

OD ZADOVOLJSTVA DO IZVRSNOSTI: ANALIZA ODNOSA PROFESIONALNOG RAZVOJA I ZADOVOLJSTVA POSLOM PEDAGOGA U HRVATSKIM ŠKOLAMA

ANA MIROSAVLJEVIĆ

IVA ŠLOGAR

Odjel društveno-humanističkih znanosti, Sveučilište u Slavonom Brodu, Hrvatska

Osnovna škola „Matija Gubec“ Jarmina, Hrvatska

amirosavljjevic@unisb.hr

iva.slogar@skole.hr

UDK: 37.013-057:331.101.3(497.5)

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 18. 3. 2025.

Prihvaćen: 8. 7. 2025.

SAŽETAK

Ovo istraživanje ispituje povezanost između spremnosti za profesionalni razvoj i zadovoljstva poslom kod školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj, kao i ulogu dobi kao potencijalnog prediktora za obje varijable. Istraživanje je provedeno na uzorku od 185 pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama putem digitalnoga anketnog upitnika. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u spremnosti za profesionalni razvoj između pedagoga različitih dobnih skupina ($p = 0,52$). Također nije utvrđena statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom s obzirom na dob ($p = 0,83$). Međutim, pronađena je statistički značajna pozitivna korelacija između zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj ($r = 0,338$, $p < 0,001$). Dodatno, utvrđena je umjerena pozitivna korelacija između spremnosti za profesionalni razvoj i doprinosa kulturi škole ($r = 0,434$, $p < 0,001$). Pedagozi svih dobnih skupina pokazuju visoku razinu spremnosti za profesionalni razvoj ($M = 4,10$ na skali od 1 do 5) i umjereno visoko zadovoljstvo poslom ($M = 3,62$). Veličina učinka dobi na spremnost za profesionalni razvoj je zanemariva ($\eta^2 = 0,007$), što dodatno potvrđuje da dob nije relevantna determinanta. Ovi rezultati sugeriraju da programi stručnog usavršavanja trebaju biti jednako dostupni i relevantni za pedagoge svih dobnih skupina. Osim toga, rezultati istraživanja naglašavaju važnost ulaganja u čimbenike koji povećavaju zadovoljstvo poslom kako bi se indirektno pozitivno utjecalo na spremnost pedagoga za kontinuirani profesionalni razvoj.

KLJUČNE RIJEČI:

dobne razlike, školski pedagozi, profesionalni razvoj, zadovoljstvo poslom

UVOD

Profesija školskog pedagoga predstavlja jednu od temeljnih okosnica odgojno-obrazovnog sustava, a njihova uloga postaje sve kompleksnija u kontekstu dinamičnih društvenih promjena, obrazovnih reformi i rastućih zahtjeva koje suvremena škola postavlja pred odgojno-obrazovne stručnjake. U takvim okolnostima, profesionalni razvoj pedagoga nameće se kao imperativ za održavanje kvalitete rada i prilagodbu novim profesionalnim izazovima. Istodobno, zadovoljstvo poslom, kao višedimenzijski konstrukt koji odražava afektivni odnos pojedinca prema vlastitoj profesionalnoj ulozi, postaje ključan čimbenik profesionalne učinkovitosti i održivosti karijere.

Premda je odnos između profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom odgojno-obrazovnih djelatnika bio predmetom brojnih istraživanja (Desimone, 2009; Darling-Hammond, Hyler i Gardner, 2017; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson i Orphanos, 2018), analiza tog odnosa kod školskih pedagoga ostaje nedovoljno istražena, posebice u kontekstu hrvatskoga obrazovnog sustava. Ova istraživačka praznina zahtijeva pozornost uzimajući u obzir jedinstvenu prirodu pedagoške profesije koja objedinjuje razvojne, analitičke, savjetodavne i koordinacijske funkcije unutar obrazovne institucije (Jurić, 2004; Staničić, 2005; Vuković, 2021).

Cilj ovog rada jest istražiti odnos između spremnosti za profesionalni razvoj i zadovoljstva poslom kod školskih pedagoga, uzimajući u obzir i potencijalni utjecaj demografskih varijabli, posebice dobi pedagoga. Ovakva analiza omogućuje dublje razumijevanje dinamike profesionalnog razvoja u specifičnom kontekstu pedagoške profesije te stvara empirijsku osnovu za unapređenje sustava profesionalnog razvoja pedagoga i, posljedično, kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOGA: KONCEPTUALNI OKVIR I SUVREMENE PARADIGME

Transformacija koncepta profesionalnog razvoja

Profesionalni razvoj kao koncept prošao je znatnu evoluciju u obrazovnoj teoriji i praksi posljednjih desetljeća. Od tradicionalnog shvaćanja usmjerenog na povremeno stručno usavršavanje kroz formalne edukacije došlo se do cjelovitog i

kontinuiranog procesa koji obuhvaća širok spektar formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja (Avalos, 2011; Desimone, 2009). U suvremenoj konceptualizaciji, profesionalni razvoj predstavlja „dugoročni, složeni proces koji uključuje različite iskustvene i refleksivne aktivnosti usmjerene na jačanje profesionalnih kompetencija i profesionalnog identiteta“ (Darling-Hammond i Richardson, 2009: 46).

Važno je kritički sagledati samu koncepciju profesionalnog razvoja koja se, prema Kennedy (2014), kreće između triju modela: transmisijskog (usmjerenog na prenošenje znanja i vještina), tranzicijskog (fokusan na mentorstvo i refleksivnu praksu) i transformacijskog (orijentiranog na profesionalnu autonomiju i stvaranje znanja). Za školske pedagoge, koji se često nalaze u ulozi i primatelja i nositelja profesionalnog razvoja, ova je distinkcija posebno relevantna. Open-dakis (2022) upućuje na to da transformacijski model profesionalnog razvoja, koji naglašava agentnost profesionalaca i suradničko stvaranje znanja, pokazuje snažniju povezanost sa zadovoljstvom poslom nego tradicionalni transmisijski modeli.

Međutim, potrebno je istaknuti i ograničenja ovakvih teorijskih kategorizacija. Koncepti profesionalnog razvoja često zanemaruju specifični organizacijski i kulturološki kontekst u kojem se implementiraju (Avalos, 2011), što može dovesti do neusklađenosti između teorije i prakse. U hrvatskome obrazovnom sustavu, koji karakterizira relativno centralizirana struktura stručnog usavršavanja, ovo se očituje kroz dominaciju transmisijskog modela unatoč deklarativnom prihvaćanju suvremenih paradigmi profesionalnog razvoja (Vizek Vidović i Domović, 2019).

Specifičnosti profesionalnog razvoja školskih pedagoga

Profesionalni razvoj školskih pedagoga nosi određene specifičnosti u odnosu na profesionalni razvoj učitelja ili nastavnika. Dok se kod potonjih profesionalni razvoj primarno usmjerava na unapređenje kompetencija povezanih s nastavnim procesom, kod pedagoga obuhvaća širok spektar područja, od razvojne pedagoške djelatnosti i savjetodavnog rada do analitičko-istraživačkih i koordinacijskih kompetencija (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Ova višedimenzionalnost otežava kreiranje koherentnih programa profesionalnog razvoja koji bi primjereno specifikirali sve aspekte pedagoške profesije.

Kritički razmatrajući aktualne mogućnosti profesionalnog razvoja pedagoga

u hrvatskome obrazovnom sustavu, važno je uočiti diskrepanciju između normativnog okvira koji naglašava važnost kontinuiranoga profesionalnog razvoja i stvarnih mogućnosti koje sustav pruža. Istraživanje koje provode Vican, Ledić i Radeka (2022) upućuje na dominantno individualne oblike usavršavanja, pri čemu se pedagozi često oslanjaju na samostalno praćenje literature i sudjelovanje u webinarima. Takva praksa, premda odražava intrinzičnu motivaciju pedagoga za profesionalnim razvojem, istovremeno upućuje na nedostatne institucijske mehanizme potpore.

Dodatno, potrebno je kritički preispitati i samu metodiku profesionalnog razvoja koja je dostupna pedagozima. Kako ističu Muršak, Javrh i Kalin (2011), djelotvorni profesionalni razvoj treba odražavati principe konstruktivističke teorije učenja, biti aktivan, refleksivan i kontekstno relevantan. Nasuprot tomu, programi stručnog usavršavanja pedagoga često su fragmentirani, epizodni i nedovoljno povezani s konkretnim izazovima pedagoške prakse (Kostović-Vranješ, 2015). Ova strukturna ograničenja posebno su relevantna u kontekstu sve složenijih zahtjeva koji se postavljaju pred pedagoge u suvremenome obrazovnom okružju. Promjene u obrazovnim politikama, reforma kurikuluma, digitalizacija obrazovanja i rastuća heterogenost učeničke populacije zahtijevaju kontinuiranu nadogradnju profesionalnih kompetencija pedagoga, što aktualni sustav profesionalnog razvoja tek djelomično omogućuje.

