vaš studij pruža dovoljno praktičnog znanja i prakse svojim studentima?' Ispitani elementi bili su teorijsko i praktično znanje dobiveno na cjelokupnom studiju, kao i na samim odjelima Anglistike, Talijanistike i Germanistike. Bitno je naglasiti kako razlike u odgovorima između ova tri smjera nisu uočene te je potrebno uzeti u obzir kako su jedino studenti Talijanistike od 1. godine preddiplomskog studija imali mogućnost odabira između nastavničkog i prevoditeljskog smjera, dok su ostali ispitanici pred istu odluku došli tek prije upisa diplomske razine studija.

Svi ispitanici s Anglistike se slažu da su zakinuti u praktičnom djelu nastave. Oni smatraju kako su i prije svjetske pandemije Covida-19 bili zakinuti za praktična iskustva u razredu, ali da je trenutna situacija dodatno pogoršala stanje: s 30 sati prakse, prešli su na 16. Niti jedan ispitanik nije pozitivno ocijenio količinu praktičnog znanja i sposobnosti koje su prikupljene tijekom ovih pet godina studiranja. Na primjer: ispitanik 3 navodi sljedeće: „Kao što sam rekao ne, nismo pripremljeni za izvođenje nastave jer mi moramo biti spremni sada nakon obrane diplomskih radova stati pred djecu, adolescente, odrasle. Moramo moći otići u svaku školu i obrazovnu ustanovu i kvalitetno održati predavanja iz engleskog jezika, a trenutno mislim da to nije moguće. Trebali smo imati puno više prakse i mislim da bi na taj način bili osposobljeniji za izvođenje same nastave.“ S druge strane, svi ispitanici pozitivno ocjenjuju količinu teorijskog znanja koje su prikupili na studiju Anglistike te ističu sljedeće predmete najbitnijim elementima u navedenom: Suvremeni engleski jezik, Usvajanje drugog jezika, Načela nastave engleskog jezika te Metodika. Također, neki ispitanici ističu prednost koju pedagogija daje studentima prilikom izvođenja same nastave. Ispitanik 5 navodi sljedeće: „I ja nemam te pedagoške kompetencije, mislim da ste u prednosti vi s Pedagogije, mi smo bili u zaostatku prošle godine. Mi smo u jednoj godini zamijenili vaše tri godine. Što je nemoguće. Ispitanik 3 navodi kako smatra da je „nas 'pedagoge' skoro pa svaki predmet u ovih pet godina na jedan ili drugi način zapravo pripremio za izvođenje nastave.“ Slične odgovore pružili su i ispitanici s Talijanistike. Naveli su kako je praktičnog iskustva zaista malo te smatraju kako navedeno nije dovoljna priprema za izvođenje nastave. Jedino je ispitanik 8 djelomično

pozitivno odgovorio na pitanje: 'Smatrate li da Vaš studij pruža dovoljno praktičnog znanja i prakse svojim studentima?' te je naveo sljedeće: „Pa rekla bih da, iako bi možda bilo bolje umjesto jednog semestra nastavnčkih kompetencija, staviti još semestar prakse.“ Dok ostali ispitanici navode isključivo negativne dojmove. Na primjer, ispitanik 9 navodi sljedeće: „smatram da je značajniji dio našeg obrazovanja (usvajanje znanja kako izvoditi nastavu) ostavljen za sam kraj našeg studija i smješten u jednom vrlo kratkom vremenskom periodu te smatram da nam je to onemogućilo adekvatnu pripremu za izvođenje nastave. Mislim da bi bilo bolje kada bi se praktični dio raspodijelio kroz cijeli diplomski studij jer bi tada studenti imali dovoljno vremena učiti se kako izvoditi nastavu.“ Također, neki ispitanici navode kako ih je studij pedagogije bolje pripremio za izvođenje nastave u odnosu na studij talijanistike. Ispitanik 10 kaže kako: „Smatram da je moja druga studijska grupa zapravo bila velika odskočna daska, ali prakse i znanja o izvođenju sata je jako malo. Kad se pogledaju predmeti koji osposobljavaju studente za izvođenje nastave, svede se sve na svega 2,3 kolegija i zadnju godinu studija.“, a ispitanik 12 navodi sljedeće: „Mislim da kombinacija jezika i pedagogije je (osposobila nas za izvođenje nastave). Ali, gledam po drugim kolegama koji idu samo na jezik, mislim da nije dovoljna samo ta jedna komponenta. Koliko imaju? Jednu godinu. Mislim da nije dovoljno. Ja bih to malo produžila. Jer mi imamo sve te didaktičke predmete koji nas od početka pripremaju za nastavu.“ S druge strane postoji odstupanje u stavovima prema teorijskim znanjima ispitanika s Talijanistike od onih s Anglistike. Studenti Talijanistike negativnije ocjenjuju svoja teorijska znanja, pogotovo ona koja su dobivena na diplomskoj razini studija i koja su usko povezana s izvođenjem nastave. Ispitanik 10 navodi sljedeće: „Smatram da ponekad imamo predmete koji će mi biti od koristi jedino i isključivo ako ću isti taj kolegij predavati na fakultetu.“ Ispitanik 7 navodi sljedeće: „preddiplomski studij Talijanistike je organizacijski izvanredno osmišljen i odrađen od strane profesora. Što se tiče osposobljavanja za konkretno izvođenje nastave, ono se odrađuje na diplomskom studiju te smatram da je praktični dio koristan, no onaj teorijski nešto manje.“ Ostali ispitanici s Talijanistike dijele slične stavove u vezi teorijskog djela nastave i teorijske pripreme za samo izvođenje nastave. Kolegiji koji su istaknuti unutar ove grupe ispitanika bili su: Jezične vježbe, Glotodidaktika te Metodika rada nastave talijanskog jezika (unutar kojeg se održavao praktični dio nastave). Na poslijetku, ispitanici s Germanistike dijele slične stavove kao i kolege s drugih odjela: prakse je premalo, a teorijska znanja, iako opsežna, bi se mogla prilagoditi suvremenim potrebama nastave. Na primjer, ispitanik 13 navodi sljedeće: „Unatoč divnoj pročelnici i profesorima, smatram da nas ovaj studij ne osposobi dovoljno za izvođenje nastave. Kao primjer navela bi da smo prije izvođenja sata za ocjenu morali napisati pripremu na njemačkom

