

Važnost učenja sociologije u srednjoj školi

Horvat, Dunja

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:952843>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)



DUNJA HORVAT 2021. DIPLOMSKI RAD



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

DUNJA HORVAT

**Stavovi studenata o metodama
coachinga i o *coachingu* kao dijelu
cjeloživotnog obrazovanja**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2021.

DUNJA HORVAT 2021. DIPLOMSKI RAD



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA
ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

DUNJA HORVAT

**Stavovi studenata o metodama
coachinga i o *coachingu* kao dijelu
cjeloživotnog obrazovanja**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc.dr.sc. Dario Pavić

Zagreb, 2021.

SAŽETAK

Cilj ovog diplomskog rada je istražiti koliko su studenti upoznati s terminom *coachinga* te koliko ga smatraju bitnim u procesu cjeloživotnog obrazovanja. Osim toga, nastoji se utvrditi povezanost između sociodemografskih varijabli i upoznatosti i stavova o *coachingu*. S obzirom na literaturu u kojoj se ističe sve veća prepoznatljivost *coachinga* kao relevantne metode postizanja ciljeva kao i naglaska na mentorski rad u obrazovanju, želi se istražiti što o tome misle studenti te kakva su njihova dosadašnja iskustva s *coachingom* i mentorskim radom u obrazovanju. Svrha istraživanja je dobivanje novih spoznaja o tome koliko studenti smatraju metode *coachinga* važnim za uključivanje u formalno obrazovanje, ali i nastavak cjeloživotnog obrazovanja. Istraživanje je uključivalo studente Fakulteta hrvatskih studija i Fakulteta kemijskog inženjerstva i tehnologije na Sveučilištu u Zagrebu. Provedeno je na prigodnom uzorku od 85 ispitanika oba spola, različite dobi, godine i razine studija te tipa stanovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike kod sociodemografskih varijabli u odnosu na stavove studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja, uz iznimku stavova studenata prve godine studija koji iskazuju slabiju upoznatost s terminima vezanima uz *coaching* u usporedbi sa stavovima studenata ostalih godina studija. Iz analize rezultata vidljive su određene povezanosti stavova studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja u odnosu na korištenje usluga *coachinga*. Primjerice, studenti koji su koristili usluge *coachinga* uglavnom imaju pozitivnije stavove o korisnosti *coaching* metoda.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, *coaching*, stavovi studenata, mentorski rad

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| SAŽETAK..... | 1 |
| SADRŽAJ | 2 |
| 1. Uvod..... | 3 |
| 1.1. Teorijske pretpostavke..... | 4 |
| 1.2. Coaching i cjeloživotno obrazovanje | 7 |
| 2. Ciljevi rada | 15 |
| 3. Metode i podaci..... | 16 |
| 3.1. Sudionici..... | 16 |
| 3.2. Instrument..... | 16 |
| 3.3. Postupak..... | 17 |
| 4. Rezultati | 17 |
| 5. Rasprava | 32 |
| 6. Zaključak..... | 36 |
| 7. POPIS LITERATURE | 38 |
| 8. PRILOZI..... | 43 |

1. Uvod

Coaching je jedna od najbrže rastućih profesija današnjice, a kao metoda osobnog i profesionalnog razvoja osnovana je u kasnim 1980-ima. (Hudson, 1999, prema: Van Kessel, 2006) Smatra se jednom od vodećih suvremenih metoda profesionalnog razvoja, posebice razvoja rukovodstva i profesionalaca. U Hrvatskoj je *coaching* još uvijek relativno nova i nedovoljno prepoznata metoda profesionalnog razvoja. (Čanić, 2013) Za *coaching* postoje razne definicije koje uvelike ovise o područjima stručnosti, ali i o iskustvu stručnjaka koji provode *coaching*, odnosno *coacheva*. Ono što je zajedničko većini definicija jest naglasak na učenju i razvoju, unaprjeđenju učinka osobe i postizanju pozitivnih promjena. (Bluckert, 2006, prema: Čanić, 2013)

Hrvatska udruga za coaching (2021) također ističe da postoji mnogo definicija *coachinga* koje ovise o području i edukaciji *coacheva*, a sami *coaching* predstavlja skup specifičnih metoda usmjerenih na razvoj pojedinaca i timova: „[...] *coaching* je privremeni profesionalni odnos u kojemu se klijentu/tici pomaže u postizanju izvrsnih rezultata u njegovoj ili njezinoj karijeri, organizaciji i životu. U procesu *coachinga* klijenti/tice produbljuju vlastito učenje, kreiraju vlastite rezultate, te unaprjeđuju kvalitetu svoga života“. (Hrvatska udruga za coaching, 2021)

Vještine *coachinga* ističu se kao vrlo korisne u pedagoškom radu za bolje učenje i obrazovne rezultate stoga je važno promišljati i raspravljati o ulozi *coachinga* u cjeloživotnom obrazovanju. (Penca Palčić, 2018) Suvremena nastava naglasak stavlja na učenika kao središte nastavnog procesa, na prenošenje i usvajanje sadržaja, ali i na osposobljavanje učenika kako bi što uspješnije mogli odgovarati na zahtjeve suvremenog načina života. Upravo zato se postavlja pitanje mentorskog rada u nastavi, koji uključuje samostalni rad učenika pod vodstvom i nadzorom mentora. (Slavić, Matić, 2016)

U radu „Primjena principa geštalt terapije u coachingu“ (Čanić, 2013) naglašava se da je za uspješan *coaching* potreban niz psihologijskih, terapijskih, konzultantskih i poslovnih znanja i vještina te se razmatra geštalt terapija kao bitan doprinos u procesu *coachinga*. O važnosti implementiranja mentorskog rada u suvremenu nastavu pisano je u radu „Strategija mentorskog rada“ (Slavić, Matić, 2016), a na važnost profesionalnog razvoja i osobnog razvoja pojedinaca ukazano je u diplomskom radu „Uloga coachinga u unaprjeđenju radne uspješnosti zaposlenika“ (Dragišić, 2021).

Isto tako, cjeloživotno obrazovanje sve se češće spominje u literaturi, a neki od radova su: „Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju“ (Pastuović, 2008); „Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika“ (Suzić, 2014); „Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja“ (Bačić, Pauković, 2018); te „Cjeloživotno učenje mladih u kontekstu javnih politika – europska perspektiva“ (Bouillet, Domović, Pažur, 2020). Važno je istaknuti i knjigu poljskog sociologa Zygmunta Baumana (2011) pod nazivom „Tekuća modernost“ koja je prevedena na hrvatski, a jedna je od ključnih knjiga za razumijevanje današnjeg vremena.

U stranoj literaturi znatno se više pisalo o *coachingu* i o cjeloživotnom obrazovanju, a za potrebe ovog rada važno je istaknuti rad „Coaching, a field for professional supervisors?“ od Louis van Kessel (2006); zatim rad Mirjane Pence Palčić „The use of coaching skills for better teaching and educational results“ (2018), te „Knowledge and skills that are needed to maintain life-long activities of modern society“ od Marjane Merkač Skok (2014). Za razumijevanje obrazovanja u modernosti važan je rad Zygmunta Baumana (2009), „Education in the Liquid-Modern Setting“ u kojem objašnjava da živimo u vremenu kad je sve promjenjivo, a obrazovanje se također tome treba prilagoditi.

1.1. Teorijske pretpostavke

Važno je istaknuti neke sociološke teorije koje analiziraju moderno društvo i sami način života u takvome društvu. Prema Anthonyju Giddensu (Karadžić, 2018) ono što uvelike karakterizira suvremeno društvo jest refleksivnost koja determinira sve ljudske aktivnosti, kao i odnos čovjeka prema samome sebi i vlastitom životu. Sve je više naglasak na individualizmu i odgovornosti pojedinca: „[m]oderno je društvo »refleksivno«, sve je sposobnije djelovati samo na sebe, nadzirati, samoproizvoditi, samopromatrati i samoregulirati vlastite akcije, što ga umnogome razlikuje od predmodernih društava u kojima se preko tradicije uspostavlja izravan odnos pojedinca i društva.“ (Zlatac, 2008: 165, prema: Karadžić, 2018: 84)

Isto tako, identiteti se više ne nasljeđuju u tolikoj mjeri kao prije, sada se oni stvaraju kroz procese samoizražavanja i interakcije s drugim akterima: „[s]amoidentitet nije nešto dano, nego nešto što kao rutina nastaje i održava se kroz refleksivno djelovanje pojedinca.“ (Giddens, 1991: 52, prema: Karadžić, 2018: 85) Identiteti su raznovrsni, fragmentirani i proturječni, a pojedinac aktivno sudjeluje u stvaranju svog identiteta, ali i oblikovanju svijeta. (2018)

Bauman (2011) ističe da se ljudi više ne rađaju sa svojim identitetima te da „[č]ovjek treba *postati* ono što on *jest*: to je značajka modernog života[...]“ (2011: 37) Bauman konstatira da se nalazimo u tekućoj (fluidnoj) modernosti koja je obilježena rastakanjem svega čvrstog, stabilnog i trajnog. U takvoj modernosti pojedinac je prisiljen prilagođavati se raznim oblicima, „postati fluidniji“ kako bi bio uspješan. Uz sve veću slobodu koju pojedinac ima u fluidnom društvu da oblikuje svoj identitet i svoj život, velika je odgovornost na njemu samome što može uzrokovati nesigurnost, fragmentaciju i dezorijentiranost. (2011)

Nadalje, u fluidnoj modernosti stvaraju se nepredvidljivi uvjeti u kojima pojedinci trebaju slijediti svoje fragmentirane ciljeve, a to također zahtijeva prilagodljivost i fleksibilnost. S time dolaze i novi izazovi u obrazovanju. Znanje se također mijenja, svakim danom dostupno je sve više novih informacija, a poslodavci traže inovativne pojedince koji će im, uz potrebna znanja i vještine, ponuditi nova rješenja (Bauman, 2009). Drugim riječima, znanje više nije dovoljno samo po sebi, potrebno je da pojedinac zna kako to znanje iskoristiti i primijeniti. Zato se sve veći naglasak stavlja na konzultantske usluge:

Ovakvo znanje (tj. nadahnuće) cijene muškarci i žene u doba tekuće modernosti. Oni žele savjetnike da im pokažu kako hodati umjesto učitelja koji osiguraju da se ide samo jednim putem, i to već prenapučenim. Ti savjetnici, za čije usluge su spremni platiti koliko god je potrebno, trebali bi im pomoći zaviriti u dubine njihove osobnosti [...] (Bauman, 2009: 162)¹

Bauman također ističe koliko je važna osobnost pojedinca, posebno ako ju on zna dobro iskoristiti jer je njegova osobnost ono što ga čini drugačijim od drugih i samim time nezamjenjivim, a u tome mu mogu pomoći konzultantske usluge:

Trenutni kult 'cjeloživotnog obrazovanja' djelomice je usredotočen na potrebu za ažuriranje najmodernijih profesionalnih informacija. Ali jednako, možda i većim djelom duguje svoju popularnost uvjerenju da je rudnik osobnosti neiscrpiv i da duhovni učitelji, koji uspijevaju dosegnuti neistražena nalazišta nedostupna ostalim vodičima, još nisu pronađeni – a bit će pronađeni uz trud i dovoljno novca za plaćanje njihovih usluga. (Bauman, 2009: 162)²

Kao najteži zadatak u obrazovanju Bauman (2009: 163) navodi odvajanje bitnih informacija od nebitnih: „Jedino glavno pravilo koje pojedinac može koristiti je kratkotrajna aktualna značajnost, koja se zatim mijenja iz trenutka u trenutak i svi prihvaćeni dijelovi gube

¹ Vlastiti prijevod

² Vlastiti prijevod

važnost odmah nakon korištenja. Poput ostalih roba na tržištu, oni su za trenutnu upotrebu na licu mjesta i jednokratnu upotrebu.“³ Obrazovanje se svakako treba prilagoditi novim i promjenjivim okolnostima, stvarajući nove ciljeve i strategije obrazovanja, no to nije lak zadatak: „Umijeće življenja u svijetu prepunog informacijama tek se mora naučiti. Kao i još teže odgajanje ljudi za takvo življenje.“⁴ (2009: 163)

Današnje društvo često se označuje sintagmom „društvo znanja“. Kad se govori o društvu znanja, uglavnom se misli na društvo kakvo se oblikuje od 19. stoljeća nadalje. Društvo rada zamjenjuje društvo znanja, a radnici znanja postaju nositelji nove ekonomije (Šundalić, 2012). Prema Ralfu Dahrendorfu, radnici u društvu znanja rade sve duže, no pitanje je imaju li slobodu, odnosno imaju li slobodno vrijeme te jesu li sretni. (Dahrendorf, 2005, prema: Šundalić, 2012) Barić i Jeleč Raguž (2010) konstatiraju da se današnji svijet nalazi na svojevrsnoj prekretnici iz informacijskog društva u društvo znanja u kojem su ljudska znanja, stručnosti i sposobnosti najvažniji resurs kao i pokretač gospodarskih i društvenih promjena. Drucker (2007, prema: Šundalić, 2012: 123) ističe kako se društvo znanja može ukratko objasniti:

Društvo znanja je moguće odrediti kao ono u kojemu je znanje njegov ključni resurs, a radnici znanja dominantna skupina unutar radne snage. Znanje, kao osnovni resurs, obilježava troje: mogućnost njegova nekontroliranog širenja; vertikalna pokretljivost znanja kroz sustav obrazovanja (od nižih prema višim razinama); znanje nije jamstvo uspjeha, ono je sredstvo koje se koristi u proizvodnji.

Osim demokratizacije obrazovanja i porasta opće razine izobrazbe, u društvu znanja nužno je da poduzeća postanu „učee organizacije“, da dinamično upravljaju znanjem, a ljudski kapital postaje njihova najveća vrijednost uz koju se ističu kreativnost, znanje i intelektualna prava (Švarc, 2011, prema: Šundalić, 2012). Nadalje, Manuel Castells novi kapitalizam naziva informatičkim kapitalizmom, a novu ekonomiju informatičkom globalnom ekonomijom koja je organizirana oko upravljačkih i kontrolnih središta. (Castells, 2000, prema: Šundalić, 2012) Iz navedenog može se zaključiti da u društvu znanja „[...] obrazovanje prestaje biti statusni simbol i postaje *egzistencijalni uvjet*.“ (2012: 124)

Potrebno je istaknuti s kakvim se izazovima Hrvatska treba suočiti u obrazovanju na putu do društva znanja. Barić i Jeleč Raguž (2010) navode da u Hrvatskoj nije dostignuta

³ Vlastiti prijevod

⁴ Vlastiti prijevod

dovoljna razina obrazovanja stanovništva, zato je nužno usmjeriti napore u sve faze cjeloživotnog obrazovanja koje uključuju obrazovanje od predškolske dobi sve do tercijarnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Također ističu da, u usporedbi s državama Europske Unije, Hrvatska ima najmanju stopu participacije u visokom obrazovanju te neprilagođenu strukturu visokoobrazovanih u odnosu na tržište rada. Stoga su nužna dodatna ulaganja u obrazovanje mladih, kao i obrazovanje odraslih, koje je u Hrvatskoj prema analizi Barić i Jeleč Raguž (2010), najzapušteniji dio obrazovnog sustava.

Račić (2013) ističe pitanje: koja su to znanja koja su potrebna u društvu znanja? Znanje postaje važno pitanje za ekonomsku, političku i kulturnu sferu, a osim tradicionalnih izvora znanja (škola, tisak, radio, televizija), naglasak se stavlja na nove internetske i multimedijske alate. (UNESCO, 2007: 17-23, prema: Račić, 2013) Uz znanje, fokus se stavlja na vještine koje uključuju inovativnost u rješavanju problema i stvaranje novih znanja. Sukladno tome, Lončar-Vicković i Dolaček-Aiduk (2009: 24-30, prema: Račić, 2013: 91) zaključuje o kompetencijama u obrazovanju: „[...] kompetencije trebaju sadržavati sposobnost analize i sinteze, sposobnost samostalnog učenja, rješavanja problema i primjene znanja u praksi, sposobnost prilagođavanja u novim situacijama, vještine upravljanja informacijama te sposobnost za samostalni i timski rad.“

1.2. Coaching i cjeloživotno obrazovanje

Sve veća prepoznatljivost *coachinga* u svijetu, pa i u Hrvatskoj, može se objasniti na temelju ubrzanog razvoja i kompetitivnosti između organizacija, kompleksnošću suvremenog načina života te razvoja društva općenito. Ljudi se svakodnevno susreću s kompleksnim izazovima i problemima, kako na poslu tako i u privatnom životu, što dovodi do promišljanja i preispitivanja njihovih osjećaja o samima sebi, ali i o situacijama koje im se događaju na poslu. Isto tako, organizacije su suočene s jakom konkurencijom i moraju na pravi način koristiti ljudski kapital. Kako bi se to osiguralo, uz brigu o zaposlenicima, njihovim vrijednostima i mišljenjima, neprestano ulaganje u učenje ističe se kao najbolja opcija. Uz činjenicu da se današnji svijet, pa samim time i radno okruženje, neprestano mijenjaju, potrebno je osigurati ljudima pomoć kako bi „naučili kako učiti“, ali i primijeniti to znanje u poslu i životu. (Van Kessel, 2006)

Čanić (2013) ističe primjenu geštalt terapije u *coachingu* i smatra da im je zajedničko što dijele pogled na klijenta kao na zdravu i cjelovitu osobu, sposobnu kreativno odgovoriti na zahtjeve situacije uz adekvatnu pomoć. Razlika između *coachinga* i psihoterapije očituje se u tome što se u psihoterapiji veći naglasak stavlja na rješavanje osobnih pitanja, a u *coachingu* na rast i razvoj, profesionalne i praktične ciljeve. (Joyce i Sills, 2010, prema: Čanić, 2013) Također, *coaching* proces uglavnom traje nekoliko mjeseci, a psihoterapija može trajati i nekoliko godina. Sastanci u *coachingu* traju dulje od onih u terapiji, u prosjeku 2 do 4 sata, i odvijaju se rjeđe kako bi klijent mogao u međuvremenu pratiti rezultate *coaching* procesa u praksi. (Čanić, 2013) Kao jedna od osnovnih razlika između *coachinga* i psihoterapije ističe se „[...] umijeće coacha da u procesu rada osim na klijenta bude usmjeren na organizaciju, odnosno na situacijske zahtjeve radnog sistema i izazove koje isti postavlja pred klijenta“. (Denham-Vaughan i Chidiac, 2010, prema: Čanić, 2013: 114)

U *coaching* procesu, glavni zadatak coacha je pomoći klijentu u razumijevanju onoga što želi postići, podržati ga u razvoju, promjeni i donošenju odluka te ga potaknuti na razvoj samopouzdanja, pozitivnog stava prema promjeni, a uz to pružiti fokus, validaciju i pomoć pri uviđanju različitih perspektiva. (Stern, 2004, prema: Čanić, 2013) *Coaching* proces podrazumijeva individualni rad na učenju i razvoju koji, osim pune predanosti u radu s klijentima, zahtijeva primjenu etičkih standarda. (Čanić, 2013) Hrvatska udruga za *coaching* također ima svoj Etički kodeks kojeg se trebaju pridržavati svi članovi udruge, a u kojem je objašnjena terminologija temeljnih pojmova *coachinga*, rad s klijentima, profesionalno ponašanje i izvrsnost prakse. (Etički kodeks HUC-a, 2021)

Važno je istaknuti da se *coaching* percipira efikasnijim od ostalih metoda učenja i treninga: „Mentorstvo se smatra učinkovitijom metodom učenja nego tečajevi i ujedno se može koristiti za unapređenje individualnih sposobnosti. Anketa u UK [...] pokazala je da samo 16% sudionika vjeruje da su tečajevi najučinkovitiji za učenje na poslu. Međutim, 96% misli da je mentorstvo bolji način promicanja učenja u organizacijama.“⁵ (Sung et al., 2004, prema: Van Kessel, 2006: 392)

U istraživanju koje je Dragišić (2021) provela u Hrvatskoj o *coachingu* kojim se želi postići radna uspješnost zaposlenika, rezultati pokazuju da su ispitanici uglavnom zadovoljni *coaching* procesom, uz naglasak na vještine slušanja i vještine razvijanja odnosa, ali i na bolju učinkovitost. Prema tome, ostvarena je pozitivna veza *coachinga* s učinkovitošću zaposlenika

⁵ Vlastiti prijevod

i općenitom radnom uspješnosti. Kako bi to bilo moguće, Dragišić (2021) ističe da je ključan odabir dobrog i obučenog trenera, tj. *coacha*.