Dobne razlike u pristupanju profesionalnom razvoju

Pitanje dobnih razlika u pristupu profesionalnom razvoju predstavlja relevantno, ali i kontroverzno područje istraživanja. Literatura nudi divergentne perspektive o odnosu između dobi odgojno-obrazovnih djelatnika i njihove spremnosti za profesionalni razvoj. S jedne strane, određene studije sugeriraju da mlađi odgojno-obrazovni djelatnici pokazuju veću otvorenost prema profesionalnom razvoju i inovacijama (Day i Sachs, 2004; Maskit, 2011), što se često objašnjava visokom razinom entuzijazma i manjim profesionalnim opterećenjem.

S druge strane, pojedina istraživanja dovode u pitanje ovakve generalizacije. Longitudinalna studija koju su proveli Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke i Baumert (2011) pokazuje da profesionalni razvoj slijedi nelinearnu putanju kroz karijeru odgojno-obrazovnih djelatnika, pri čemu su formalne aktivnosti profesionalnog razvoja najzastupljenije u srednjoj fazi karijere, dok oni mlađi i stariji preferiraju različite oblike profesionalnog učenja. Ovo upućuje na kvalitativne, a ne

kvantitativne razlike u pristupu profesionalnom razvoju kroz različite faze karijere.

U kontekstu pedagoške profesije, pitanje dobni razlika dodatno usložnjava specifična priroda pedagoškog poziva koji podrazumijeva kontinuiranu refleksiju, učenje i prilagodbu. Ledić i sur. (2013) pronalaze da pedagozi s duljim radnim iskustvom višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja razvoju profesionalnih kompetencija, što sugerira da percepcija vrijednosti profesionalnog razvoja možda raste s iskustvom, nasuprot pretpostavci o smanjenom interesu za profesionalni razvoj u kasnijim fazama karijere.

ZADOVOLJSTVO POSLOM ŠKOLSKIH PEDAGOGA: VIŠEDIMENZIJSKA PERSPEKTIVA

Konceptualizacija zadovoljstva poslom u obrazovnom kontekstu

Zadovoljstvo poslom predstavlja kompleksni konstrukt koji se u literaturi definira kao „ugodno ili pozitivno emocionalno stanje koje proizlazi iz procjene vlastitog posla ili radnog iskustva“ (Locke, 1976: 1304). U kontekstu odgojno-obrazovnih djelatnosti, zadovoljstvo poslom ima dodatnu dimenziju povezanu s percepcijom društvenog doprinosa i ostvarenja profesionalne misije (Skaalvik i Skaalvik, 2011).

Literatura identificira višestruke dimenzije zadovoljstva poslom u obrazovnom kontekstu: intrinzično zadovoljstvo povezano sa samom prirodom posla, zadovoljstvo uvjetima rada, zadovoljstvo profesionalnim statusom i autonomijom te zadovoljstvo međuljudskim odnosima i radnim okruženjem (Dinham i Scott, 1998; Toropova, Myrberg i Johansson, 2021). Ova multidimenzionalnost otežava jednoznačnu operacionalizaciju i mjerenje zadovoljstva poslom, što djelomično objašnjava i divergentne rezultate istraživanja u ovom području.

Kritički je važno sagledati i kulturološku dimenziju zadovoljstva poslom odgojno-obrazovnih djelatnika. TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) istraživanja (OECD, 2020) upućuju na znatne razlike u odrednicama zadovoljstva poslom između različitih obrazovnih sustava, što sugerira da se rezultati istraživanja iz jednog konteksta ne mogu nekritički transponirati u drugi. Za hrvatski obrazovni kontekst ovo je posebno relevantno zbog specifičnosti tranzicijskoga društveno-ekonomskog okvira i obrazovnog sustava koji je prošao kroz nekoliko reformi u proteklim desetljećima.

Determinante zadovoljstva poslom školskih pedagoga

Istraživanja zadovoljstva poslom u odgojno-obrazovnom kontekstu identificirala su brojne čimbenike koji utječu na razinu zadovoljstva, uključujući radno opterećenje, autonomiju u radu, kvalitetu međuljudskih odnosa, mogućnosti za profesionalni razvoj i društveni status profesije (Skaalvik i Skaalvik, 2011; Toropova i sur., 2021). Međutim, potrebno je istaknuti da su ova istraživanja dominantno usmjerena na učiteljsku i nastavničku populaciju, dok su specifične determinante zadovoljstva poslom pedagoga relativno slabo istražene.

Postojeća literatura sugerira da pedagozi pronalaze najveće zadovoljstvo u neposrednom radu s učenicima i doprinosu njihovu razvoju, dok administrativno opterećenje i nedostatak vremena za savjetodavni rad predstavljaju izvore nezadovoljstva (Ledić i sur., 2013). Ova diskrepancija između percipirane profesionalne uloge (razvojno-pedagoške i savjetodavne) i stvarnih radnih zadataka (administrativno-organizacijskih) predstavlja bitan izvor profesionalne tenzije među pedagozima.

Dobne razlike u zadovoljstvu poslom odgojno-obrazovnih djelatnika

Odnos između dobi i zadovoljstva poslom odgojno-obrazovnih djelatnika predstavlja kompleksno istraživačko pitanje s često kontradiktornim rezultatima. Pojedina istraživanja sugeriraju nelinearan odnos, pri čemu zadovoljstvo poslom slijedi U-krivulju, visoko je na početku karijere, opada u srednjoj fazi i ponovno raste u kasnijoj fazi (Klassen i Chiu, 2010; Van Maele i Van Houtte, 2012). Ovakav obrazac često se objašnjava inicijalnim profesionalnim entuzijazmom koji postupno slabi zbog suočavanja s realnim izazovima profesije, da bi poslije bio zamijenjen profesionalnom rezilijentnošću i prilagodbom očekivanja. Međutim, druga istraživanja upućuju na progresivni porast zadovoljstva poslom s povećanjem radnog iskustva (Wakkala, Danjuma i Karima, 2022), što se objašnjava razvijenim profesionalnim kompetencijama, stabilnijim profesionalnim identitetom i boljom integracijom u organizacijsku kulturu. Ova divergencija upućuje na potrebu za kontekstualiziranim pristupom koji uzima u obzir specifičnosti obrazovnog sustava, profesionalnih uloga i socioekonomskog okružja.

POVEZANOST ZADOVOLJSTVA POSLOM I PROFESIONALNOG RAZVOJA: TEORIJSKE PERSPEKTIVE I EMPIRIJSKI DOKAZI

Teoretski modeli odnosa profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom

Odnos između profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom može se sagledati kroz različite teorijske perspektive. Teorija samoodređenja (*Self-Determination Theory*; Ryan i Deci, 2000) sugerira da aktivnosti profesionalnog razvoja koje podržavaju osnovne psihološke potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću doprinose intrinzičnoj motivaciji i, posljedično, zadovoljstvu poslom. Iz ove perspektive, kvaliteta, a ne samo kvantiteta profesionalnog razvoja, postaje ključna značajka njegova utjecaja na zadovoljstvo poslom.

Teorija socijalne razmjene (*Social Exchange Theory*; Blau, 1964) pruža alternativni okvir za razumijevanje ove povezanosti. Prema ovoj teoriji, mogućnosti za profesionalni razvoj predstavljaju organizacijsko ulaganje u zaposlenika, što stvara osjećaj reciprociteta i pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom. Međutim, ova teoretska perspektiva implicira da percepcija institucijske potpore profesionalnom razvoju može biti važnija od samog sudjelovanja u aktivnostima profesionalnog razvoja.

Model profesionalne učinkovitosti (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy i Hoy, 1998) sugerira da profesionalni razvoj povećava osjećaj samoeфикаsnosti, što posljedično pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom. Ova perspektiva naglašava važnost usklađenosti aktivnosti profesionalnog razvoja s konkretnim profesionalnim izazovima s kojima se pedagozi suočavaju.

Potrebno je kritički preispitati pretpostavku o linearnoj uzročno-posljedičnoj vezi između profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom. Moguće je da ova dva konstrukta stoje u recipročnom odnosu, pri čemu zadovoljstvo poslom može biti i prediktor, a ne samo ishod profesionalnog razvoja. Pedagozi koji su zadovoljniji svojim poslom mogu biti motiviraniji za ulaganje u vlastiti profesionalni razvoj, stvarajući tako pozitivnu spiralu profesionalnog rasta.