jeziku, unatoč tome što se pripreme više ne pišu na njemačkom jeziku, niti se pišu u tako opsežnom obliku. Drugim riječima nastavnički kolegiji nisu u korak s događanjima u školama.“ Ispitanik 14 navodi nedostatak određenih kolegija te daje primjer kako bi se teorijski dio nastave mogao obogatiti – uvođenje kolegija koji bi se bavio načinom ocjenjivanja učenika. Ispitanik 15 na sličan način navodi svoje stavove: „smatram da nas najviše uče teoriji, no imamo jako malo prilike da tu teoriju koristimo u praksi. Smatram da mnogo toga što učimo u nastavi ne bude korisno, dok nas one bitne stvari (rad s djecom s poteškoćama, ispunjavanje dnevnika, način ocjenjivanja djece, odnos s roditeljima, stručne službe koje mogu biti od pomoći nastavnicima, ...) ne uče niti nam ih pokažu.“ Iz navedenog je vidljivo kako svi ispitanici dijele slične stavove u vezi teorijskog i praktičnog znanja koje imaju priliku usvojiti na preddiplomskoj i diplomskoj razini studija.

Navedeni podaci ukazuju na manjak praktičnih iskustava koji pripremaju studente za rad u nastavi. Stavovi studenata su jednoglasni i jasni. Praktičnog dijela nastave je premalo. Teorijsko znanje ima važnu ulogu u samom izvođenju nastave, no ono nije dovoljno. Studenti moraju imati što je više moguće praktičnih iskustava vođenja razreda. Što više pozitivnih praktičnih iskustava studenti skupe tijekom nastave to će biti veća šansa za budućim pozitivnim ishodima u vlastitim razredima. Podaci odgovaraju rezultatima istraživanja autora Zahmeni, Rahmany i Labone (2016) koji u svome radu ističu važnost velike količine praktične nastave na nastavničkim smjerovima te ukazuju zabrinutost zbog nedostatka iste. U prilog navedenom ide i činjenica da autori kao što su Gist i Mitchall (1992) te Ghanizadeh i Moafian (2011) navode kako je glavni indikator samoefikasnosti osobe za mnoga područja i osobnog i profesionalnog rada upravo prethodno iskustvo te unatoč tome što ovaj rad ne ispituje samoefikasnost budućih nastavnika za radom u nastavi, potrebno je istaknuti kako je naveden koncept izrazito bitan budući da predstavlja temelj za daljnji rad i usavršavanje nastavnika te samim time predstavlja i bitan dio kompetencija nastavnika.

8.4. Profesionalne kompetencije budućih nastavnika jezika

Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika ispitane su na dvije razine: prva razina odnosila se na osobne stavove te razinu samouvjerenosti studenata. Prethodno je navedeno kako će pojedinci koji vjeruju u sebe i u svoje sposobnosti, te oni koji samim time imaju i veću razinu samoefikasnosti u pojedinim područjima (Ivanov, Penezić 2000), imati pozitivnije ishode: u privatnim i poslovnom životu. Stoga je bitno da budući nastavnici pozitivno ocjenjuju svoju opću sposobnost rješavanja problema. Bitno je naglasiti kako ovaj rad nije ispitivao razinu samoefikasnosti budućih nastavnika stranih jezika, već na deskriptivan način pokušava identificirati osobne i profesionalne kompetencije nastavnika. Nadalje, druga razina se odnosila na identifikaciju stavova studenata o njihovim profesionalnim kompetencijama – kompetencije koje se odnose na teorijska i praktična znanja usvojena na studiju.

Studenti Anglistike su pozitivno ocijenili svoju sposobnost rješavanja problema. Postavljena su tri pitanja: 'Smatrate li da možete uvijek uspješno svladati probleme nevezano uz njihovu težinu ukoliko se dovoljno potrudite?', 'Smatrate li da Vam je lako usredotočiti se na određeni cilj i ostvariti isti na temelju vlastitog truda?', 'Smatrate li da se možete uspješno nositi s nepredvidivim situacijama koje se mogu dogoditi tijekom izvođenja nastave?' Prva dva pitanja odnosila su se isključivo na stavove studenata prema vlastitoj sposobnosti rješavanja problema, dok se zadnje pitanje odnosilo na situacije u nastavi. Odgovori na prva dva pitanja su pozitivni. Većina ispitanika je odgovorila da uz dovoljno truda može riješiti svaki problem te ostvariti svaki cilj. Na primjer, ispitanik 5 navodi sljedeće: „Borim se s tim manjkom samopouzdanja, ali uvijek iskoči onaj neki dio mene koji se neda i uvijek se izbori. Ako se dovoljno radi na nečemu i ako se to ne smatra problemom već izazovom, mislim da mogu riješiti sve. I ne samo ja, mislim da bi svi mogli.“ Čak i oni ispitanici koji su istaknuli kako je nemoguće riješiti sve probleme, naveli su i da je to normalan dio života te je to sasvim u redu, također navode kako je u redu zatražiti pomoć. Navedeni odgovori pokazuju izrazito veliku razinu emocionalne inteligencije koja predstavlja jednu od ključnih osobnih kompetencija uspješnih nastavnika (Liakopoulou, 2011). Svi studenti Anglistike su na zadnje pitanje odgovorili kako nisu imali dovoljno praktičnih iskustava kako bi sa sigurnošću mogli potvrditi da se mogu nositi s nepredvidivim situacijama u razredu. Ispitanik 3 je naveo sljedeće: „Ne. Ne mogu se uspješno nositi s nepredvidivim situacijama koje se mogu dogoditi tijekom izvođenja nastave jer mi nismo pripremljeni ni za predvidljive situacije tijekom nastave.“ Dok