Iako *coaching* u obrazovanju ima vrlo malo utjecaja trenutno, Griffiths (2005) ističe da bi *coaching* mogao biti potencijalan model za aktivno i autentično učenje koje bi uključivalo sudjelovanje učenika i učitelja s ciljem da se učenicima pomogne s njihovim specifičnim potrebama. (Van Kessel, 2006) Kada je riječ o *coachingu* u obrazovanju, polazišna misao je: „Nema dobre metode učenja. Samo postoje dobri učitelji. tj., učenje je ostvareno samo kroz učitelje; ne postoji samostalno.“⁶ (Cvetek, 2004: 145, prema: Penca Palčić, 2018: 19) Prvenstveno se treba osigurati primjerena edukacija za učitelje kako bi oni naučili *coaching* vještine potrebne za uspješan *coaching*, uključujući i postavljanje pravih pitanja:

Učitelj može biti uspješniji u svom poslu ako poznaje mentorske vještine: aktivno slušanje, sažimanje, zrcaljenje i parafraziranje, povratne informacije, stvaranje povjerenja, nadgledanje i dobru suradnju, širenje svjesnosti i promicanje uzvratanja, empatije, mentorska pitanja. [...] Pitanja moraju biti otvorena, jasna, kratka, s najviše jednom negacijom (Čega se nisi spreman/na odreći?), bez sadržaja, s istraživačkim zanimanjem, bez interpretacija, bez sugestija, obzirna, istraživačka i ciljana.⁷ (Rutar Ilc, Tacer, Žarković Adlešič, 2014, prema: Penca Palčić, 2018: 20)

Merkač Skok (2014) ukazuje na važnost cjeloživotnog učenja, osobnog razvoja i karijere u današnjem društvu znanja te ističe: „U društvu znanja, opće obrazovanje, koje omogućuje ljudima stvaranje karijere, koje je put do željenih zanimanja, koje je potrebno za izvršenje određenih zadataka i koje omogućava rad pod specifičnim uvjetima, nije više dovoljno. Potrebno je biti i poduzetan i u dobrom fizičkom i psihičkom zdravlju. Ne samo biti sposoban za karijeru, nego biti sposoban za kvalitetno življenje.“⁸ (2014: 19) Na tom putu učenja i razvoja pomažu konzultanti, mentori i *coachevi*. Konzultanti uglavnom pomažu organizacijama uslugama savjetovanja o usmjerenju i strategiji, mentori na temelju svog znanja i iskustva usmjeravaju one koji imaju manje iskustva od njih u određenom polju te predstavljaju tzv. uzor i agent socijalizacije, dok *coachevi* pomažu ljudima da pronađu rješenja koja su najprihvatljivija za njih osobno, a to postižu na temelju dijaloga. (2014)

U slučaju obrazovanja možda je najprikladniji izraz mentor, odnosno učitelj koji kroz mentorski rad usmjerava učenika na njegovom putu razvoja. Mentorska nastava uključuje

⁶ Vlastiti prijevod

⁷ Vlastiti prijevod

⁸ Vlastiti prijevod

pojačani samostalni rad učenika pod vodstvom i nadzorom učitelja mentora, a mentorski rad može se primjenjivati već od osnovne škole pa do viših sustava obrazovanja. (Jones, Stallings i Malone, 2004, prema: Slavić i Matić, 2016) Svaki mentor ima slobodu izgraditi vlastiti stil rada, a cilj je da pomaže učeniku u otkrivanju i razvijanju njegovih sposobnosti te da ga potiče na stjecanje novih znanja i vještina. Ono što je zajedničko učeniku i mentoru jest usmjerenost na jasno zadani cilj u skladu s kojim mentor pomaže učeniku savladati prepreke, njegujući pri tome njegovo samopoštovanje i razvijanje pozitivne slike o sebi. Time se potiče duže i kvalitetnije učenikovo pamćenje, kritičko mišljenje i zaključivanje kao i bolja socijalizacija učenika. (2016)

Poželjne kompetencije mentora uključuju „[...] otvorenost, fleksibilnost, slušateljsku sposobnost, tolerantnost, kreativnost, altruističnost, empatičnost i smisao za pomaganje. Samo čovjek, koji posjeduje znanja i jasne ciljeve te sposobnost za kvalitetnu individualiziranu komunikaciju, može uspostaviti interakciju s učenikom i biti mu uzor.“ (Gruden, 1997, prema: Slavić, Matić, 2016) S obzirom na to da u domaćoj stručnoj literaturi nema dovoljno uputa za provođenje mentorskog rada, a i sami učitelji u istraživanju koje su provele Slavić i Matić (2016) ističu određene prepreke (nedovoljna osposobljenost učitelja za mentorski rad, nedostatak vremena ili prostora i sl.), Slavić i Matić (2016) ukazuju na važnost otklanjanja tih prepreka. Bitno je istaknuti da većina učitelja koji su sudjelovali u istraživanju smatra mentorski rad bitnim za cjeloživotno obrazovanje. (2016)

Koncept cjeloživotnog obrazovanja proizašao je iz ideje obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada uključujući Englesku, Njemačku i skandinavske zemlje, a ta ideja najviše je zaživjela nakon Drugog svjetskog rata. S vremenom je naziv cjeloživotno obrazovanje postao međunarodno prihvaćen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih održanim u organizaciji Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO-a) 1960. i 1965. godine. (Paustović, 2008) Kao sveobuhvatnu, ali sažetu definiciju cjeloživotnog obrazovanja Paustović (Dave, 1976, str. 35-36, prema: Paustović, 2008: 254) ističe:

Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljlivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja.

Kako bi koncept cjeloživotnog obrazovanja bio jasniji, važno je napomenuti da je na njegov razvoj značajnu ulogu imalo rasvjetljavanje svjetske krize obrazovanja. (Coombs, 1968, prema: Paustović, 2008) Kriza obrazovanja nastupila je kad je došlo do sve većeg raskoraka materijalnih i ljudskih ulaza u školovanje, i ostvarenih izlaza, odnosno učinaka obrazovanja na gospodarski i društveni život. Nove obrazovne potrebe koje nastaju u gospodarskoj, političkoj i sociokulturnoj okolini obrazovanja, koja se uz to vrlo brzo mijenja, ne mogu se zadovoljiti skupim i intenzivnim školskim sustavom. (Coombs, 1968, prema: Paustović, 2008) Stoga Coombs (1968, u: Paustović, 2008) izlaz iz obrazovne krize vidi u neformalnom obrazovanju koje je definirano kao obrazovanje koje se odvija izvan formalnog školskog sustava. Uz neformalno obrazovanje, razvijali su se i koncepti informalnog obrazovanja te iskustvenog učenja, odnosno namjernog i nenamjernog stjecanja znanja. Ono što se ističe kao ključno u razumijevanju cjeloživotnog obrazovanja jest promjena shvaćanja obrazovanja kao školovanja i napuštanje tradicionalnog vjerovanja da je učenje namijenjeno samo djeci i mladima. (Paustović, 2008)

Na razvoj i pozicioniranje cjeloživotnog učenja kao javno-političkog problema uvelike je utjecao UNESCO, pa cjeloživotno učenje „[...] na međunarodnoj i na nacionalnim razinama [...] dobiva sve veću pozornost i smatra se ključnim konceptom u promociji brojnih društvenih i gospodarskih ciljeva, kao što su unaprjeđenje djelotvornosti i učinkovitosti obrazovanja, usklađivanje (potreba) sustava obrazovanja i tržišta rada, ublažavanje učinaka preranog napuštanja formalnog obrazovanja te povećanje stupnja socijalne ravnopravnosti.“ (Vuorinen i Watts, 2013, prema: Bouillet, Domović, Pažur, 2020: 3)

Bouillet, Domović i Pažur (2020) proveli su analizu javnih politika cjeloživotnog učenja mladih u europskom kontekstu. Pod terminom „javna politika“ podrazumijeva se „[...] namjerno djelovanje institucija vlasti, odnosno na sve što relevantni politički akteri u nekom društvu odluče učiniti ili ne učiniti s dugoročnom namjerom rješavanja ekonomskih, socijalnih, demografskih ili ostalih problema u nekoj političkoj zajednici“. (Petek, 2012; Miošić, Berković i Horvat, 2014; Petek, 2016; Širinić, 2016, prema: Bouillet, Domović i Pažur, 2020: 1)

Analiziran je projekt pod nazivom YOUNG_ADULLLT koji je razvijen u okviru EU okvirnog programa za istraživanje i inovacije HORIZON 2020., a realiziran je u 9 europskih država (Austrija, Bugarska, Hrvatska, Finska, Njemačka, Italija, Portugal, Španjolska i Velika Britanija) i sudjelovanje znanstvenika s 14 sveučilišta u razdoblju od 2016. do 2019. godine.