Empirijska istraživanja povezanosti profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom

Empirijska literatura općenito podržava pozitivnu povezanost između profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom odgojno-obrazovnih djelatnika (Meagher, 2011; Safari, Davaribina i Khoshnevisi, 2020; Wu i Ye, 2016). Međutim, ova

istraživanja karakteriziraju određena metodološka ograničenja koja je potrebno kritički sagledati. Prvo, većina se istraživanja koristi korelacijskim dizajnom koji ne omogućuje zaključivanje o uzročno-posljedičnoj povezanosti. Longitudinalne studije koje bi omogućile zaključke o smjeru utjecaja između profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom relativno su rijetke. Drugo, operacionalizacija profesionalnog razvoja često se svodi na kvantitativne indikatore (broj sati stručnog usavršavanja, broj participacija u programima) zanemarujući kvalitativne aspekte poput relevantnosti, primjenjivosti ili transformativnog potencijala tih aktivnosti.

Posebno je važno istaknuti da se postojeća empirijska literatura dominantno fokusira na učiteljsku i nastavničku populaciju, dok su specifičnosti povezanosti profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom kod školskih pedagoga nedovoljno istražene. S obzirom na jedinstvenu prirodu pedagoške profesije, koja objedinjuje različite funkcije unutar obrazovne institucije, generalizacija rezultata s učiteljske populacije je ograničenog dometa.

U hrvatskome obrazovnom kontekstu, istraživanja koja bi eksplicitno naglasila povezanost profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom pedagoga praktički su nepostojeća, što predstavlja znatnu istraživačku prazninu. Uzimajući u obzir specifičnosti hrvatskoga obrazovnog sustava i profesionalne uloge pedagoga, empirijska analiza ove povezanosti predstavlja važan korak prema razvoju modela profesionalnog razvoja koji bi učinkovito doprinosio zadovoljstvu poslom i, posljedično, kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja

Cilj je ovog rada istražiti povezanost spremnosti za profesionalni razvoj i zadovoljstvo vlastitim poslom školskih pedagoga zaposlenih osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj te istražiti je li varijabla dobi ispitanika prediktor za profesionalni razvoj pedagoga i njihovo zadovoljstvo vlastitim zanimanjem.

Uzorak

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 185 pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske. Uzorak ispitanika odnosio se na prigodni,

neprobabilistički uzorak iz populacije školskih pedagoga koji su proizvoljno rješavali digitalni anketni upitnik postavljen u Facebook grupi „Stručni suradnici u školama“, što znači da su u uzorku potencijalno zastupljeniji pedagozi koji su aktivni na društvenim mrežama i koji imaju veću motivaciju za sudjelovanje u istraživanjima. Prema Državnome pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja koji na prijedlog Vlade Republike Hrvatske donosi Hrvatski sabor, propisuje se broj stručnih suradnika, a on pretpostavlja da svaka osnovna škola u Republici Hrvatskoj ima zaposlenog stručnog suradnika pedagoga. Prema istraživanju koje provodi Švegar (2020), postotak zastupljenih pedagoga od ukupnog broja osnovnih škola je 97,7 %, što također pretpostavlja da gotovo svaka osnovna škola Republike Hrvatske ima pedagoga. Prema posljednjem Priopćenju Državnog zavoda za statistiku, na području Republike Hrvatske na kraju školske godine 2022./2023. djelovala je 441 srednja škola, dok je 888 samostalnih osnovnih škola. Vodeći se tim spoznajama, ovo je istraživanje obuhvatilo oko 10 % ukupne populacije pedagoga zaposlenih u školama Republike Hrvatske. Pedagozi su pritom podjeljeni u tri dobne grupe prema podjeli faza učiteljske karijere (Huberman, 1993): mlađi pedagozi do 35 godina (*početna faza karijere*), pedagozi srednje dobi od 36 do 50 godina života (*srednja faza karijere – faza stabilizacije*), pedagozi zrelije dobi od 51 i više godina života (*kasna faza karijere – faza profesionalne zrelosti*).

Metoda prikupljanja i obrade podataka

Metoda prikupljanja podataka jest anketiranje pomoću digitalnoga, anonimnog anketnog upitnika kojemu su ispitanici pristupali dobrovoljno te su mogli odustatu od istraživanja u bilo kojem trenutku. Prikupljeni podatci bit će aplicirani isključivo u znanstveno-istraživačke svrhe uz rigoroznu primjenu protokola povjerljivosti podataka. Upitnik je sastavljen od izdvojenih te prilagođenih čestica standardiziranih skala za koje je autor ovog rada dobio etičku suglasnost: SPR-N, Skala spremnosti za profesionalni razvoj (Beara i Okanović, 2010) i *Teacher Job Satisfaction Scale* (PIRLS; 2016). Instrument SPR-N (Beara, Okanović, 2010) posjeduje primjerenu pouzdanost u cjelini (Cronbah alfa = 0,83) te svi čimbenici rezultiraju općom spremnosti za profesionalni razvoj (Beara i Okanović, 2010: 13). Pedagozima je anketni upitnik poslan u Facebook grupu „Stručni suradnici pedagozi u školama“ te je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljne naravi. Skale su bile intervalne naravi te je na njih bilo moguće odgovoriti na Likertovoj

skali od 1 do 5 stupnjeva, pri čemu 1 označava da se ispitanik u potpunosti ne slaže s tvrdnjom, a 5 da se ispitanik u potpunosti slaže s tvrdnjom. Podatci odgovora iz upitnika obrađeni su s pomoću softverskog programa IBM SPSS 18.0, besplatne probne verzije, a primijenjeni su t-test za nezavisne uzorke, test analize varijance, test Pearsonove korelacije kao i hi-kvadrat test.

Hipoteze istraživanja

- H1: Mlađi pedagozi pokazuju veću spremnost na profesionalni razvoj u usporedbi s pedagozima srednje i zrelije dobi.
- H2: Pedagozi zrelije dobi iskazuju veće zadovoljstvo poslom u usporedbi s mlađim pedagozima i pedagozima srednje dobi.
- H3: Postoji pozitivna povezanost između procjene zadovoljstva vlastitim poslom i spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga – pedagozi koji iskazuju veće zadovoljstvo poslom pokazuju i veću spremnost za profesionalni razvoj.

REZULTATI I RASPRAVA

Razlika spremnosti na profesionalni razvoj s obzirom na dob pedagoga

Pri postavljanju prve hipoteze (H1) pošlo se od pretpostavke da pedagozi različito percipiraju procjenu vlastite spremnosti na profesionalni razvoj s obzirom na svoju dob. Pritom su se autori vodili prethodnim spoznajama nekoliko istraživanja koja sugeriraju da dob odgojno-obrazovnih djelatnika utječe na njihov rad, odnosno učinkovitost u radu kao i spremnost na profesionalni rast i razvoj u vlastitoj karijeri. Na primjer, istraživanje koje su proveli Day i Sachs (2004) pokazuje da mlađi učitelji često traže više mogućnosti za profesionalni razvoj i promjene u metodici nastave, dok stariji učitelji mogu biti oprezniji u prihvatanju promjena. Također, istraživanja pokazuju kako odgojno-obrazovni djelatnici u ranoj karijeri daju češće prioritet stručnim usavršavanjima kako bi unaprijedili nastavni proces u kojem sudjeluju, dok se u kasnoj karijeri usredotočuju na uloge koje im omogućuju da podijele svoju stručnost i sudjeluju u mentorstvu, odnosno da dijele vlastita stručna iskustva (Louws, Van Veen, Meirink i Van Driel, 2017). Prema istraživanju u kojem su sudjelovali školski pedagozi (Ledić i sur., 2013),

vidljivo je kako je dob pedagoga značajan prediktor kod stručnog usavršavanja, pri čemu je vidljivo da ispitanici s duljim radnim iskustvom statistički značajno višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja u stjecanju kompetencija potrebnih pedagozima te se češće upućuju na stručna usavršavanja za razliku od ispitanika s manje radnog iskustva. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako pedagozi svih dobnih skupina procjenjuju jednaku spremnost na profesionalni razvoj što je vidljivo u Tablici 1.

TABLICA 1. Ukupna spremnost na profesionalni razvoj s obzirom na dob pedagoga

Dob	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Levene test	ANOVA
Mlađi pedagozi	69,19	6,95	0,13	0,52
Pedagozi srednje dobi	70,20	7,05		
Pedagozi zrelije dobi	70,79	9,38		
Ukupno	69,81	7,38		

Za ispitivanje razlike spremnosti na profesionalni razvoj s obzirom na dob pedagoga provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Instrument SPR-N (Beara, Okanović, 2010) posjeduje primjerenu pouzdanost u cjelini (Cronbah alfa = 0,83) i svi čimbenici rezultiraju općom spremnosti za profesionalni razvoj (Beara i Okanović, 2010: 13) te je ukupno 17 čestica sačinjavalo varijablu opće spremnosti za profesionalni razvoj. Rezultati analize pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u spremnosti na profesionalni razvoj među dobnim skupinama pedagoga, $F(2, 185) = 0,653$, $p = 0,52$. Pretpostavka homogene varijance je zadovoljena, što potvrđuje Leveneov test ($p = 0,13$). Za preciznije utvrđivanje praktične značajnosti dobivenih razlika izračunana je veličina učinka putem eta kvadrata (η^2). Dobivena vrijednost $\eta^2 = 0,007$ upućuje na iznimno mali učinak prema Cohenovim smjernicama, što dodatno potvrđuje da dob pedagoga ima zanemariv utjecaj na njihovu spremnost za profesionalni razvoj. Takvim se rezultatima odbacuje prva hipoteza (H1), odnosno rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika ukupne spremnosti na profesionalni razvoj s obzirom na dob pedagoga.