ispitanik 1 navodi sljedeće: „Smatram da se mogu uspješno nositi s nepredvidivim situacijama koje se mogu dogoditi tijekom izvođenja nastava, ali budući da mi se takva situacija još nije dogodila zbog nedovoljnog praktičnog djela, ne mogu reći sa sigurnošću.“ Nadalje, postavljena su sljedeća pitanja kako bi se identificirala razina profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika: 'Smatrate li da ste upisali studij koji odgovara Vašim sposobnostima? Ako da zašto?, Ako ne Zašto?', 'Smatrate li da ste stručni u području za koji ste se opredijelili? Ako da zašto?, Ako ne zašto?'. Svi studenti Anglistike su potvrdno odgovorili na prvo postavljeno pitanje te obrazlažu svoj odgovor s činjenicom da im jezici jednostavno idu te nisu imali puno poteškoća tijekom studiranja. Ispitanik 4 navodi sljedeće: „Smatram da odgovara, ovo je ono što sam htjela studirati i mislim da sam bez većih teškoća uspjela doći do završne faze studiranja tj. pisanje diplomskog rada.“ Isti ispitanik na sljedeće pitanje također odgovara potvrdno: smatra se stručnim unutar područja za koji se opredijelio. Ostali ispitanici Anglistike malo negativnije ocjenjuju svoju stručnost navodeći kako treba dosta prakse i iskustva da netko zaista postane stručnjak. No, navode kako imaju potencijala postati vrsni stručnjaci s iskustvom. Na primjer, ispitanik 5 navodi sljedeće: „Jako dobro pitanje, jer riječ stručno ima težinu. Mislim da u hrvatskoj ima jako malo stručnjaka. Ne smatram uopće da sam stručna, mislim da imam potencijala ali dok nemam iskustva ne mogu se nazvati stručnjakom. Prije prakse nisam ni mislila da mogu ja išta od toga, ali sada znam da mogu. Zato mislim da trenutno nisam stručnjak, ali znam da ću postati.“ Nadalje, studenti Talijanistike navode slične odgovore kao i studenti Anglistike: smatraju da se sve može riješiti uz trud, ukoliko se nešto ne može riješiti ne shvaćaju to kao osobni neuspjeh već kao element, jedan od mnogih u životu, koji nije pod njihovom kontrolom. Također, smatraju da je većina ciljeva ostvariva na lakši ili teži način ukoliko postoji motivacija za ostvarivanje istih. Na primjer ispitanik 9 navodi sljedeće: „Smatram da mogu (riješiti sve probleme). Nekada se događalo da bih naišla na razne probleme tijekom studiranja, ali svaki put sam ih uspješno riješila. Ponekad sam se trebala manje, a ponekad više potruditi, međutim smatram da ih uistinu uvijek mogu uspješno svladati.“ Na pitanje o mogućnosti rješavanja nepredvidivih situacija u razredu većina ispitanika navodi kako im fali praktičnih iskustava za rješavanje takvih situacija. Ispitanik 12 navodi sljedeće: „Za sada, u ovom trenutku mislim još da ne. Jer nemam dovoljno iskustva i mislim da bih se sva zbunila. Ali, s praksom i godinama radnog iskustva, mislim da ću doći do tog nivoa da ću se moći uspješno nositi s nepredvidivim situacijama koje se mogu dogoditi tijekom nastave. Ali evo za sada, nemam ni 20 sati skupljenih što smo radili na praksi.“ No, izrazito je pozitivno što svi ispitanici navode kroz daljnje obrazloženje kako smatraju da će s iskustvom doseći razinu stručnosti dovoljnu za rješavanje nepredvidivih situacija unutar razreda. Ispitanik 7 jedini

potpuno pozitivno ocjenjuje svoju sposobnost rješavanja nepredvidivih situacija u razredu navodeći: „Smatram da su nepredvidive situacije neizostavan dio razredne nastave te će se dogoditi prije ili poslije, bez obzira na razinu organizacije nastavnika te se smatram sposobnom suočiti se s istima. Nisam netko tko bi pažljivo isplanirao svaku minutu razrednog sata; samim time nepredviđena situacija ne bi me omela u postizanju cilja određenog sata te bih je razriješila na što smireniji i učinkovitiji način.“ Nadalje, u odnosu na posljednja dva pitanja u vezi vlastitih sposobnosti te vlastite stručnosti, studenti navode slične odgovore kao i posljednja skupina ispitanika – smatraju da su upisali studij koji odgovara njihovim sposobnostima, te će im za dostizanje stručnosti trebati određena doza praktičnog iskustva. Ispitanik 11 navodi sljedeće: „smatram da sam upisala studij koji odgovara mojim sposobnostima zato što od malih nogu me zanimaju jezici i s lakoćom usvajam nova znanja povezujući s onim već naučenim. Također, učenje novih jezika mi ide bez poteškoća. Pa smatram da sam kompetentna i sposobna snalaziti se u ovom području, ali termin stručnost mene nekako asocira na iskustvo i smatram da stručnost dolazi s iskustvom, pa tako smatram da je nastavnik koji ima npr. 5 godina radnog staža u nastavi puno stručniji za izvođenje nastave od mene koja tek završavam studij, ali to ne mora značiti da on poznaje i jezik bolje od mene.“ Jedino ispitanik 8 navodi kako nije upisao studij koji odgovara njegovim sposobnostima, no to je znao i prije upisa studija. Ne vidi se u ulozi nastavnika te je upisao ovaj smjer isključivo radi manjka izbora. Nadalje, studenti Germanistike su odgovorili na sličan način kao i prethodne dvije grupe ispitanika. Ispitanici 13, 14 i 15 smatraju kako se svi problemi mogu riješiti te kako se svaki cilj može doseći uz veće ili manje poteškoće. U odnosu na nepredvidive situacije u razredu, jedino ispitanik 15 navodi kako nije spreman na njih. Dok ispitanik 13 navodi sljedeće: „Smatram da mogu (nositi se s nepredvidivim situacijama u razredu), no isto tako smatram da ću biti preplavljena emocijama i stresom i da ću biti na ivici padanja u nesvijesti, ali hrabro bi se izborila s tim. Po prirodi sam dosta dramatična, ali to u stresnim situacijama vješto sakrijem.“ A ispitanik 14 navodi sljedeće: „Na temelju dosadašnjeg iskustva mislim da me više ništa ne može iznenaditi. U tome mi je jako pomogao studij Pedagogije i majčinski instinkti. U kombinaciji s diplomskim studijem nastavničkog smjera i Pedagogije mislim da je izrazito dobra podloga za rješavanje nepredviđenih situacija.“ Odgovori ispitanika 13 se podudaraju s prethodne dvije grupe: smatra da je upisao studij koji odgovara njegovim sposobnostima, no stručnost povezuje s iskustvom, a zbog manjka prakse se ne može smatrati potpuno stručnim. Ispitanik 15 navodi kako smatra da nije upisao studij u odnosu na svoje sposobnosti budući da se nikada do sada nije susreo s djecom, pogotovo u tom obliku, te da također trenutno nije stručan unutar područja za koji se opredijelio. No, navodi kako se sve može naučiti te će sve navedene sposobnosti i znanja steći

s iskustvom. Jedino ispitanik 14 navodi kako je upisao studij koji odgovara njegovim sposobnostima te se također smatra stručnim za područje za koje se opredijelio.