(Bouillet, Domović, Pažur, 2020) Analizom je utvrđeno da se javne politike različito interpretiraju u različitim kontekstima s obzirom na „[...] mehanizme njihova formuliranja i implementacije, dominantne ciljeve koje postavljaju, međusobnu kompatibilnost i koordinaciju politika cjeloživotnog učenja iz triju različitih područja (tržišta rada, obrazovanja i socijalne zaštite).“ (2020: 13) Naglasak se uglavnom stavlja na osobni razvoj pojedinca čime se želi ostvariti ekonomski rast i individualna zapošljivost. Bouillet, Domović i Pažur (2020) zaključno ističu da je problem u tome što se javne politike donose na europskoj razini te se zbog toga suočavaju s izazovima prilikom implementacije na nacionalnu i/ili regionalnu razinu. (Kotthoff i sur.,2007, prema: Bouillet, Domović i Pažur, 2020)

Cjeloživotno učenje i obrazovanje najviše se ističe u društvu znanja s obzirom na ubranu promjenu tržišta rada. Međutim, to ne znači da u prijašnjim društvima ljudi nisu poznavali i prakticirali cjeloživotno učenje. Kao takvo, učenje je bilo prepoznato još u doba Antike, kada je grčki filozof Sokrat prakticirao svoju filozofiju uspostavljajući s ljudima dijalog i pomažući im da shvate kako „ništa ne znaju“. Sokrat je vjerovao da je to pravi put prema istini i mudrosti. (Platon, 2000, prema: Kelam, Sagadin Vučić, 2019)

Kako je moguće primijeniti Sokratovu metodu u obrazovanju? Prema Zorić (2008, u: Kelam, Sagadin Vučić, 2019: 158), „[...] Sokratova metoda spoznaje je dijalektika, koju opisujemo kao sinkronizaciju različitih mišljenja u kojoj bi Sokrat prepoznao greške u prividnom znanju drugih. Početna točka njegove metode je neznanje.“⁹ Naglasak se stavlja na dijalog, na postavljanje niza pitanja i omogućavanje učenicima da sami uvide što je to što ne znaju kako bi otkrivali nova znanja. Zorić (2008, u: Kelam, Sagadin Vučić, 2019: 158) ističe glavne prednosti takvog pristupa: „[...] povećana aktivnost, mogućnost rasuđivanja, razvijanje kritičkog mišljenja i mnogih drugih, ali najvažnije, prema autoru, aktivni rad uma koji omogućava stjecanje znanja i zaključaka o učenome.“¹⁰ Kelam i Sagadin Vučić (2019: 164) zaključuju da je Sokratova metoda dobar primjer podučavanja koji se može koristiti u obrazovanju u društvu znanja:

Kao 'društvo znanja', smatramo našom odgovornosti osloboditi um pogrešnih zaključaka i ujedno omogućiti prihvaćanje točnog načina spoznaje, koji, po želji, čini svakog čovjeka samostalnim. Unatoč ubranom zastarijevanju informacija i znanja trebali bi težiti nečemu većem i značajnijem – mudrosti koja se ne prilagođava današnjici, već omogućuje istinsku sreću koja nije sklona promjeni.¹¹

⁹ Vlastiti prijevod

¹⁰ Vlastiti prijevod

¹¹ Vlastiti prijevod

S obzirom na to da je znanje danas glavni pokretač gospodarskog i društvenog razvoja, Bačić i Pauković (2018: 122) ukazuju na „[...] potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem i učenjem s ciljem unapređivanja postojećih znanja, stjecanja novih vještina i sposobnosti kako bi se zadovoljili zahtjevi na dinamičnom tržištu rada.“ Cjeloživotnim obrazovanjem naglašava se promicanje razvoja znanja i sposobnosti koje bi građanima omogućile lakšu prilagodbu na društvo znanja, aktivno sudjelovanje u svim sferama društvenog i gospodarskog života, a samim time i upravljanje vlastitom budućnošću. (2018)

Suzić (2014) svoj rad *Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika* započinje konstatacijom: „Živimo u učećoj civilizaciji 21. stoljeća. U budućnosti će biti slobodan onaj tko nauči učiti, tko zavoli učenje i s lakoćom uči cijelog života. Učenje je prirodna potreba čovjeka, ali i kompetencija.“ (2014: 111) Objašnjava kako postoje brojne definicije kompetencija, a ona koju Suzić predlaže jest: kompetencija je sposobnost na djelu. U skladu s tim, ističe pitanje koje su to kompetencije koje danas škole razvijaju i odgovaraju li one kompetencijama 21. stoljeća. Naglašava da škole ne pripremaju dovoljno djecu za samostalan i produktivan život, a kompetencija koja će biti najpotrebnija u 21. stoljeću je sposobnost učenja na djelu. Drugim riječima, „[...] učenje učenja je uvjet za razvijanje sposobnosti učenja, a ova sposobnost je uvjet za kompetenciju koju možemo nazvati djelotvorno učenje, brzo učenje, učenje učenja. Ovdje se zatvara *circulus vitiosus* (začarani krug) koji se odnosi na sposobnost učenja, odnosno na kompetenciju čovjeka da brzo i lako uči.“ (2014: 112)

Nadalje, Suzić (2014) problematizira osam ključnih kompetencija koje je Europski parlament usvojio 2006. godine koje uključuju sljedeće kompetencije: „1. komunikacija/pismenost na materinskom jeziku, 2. komunikacija na stranim jezicima, 3. kompetencije u matematici, prirodnim znanostima i tehnologiji, 4. digitalne kompetencije, a izvannastavne su: 5. učenje kako učiti, 6. socijalne i građanske kompetencije, 7. samoinicijativnost i poduzetničke kompetencije i 8. kulturna osviještenost i kulturno izražavanje.“ (2014: 112) Osim nedovoljno jasnog pojmovnog određenja pojma kompetencija, problem je što nedostaju određene dimenzije poput sporta, likovne umjetnosti, morala, i ono što je možda najvažnije za 21. stoljeće, a to su emocionalne kompetencije koje uključuju kreativnost, moralni i estetski odgoj. (2014)

Zato Suzić (2014) predlaže model „Dvadeset osam kompetencija za 21. stoljeće” koji sadržava moralnu i estetsku dimenziju kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcijskih kompetencija s naglaskom na emocionalni odgoj koji je potrebno implementirati u obrazovanje. Kod kognitivnih kompetencija forsiraju se memorijsko-reprodukcijske komponente učenja što se može promijeniti, ako se primjerice u nastavu određenog predmeta uvede odvajanje bitnog od nebitnog. To bi omogućilo da učenik može odvajati ključne i bitne ideje te ih zapamtiti bez puke reprodukcije i memoriranja mnoštva činjenica. (2014)

Kognitivne kompetencije su: izdvajanje bitnog od nebitnog, sposobnost izbora informacija; postavljanje pitanja o sadržaju učenja kao i o vlastitoj kogniciji; razumijevanje sadržaja i problema; pamćenje, odabir informacija koje je nužno pamtiti; rukovanje informacijama, menadžment u korištenju informacija – brzo pronalaženje, korištenje i skladištenje informacija; konvergentna i divergentna produkcija, stvaranje novih ideja, rješenja i produkata; evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada kao i ostvarene koristi. (Suzić, 2005, str. 70, prema: Suzić, 2014)

Emocionalne kompetencije uključuju emocionalnu svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija; samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita; samokontrolu, kontrolu ometajućih emocija i impulsa; empatiju i altruizam; istinoljubivost, izgradnju standarda časti i integriteta; adaptabilnost, fleksibilnost u prihvaćanju promjena; inovaciju, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije. (Suzić, 2005: str. 70, prema: Suzić, 2014) Daniel Goleman (1998, prema: Suzić, 2014) obrazložio je tezu da su u 20. stoljeću najuspješniji ljudi bili oni s višom emocionalnom inteligencijom (EQ) u odnosu na kvocijent inteligencije (IQ) što je još jedan dokaz koji ide u prilog uključivanju emocionalne pismenosti i emocionalnog mišljenja u obrazovanje.

Socijalne kompetencije odnose se na: razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa; suglasnost, usuglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboraciju; grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjelu rada; komunikaciju: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikaciju „oči u oči”, nenasilnu komunikaciju; podršku drugima i servilnu orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti; uvažavanje različitosti, toleranciju, demokraciju; osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji. (Suzić, 2005, str.70, prema: Suzić, 2014) Autor tu naglašava da socijalne kompetencije postaju sve značajnije za slobodan život u 21. stoljeću, no problem je što se one nedovoljno potiču i razvijaju u školama. (2014)

Posljednje, radno-akcijske kompetencije obuhvaćaju sljedeći niz kompetencija: poznavanje struke ili profesionalnost; općeinformatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskog ili svjetskih jezika; savjesnost, preuzimanje odgovornosti za osobna ostvarenja; perzistencija, istrajavanje na ciljevima unatoč preprekama ili neuspjesima; motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta; inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti; optimizam, unutrašnja motiviranost, volja za rad. (Suzić, 2005, str. 70, prema: Suzić, 2014) Navedenim kompetencijama želi se ostvariti jačanje optimizma, unutrašnje motiviranosti i volje za rad. Suzić (2014) naposljetku ističe da se razvijanje kompetencija ne može ostvariti bez samodeterminacije učenika, za koju je, prema teoriji samodeterminacije, ključna autonomija. Smatra da je autonomiju moguće uključiti u odgoj te ju razvijati kroz školsko učenje i učenje igrom.

Iz prikaza socioloških teorija modernosti i teorijskog objašnjenja uloge *coachinga* u cjeloživotnom obrazovanju, vidljivo je da postoje brojne prednosti *coaching* pristupa u obrazovanju. Suvremeno obrazovanje treba se prilagoditi današnjem vremenu kako bi osiguralo pojedincima što lakše snalaženje u svijetu stalnih promjena. U ovom radu želi se istražiti *coaching* kao jedna od potencijalnih metoda koja se može koristiti u obrazovanju te se žele ispitati stavovi studenata o *coachingu* kao metodi, ali i kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja.