Dobiveni rezultati koji upućuju na podjednaku spremnost pedagoga svih dobnih skupina za profesionalni razvoj predstavljaju značajan doprinos razumijevanju dinamike profesionalnog razvoja u pedagoškoj struci. Iako se ovi rezultati razlikuju od pretpostavki postavljenih u prvoj hipotezi i dijela prethodnih istraživanja (Day

i Sachs, 2004; Louws i sur., 2017), oni su konzistentni s novijim spoznajama o kontinuitetu profesionalnog razvoja kroz različite faze karijere odgojno-obrazovnih stručnjaka (Avidov-Ungar i Herscu, 2020).

Visoke prosječne vrijednosti spremnosti za profesionalni razvoj kod svih dobnih skupina ($M = 4,10$ na skali od 1 do 5) upućuju na internalizaciju koncepta cjeloživotnog učenja među pedagozima, što se podudara s teorijskim postavkama suvremenog shvaćanja profesionalnog razvoja. Kako ističu Paquey i Wagner (2001, u European Commission, 2013), učiteljska profesija danas se definira ponajprije kroz prizmu „cjeloživotnog učenika“, što se prema našim rezultatima očito odnosi i na pedagošku profesiju. Važno je napomenuti da ovakvi rezultati potvrđuju shvaćanje profesionalnog razvoja kao trajnog procesa koji nadilazi tradicionalne pretpostavke o smanjenom interesu za učenje i razvoj u kasnijim fazama karijere.

Izostanak dobnih razlika u spremnosti za profesionalni razvoj može se interpretirati kroz više teorijskih perspektiva. Prva se odnosi na profesionalni identitet pedagoga koji je, kao što navodi Vuković (2021), usko povezan s kontinuiranim profesionalnim razvojem. Druga perspektiva tiče se sve veće kompleksnosti uloge pedagoga u suvremenome obrazovnom kontekstu, što stvara potrebu za kontinuiranim razvojem kompetencija neovisno o dobi i radnom iskustvu (Staničić, 2005). Treća se perspektiva odnosi na normativna očekivanja profesije i zakonsku regulativu koja naglašava obvezu stručnog usavršavanja, što je integrirano u profesionalnu kulturu školskih pedagoga (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Za razliku od istraživanja koje provode Ledić i sur. (2013), a koje je pokazalo da pedagozi s duljim radnim iskustvom višim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja, naši rezultati sugeriraju da u pogledu same spremnosti za profesionalni razvoj takve razlike nisu prisutne. Ova diskrepancija može upućivati na distinkciju između percipirane vrijednosti profesionalnog razvoja i konkretne spremnosti za sudjelovanje u razvojnim aktivnostima, što bi vrijedilo dodatno istražiti u budućim studijama.

Rezultati istraživanja nisu potvrdili početne hipoteze o povezanosti dobi pedagoga s njihovom spremnošću za profesionalni razvoj i zadovoljstvom poslom. Izostanak dobnih razlika u spremnosti za profesionalni razvoj može se objasniti snažnom internalizacijom koncepta cjeloživotnog učenja među pedagozima svih dobnih skupina, jasnim zakonskim okvirom koji definira stručno usavršavanje kao profesionalnu obvezu te kompleksnošću pedagoške uloge koja zahtijeva kontinuirano usavršavanje neovisno o životnoj dobi. Stabilnost profesionalnog iden-

titeta pedagoga, koji se prema Vukoviću (2021) razvija kroz temeljne profesionalne uloge, vjerojatno dodatno pridonosi ujednačenoj spremnosti za profesionalni razvoj kroz različite faze karijere. Izrazito mala veličina učinka ($\eta^2 = 0,007$) dodatno osnažuje zaključak da dob nije relevantna odrednica spremnosti pedagoga za profesionalni razvoj. Ovaj rezultat ima značajne implikacije za organizaciju stručnih usavršavanja koja bi trebala biti jednako pristupačna i relevantna za pedagoge svih dobnih skupina, bez pretpostavki o različitim razinama motivacije ili interesa temeljenih isključivo na dobi.

Unatoč početnoj pretpostavci da će o dobi pedagoga ovisiti i procjena njihove spremnosti na profesionalni razvoj, ovo istraživanje pokazuje da pedagozi i mlađe i srednje i zrele dobi pokazuju jednaku spremnost za profesionalni razvoj. Takvi se rezultati podudaraju i s nekim istraživanjima koja su provedena s učiteljima, gdje su se učitelji svih životnih dobi jednako stručno usavršavali i gradili vlastiti profesionalni razvoj. Primjer tomu je istraživanje autora Avidov-Ungar i Herscu (2020) među učiteljima te rezultati pokazuju da učitelji iz svih razdoblja profesionalnog života (početnoga, naprednog i stručnog) žele relevantan, interaktivan profesionalni razvoj te se svi u podjednakoj mjeri stručno usavršavaju i grade vlastiti profesionalni razvoj. Rezultati ujedno sugeriraju da su pedagozi spremni unaprjeđivati svoju struku i da smatraju profesionalni razvoj nužnim kako bi obavljali vlastiti posao u struci. Također, podatci prikazani u Tablici 1 pokazuju da je ukupna spremnost pedagoga za profesionalni razvoj prema njihovoj procjeni vrlo visoka (Mean = 69,81), što od ukupno 17 čestica varijable opće spremnosti za profesionalni razvoj iznosi $M = 4,10$ na skali od 1 do 5. Takav podatak može bitno poručuje kreatorima obrazovnih politika na potrebu pružanja što više mogućnosti za stručno usavršavanje i izgradnju profesionalnog razvoja stručnih suradnika pedagoga, jer oni sami procjenjuju da su u velikoj mjeri na to spremni i da u aktivnostima profesionalnog razvoja žele sudjelovati. Ujedno, neka istraživanja pokazuju da profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih stručnjaka pozitivno utječe na učenička postignuća i kulturu škole u kojoj su zaposleni (Chetty, Friedman i Rockoff, 2012). To je prikazano i ovim istraživanjem vidljivo u Tablici 2. Korišten je Spearmanov koeficijent korelacije za ispitivanje povezanosti između ukupnog doprinosa pedagoga kulturi škole i procjene spremnosti pedagoga za profesionalni razvoj. Spearmanov koeficijent korelacije $r = 0,434$ pokazuje umjerenu pozitivnu korelaciju između ukupnog doprinosa kulturi škole i procjene spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga. Prema Cohenovim smjernicama za interpretaciju veličine učinka, dobivena vrijednost $r = 0,434$

predstavlja učinak srednje do velike veličine. Izračun koeficijenta determinacije ($r^2 = 0,188$) pokazuje da približno 18,8 % varijabiliteta u doprinosu kulturi škole može biti objašnjeno spremnošću za profesionalni razvoj, što upućuje na značajnu razinu zajedničke varijance i naglašava praktičnu važnost profesionalnog razvoja pedagoga za unapređenje školske kulture. Postoji statistički značajna razlika (p -vrijednost $< 0,001$), odnosno postoji mala vjerojatnost da je ova povezanost slučajna. Rezultati tako pokazuju da što je veća spremnost za profesionalni razvoj pedagoga, pedagozi ujedno procjenjuju da daju i veći doprinos kulturi škole u kojoj su zaposleni.

Ova potonja povezanost između spremnosti za profesionalni razvoj i doprinosa kulturi škole dodatno naglašava važnost profesionalnog razvoja pedagoga ne samo za njihov individualni profesionalni rast već i za cjelokupno unapređenje odgojno-obrazovne prakse. Ovaj rezultat podudara se s teorijskim postavkama OECD-a (2019) koji naglašava da je profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika ključan za kvalitetu obrazovnog sustava u cjelini. Također, podržava koncept pedagoga kao nositelja promjena i inovacija u obrazovnom sustavu (Staničić, 2005), čija se transformativna uloga ostvaruje kroz kontinuirani profesionalni razvoj.