Razlike u odgovorima moguće je objasniti na sljedeće načine: različita prethodna iskustva u radu s djecom, odnosno postojanje prethodnih iskustava u radu s djecom, studij pedagogije koji pomaže i priprema studente za održavanje nastave od prve godine preddiplomskog studija te osobni trud i rad koji će student uložiti u svoje obrazovanje te sudjelovanje u različitim aktivnostima kao što su Festivali znanosti. No, bitno je naglasiti kako se dobiveni odgovori zaista mogu analizirati na pozitivan način budući da je samo jedan ispitanik – ispitanik 8, naveo kako se ne vidi u pozivu nastavnika te kako ovaj studij nije za njega. Ostali ispitanici pokazuju veoma visoku razinu emocionalne zrelosti i inteligencije budući da nakon svakog negativnog odgovora obrazlože s pozitivnim argumentima. Oni navode kako možda trenutno nisu stručni, niti posjeduju dovoljna znanja i vještine za rješavanje nepredvidivih situacija u razredu, no oni su motivirani i spremni učiti i raditi na sebi kako bi stekli dovoljna znanja te postali vrsni stručnjaci u svome polje što također predstavlja odliku kvalitetnih nastavnika (Selvi 2010, Liakoupou, 2011).

8.5. Identifikacija razlika u odgovorima između studenata pedagogije i ostalih studenata

Studenti pedagogije imaju prilike usvojiti puno više teorijskog i praktičnog znanja i vještina upravljanja razredom. Sama nastava na Odjelu za pedagogiju je strukturirana na temelju seminara, istraživačkih radova i izlaganja što također predstavlja način pripreme studenata za rad u nastavi u budućnosti. S druge strane studenti drugih odjela nemaju istu priliku za usvajanje navedenih znanja i vještina. Oni upisom na prvu godinu diplomskog studija nastavničkog smjera dobiju obavezu polaganja godine nastavničkih kompetencija unutar koje se sažimaju znanja i vještine koje se pružaju studentima pedagogije u prethodne tri godine. Također, svaki odjel ima određeni broj predmeta koji se posebno bave metodikom nastave stranih jezika što uveliko pomaže studentima prilikom održavanje nastave. Jedan od glavnih zadataka ovoga rada bio je identificirati razlike u odgovorima između studenata pedagogije i ostalih studenata.

Studenti Pedagogije smatraju se spremnijima za pristupanje izvođenju nastave od studenata drugih odjela. Također, pojedini ispitanici su naveli kako je 'pedagozima' lakše pristupiti praktičnom dijelu nastave budući da imaju puno više znanja i iskustva. Na primjer,

ispitanik 12 na pitanje 'Smatrate li da Vas ovaj studij osposobljava za izvođenje nastave?' navodi sljedeće: „Mislim da kombinacija jezika i pedagogije je. Ali, gledam po drugim kolegama koji idu samo na jezik, mislim da nije dovoljna samo ta jedna komponenta. Koliko imaju, jednu godinu. Mislim da nije dovoljno. Ja bih to malo produžila. Jer mi imamo sve te didaktičke predmete koji nas od početka pripremaju za nastavu.“ Ispitanik 3 na isto pitanje navodi sljedeće: „Ja završavam i studij Pedagogije tako da smatram da sam puno bolje pripremljen od ostalih koji nisu 5 godina imali priliku slušati o tome svemu.“ Ispitanik 10: „Smatram da je moja druga studijska grupa zapravo bila velika odskočna daska, ali prakse i znanja o izvođenju sata je jako malo. Kad se pogledaju predmeti koji osposobljavaju studente za izvođenje nastave, svede se sve na svega 2,3 kolegija i zadnju godinu studija.“ Bitno je navesti kako su ovo sve odgovori studenata Pedagogije. Ispitanik 5, koji nije student Pedagogije također navodi kako su studenti Pedagogije pripremljeniji za nastavu te navedeno vidi po svojoj sestri koja studira Anglistiku i Pedagogiju te navodi i sljedeće: „ja nemam te pedagoške kompetencije, mislim da ste u prednosti vi s Pedagogije, mi smo bili u zaostatku prošle godine. Mi smo u jednoj godini zamijenili vaše tri godine. Što je nemoguće.“ Ispitanik 3 također navodi kako smatra da je „nas 'pedagoge' skoro pa svaki predmet u ovih pet godina na jedan ili drugi način zapravo pripremio za izvođenje nastave.“ Također, vidljivo je kako su svi studenti Pedagogije izrazito motivirani za radom u nastavi, dok jedan student koji ne studira Pedagogiju ne dijeli isto mišljenje – ispitanik 8, te smatra kako je pogriješio smjer. No, budući da su zaista svi ostali ispitanici iskazali veliku razinu intrinzične motivacije za radom u nastavi, zanemariv je podatak kako jedan student nije motiviran za isto. Također, studenti Pedagogije iskazuju veću razinu samoprocjene kompetentnosti za rad u nastavi što je vidljivo iz grupe ispitanike studenata Germanistike gdje jedini ispitanik koji smatra da ovaj studij nije u skladu s njegovim sposobnostima je ispitanik 15 – jedini iz grupe koji ne studira Pedagogiju. No, bitno je naglasiti kako svi ispitanici iskazuju izrazito visoku razinu motivacije za učenjem i radom što je bitna osobina kvalitetnih nastavnika. Selvi (2010) navodi kako je jedna od dimenzija osobina kvalitetnih nastavnika upravo sposobnost i motivacija za cjeloživotno učenje, a upravo navedeno su ispitanici iskazali u svojim odgovorima.

Analizom dobivenih podataka utvrđeno je kako su studenti Pedagogije zaista pripremljeniji te motiviraniji za rad u nastavi od svojih kolega. Navedeni podaci se mogu objasniti činjenicom da su ovi studenti izloženi teorijskim i praktičnim znanjima i vještinama od prve godine preddiplomskog studija te da se iste nastavljaju sve do druge godine diplomskog studija, dok se ostalim studentima navedena znanja i vještine sažmu unutar jedne godine

nastavničkih kompetencija. Također, vjerojatnije je da će studenti koji upisuju Pedagogiju od samog početka biti motiviraniji za rad u nastavi te odgojno-obrazovnom sustavu od onih studenata koji upisuju jezike ili druge društvene znanosti budući da je pedagogija znanost o djeci te procesima učenja i poučavanja.