2. Ciljevi rada

Cilj rada je istražiti koliko su studenti upoznati s terminom *coachinga* te koliko ga smatraju bitnim u procesu cjeloživotnog obrazovanja. Također, istraživanjem se nastoji utvrditi povezanost između sociodemografskih varijabli i upoznatosti i stavova o *coachingu*. S obzirom na to da se u znanstvenoj literaturi ističe sve veća prepoznatljivost *coachinga* kao relevantne metode postizanja ciljeva kao i naglaska na mentorski rad u obrazovanju, svrha istraživanja je dobivanje novih spoznaja o tome koliko studenti smatraju metode *coachinga* važnim za uključivanje u formalno obrazovanje, ali i nastavak cjeloživotnog obrazovanja.

Glavna nulta hipoteza je da ne postoji statistički značajna razlika između sociodemografskih karakteristika i stavova studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja. Ostale specifične hipoteze su: spol ispitanika nije povezan sa stavovima studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog

obrazovanja; dob ispitanika nije povezana sa stavovima studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja; fakultetsko usmjerenje ispitanika nije povezano sa stavovima studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja; razina studija i godina studiranja ispitanika nisu povezane sa stavovima studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja; i veličina naselja u kojem su ispitanici proveli veći dio odrastanja i školovanja nije povezana sa stavovima studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja.

Osim navedenih hipoteza istražuju su sljedeće hipoteze: upoznatost s metodama *coachinga* nije povezana s korištenjem usluga *coachinga*; stavovi o korisnosti *coaching* metoda nisu povezani s korištenjem usluga *coachinga*; i stavovi o slaganju, odnosno neslaganju s *coaching* metodama nisu povezani s korištenjem usluga *coachinga*.

Tema istraživanja i upitnik odobreni su od strane Etičkog povjerenstva Odsjeka za Sociologiju na Fakultetu hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu.

3. Metode i podaci

3.1. Sudionici

U istraživanje su kroz *online* upitnik bili uključeni studenti Fakulteta hrvatskih studija i Fakulteta kemijskog inženjerstva i tehnologije. Oba fakulteta sastavnice su Sveučilišta u Zagrebu, a navedeni fakulteti odabrani su zbog usporedivosti stavova studenata društvenih i humanističkih znanosti sa stavovima studenata tehničkih znanosti. Planirani uzorak bio je prigodni uzorak od 200 ispitanika, studenata oba spola i svih dobnih skupina.

3.2. Instrument

Online upitnik bio je sastavljen od nekoliko dijelova. U prvom dijelu upitnika ispitanike se tražilo izjašnjavanje o sociodemografskim karakteristikama koje se odnose na spol, dob, fakultet na kojem studiraju, razinu i godinu studija koju pohađaju te tip naselja u kojem su proveli veći dio svog odrastanja i školovanja.

U idućem dijelu upitnika tražilo se izjašnjavanje o tvrdnjama koje se odnose na: upoznatost s terminima vezanim uz *coaching* i cjeloživotno obrazovanje; korisnost *coaching* metoda; te slaganje, odnosno neslaganje s *coaching* metodama. Za sve tvrdnje postavljena je Likertova ljestvica od jedan (*u potpunosti se ne slažem*) do pet (*u potpunosti se slažem*) na kojoj sudionici procjenjuju u kojoj mjeri se slažu s navedenim tvrdnjama. Neke od tvrdnja glase: „Upoznat/a sam s različitim metodama koje se koriste u *coachingu*“, „Pomoću *coaching* metoda moguće je doći do novih saznanja o sebi“ ili „U cjeloživotno obrazovanje potrebno je uvrstiti novije metode poput *coachinga*“.

Na kraju upitnika se kroz nekoliko otvorenih i zatvorenih pitanja nastojalo saznati jesu li sudionici do sada koristili sadržaje i usluge vezane uz *coaching* te koliko ih smatraju korisnim. Neka od pitanja glase: „Jeste li koristili usluge *coacha* u proteklih godinu dana?“ ili „Pratite li profile *coacheva* na društvenim mrežama?“.

3.3. Postupak

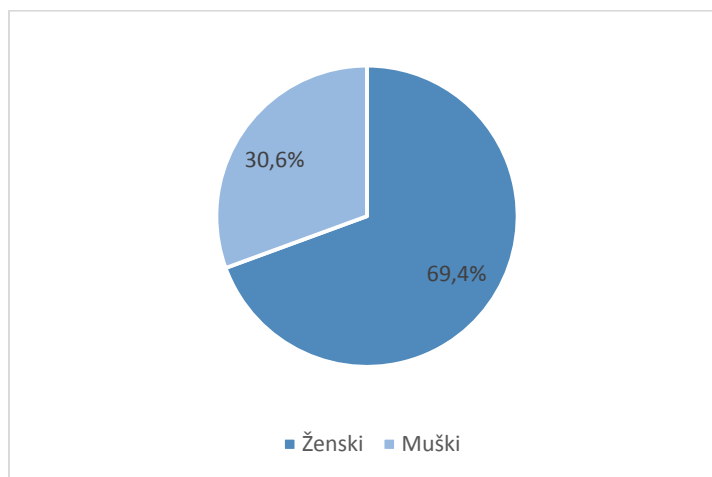
Online upitnik bio je podijeljen na društvenim mrežama putem *chata* i studentskih *Facebook* grupa s Fakulteta hrvatskih studija i Fakulteta kemijskog inženjerstva i tehnologije. Sudionici su na samom početku ispunjavanja *online* upitnika bili informirani o tome da je njihovo sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno i da u svakom trenu mogu bez ikakvih posljedica odustati od ispunjavanja upitnika. Isto tako, upoznati su s time da je u procesu istraživanja osigurana maksimalna povjerljivost osobnih podataka i da će se rezultati istraživanja koristiti samo u zbirnom obliku.

4. Rezultati

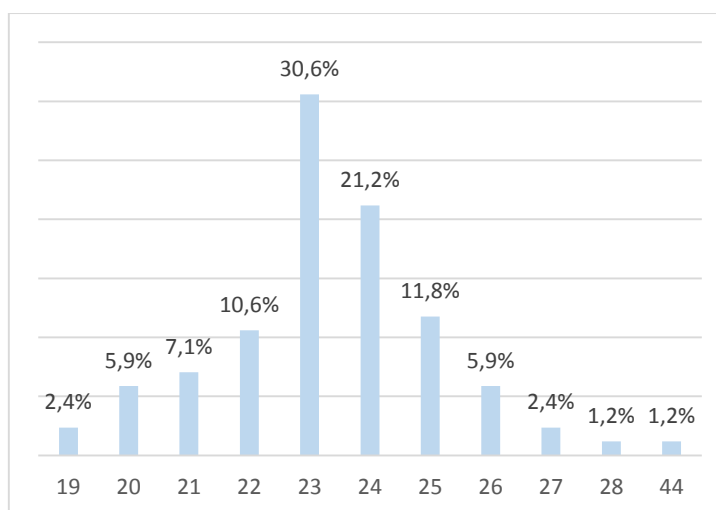
Online upitnik bio je aktivan tri tjedna. Nakon toga uslijedila je obrada podataka u programu *Excel* gdje se napravila deskriptivna statistika što je uključivalo analizu sociodemografskih karakteristika i analizu stavova i odgovora.

Iako je planirani uzorak na početku istraživanja bio 200 ispitanika, istraživanju je pristupilo ukupno 85 sudionika oba spola, no veći postotak čine osobe ženskog spola (Slika 1.).

Raspodjela ispitanika prema dobi pokazuje raspon godina od 19 do 44 godine (Slika 2.). Najviše ispitanika u dobi je od 23 (30,6 %) i 24 (21,2 %) godine. Nakon toga slijede ispitanici u dobi od 22 i 25 godina, a ostatak ispitanika čini manji postotak prema godinama.



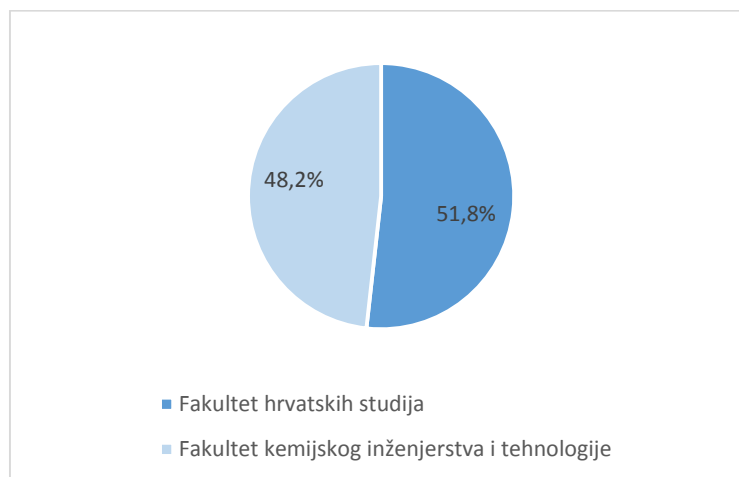
Slika 1. Ispitanici prema spolu



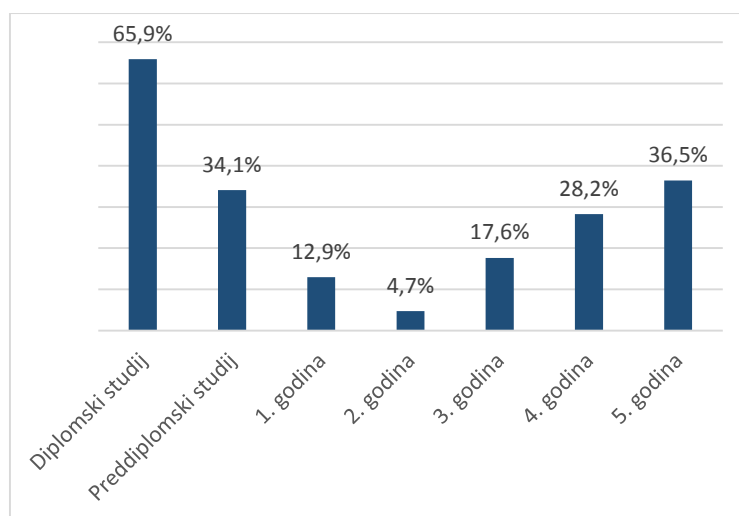
Slika 2. Ispitanici prema dobi

Analiza ispitanika prema fakultetu na kojem studiraju ukazuje na podjednaku zastupljenost oba fakulteta (Slika 3.). Nadalje, većinu ispitanika (65,9 %) čine studenti diplomskog studija, a najviše ispitanika trenutno pohađa zadnju godinu diplomskog studija

(Slika 4.). Nakon toga slijede ispitanici četvrte godine, odnosno prve godine diplomskog studija. Ispitanici s preddiplomskog studija čine 34,1 % ispitanika, od čega najviše ispitanika trenutno pohađa treću godinu.