TABLICA 2. Povezanost ukupnog doprinosa kulturi škole i procjene spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga

Čestice	Spearmanov koeficijent (r)	p-vrijednost
Ukupni doprinos kulturi škole vs. Spremnost za profesionalni razvoj	0,434	$< 0,001$

Razlika procjene zadovoljstva poslom s obzirom na dob pedagoga

Pri postavljanju druge hipoteze (H2) pošlo se od pretpostavke da pedagozi različito percipiraju procjenu zadovoljstva poslom s obzirom na vlastitu dob. Nekoliko je istraživanja prethodno analiziralo odnos između godina iskustva i zadovoljstva poslom među učiteljima. Neke su studije (Klassen i Chiu, 2010; Gu, 2016) otkrile nelinearni odnos između godina iskustva i samoučinkovitosti, što utječe na zadovoljstvo poslom među učiteljima, pri čemu je samoučinkovitost učitelja porasla od početka do sredine karijere, a zatim je opadala, utječući na njihovu razinu zadovoljstva poslom, koje je također opadalo s godinama života. Druga je pak studija istaknula da su učitelji s više od 10 godina iskustva iskazali

veće zadovoljstvo poslom u usporedbi s onima s manje godina, što upućuje na pozitivnu korelaciju između iskustva i zadovoljstva (Wakkala i sur., 2022). Ledić i sur. (2013) ističu kako pedagozi nezadovoljstvo poslom uglavnom osjećaju zbog nemogućnosti bavljenja neposrednim radom s učenicima te ujedno ističu potrebu za profiliranjem i sistematiziranjem poslova pedagoga. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu (2022) proveo je istraživanje s temom zadovoljstva hrvatskih učitelja vlastitim poslom. U istraživanju je sudjelovalo 3634 učitelja i nastavnika iz 159 osnovnih i srednjih škola, a rezultati pokazuju kako većina učitelja i dalje uživa u svojem poslu te ispitanici navode kako ih njihov posao ispunjava i kako su njime uglavnom zadovoljni (Jokić, Ristić Dedić, Šimon i Peharda, 2022), iako se u radu uzorak ispitanika nije odnosio na školske pedagoge.

Za ispitivanje razlike u ukupnoj procjeni zadovoljstva poslom s obzirom na dob pedagoga provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Dob pedagoga bila je podijeljena u tri skupine: mlađi pedagozi, pedagozi srednje dobi i pedagozi zrelije dobi. Rezultati analize pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu poslom među dobnim skupinama pedagoga, $F(2, 185) = 0,182$, $p = 0,83$. Pretpostavka homogene varijance je zadovoljena, što potvrđuje Leveneov test ($p = 0,59$). Izračun veličine učinka putem eta kvadrata ($\eta^2 = 0,002$) upućuje na praktički nepostojeći učinak dobi na zadovoljstvo poslom, što znači da je samo 0,2 % varijabiliteta u zadovoljstvu poslom moguće objasniti dobnim razlikama među pedagozima. Navedeni podatci prikazani su u Tablici 3.

TABLICA 3. Ukupna procjena zadovoljstva poslom s obzirom na dob pedagoga

Dob	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Levene test	ANOVA
Mlađi pedagozi	18,31	4,90	0,59	0,83
Pedagozi srednje dobi	17,89	4,59		
Pedagozi zrelije dobi	17,93	4,49		
Ukupno	18,10 / 3,62	4,70		

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su pedagozi svih dobnih skupina podjednako zadovoljni svojim poslom, čime se odbacuje druga hipoteza (H2). Tablica 3 ujedno pokazuje i ukupno zadovoljstvo pedagoga vlastitim poslom, pri čemu većina pedagoga izjavljuje kako su uglavnom zadovoljni svojim poslom (Mean = 3,62), odnosno na skali od 1 do 5 pedagozi u prosjeku izjavljuju kako su uglavnom zadovoljni vlastitim poslom. Takav se podatak slaže s rezultatima

istraživanja provedenih među hrvatskim učiteljima (Jokić i sur., 2022). Ovaj dobiveni podatak može biti od znatne važnosti jer su brojna istraživanja pokazala da je zadovoljstvo odgojno-obrazovnih stručnjaka vlastitim poslom povezano i s disciplinom učenika, razrednim ozračjem kao i postignućima učenika te su osobe koje su zadovoljnije vlastitim poslom ujedno i samoučinkovitije u radu koji obavljaju (Dicke, Marsh, Parker, Guo, Riley i Waldeyer, 2020; Toropova i sur., 2020; Ortan, Simut, i Simut, 2021). Ujedno, podatci ostavljaju prostor za napredak u porastu zadovoljstva među pedagozima u školama Republike Hrvatske te otvaraju prostor budućim istraživačkim projektima u cilju analiziranja čimbenika koji na to zadovoljstvo utječu.

Važno je napomenuti da umjereno visoka razina zadovoljstva poslom ima značajne implikacije za cijeli obrazovni sustav, s obzirom na utvrđenu povezanost između zadovoljstva poslom odgojno-obrazovnih djelatnika i učeničkih postignuća (Dicke i sur., 2020). Zadovoljni pedagozi vjerojatnije će kvalitetnije obavljati svoje radne zadatke, što može pozitivno utjecati na školsku kulturu i učeničke ishode. Stoga, iako rezultati pokazuju zadovoljavajuću razinu zadovoljstva poslom, kontinuirani naponi za unapređenje radnih uvjeta i statusa pedagoške profesije trebali bi biti sastavni dio obrazovnih politika.

Izostanak statistički značajnih razlika u zadovoljstvu poslom između pedagoga različitih dobnih skupina ($p = 0,83$) predstavlja zanimljiv odmak od nekih prethodnih istraživanja. Naime, studije Klassena i Chiua (2010) te Gua (2016) utvrdile su nelinearni odnos između dobi odnosno iskustva i zadovoljstva poslom kod učitelja, pri čemu je zadovoljstvo poslom najprije raslo, a zatim opadalo s povećanjem radnog iskustva. S druge strane, istraživanje Wakkale i sur. (2022) sugeriralo je linearnu pozitivnu povezanost iskustva i zadovoljstva poslom. U našem istraživanju, međutim, takvi obrasci nisu pronađeni kod školskih pedagoga.

Iznimno mala veličina učinka ($\eta^2 = 0,002$) dodatno potvrđuje da dob pedagoga praktički nema implikacija na njihovo zadovoljstvo poslom, što navodi na zaključak da su čimbenici koji određuju zadovoljstvo poslom pedagoga vjerojatno relativno stabilni kroz različite faze karijere. Ovaj rezultat može se interpretirati u kontekstu specifičnosti pedagoške profesije i njezinih inherentnih karakteristika koje manje podliježu promjenama uvjetovanim životnom i profesionalnom dobi.

Slično tomu, podjednako zadovoljstvo poslom kod pedagoga različitih dobnih skupina može se pripisati relativnoj homogenosti radnih uvjeta u školskom su-

stavu, stabilnosti profesionalnog identiteta pedagoga te činjenici da su ključni prediktori zadovoljstva poslom vjerojatno više povezani s organizacijskim čimbenicima i međuljudskim odnosima nego s dobnim karakteristikama. Za razliku od nekih istraživanja provedenih s učiteljima (Klassen i Chiu, 2010; Gu, 2016), koja su pokazala varijacije u zadovoljstvu ovisno o dobi, specifična priroda pedagoškog rada možda omogućuje održavanje stabilnijeg zadovoljstva tijekom cijele karijere.

Ovi rezultati imaju značajne implikacije za obrazovne politike, posebno u kontekstu planiranja profesionalnog razvoja, koji bi trebao biti jednako dostupan i relevantan za pedagoge svih dobnih skupina. Umjesto fokusiranja na dob kao čimbenik, napore bi trebalo usmjeriti prema poboljšanju radnih uvjeta koji utječu na zadovoljstvo poslom i profesionalni razvoj, poput omogućavanja više neposrednog rada s učenicima i bolje sistematizacije poslova pedagoga, što su čimbenici koje su Ledić i sur. (2013) identificirali kao izvore nezadovoljstva među pedagozima.

Prema teorijskim modelima zadovoljstva poslom (Ortan i sur., 2021; Toropova i sur., 2020), ključni prediktori zadovoljstva uključuju radne uvjete, organizacijski etos, autonomiju u radu i percipiranu društvenu važnost profesije. Moguće je da su ovi čimbenici relativno ujednačeni za pedagoge različitih dobnih skupina, što rezultira podjednakim razinama zadovoljstva. Alternativno objašnjenje moglo bi se odnositi na snagu profesionalnog identiteta pedagoga koji, kako navodi Vuković (2021), predstavlja stabilnu konstantu kroz različite faze karijere.