9. Rasprava

Provedeno istraživanje bavilo se profesionalnim kompetencijama budućih nastavnika stranih jezika. Ispitano je 15 studenata 2. godine diplomskog studija nastavničkog smjera Anglistike, Talijanistike te Germanistike Sveučilišta u Zadru. Od ukupno 15 ispitanika njih 9 su studenti Anglistike – no 3 ispitanika Anglistike su na ovo istraživanje odgovarala u sklopu njihove druge studijske grupe. To su bili ispitanici 7 (Talijanistika), 8 (Talijanistika) i 15 (Germanistika). Nadalje, ukupno 9 ispitanika bilo je sa studija Pedagogije, njih 6 sa studija Talijanistike, a njih 3 sa studija Germanistike. Svi ispitanici pripadaju drugoj godini diplomskog studija. Početak istraživanja predstavljala je metodologija te istraživačka pitanja prema čemu se kreirao protokol intervjua (prilog 1). Analizirani elementi bili su sljedeći: identificirati motivaciju ispitanika prilikom upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera; identificirati koje su osobine potrebne za uspješno izvođenje nastave stranih jezika te identificirati smatraju li ispitanici da posjeduju navedene osobine; identificirati razinu zadovoljstva studenata upisanim diplomskim studijom nastavničkog smjera; identificirati razinu profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika (studenata diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike) za predavanje i rad unutar obrazovnog sustava; identificirati postoje li razlike u odgovorima između budućih nastavnika stranih jezika kojima je druga studijska grupa Pedagogija, te onih kojima je druga studijska grupa strani jezik ili sociologija. Ispitana je motivacija studenata za upisom preddiplomskog i diplomskog studija Anglistike/Talijanistike/Germanistike. Na preddiplomskoj razini prevladava intrinzična motivacija: ljubav prema jeziku, interes za kulturu, zanimljivi predmeti i slično. Dok je motivacija za upis na diplomsku razinu studija ekstrinzična – veća mogućnost zaposlenja. Četiri ispitanika navode kako su se oduvijek vidjeli u ulozi nastavnika (ispitanik 1, ispitanik 2, ispitanik 9 te ispitanik 14), a samo jedan ispitanik navodi kako je upisao pogrešan studij te ne namjerava biti nastavnik u budućnosti (ispitanik 8). Nadalje, studenti su identificirali osobine kvalitetnih nastavnika kroz vlastito iskustvo osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgojno-obrazovnog sustava te kroz teorijska i praktična znanja usvojena tijekom visokoškolskog obrazovanja. Oni navode kako nastavnici moraju imati opsežno znanje iz vlastitog područja rada (engleski, talijanski i njemački jezik), moraju posjedovati sposobnost prenošenja znanja, moraju znati kako postaviti autoritet te stvoriti kvalitetnu ravnotežu između strogoće i pravednosti. Veoma je teško ispitati smatraju li ispitanici da posjeduju navedene osobine zbog veoma male količine praktičnih znanja i

iskustva. No, iz njihovih odgovora je vidljiva visoka razina emocionalne inteligencije te motivacija za daljnji rad i učenje, a upravo navedeno predstavlja temelj osobnih i profesionalnih kompetencija nastavnika (Selvi 2010, Liakopoulou 2011). Nadalje, ispitano je zadovoljstvo studenata upisanim studijem nastavničkog smjera Anglistike/Talijanistike/Germanistike. Ispitano je zadovoljstvo teorijskim i praktičnim znanjima dobivenim tijekom studija budući da su upravo ona ključna za razvoj profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika. Otkriveno je kako su ispitanici u većoj mjeri zadovoljni teorijskim znanjima, nego praktičnim vještinama usvojenim tijekom ovih 5 godina visokoškolskog obrazovanja. Oni svoje praktično iskustvo ostvaruju tek na drugoj godini diplomskog studija te je ono u normalnim okolnostima ograničeno, a zbog svjetske pandemije Covida-19, navedeno iskustvo bilo je prepolovljeno. Navedeni rezultati odgovaraju rezultatima prethodnih istraživanja autora Zakmeni, Rahmany i Labone (2016), koji unutar svoga rada naglašavaju još brojna istraživanja koja imaju slične rezultate kako bi naglasili važnost svojih otkrića te stavili naglasak na praktična iskustava koja su iznimno bitna prilikom razvoja profesionalnih kompetencija budućih nastavnika. No, unatoč manjku iskustva, većina ispitanika pozitivno ocjenjuje svoju motivaciju za radom u nastavi te naglašava želju za daljnjim usavršavanjem. Nadalje, ispitana je razina profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika. Navedeno je ispitano kroz dvije dimenzije: prva se odnosila na osobne stavove te samouvjerenost studenata: veća razina samopouzdanja, označava i veću razinu samoefikasnosti (Ivanov, Penezić 2000). No, bitno je naglasiti kako ovaj rad nije ispitivao razinu samoefikasnosti budućih nastavnika stranih jezika, već na deskriptivan način pokušava identificirati osobne i profesionalne kompetencije nastavnika. Druga dimenzija odnosila se na samoprocjenu profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika. Navedeni rezultati mogu biti iščitani i iz prethodnih pitanja gdje su ispitanici navodili praktična i teorijska znanja i iskustva ostvarena tijekom visokoškolskog obrazovanja. Odgovori su bili šaroliki, no većina ispitanika pokazuje veliku razinu opće samouvjerenosti te iskazuju kako smatraju da će s iskustvom postati vrsni nastavnici te će biti spremni za rješavanje nepredvidivih situacija unutar razreda. No, nisu svi toliko sigurni u svoje profesionalne kompetencije, a kao glavni razlog tome navode manjak praktičnih iskustava. Razlike u odgovorima: budući da su neki ispitanici sigurni u svoje sposobnosti vođenja nastave, dok drugi nisu, moguće je objasniti na sljedeće načine: različita prethodna iskustva u radu s djecom, odnosno postojanje prethodnih iskustava u radu s djecom, studij Pedagogije koji pomaže i priprema studente za održavanje nastave od prve godine preddiplomskog studija te osobni trud i rad koji će student uložiti u svoje obrazovanje te sudjelovanje u različitim aktivnostima kao