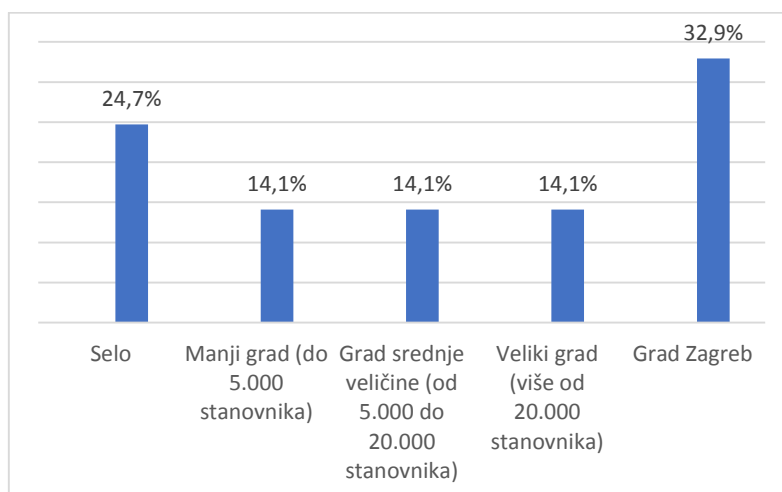


Slika 3. Ispitanici prema fakultetu na kojem studiraju



Slika 4. Ispitanici prema razini i godini studija koju pohađaju

Posljednja sociodemografska karakteristika odnosi se na vrstu mjesta stanovanja u kojem su studenti proveli veći dio svog odrastanja i školovanja. Najviše ispitanika odraslo je u gradu Zagrebu (32,9 %) ili na selu (24,7 %) (Slika 5.). Ispitanici koji su odrasli u manjem gradu, gradu srednje veličine ili velikom gradu jednako su zastupljeni.



Slika 5. Ispitanici prema vrsti naselja u kojem su proveli najveći dio odrastanja i školovanja

Nakon analize sociodemografskih karakteristika, uslijedila je analiza stavova i odgovora. U Tablici 1. prikazani su rezultati prema zastupljenosti u postotku koji se odnose na tvrdnje o upoznatosti studenata s terminima vezanima uz *coaching* i cjeloživotno obrazovanje. Ispitanike se tražilo da odaberu svoj stupanj slaganja na ljestvici od jedan (*u potpunosti se ne slažem*) do pet (*u potpunosti se slažem*). Ispitanici su uglavnom izrazili visok stupanj slaganja s tvrdnjama „Susreo/la sam s terminom *coaching*“ i „Susreo/la sam s terminom cjeloživotno obrazovanje“ kao i s tvrdnjom „Kroz dosadašnje obrazovanje susreo/la sam se s mentorskim radom“. Za tvrdnje koje se tiču dubljeg poznavanja *coachinga*, npr. „Znam koje sve vrste *coachinga* postoje“ ili „Znam kako izgleda i što obuhvaća *coaching* proces“, većina ispitanika je izrazila neslaganje.

Tablica 1. Upoznatost studenata s terminima vezanima uz *coaching* i cjeloživotno obrazovanje

| | U potpunosti se ne slažem | Ne slažem se | Niti se slažem niti se ne slažem | Slažem se | U potpunosti se slažem |
|--|---------------------------|--------------|----------------------------------|-----------|------------------------|
| Susreo/la sam s terminom <i>coaching</i> . | 10,6 % | 8,2 % | 14,1 % | 21,2 % | 45,9 % |

| | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Susreo/la sam s terminom cjeloživotno obrazovanje. | 3,5 % | 1,2 % | 11,8 % | 24,7 % | 58,8 % |
| Znam što se podrazumijeva pod terminom cjeloživotno obrazovanje. | 5,9 % | 9,4 % | 24,7 % | 24,7 % | 35,3 % |
| Kroz dosadašnje obrazovanje susreo/la sam se s mentorskim radom. | 8,2 % | 8,2 % | 14,1 % | 24,7 % | 44,7 % |
| Upoznat/a sam s različitim metodama koje se koriste u coachingu. | 24,7 % | 30,6 % | 32,9 % | 5,9 % | 5,9 % |
| Znam koje sve vrste coachinga postoje. | 36,5 % | 32,9 % | 17,6 % | 8,2 % | 4,7 % |
| Znam kako izgleda i što obuhvaća coaching proces. | 31,8 % | 30,6 % | 20,0 % | 11,8 % | 5,9 % |
| Proučavao/la sam sadržaje vezane uz coaching (čitanje knjiga, gledanje video materijala, slušanje audio materijala i sl.). | 40,0 % | 24,7 % | 16,5 % | 9,4 % | 9,4 % |

U idućem setu tvrdnji ispitanike se tražilo izjašnjavanje o korisnosti *coaching* metoda, a rezultati su prikazani u Tablici 2. Iz analize rezultata vidljivo je da je vrlo mali broj ispitanika na tvrdnje o korisnosti *coaching* metoda odabrao da se u potpunosti ne slažu (npr. „Pomoću *coaching* metoda moguće je doći do novih saznanja o sebi“), dok je većina ispitanika izražavala slaganje s tvrdnjama koje ističu korisnost *coaching* metoda (npr. „*Coaching* metode mogu pomoći kod jasnijeg postavljanja ciljeva“).

Tablica 2. Stavovi o korisnosti *coaching* metoda

| U potpunosti se ne slažem | Ne slažem se | Niti se slažem niti se ne slažem | Slažem se | U potpunosti se slažem |
|---------------------------|--------------|----------------------------------|-----------|------------------------|
|---------------------------|--------------|----------------------------------|-----------|------------------------|

| | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Uz coaching metode ne može se ništa postići. | 27,1 % | 24,7 % | 38,8 % | 8,2 % | 1,2 % |
| Pomoću coaching metoda moguće je doći do novih saznanja o sebi. | 0,0 % | 4,7 % | 38,8 % | 44,7 % | 11,8 % |
| Coaching omogućuje osobi bolju samoprocjenu. | 0,0 % | 5,9 % | 43,5 % | 41,2 % | 9,4 % |
| Coaching metode služe za bolje razumijevanje sebe i svoje okoline. | 0,0 % | 7,1 % | 41,2 % | 38,8 % | 12,9 % |
| Uz coaching metode moguće je postići bolje komunikacijske vještine. | 0,0 % | 5,9 % | 29,4 % | 40,0 % | 24,7 % |
| Coaching metode mogu pomoći kod odabira karijere. | 0,0 % | 7,1 % | 34,1 % | 37,6 % | 21,2 % |
| Pomoću coaching metoda moguće je brže napredovati u karijeri. | 0,0 % | 8,2 % | 43,5 % | 38,8 % | 9,4 % |
| Pomoću coachinga moguće je poboljšati odnose s drugim ljudima. | 0,0 % | 4,7 % | 37,6 % | 43,5 % | 14,1 % |
| Coaching metode mogu pomoći kod jasnijeg postavljanja ciljeva. | 0,0 % | 3,5 % | 30,6 % | 41,2 % | 24,7 % |
| Uz pomoć coaching metoda može se naučiti boljoj organizaciji vremena. | 0,0 % | 4,7 % | 30,6 % | 40,0 % | 24,7 % |
| Uz pomoć coacha moguće je postići bolju kvalitetu života. | 1,2 % | 10,6 % | 34,1 % | 34,1 % | 20,0 % |
| Uz coaching metode lakše je riješiti poteškoće u učenju. | 0,0 % | 4,7 % | 52,9 % | 29,4 % | 12,9 % |
| Coaching metode omogućuju lakše prepoznavanje, a samim time i rješavanje problema. | 1,2 % | 4,7 % | 40,0% | 42,4 % | 11,8 % |
| Coaching omogućuje da vidimo širu sliku. | 0,0 % | 9,4 % | 32,9 % | 36,5 % | 21,2 % |
| Uz coaching metode moguće je uvidjeti | 0,0 % | 7,1 % | 47,1 % | 31,8 % | 14,1 % |

| | | | | | |
|---|-------|--------|--------|--------|--------|
| koja su naša ograničavajuća uvjerenja. | | | | | |
| Coaching metode pomažu nam da steknemo samopouzdanje. | 0,0 % | 12,9 % | 36,5 % | 30,6 % | 20,0 % |
| Uz pomoć coachinga ostvaruje se osobni razvoj osobe. | 1,2 % | 8,2 % | 28,2 % | 40,0 % | 22,4 % |

U posljednjem setu tvrdnji ispitanici su izjašnjavali svoj stupanj slaganja, odnosno neslaganja s metodama *coachinga* (Tablica 3.). Tvrdnje s kojima se složio najveći postotak ispitanika su „Suvremeno društvo zahtjeva stalni rad pojedinca na sebi“ i „Cjeloživotno obrazovanje je nužno za napredak društva“. Za tvrdnje koje se odnose na uključivanje *coaching* metoda u obrazovanje, većina ispitanika je odabirala kategorije *niti se slažem niti se ne slažem* ili *slažem se* (npr. „*Coaching* metode su primjerene za korištenje u obrazovanju“ ili „Metode *coachinga* bi se trebale koristiti u obrazovanju“).