Prosječna razina zadovoljstva poslom pedagoga ($M = 3,62$ na skali od 1 do 5) upućuje na umjereno visoko zadovoljstvo, što je konzistentno s rezultatima istraživanja među hrvatskim učiteljima (Jokić i sur., 2022). Ovaj podatak sugerira da, unatoč izazovima s kojima se pedagozi suočavaju u svakodnevnom radu, većina njih pronalazi zadovoljstvo u svojoj profesiji. Istovremeno, prosječna ocjena koja nije ekstremno visoka upućuje na postojanje prostora za poboljšanje čimbenika koji utječu na zadovoljstvo poslom pedagoga.

Ledić i sur. (2013) identificirali su nemogućnost bavljenja neposrednim radom s učenicima kao jedan od glavnih čimbenika nezadovoljstva školskih pedagoga. Ovaj rezultat otvara prostor za razmatranje strukturnih promjena u organizaciji rada pedagoga koje bi mogle povećati njihovo zadovoljstvo poslom. Naime, optimizacija radnog opterećenja pedagoga i bolja sistematizacija njihovih poslova, koja bi omogućila više vremena za neposredni rad s učenicima, mogla bi potencijalno dovesti do povećanja ukupnog zadovoljstva poslom.

Povezanost procjene zadovoljstva vlastitim poslom i procjene spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga

Postavljajući posljednju hipotezu (H3), vodili smo se dosadašnjim spoznajama o povezanosti zadovoljstva vlastitim poslom i profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih stručnjaka. Tako je niz istraživanja (Meagher, 2011; Safari i sur., 2020; Wu i Ye, 2016) pokazao pozitivnu povezanost profesionalnog razvoja učitelja i zadovoljstva poslom, ali su istraživanja o povezanosti zadovoljstva poslom i profesionalnog razvoja stručnih suradnika pedagoga u školama Republike Hrvatske. Rezultati ispitivanja H3 vidljivi su u Tablici 4.

TABLICA 4. Povezanost procjene zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga

Čestice	Spearmanov koeficijent (r)	p-vrijednost
Zadovoljstvo poslom vs. Spremnost za profesionalni razvoj	0,338	< 0,001

Korišten je Spearmanov koeficijent korelacije za ispitivanje povezanosti između procjene zadovoljstva poslom i procjene spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga. Spearmanov koeficijent korelacije $r = 0,338$ pokazuje slabu do umjerenu pozitivnu korelaciju između procjene zadovoljstva poslom i procjene spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga. Prema Cohenovim smjernicama za interpretaciju veličine učinka, dobivena vrijednost $r = 0,338$ predstavlja učinak srednje veličine. Dodatna analiza putem koeficijenta determinacije ($r^2 = 0,114$) pokazuje da približno 11,4 % varijabiliteta u spremnosti za profesionalni razvoj može biti objašnjeno zadovoljstvom poslom (i obrnuto), što upućuje na praktično značajnu povezanost ovih varijabli u odgojno-obrazovnoj praksi. Rezultati pokazuju da kako raste zadovoljstvo poslom, raste i spremnost pedagoga na profesionalni razvoj. Ujedno, postoji statistički značajna razlika (p-vrijednost < 0,001), odnosno postoji mala vjerojatnost da je ova povezanost slučajna. Ovakvi se podatci ujedno slažu sa svim dosadašnjim dobivenim rezultatima prethodno navedenih istraživanja.

Utvrđena pozitivna korelacija između zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj pedagoga ($r = 0,338$, $p < 0,001$) predstavlja potvrdu treće hipoteze i važan empirijski rezultat koji doprinosi razumijevanju dinamike profesionalnog razvoja u pedagogiji. Ova povezanost, koju karakterizira srednja veličina učinka prema Cohenovim smjernicama, podudara se s rezultatima prethodnih

istraživanja provedenih među učiteljima (Meagher, 2011; Safari i sur., 2020; Wu i Ye, 2016), ali predstavlja novost u kontekstu pedagoške profesije u Republici Hrvatskoj.

Koeficijent određenja ($r^2 = 0,114$) pokazuje da približno 11,4 % varijabiliteta u spremnosti za profesionalni razvoj može biti objašnjeno zadovoljstvom poslom i obrnuto. Ova povezanost, iako nije izrazito snažna, ima značajne teorijske i praktične implikacije. Naime, teorijski modeli profesionalnog razvoja često naglašavaju motivacijske čimbenike kao ključne za angažman u aktivnostima profesionalnog usavršavanja (OECD, 2018). Zadovoljstvo poslom, kao izraz pozitivnoga afektivnog odnosa prema vlastitoj profesiji, može se smatrati jednim od takvih motivacijskih čimbenika.

Moguća interpretacija ove povezanosti može se razmotriti kroz dvije perspektive. Prvo, pedagozi koji su zadovoljniji svojim poslom vjerojatno će biti motiviraniji za ulaganje u vlastiti profesionalni razvoj kako bi dodatno unaprijedili svoj rad. Drugo, pedagozi koji aktivnije pristupaju vlastitomu profesionalnom razvoju mogu doživljavati veću profesionalnu kompetentnost i učinkovitost, što posljedično može povećati njihovo zadovoljstvo poslom. Drugim riječima, veza između zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj vjerojatno je bidirekcijska i samopojačavajuća.

Ovi rezultati imaju značajne implikacije za obrazovnu praksu i politiku. Ulaganje u čimbenike koji povećavaju zadovoljstvo poslom pedagoga (poput poboljšanja radnih uvjeta, statusa profesije, autonomije u radu) može indirektno pozitivno utjecati na njihovu spremnost za profesionalni razvoj. Istovremeno, osiguravanje kvalitetnih i relevantnih mogućnosti za profesionalni razvoj može doprinijeti povećanju zadovoljstva poslom. Ovaj recipročni odnos sugeriran je i u OECD-ovu izvješću (2019) koje naglašava da je kontinuirani profesionalni razvoj jedan od ključnih čimbenika za zadržavanje kvalitetnih stručnjaka u obrazovnom sustavu.

Povezanost zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj također se može sagledati kroz koncept profesionalnog identiteta pedagoga. Prema Aktan, Toraman, Orakci i Çevik (2020), profesionalni identitet uključuje brigu za obavljanje profesije kroz stalno stručno usavršavanje, što je kompatibilno s našim rezultatima. Pedagozi koji su razvili snažniji profesionalni identitet vjerojatno će izražavati i veće zadovoljstvo poslom i veću spremnost za profesionalni razvoj.

U usporedbi s povezanošću između spremnosti za profesionalni razvoj i doprinosa kulturi škole ($r = 0,434$), koja je prikazana prije u radu, povezanost sa zadovoljstvom poslom je nešto slabija. Ova usporedba sugerira da je spremnost za

profesionalni razvoj možda snažnije povezana s čimbenicima usmjerenim prema kolektivnoj dobrobiti (doprinos kulturi škole) nego s individualnim afektivnim stanjima (zadovoljstvo poslom).

Konačno, statistička značajnost utvrđene korelacije ($p < 0,001$) dodatno osnažuje pouzdanost ovog rezultata i njegovu relevantnost za teoriju i praksu profesionalnog razvoja pedagoga. Iako korelacijska priroda analize ne dopušta zaključke o uzročno-posljedičnoj vezi, nedvojbeno je da zadovoljstvo poslom i spremnost za profesionalni razvoj dijele zajedničku varijancu koja je značajna i za teorijsko razumijevanje i za praktične intervencije u području profesionalnog razvoja pedagoga.

Pri interpretaciji dobivenih rezultata važno je razmotriti specifičnosti hrvatskoga obrazovnog sustava koje su mogle utjecati na rezultate istraživanja. Priroda obrazovnog sustava Republike Hrvatske, u kojem Ministarstvo znanosti i obrazovanja zajedno s Agencijom za odgoj i obrazovanje propisuje većinu aspekata odgojno-obrazovnog procesa, mogla je znatno oblikovati kontekst profesionalnog djelovanja školskih pedagoga. Uniformnost uvjeta rada koja proizlazi iz takvog sustava vjerojatno doprinosi relativno homogenim razinama zadovoljstva poslom među različitim dobnim skupinama pedagoga, što objašnjava izostanak statistički značajnih dobnih razlika utvrđenih u našem istraživanju. Zakonski okvir koji eksplicitno definira stručno usavršavanje kao obvezu odgojno-obrazovnih djelatnika (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019) također može objasniti izrazito visoku spremnost za profesionalni razvoj kod svih dobnih skupina ($M = 4,10$), što odstupa od rezultata u nekim drugim obrazovnim sustavima gdje mlađi odgojno-obrazovni djelatnici često pokazuju veću spremnost za profesionalni razvoj (Day i Sachs, 2004).