što su Festivali znanosti. No, bitno je naglasiti kako se dobiveni odgovori zaista mogu analizirati na pozitivan način budući da je samo jedan ispitanik – ispitanik 8, naveo kako se ne vidi u pozivu nastavnika te kako ovaj studij nije za njega. Ostali ispitanici pokazuju veoma visoku razinu emocionalne zrelosti i inteligencije budući da nakon svakog negativnog odgovora obrazlože s pozitivnim argumentima. Oni navode kako možda trenutno nisu stručni, niti posjeduju dovoljna znanja i vještine za rješavanje nepredvidivih situacija u razredu, no oni su motivirani i spremni učiti i raditi na sebi kako bi stekli dovoljna znanja te postali vrsni stručnjaci u svome polju što također predstavlja odliku kvalitetnih nastavnika (Selvi 2010, Liakoupou, 2011). Na posljertku, analizirana je razlika u odgovorima studenata Pedagogije te onih studenata kojima je druga studijska grupa drugi strani jezik ili druga društvena znanost. Otkriveno je kako su studenti pedagogije trenutno spremniji za rad u nastavi. Navedeno je razumljivo budući da studenti Pedagogije od prve godine preddiplomskog studija imaju priliku usvajati znanja i vještine potrebne za radom u nastavi. Navedeni proces se nastavlja kroz sljedećih pet godina, dok ostali studenti dobiju mogućnost usvajanja istih znanja i vještina kroz jednu godinu nastavničkih kompetencija. No, bitno je naglasiti da su studenti Pedagogije trenutno spremniji za održavanje nastave, no gotovo svi ispitanici pokazuju visoku razinu motivacije za radom u nastavi te za daljnje usavršavanje kako bi postali vrsni i iskusni stručnjaci unutar svoga polja. Navedeni rezultati su izuzetno pozitivni budući da samo jedan student ističe kako je upisao krivi studij te se ne vidi u ulozi nastavnika u budućnosti – ispitanik 8.

10. Ograničenja te preporuke za daljnja istraživanja

Istraživanje je provedeno na relativno malom uzorku ispitanika (15 ispitanika) koji se isključivo sastojao od studenata 2. godine diplomskog studija nastavničkog smjera Anglistike, Talijanistike i Germanistike Sveučilišta u Zadru. Iz navedenog razloga je nemoguće ostvariti generalizaciju rezultata na cijelu populaciju studenata nastavničkih smjerova u Republici Hrvatskoj. Također, ispitivanje je bilo ograničeno na jedno sveučilište – Sveučilište u Zadru, te na tri smjera – nastavnički smjerovi Anglistike/Talijanistike/Germanistike. Istraživanje je bilo kvalitativno te je samim time ograničilo broj ispitanika te stvaranje daljnjih generalizacija rezultata. Stoga, bilo bi zanimljivo vidjeti rezultate sličnog istraživanja provedenog na razini cijele Republike Hrvatske te ostalih sveučilišta provedeno metodom kvantitativnog istraživanja; kao što je anketa, kako bi se mogao prikupiti što je veći mogući broj ispitanika. Također, istraživanje je bilo ograničeno na studente 2. godine diplomskog studija, budući da su upravo ti studenti već prikupili praktična znanja (praksa na diplomskom studiju nastavničkih smjerova Anglistike/Talijanistike/Germanistike Sveučilišta u Zadru započinje na 2. godini diplomskog studija), u odnosu na studente 1. godine diplomskog studija te bi u daljnjim istraživanjima bilo zanimljivo usporediti rezultate ove dvije skupine studenata: studenti 1. godine i studenti 2. godine diplomskog studija. Također, bilo bi zanimljivo uključiti odgovore pripravnika u školama te postaviti njih kao treću skupinu u daljnjim istraživanjima.

11. Zaključak

Škola predstavlja početak svakog društvenog uređenja. Ona je temelj za sve buduće profesije: svi doktori, odvjetnici, ekonomisti, su prošli kroz odgojno-obrazovni sustav koji ih je temeljito pripremio za njihova daljnja zanimanja. Iz tog razloga je od iznimne važnosti da budući nastavnici budu kompetentni, a glavnu ulogu u tome igra visokoškolsko obrazovanje. Također, „poznata je činjenica da kvaliteta obrazovnog sustava uvelike ovisi o kvaliteti nastavnika.“ (Buchanan, 2012, prema Rajić i sur. 2015) Stoga je cilj ovog istraživanja bio identificirati neke profesionalne kompetencije budućih nastavnika jezika (studenta diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike). Cilj rada bio je usmjeren na identifikaciju ključnih elemenata za kvalitetno izvođenje nastave stranih jezika na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava te utvrđivanju postojanja mogućih razlika među elementima kvalitetne nastave s obzirom na studijsku grupu ispitanih studenata u ovom istraživanju. Istraživanje se provelo uz pomoć istraživačkih pitanja koja su se odnosila na: samu motivaciju studenata za upis na preddiplomski i diplomski studij Anglistike/Talijanistike/Germanistike; identifikacija osobina kvalitetnih nastavnika, zadovoljstvo studenata upisanim studijem, identifikacija profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika te usporedba rezultata istraživanja ispitanika studenata pedagogije te onih koji pedagogiju ne studiraju. Ispitano je 15 studenata, a uzorak istraživanja je bio prigodan. Sveukupno je bilo 9 studenata Pedagogije, te 6 studenata drugih studijskih grupa. Od njih 15, 9 ispitanika studira Anglistiku (3 ispitanika je odgovaralo u odnosu na njihovu drugu studijsku grupu – ispitanik 7 i ispitanik 8 – studij Talijanistike, te ispitanik 15 – studij Germanistike), 6 ispitanika studira Talijanistiku, a njih 3 studira Germanistiku. Od cjelokupnog uzorka ispitanika pronašao se i 1 student Rusistike te 2 studenta Sociologije.

Rezultati istraživanja bili su pozitivni. Uvijek postoji mogućnost da netko zabunom zaluta na neki studij, no unutar ovog uzorka samo je jedan ispitanik – ispitanik 8, naveo kako se ne vidi u ulozi nastavnika. Četiri studenata navode kako su se oduvijek vidjeli u ulozi nastavnika, dok ostali naglašavaju kako su upisali studij iz drugih razloga, no pronašli su se u ovoj ulozi. Svi studenti s visokom razinom zrelosti i profesionalnosti razgovaraju o osobinama koje kvalitetni nastavnici moraju posjedovati te koriste vlastito iskustvo kao primjer onoga kako bi se nastavnik trebao, ili ne bi trebao ponašati. Ispitano je zadovoljstvo studenata upisanim studijem, kroz teorijsku i praktičnu razinu, te su ispitanici suglasni u jednom: studiju nedostaje prakse. Skoro svi ispitanici (uz iznimku ispitanika 8) naglašavaju kako su izrazito