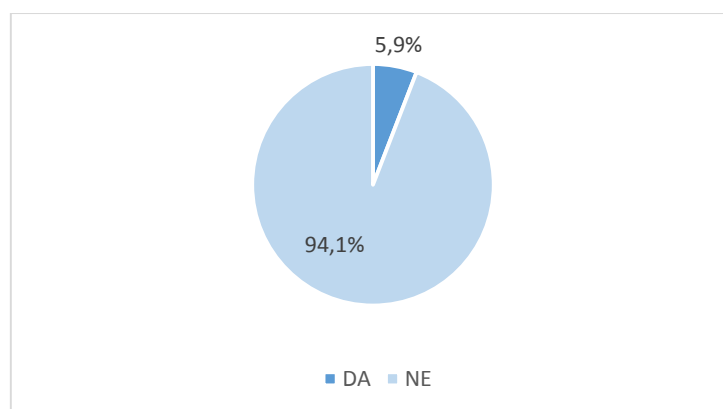
Tablica 3. Stavovi o slaganju, odnosno neslaganju s metodama *coachinga*

| | U potpunosti se ne slažem | Ne slažem se | Niti se slažem niti se ne slažem | Slažem se | U potpunosti se slažem |
|---|---------------------------|--------------|----------------------------------|-----------|------------------------|
| Coaching služi kao obmana. | 23,5 % | 32,9 % | 35,3 % | 4,7 % | 3,5 % |
| Coaching je izmišljen samo kao još jedan način zarade. | 16,5 % | 27,1 % | 37,6 % | 15,3 % | 3,5 % |
| Coaching je društveno prihvatljivija zamjena za psihoterapiju. | 22,4 % | 21,2 % | 36,5 % | 16,5 % | 3,5 % |
| Coachingom se danas može baviti bilo tko čak i ako nema završenu edukaciju za coacha. | 20,0 % | 16,5 % | 29,4 % | 24,7 % | 9,4 % |
| Metode <i>coachinga</i> bi se trebale | 1,2 % | 8,2 % | 47,1 % | 34,1 % | 9,4 % |

| | | | | | |
|--|-------|--------|--------|--------|--------|
| koristiti u obrazovanju. | | | | | |
| Coaching metode su primjerene za korištenje u obrazovanju. | 0,0 % | 5,9 % | 57,6 % | 27,1 % | 9,4 % |
| Imam povjerenje u znanje i kredibilitet osoba koje provode coaching. | 4,7 % | 17,6 % | 52,9 % | 18,8 % | 5,9 % |
| Vjerujem u kredibilitet institucija koje izvode programe za certificirane coacheve. | 2,4 % | 18,8 % | 42,4 % | 28,2 % | 8,2 % |
| Suvremeno društvo zahtjeva stalni rad pojedinca na sebi. | 0,0 % | 2,4 % | 15,3 % | 31,8 % | 50,6 % |
| Cjeloživotno obrazovanje je nužno za napredak društva. | 1,2 % | 2,4 % | 16,5 % | 30,6 % | 49,4 % |
| U cjeloživotno obrazovanje potrebno je uvrstiti novije metode poput coachinga. | 0,0 % | 8,2 % | 37,6 % | 42,4 % | 11,8 % |
| Učitelje/ice je potrebno educirati o coaching metodama kako bi ih mogli primjereno koristiti u radu s učenicima. | 0,0 % | 3,5 % | 35,3 % | 47,1 % | 14,1 % |
| Učitelj/ica koji provodi mentorski rad s učenicima treba koristiti coaching metode u svom radu. | 0,0 % | 5,9 % | 40,0 % | 37,6 % | 16,5 % |
| Učitelji/ice mentori s kojima sam do sada imao/imala iskustva pozitivno su doprinijeli | 2,4% | 8,2% | 32,9% | 36,5% | 20,0% |

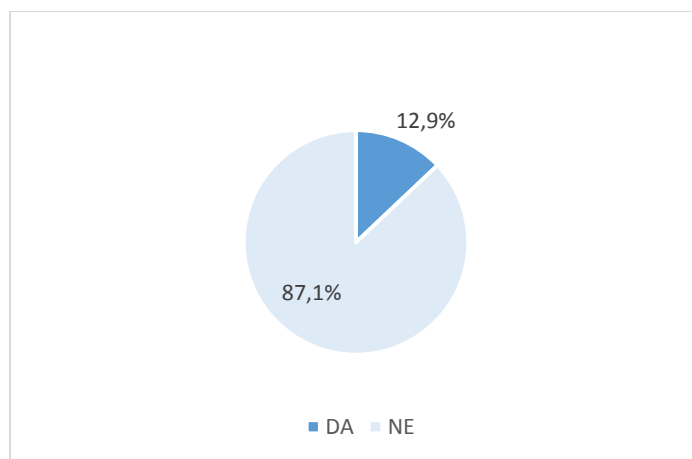
| | | | | | |
|--|------|------|-------|-------|-------|
| mom procesu učenja i razvoja. | | | | | |
| Postavljanjem pravih pitanja u coachingu moguće je doći do odgovora koje želimo saznati. | 1,2% | 3,5% | 35,3% | 42,4% | 17,6% |
| Coaching je dobar način za razvijanje individualnih potencijala pojedinca. | 0,0% | 4,7% | 34,1% | 45,9% | 15,3% |

Posljednji set pitanja u upitniku sastojao se od nekoliko otvorenih i zatvorenih pitanja koja se odnose na korištenje usluga *coachinga*. Prvo pitanje glasilo je: "Jeste li koristili usluge *coacha* u proteklih godinu dana?", na što je većina studenata odgovorila negativno (Slika 6.). U idućem pitanju studente se zamolilo da navedu što su naučili uz *coaching* metode. Na to pitanje odgovorilo je samo 3,5 % ispitanika, dok ostalih 96,5 % ispitanika nije navelo odgovor. Odgovori ispitanika glasili su: 1. „Asertivnost u različitim komunikacijskim oblicima, teški razgovori, osobna i timska odgovornost“; 2. „Samodisciplina“; i 3. „Propuštanje, prihvaćanje“. Sljedeće pitanje bilo je "Biste li željeli (ponovo) koristiti usluge *coacha*?", na što je 41, 2 % ispitanika odgovorilo potvrdno, a preostalih 58,8 % ispitanika negativno.



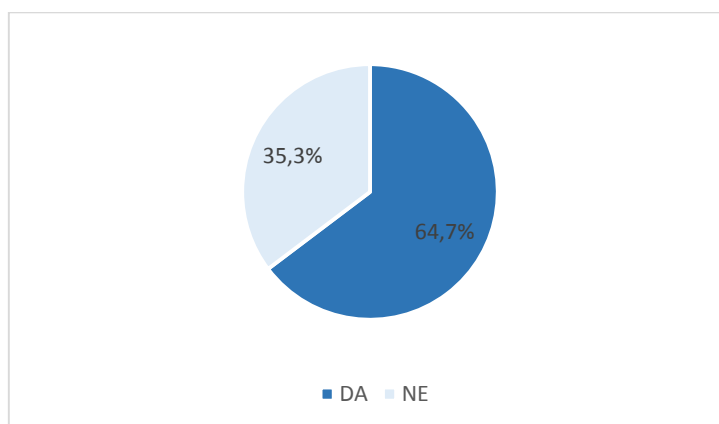
Slika 6. "Jeste li koristili usluge coacha u proteklih godinu dana?"

Zatim se ispitanike pitalo prate li profile *coacheva* na društvenim mrežama, na što je manji broj ispitanika odgovorio potvrdno (Slika 7.). Nakon toga se zamolilo ispitanike da navedu imena *coacheva* koje prate na društvenim mrežama. Na to pitanje odgovorilo je svega 2,4 % ispitanika, a odgovori su glasili: 1. Coachingram i 2. Sara Peranić, Tomislav Pancirov, Tea Zavacki, Dalibor Petrinić.



Slika 7. "Pratite li profile *coacheva* na društvenim mrežama?"

Na samom kraju upitnika ispitanike se pitalo je li ih ovo istraživanje potaknulo da istraže ili nauče nešto više o *coaching* metodama, na što je većina ispitanika odgovorila potvrdno (Slika 8.).



Slika 8. "Je li Vas ovo istraživanje potaknulo da istražite i/ili naučite nešto više o *coaching* metodama?"

Zatim se provela faktorska analiza u programu *Jamovi* kako bi se ispitala međuzavisnost između varijabli. Analizirala su se tri faktora: *Stavovi o upoznatosti s metodama coachinga*, *Stavovi o korisnosti coaching metoda* i *Stavovi o slaganju, odnosno neslaganju s coaching metodama*. Faktorskom analizom utvrđeno je da su saturacije čestica na svim faktorima zadovoljavajuće.

Nakon toga uslijedile su analize testom nezavisnih uzoraka i analize varijance (*ANOVA*) kako bi se provjerile povezanosti između varijabli. Kod sociodemografskih varijabli utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima studenata za sva tri faktora s obzirom na spol, fakultet na kojem studiraju, razinu studija koju trenutno pohađaju ni tip stanovanja u kojem su proveli veći dio svog odrastanja i školovanja.