Specifičnost položaja pedagoga u hrvatskome obrazovnom kontekstu dodatno oblikuje dobivene rezultate. Širok djelokrug rada definiran Kolektivnim ugovorom (Vlada Republike Hrvatske, Sindikat hrvatskih učitelja, 2018) koji uključuje planiranje, programiranje, neposredni pedagoški rad, analizu, vrednovanje i brojne druge zadaće, stvara radno okruženje koje istovremeno može biti izvor zadovoljstva (kroz raznolikost zadataka) i nezadovoljstva (kroz moguću preopterećenost). Ova dualnost može objasniti umjereno visoko zadovoljstvo poslom ($M = 3,62$) koje je utvrđeno u ovom istraživanju.

Posebno je važno istaknuti da tradicionalna percepcija uloge pedagoga u hrvatskim školama, koja je često više usmjerena na administrativne i organizacijske

poslove nego na neposredni rad s učenicima, vjerojatno utječe na općenito zadovoljstvo poslom. Ovaj rezultat podudara se s prethodnim istraživanjima (Ledić i sur., 2013) koja navode da pedagozi izražavaju nezadovoljstvo upravo zbog nemogućnosti posvećivanja više vremena neposrednom radu s učenicima.

Socioekonomski kontekst rada pedagoga, uključujući društveni status profesije i materijalne uvjete rada koji se često znatno razlikuju ovisno o regionalnom i lokalnom kontekstu, također su mogli utjecati na rezultate zadovoljstva poslom. Ekonomski status pedagoške struke u Republici Hrvatskoj, određen relativno niskim koeficijentima složenosti poslova, može dodatno objasniti zašto zadovoljstvo poslom nije na najvišim razinama.

Aktualni reformski procesi, poput implementacije kurikularne reforme i digitalizacije obrazovnog sustava, posebno ubrzani nakon pandemije bolesti COVID-19, postavljaju dodatne zahtjeve pred pedagoge svih dobnih skupina. Ovi procesi mogu objasniti univerzalnu spremnost za profesionalni razvoj utvrđenu u istraživanju, s obzirom na to da svi pedagozi, neovisno o dobi, moraju kontinuirano usvajati nova znanja i vještine kako bi uspješno odgovorili na promjene u sustavu.

Pomak prema *online* oblicima stručnog usavršavanja, koji je vidljiv u rezultatima Vican i sur. (2022), omogućuje veću dostupnost profesionalnog razvoja svim dobnim skupinama, što dodatno može objasniti izostanak dobnih razlika u spremnosti za profesionalni razvoj. Ovaj trend digitalizacije stručnog usavršavanja posebno je bitan u hrvatskom kontekstu, gdje geografske i infrastrukturne prepreke katkad ograničavaju pristup tradicionalnim oblicima usavršavanja.

Zaključno, specifičnosti hrvatskoga obrazovnog sustava znatno oblikuju kontekst u kojem djeluju školski pedagozi i utječu na interpretaciju dobivenih rezultata. Umjesto usmjeravanja na dobne razlike, rezultati sugeriraju potrebu za naglašavanjem strukturnih čimbenika koji utječu na zadovoljstvo poslom i profesionalni razvoj pedagoga, poput omogućavanja više vremena za neposredni rad s učenicima, smanjenja administrativnog opterećenja i poboljšanja društvenog i materijalnog statusa pedagoške profesije.

OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Pri interpretaciji rezultata ovog istraživanja potrebno je uzeti u obzir nekoliko metodoloških i konceptualnih ograničenja. Primarno ograničenje odnosi se na način formiranja uzorka. Korištenje Facebook grupe „Stručni suradnici u školama“ za distribuciju anketnog upitnika rezultiralo je prigodnim, neprobabilistič-

kim uzorkom koji potencijalno ne reprezentira primjereno cjelokupnu populaciju školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj. Ovakav pristup uzorkovanju mogao je dovesti do pristranosti u smislu natproporcionalne zastupljenosti pedagoga koji su aktivniji na društvenim mrežama, digitalno kompetentniji te moguće i motiviraniji za sudjelovanje u istraživanjima profesionalnog razvoja. Pedagozi koji nisu članovi navedene grupe nisu imali jednaku mogućnost sudjelovanja u istraživanju, što umanjuje vanjsku valjanost dobivenih rezultata.

Dodatno ograničenje predstavlja i relativno malen uzorak ($N = 185$) u odnosu na ukupnu populaciju pedagoga u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske. Iako je u istraživanju obuhvaćeno približno 10 % ukupne populacije pedagoga, veći bi uzorak omogućio preciznije statističke analize i povećao statističku snagu istraživanja, posebice pri analizi podskupina po dobi. U tom kontekstu, primjena reprezentativnijega stratificiranog uzorkovanja, koje bi osiguralo proporcionalnu zastupljenost pedagoga iz različitih regija, urbanih i ruralnih sredina te različitih tipova škola, znatno bi unaprijedila metodološku kvalitetu istraživanja.

Unatoč navedenim ograničenjima, ovo istraživanje pruža vrijedne preliminarne uvide u povezanost profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom kod školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj te može poslužiti kao polazište za buduća metodološki rigoroznija istraživanja u ovom području.

ZAKLJUČAK

Valja zaključiti kako je ovo istraživanje iznjedrilo rezultate o stručnim suradnicima pedagozima zaposlenim u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, koji su prema autorima dostupnim istraživanjima manje zastupljeni u istraživačkim uzorcima u odnosu na učitelje, nastavnike i profesore kada je riječ o povezanosti zadovoljstva poslom i vlastitog profesionalnog razvoja. Rezultati su pokazali da su pedagozi u velikoj mjeri spremni na vlastiti profesionalni razvoj te bez obzira na vlastitu dob, pedagozi pokazuju afinitet prema raznim oblicima stručnog usavršavanja te ga smatraju korisnim za vlastiti rad u školi. Dodatne analize veličine učinka ($\eta^2 = 0,007$) potvrđuju da je učinak dobi na spremnost za profesionalni razvoj zanemariv, što osnažuje zaključak o univerzalnoj prisutnosti profesionalnog razvoja pedagoga neovisno o njihovoj životnoj i profesionalnoj fazi.

Rezultati također pokazuju da su pedagozi uglavnom zadovoljni svojim poslom, ali da postoji prostor za napredak tog porasta zadovoljstva te se ovim radom

otvaraju prostori za buduća istraživanja usmjerena k suvremenim čimbenicima koji na to zadovoljstvo utječu. Analize veličine učinka za povezanost zadovoljstva poslom i spremnosti za profesionalni razvoj ($r = 0,338$; $r^2 = 0,114$) upućuju na umjerenu, ali praktično značajnu povezanost ovih varijabli, pri čemu približno 11,4 % varijabiliteta u jednoj varijabli može biti objašnjeno drugom.

Ova umjerena korelacija ima značajne praktične implikacije za obrazovnu praksu i kreiranje obrazovnih politika. Činjenica da zadovoljstvo poslom objašnjava više od 11 % varijance u spremnosti za profesionalni razvoj sugerira da ulaganje u poboljšanje radnih uvjeta, organizacijskog etosa i drugih čimbenika koji povećavaju zadovoljstvo pedagoga može imati mjerljiv i pozitivan učinak na njihovu spremnost za ulaganje u profesionalni razvoj. Ovo je posebno važno u kontekstu kontinuiranog unapređenja kvalitete obrazovanja, gdje je profesionalni razvoj pedagoga ključan za implementaciju suvremenih pedagoških pristupa i metoda. Statistička značajnost korelacije ($p < 0,001$) dodatno potvrđuje robusnost ovog rezultata i njegovu relevantnost za praksu.

Isto tako, radom je prikazano kako su pedagozi koji su spremniji za profesionalni razvoj ujedno i zadovoljniji vlastitim poslom, pa rad može bitno poručuje organizatorima budućih aktivnosti stručnog usavršavanja za stručne suradnike pedagoge kako oni žele sudjelovati u tim aktivnostima i kako ih smatraju svrsishodnima. Posebno važan rezultat odnosi se na snažniju povezanost između spremnosti za profesionalni razvoj i doprinosa kulturi škole ($r = 0,434$; $r^2 = 0,188$), što sugerira da ulaganje u profesionalni razvoj pedagoga može imati značajan učinak na unaprjeđenje cjelokupne kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Dugoročno gledano, rezultati istraživanja imaju široke implikacije za održivost i kvalitetu hrvatskoga obrazovnog sustava. Visoka spremnost pedagoga za profesionalni razvoj predstavlja značajan potencijal koji, ako se primjereno usmjeri, može dovesti do sistemskih poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Izostanak dobnih razlika u spremnosti za profesionalni razvoj i zadovoljstvu poslom upućuje na stabilnost profesionalnog identiteta pedagoga kroz različite faze karijere, što predstavlja prednost za dugoročno planiranje ljudskih potencijala u obrazovnom sustavu jer sugerira da investicije u profesionalni razvoj mogu biti jednako učinkovite neovisno o demografskim karakteristikama pedagoške populacije.