nezadovoljno količinom prakse koju su imali priliku obaviti tijekom studija te se navedeno dodatno pogoršalo tijekom pandemije Covida-19: sva praksa je prepolovljena. Naglašavaju kako bi voljeli da se s praksom započne ranije, barem godinu dana prije na 1. godini diplomskog studija. Navedeni element se provlačio i kroz druga pitanja tijekom provedbe intervjua. Također, razlika u odgovorima ostalih ispitanika i ispitanika 8 može se objasniti na način da ispitanik 8 nije zainteresiran za obavljanje prakse kao ni rad nastavnika jer ne posjeduje intrinzičnu motivaciju za ovim poslom te je zbog navedenog zadovoljan s količinom praktičnih iskustava koje je dobio tijekom 2. godine diplomskog studija. Bitno je naglasiti kako ispitanici navode zadovoljstvo teorijskim dijelom nastave te se tu posebno ističu studenti Anglistike koji su izrazito nahvalili svoje nastavnike na diplomskoj razini studija. Na kraju je ispitana razlika između studenata Pedagogije te onih koji istu ne studiraju te je zaključeno kako postoji znatna razlika u trenutnoj pripremljenosti studenata za rad u nastavi. Studenti Pedagogije su samopouzdaniji te barataju s većom razinom znanja i iskustava potrebnih za rad u nastavi od svojih kolega koji ne studiraju istu. No, navedeno je zaista razumljivo budući da su ti studenti opremljeni petogodišnjim iskustvima koja su obuhvaćala različita znanja i vještine za rad u nastavi te za rad s djecom različitih dobnih skupina, kao i s odraslima. No, ono što je zaista najbitnije za istaknuti jest da svi studenti (osim ispitanika 8) pokazuju izrazito visoku razinu želje i motivacije za daljnjim učenjem i usavršavanjem, navodeći kako možda trenutno ne posjeduju sva znanja i vještine potrebne za kvalitetan rad u nastavi, no oni su odlučni kroz daljnji rad i razvoj, iste i steći. Navedeno iskazuje visoku razinu emocionalne inteligencije i vještina cjeloživotnog učenja.

Zaključno se može reći da postoji prostor za daljnja istraživanja na temu profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika u Republici Hrvatskoj budući da je dostupne literature o navedenoj temi na našim prostorima zaista malo, a sama tema je izuzetno bitna. Također, navedeno istraživanje bi se trebalo proširiti te bi isto trebalo obuhvatiti prostor cijele Republike Hrvatske kako bi se što bolje stekao dojam o stvarnim stavovima studenata o navedenoj temi te bi se rezultati mogli generalizirati, a samim time i postati primjenjivi u praksi.

12. Literatura:

Pisani izvori:

1. Akar, E., O. (2012) Motivations of Turkish Pre-Service Teachers to Choose Teaching as a Career. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(10): 67-84.
2. Brčić, F. (2020) Samoprocjena kompetentnosti studenata-budućih nastavnika za izvođenje nastave pomoću računala. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*: 22(sp.ed.): 11-20.
3. Çakiroglu, J., Çakiroglu, E., Boone, W. E. (2005) Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*: 14(1): 31-40.
4. Cook, D., Artino, A. (2016) Motivation to Learn: An Overview of Contemporary Theories. *Medical Education*. 50: 997-1014.
5. Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Essex (UK): Pearson Education Limited.
6. Ghanizadeh, A., Moafian, F. (2011) The Relationship between Iranian EFL Teachers' Sense of Self-Efficacy and their Pedagogical Success in Language Institutes. *The Asian EFL Journal Quarterly*: 13(2): 249-272.
7. Gorla, C., Guetta, L., Hughes, N., Reisenleutner, S., Speicher, O. (2019) Introduction. U: Gorla, C., Guetta, L., Hughes, N., Reisenleutner, S., Speicher, O. (Ur.), *Professional Competencies in Language Learning and Teaching*. France, Research-Publishing.net: 1-8.
8. Ivanov, L., Penezić, Z. (2000). Samoefikasnost. *RFFzd*: 39(20): 113-142.
9. Kyriacou, C. (1991) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
10. Kaya, Z., & Çenesiz, G. Z. (2020). The predictor roles of life-satisfaction, and intrinsic-extrinsic motivation on the psychological well-being of pre-service teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4). 1370-1387. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/948> (15.05.2021.)
11. Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(21): 66-78.

12. Manuel, J., Hughes, J. (2006) 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach, *Teacher Development*, 10:1, 5-24, DOI: 10.1080/13664530600587311 (15. 04. 2021.)
13. Myronenko, T., Dobrovolska, L. (2016) Foreign Language Teacher Training in Ukraine. U: Avram, C., Larrivee, P. (Ur.), *Training Foreign and Second Language Teachers: European Challenges, Successes and Perspectives*. Newcastle, UK, Cambridge Scholars Publishing: 57 – 75.
14. Rajić, V., Hosgorur, T., Drvodelić, M. (2015) An International Perspective on the Teacher Qualities Issue: the Case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*. 17(1): 37-62. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/137850> (25.05.2021)
15. Selvi, K. (2010) Teachers' Competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*. 7(1):167-175.
16. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP Vern
17. Wallace, J., M. (2001) *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
18. Zakmeni, A., Rahmany, R., Labone E. (2016) Teachers' Self- and Collective Efficacy: The Case of Novice English Language Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*. 7(1): 158-167.
19. Zakmeni, A., Rahmany, R., Labone E. (2016) Teachers' Self- and Collective Efficacy: The Case of Novice English Language Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*. 7(1): 158-167.
20. Zehir-Topkaya, E. (2010). Pre-service English Language Teachers' Perceptions of Computer Self-efficacy and General Self-efficacy. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 9(1): 143-156.

Mrežni izvori:

1. URL 1: Nacionalni okvirni kurikulum. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (11.05.2021.)

13. Prilozi:

Prilog 1: protokol intervjua

Tema ovog istraživanja je Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika. Intervju se sastoji od 5 dijelova (5. dio je podijeljen u 2 zasebna dijela) u kojima se ispituju profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika. Rezultati istraživanja će se koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada. Sudjelovanje je anonimno i dobrovoljno te je moguće odustati u bilo kojem trenutku.

1. OSNOVNI PODACI:

1. Spol i dob;
2. Godina studija;
3. Druga studijska grupa;
4. Godina upisivanja studija.

2. MOTIVACIJA:

1. Koji su razlozi bili presudni za upis preddiplomskog studija Talijanistike?
2. Koji su razlozi bili presudni za upis diplomskog studija nastavničkog smjera Talijanistike?

3. OSOBINE KVALITETNIH NASTAVNIKA:

1. Prisjetite se prošlih nastavnika, koje biste osobine izdvojili kao izuzetno dobre?
Zašto?
2. Prisjetite se prošlih nastavnika, koje biste osobine izdvojili kao izuzetno loše?
Zašto?
3. Na temelju znanja prikupljenog unutar ovih pet godina visokoškolskog obrazovanja, izdvojite osobine za koji smatrate da dobar nastavnik stranih jezika mora posjedovati. Zašto?

4. ZADOVOLJSTVO STUDENATA UPISANIM STUDIJEM:

1. Smatrate li da Vas ovaj studij osposobljava za izvođenje nastave?
2. Smatrate li da Vas je Vaš smjer pripremio za izvođenje nastave? Ako da, koji su predmeti bili zaslužni za to? Ako ne, koji su razlozi tome?
3. Smatrate li da Vaš studij pruža dovoljno praktičnog znanja i prakse svojim studentima?

5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE BUDUĆIH NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA

5.1. Osobne kompetencije:

1. Smatrate li da možete uvijek uspješno svladati probleme nevezano uz njihovu težinu ukoliko se dovoljno potrudite?
2. Smatrate li da Vam je lako usredotočiti se na određeni cilj i ostvariti isti na temelju vlastitog truda?
3. Smatrate li da se možete uspješno nositi s nepredvidivim situacijama koje se mogu dogoditi tijekom izvođenja nastave?

5.2. Profesionalne kompetencije:

1. Smatrate li da ste upisali studij koji odgovara Vašim sposobnostima? Ako da zašto?, Ako ne Zašto?
2. Smatrate li da ste stručni u području za koji ste se opredijelili? Ako da zašto?, Ako ne zašto?

Prilog 2: Tablica deskriptivnih kodova

| Ispitanici | Studijska grupa 1 | Studijska grupa 2 | Godina diplomskog studija |
|--------------|-------------------|-------------------|---------------------------|
| Ispitanik 1 | Anglistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 2 | Anglistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 3 | Anglistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 4 | Anglistika | Rusistika | Druga |
| Ispitanik 5 | Anglistika | Sociologija | Druga |
| Ispitanik 6 | Anglistika | Sociologija | Druga |
| Ispitanik 7 | Talijanistika | Anglistika | Druga |
| Ispitanik 8 | Talijanistika | Anglistika | Druga |
| Ispitanik 9 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 10 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 11 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 12 | Talijanistika | Pedagogija | Druga |

| | | | |
|--------------|--------------|------------|-------|
| Ispitanik 13 | Germanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 14 | Germanistika | Pedagogija | Druga |
| Ispitanik 15 | Germanistika | Anglistika | Druga |

Prilog 3: Tablica tematskih kodova

| |
|---|
| Razlozi upisivanja preddiplomskog studija te diplomskog studija nastavničkog smjera ispitanih studenata |
| Osobine nastavnika potrebne za uspješno izvođenje nastave stranih jezika te identifikacija istih kod ispitanika |
| Razina zadovoljstva studenata upisanim diplomskim studijom nastavničkog smjera. |
| Razina profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika za predavanje i rad unutar obrazovnog sustava |
| Identifikacija potencijalnih razlika u odgovorima studenata čija je druga studijska grupa pedagogija i onih čija je druga studijska grupa drugi strani jezik ili neka druga društvena znanost |

14. Sažetak

Profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika

Ovaj diplomski rad analizira neke profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika. Škola predstavlja početak svakog društvenog poretka te ima glavnu ulogu u kreiranju kvalitetnih individua, a samim time i stručnjaka. Suvremeno doba nalaže poznavanje stranih jezika, a hrvatsko školstvo isti zahtjev podržava omogućavanjem nastave različitih stranih jezika kao što su engleski, talijanski i njemački jezik. Bez kvalitetnih nastavnika, kvalitetno školstvo ne može ni postojati. Stoga je glavni cilj ovog istraživanja identifikacija nekih profesionalnih kompetencija budućih nastavnika jezika (studenta diplomskog studija nastavničkih smjerova Anglistike, Talijanistike i Germanistike). Cilj rada bit će usmjeren na identifikaciju ključnih elemenata za kvalitetno izvođenje nastave stranih jezika na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava te utvrđivanju postojanja mogućih razlika među elementima kvalitetne nastave s obzirom na studijsku grupu ispitanih studenata u ovom istraživanju. Ispitat će se sljedeći elementi: motivacija studenata za upis na preddiplomski i diplomski studij, identifikacija osobina kvalitetnih nastavnika, zadovoljstvo studenata upisanim studijem, profesionalne kompetencije budućih nastavnika stranih jezika te usporedba profesionalnih kompetencija budućih nastavnika stranih jezika koji studiraju pedagogiju te onih kojima je druga studijska grupa drugi strani jezik ili sociologija. Navedeni elementi pridonijet će shvaćanju stavova i motivacija studenata za radom u nastavi, a samim time i posjedovanja profesionalnih kompetencija za rad u nastavi.

Ključne riječi: budući nastavnici, profesionalne kompetencije, strani jezici – engleski, talijanski, njemački jezik

15. Summary

Professional Competencies of Future Language Teachers

This master thesis analyzes some of the professional competencies of future language teachers. School is the beginning and the end of any and every social order and it has the main role in the formation of quality individuals, as well as experts. Modern era demands foreign language knowledge, and Croatian school system supports this demand by enabling the teaching of various foreign languages such as English, Italian and German. Without quality teachers, quality education cannot even exist. Therefore, the main aim of this research is to identify some professional competencies of future language teachers (graduate students of English, Italian and German). The aim of the paper will also be to identify key elements for quality foreign language teaching at all levels of the educational system and to determine the existence of possible differences between the elements of quality teaching with regard to the study group of students surveyed in this study. The following elements will be examined: motivation of students for enrollment in undergraduate and graduate studies, identification of qualities of good teachers, student satisfaction with enrolled studies, professional competencies of future foreign language teachers and comparison of professional competencies of future foreign language teachers studying pedagogy and those whose other study group is another foreign language or sociology. These elements will contribute to the understanding of attitudes and motivations of students to work in teaching, and thus the possession of professional competencies for teaching.

Key words: foreign languages – English, Italian, German, future teachers, professional competencies