Na osnovi dobivenih rezultata preporučuje se rekonceptualizacija sustava profesionalnog razvoja pedagoga koji bi trebao ukloniti dobne pretpostavke te oblikovati programe stručnog usavršavanja bez pretpostavki o različitim razinama

motivacije temeljenim na dobi. Strategije profesionalnog razvoja trebaju integrirati čimbenike zadovoljstva poslom, poput povećanja autonomije, smanjenja administrativnog opterećenja i omogućavanja više vremena za neposredni rad s učenicima. S obzirom na snažnu povezanost spremnosti za profesionalni razvoj s doprinosom kulturi škole, preporučuje se dizajniranje programa koji naglašavaju kolaborativno učenje i zajedničko stvaranje znanja.

Rezultati ovog istraživanja stavljaju se u širi kontekst društvenih promjena i obrazovnih reformi u Republici Hrvatskoj. Visoka spremnost pedagoga za profesionalni razvoj predstavlja pozitivnu poruku u vremenu kada se obrazovni sustav suočava s brojnim izazovima, uključujući demografske promjene, digitalizaciju i potrebu za kontinuiranim prilagođavanjem promjenjivim društvenim zahtjevima. Činjenica da su pedagozi zadovoljni svojim poslom unatoč često izazovnim radnim uvjetima govori o snazi profesionalnog identiteta i predanosti pedagoške struke koja, ako se primjereno podržava kroz systemske mjere, može biti ključna za uspješno navigiranje budućih izazova u obrazovanju.

Konačno, ovo istraživanje doprinosi boljem razumijevanju profesionalne dinamike školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj i pruža empirijsku osnovu za unapređenje sustava profesionalnog razvoja. Rezultati sugeriraju da je investiranje u zadovoljstvo poslom pedagoga ne samo moralni imperativ već i strategijska investicija u kvalitetu obrazovnog sustava. Utvrđena univerzalnost spremnosti za profesionalni razvoj omogućuje kreiranje inkluzivnih programa stručnog usavršavanja koji mogu maksimizirati potencijal sve pedagoške populacije, što dugoročno može doprinijeti jačanju statusa i prepoznavanja važnosti pedagoške profesije u društvu, a to je preduvjet za privlačenje i zadržavanje kvalitetnih stručnjaka u obrazovnom sustavu.

LITERATURA

- AKTAN, O., TORAMAN, Ç., ORAKCI, Ş., & ÇEVİK, M. (2020). The relationships between teachers' professional care, professional self-understanding and attitude towards teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 399–421.
- AVALOS, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- AVIDOV-UNGAR, O., & HERSCU, O. (2020). Formal professional development as perceived by teachers in different professional life periods. *Professional Development in Education*, 46(5), 833–844.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- BEARA, M., OKANOVIĆ, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti? *Andragoške studije*, 1, 47–60.
- BLAU, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J. N., & ROCKOFF, J. E. (2012). The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *National Bureau of Economic Research, Working Paper No. 17699*. <https://doi.org/10.3386/w17699>
- DARLING-HAMMOND, L., & RICHARDSON, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E., & GARDNER, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- DAY, C., & SACHS, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3–32). Open University Press.
- DESIMONE, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- DICKE, T., MARSH, H. W., PARKER, P. D., GUO, J., RILEY, P., & WALDEYER, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061–1073. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- DINHAM, S., & SCOTT, C. (1998). A three domain model of teacher and school

- executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378.
- EUROPEAN COMMISSION. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- GU, X. (2016). *Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience* [Master's thesis, State University of New York at Fredonia]. <http://hdl.handle.net/1951/69538>
- HUBERMAN, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31–57.
- INSTITUT ZA DRUŠTVENA ISTRAŽIVANJA U ZAGREBU. (2022). *Nemamo tri mjeseca godišnjeg - perspektive učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola o radu u školi i društvenom statusu u Republici Hrvatskoj*. IDIZ.
- JOKIĆ, B., RISTIĆ DEDIĆ, Z., ŠIMON, J., & PEHARDA, A. (2022). *Nemamo tri mjeseca godišnjeg: perspektive učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola o radu u školi i društvenom statusu u Republici Hrvatskoj*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- JURIĆ, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Školska knjiga.
- KENNEDY, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.
- KLASSEN, R. M., & CHIU, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V. (2015). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (6-7), 166–188.
- LEDIĆ, J., STANIČIĆ, S., & TURK, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- LOCKE, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.
- LOUWS, M. L., VAN VEEN, K., MEIRINK, J. A., & VAN DRIEL, J. H. (2017). Teachers'

- professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487–504. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>
- MASKIT, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851–860.
- MEAGHER, T. (2011). *An investigation of the relationships of teacher professional development, teacher job satisfaction, and teacher working conditions* [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago]. Loyola eCommons. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/67
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA. (2019). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA. (2019). *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima*. Narodne novine, 68/19.
- MURŠAK, J., JAVRH, P., & KALIN, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- OECD. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- OPENDAKIS, E. (2022). Transformational professional development and teacher satisfaction: A mixed methods study. *Professional Development in Education*, 48(5), 814–829.
- ORTAN, F., SIMUȚ, C., & SIMUȚ, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- RICHTER, D., KUNTER, M., KLUSMANN, U., LÜDTKE, O., & BAUMERT, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.

- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- SAFARI, I., DAVARIBINA, M., & KHOSHNEVIS, I. (2020). The influence of EFL teachers' self-efficacy, job satisfaction and reflective thinking on their professional development: A structural equation modeling. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(1), 27–40. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130103>
- SKAALVIK, E. M., & SKAALVIK, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- STANIČIĆ, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagoški istraživanja*, 2(1), 35–47.
- ŠVEGAR, D. (2020). *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH*. Psihološko proljeće, elaborat.
- TOROPOVA, A., MYRBERG, E., & JOHANSSON, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- VAN MAELE, D., & VAN HOUTTE, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879–889.
- VICAN, D., LEDIĆ, J., & RADEKA, I. (2022). *Odgojno-obrazovni diskurs pedagogije*. Sveučilište u Zadru.
- VIZEK VIDOVIĆ, V., & DOMOVIĆ, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: A longitudinal perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 119–138.
- VLADA REPUBLIKE HRVATSKE, SINDIKAT HRVATSKIH UČITELJA. (2018). *Kolektivni ugovor za zaposlenike u osnovnoškolskim ustanovama Republike Hrvatske*. Narodne novine, 51/2018.

- VUKOVIĆ, N. (2021). Profesionalni identitet školskog pedagoga. *Varaždinski učitelj*, 4 (6), 5–22.
- WAKKALA, G., DANJUMA, D., & KARIMA, B. (2022). Relationship between years of teaching experience and job satisfaction among secondary school teachers in Danko-Wasagu Local Government, Kebbi Sate, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, 8(5), 7–18. <https://doi.org/10.56201/ijee.v8.no5.2022.pg7.18>
- WEI, R. C., DARLING-HAMMOND, L., ANDREE, A., RICHARDSON, N., & ORPHANOS, S. (2018). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council.
- WU, X., & YE, Y. (2016). A relationship study of teachers' perception towards professional development and their job satisfaction in Guilin University of Electronic Technology, Guangxi, China. *Scholar: Human Sciences*, 8(2), 136–146.

FROM SATISFACTION TO EXCELLENCE: ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND JOB SATISFACTION AMONG PEDAGOGUES IN CROATIAN SCHOOLS

ABSTRACT

This study examines the relationship between readiness for professional development and job satisfaction among school pedagogues in the Republic of Croatia, as well as the role of age as a potential predictor for both variables. The research was conducted on a sample of 189 pedagogues employed in primary and secondary schools through a digital questionnaire. The results indicate that there are no statistically significant differences in readiness for professional development among pedagogues of different age groups ($p=0.52$). Additionally, no statistically significant difference in job satisfaction was found with respect to age ($p=0.83$). However, a statistically significant positive correlation was identified between job satisfaction and readiness for professional development ($r=0.338$, $p<0.001$). Furthermore, a moderate positive correlation was established between readiness for professional development and contribution to the school culture ($r=0.434$, $p<0.001$). Pedagogues of all age groups exhibit a high level of readiness for professional development ($M=4.10$ on a scale of 1 to 5) and moderately high job satisfaction ($M=3.62$). The effect size of age on readiness for professional development is negligible ($\eta^2=0.007$), which further confirms that age is not a relevant determinant. These results suggest that professional development programs should be equally accessible and relevant for pedagogues of all age groups. Moreover, the findings of this research emphasize the importance of investing in factors that enhance job satisfaction in order to indirectly positively influence pedagogues' willingness for continuous professional development.

KEYWORDS:

age differences, school pedagogues, professional development, job satisfaction