Međutim, uočena je statistički značajna razlika u stavovima studenata s obzirom na godinu studija koju trenutno pohađaju. *ANOVA* analizom utvrđeno je da je *p*-vrijednost za prvi faktor statistički značajna, odnosno da postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o upoznatosti s metodama *coachinga* u odnosu na godinu studija koju pohađaju. Za drugi i treći faktor *p*-vrijednost nije statistički značajna, što znači da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata o korisnosti *coaching* metoda i godine studija koju pohađaju; te stavovima o slaganju, odnosno neslaganju s *coaching* metodama i godine studija koju pohađaju. (Slika 9.)

| One-Way ANOVA (Welch's) | | | | |
|-------------------------|-------|-----|------|-------|
| | F | df1 | df2 | p |
| prva_sum | 4.430 | 4 | 18.2 | 0.011 |
| druga_sum | 0.564 | 4 | 17.1 | 0.692 |
| treća_sum | 0.178 | 4 | 19.9 | 0.947 |

| Group Descriptives | | | | | |
|--------------------|-------------------------------|----|------|-------|------|
| | Koju godinu studija pohađate? | N | Mean | SD | SE |
| prva_sum | 1. godina | 11 | 18.4 | 5.14 | 1.55 |
| | 2. godina | 4 | 25.5 | 4.51 | 2.25 |
| | 3. godina | 15 | 26.3 | 7.24 | 1.87 |
| | 4. godina | 24 | 25.0 | 7.09 | 1.45 |
| | 5. godina | 31 | 26.3 | 5.83 | 1.05 |
| druga_sum | 1. godina | 11 | 54.7 | 11.56 | 3.49 |
| | 2. godina | 4 | 52.8 | 10.18 | 5.09 |
| | 3. godina | 15 | 55.9 | 8.68 | 2.24 |
| | 4. godina | 24 | 57.9 | 9.32 | 1.90 |
| | 5. godina | 31 | 58.7 | 9.54 | 1.71 |
| treća_sum | 1. godina | 11 | 42.1 | 7.26 | 2.19 |
| | 2. godina | 4 | 43.8 | 3.59 | 1.80 |
| | 3. godina | 15 | 43.3 | 6.42 | 1.66 |
| | 4. godina | 24 | 43.7 | 7.94 | 1.62 |
| | 5. godina | 31 | 44.3 | 6.99 | 1.25 |

Slika 9. ANOVA tablica – „Koju godinu studija pohađate?“

Tukey Post-Hoc Test pokazao je statistički značajnu razliku u stavovima studenata prve godine o upoznatosti s metodama *coachinga* u odnosu na ostale godine studija, što znači da su studenti prve godine uglavnom manje upoznati s metodama *coachinga*. (Slika 10.)

| Tukey Post-Hoc Test – prva_sum | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | 1. godina | 2. godina | 3. godina | 4. godina | 5. godina |
| 1. godina | Mean difference | — | -7.14 | -7.903 | -6.595 | -7.89443 |
| | p-value | — | 0.314 | 0.020 | 0.043 | 0.006 |
| 2. godina | Mean difference | | — | -0.767 | 0.542 | -0.75806 |
| | p-value | | | 1.000 | 1.000 | 0.999 |
| 3. godina | Mean difference | | | — | 1.308 | 0.00860 |
| | p-value | | | | 0.971 | 1.000 |
| 4. godina | Mean difference | | | | — | -1.29973 |
| | p-value | | | | | 0.943 |
| 5. godina | Mean difference | | | | | — |
| | p-value | | | | | — |

Slika 10. Tukey Post-Hoc Test – „Upoznatost studenata s metodama *coachinga*“

Kod analize pitanja u zadnjem dijelu upitnika koja se odnose na korištenje usluga *coachinga* također su uočene određene statistički značajne razlike. Za pitanje „Jeste li koristili usluge *coacha* u proteklih godinu dana?“ T-testom je utvrđeno da je *p*-vrijednost za prvi i drugi faktor manja od 0,05 što znači da postoji statistički značajna razlika između upoznatosti s metodama *coachinga* i korištenja usluga *coachinga*; kao i stavova o korisnosti *coaching* metoda i korištenja usluga *coachinga*. (Slika 11.) Za treći faktor koji označava slaganje, odnosno neslaganje s *coaching* metodama ne postoji statistički značajna razlika.

| Independent Samples T-Test | | Statistic | df | p |
|----------------------------|-------------|-----------|------|--------|
| prva_sum | Student's t | 4.01* | 83.0 | < .001 |
| druga_sum | Student's t | 2.17 | 83.0 | 0.033 |
| treća_sum | Student's t | 1.25 | 83.0 | 0.216 |

* Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

| Group Descriptives | | | | | | |
|--------------------|-------|----|------|--------|------|-------|
| | Group | N | Mean | Median | SD | SE |
| prva_sum | DA | 5 | 35.6 | 36.0 | 1.67 | 0.748 |
| | NE | 80 | 24.2 | 25.0 | 6.33 | 0.708 |
| druga_sum | DA | 5 | 66.0 | 65.0 | 5.83 | 2.608 |
| | NE | 80 | 56.6 | 56.0 | 9.50 | 1.063 |
| treća_sum | DA | 5 | 47.4 | 49.0 | 4.83 | 2.159 |
| | NE | 80 | 43.4 | 43.0 | 7.05 | 0.788 |

Slika 11. T-Test – „Jeste li koristili usluge *coacha* u proteklih godinu dana?“

Nadalje, za pitanje „Biste li željeli (ponovo) koristiti usluge *coacha*?“ T-Testom utvrđeno je da je *p*-vrijednost za sva tri faktora manja od 0,05 što znači da postoje statistički značajne razlike između upoznatosti s metodama *coachinga* i želje ispitanika da (ponovo) koriste usluge *coacha*; između stavova o korisnosti *coaching* metoda i želje ispitanika da (ponovo) koriste usluge *coacha*; te slaganja, odnosno neslaganja s *coaching* metodama i želje ispitanika da (ponovo) koriste usluge *coacha*. (Slika 12.)

| | | Statistic | df | p |
|-----------|-------------|-----------|------|-------|
| prva_sum | Student's t | 2.26 | 83.0 | 0.027 |
| druga_sum | Student's t | 1.08 | 83.0 | 0.281 |
| treća_sum | Student's t | 1.64 | 83.0 | 0.106 |

| | Group | N | Mean | Median | SD | SE |
|-----------|-------|----|------|--------|------|-------|
| prva_sum | DA | 11 | 29.0 | 31.0 | 6.94 | 2.09 |
| | NE | 74 | 24.2 | 25.0 | 6.51 | 0.756 |
| druga_sum | DA | 11 | 60.1 | 58.0 | 7.48 | 2.25 |
| | NE | 74 | 56.7 | 56.5 | 9.81 | 1.140 |
| treća_sum | DA | 11 | 46.8 | 46.0 | 5.13 | 1.55 |
| | NE | 74 | 43.2 | 43.0 | 7.12 | 0.828 |

Slika 12. T-Test – „Biste li željeli (ponovo) koristiti usluge coacha?“

Zatim, za pitanje „Pratite li profile *coacheva* na društvenim mrežama?“ T-Testom je utvrđeno da je p -vrijednost za prvi faktor manja od 0,05 što znači da postoji statistički značajna razlika između upoznatosti s metodama *coachinga* i praćenja profila *coacheva* na društvenim mrežama, odnosno oni ispitanici koji prate profile *coacheva* na društvenim mrežama uglavnom su više upoznati s metodama *coachinga*. Za drugi i treći faktor utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike. (Slika 13.)

| Independent Samples T-Test | | | | |
|----------------------------|-------------|-----------|------|-------|
| | | Statistic | df | p |
| prva_sum | Student's t | 2.26 | 83.0 | 0.027 |
| druga_sum | Student's t | 1.08 | 83.0 | 0.281 |
| treća_sum | Student's t | 1.64 | 83.0 | 0.106 |

| Group Descriptives | | | | | | |
|--------------------|-------|----|------|--------|------|-------|
| | Group | N | Mean | Median | SD | SE |
| prva_sum | DA | 11 | 29.0 | 31.0 | 6.94 | 2.09 |
| | NE | 74 | 24.2 | 25.0 | 6.51 | 0.756 |
| druga_sum | DA | 11 | 60.1 | 58.0 | 7.48 | 2.25 |
| | NE | 74 | 56.7 | 56.5 | 9.81 | 1.140 |
| treća_sum | DA | 11 | 46.8 | 46.0 | 5.13 | 1.55 |
| | NE | 74 | 43.2 | 43.0 | 7.12 | 0.828 |

Slika 13. *T-Test – „Pratite li profile coacheva na društvenim mrežama?“*

Posljednje, za pitanje „Je li Vas ovo istraživanje potaknulo da istražite i/ili naučite nešto više o *coaching* metodama?“ *T-testom* utvrđeno je da je *p*-vrijednost za prvi i drugi faktor veća od 0,05 što znači da ne postoji statistički značajna razlika između stavova studenata o upoznatosti s metodama *coachinga* i želje ispitanika da nastave istraživati i učiti o *coaching* metodama; kao i stavova o korisnosti *coaching* metoda i želje ispitanika da nastave istraživati i učiti o *coaching* metodama. Za treći faktor, slaganje odnosno neslaganje s *coaching* metodama utvrđeno je da je *p*-vrijednost malo manja od 0,05 što znači da postoji blaga statistički značajna razlika. (Slika 14.)

| Independent Samples T-Test | | | | |
|----------------------------|-------------|-----------|------|-------|
| | | Statistic | df | p |
| prva_sum | Student's t | 0.338 | 83.0 | 0.736 |
| druga_sum | Student's t | 1.221 | 83.0 | 0.226 |
| treća_sum | Student's t | 2.056 | 83.0 | 0.043 |

| Group Descriptives | | | | | | |
|--------------------|-------|----|------|--------|-------|-------|
| | Group | N | Mean | Median | SD | SE |
| prva_sum | DA | 55 | 25.0 | 25.0 | 6.75 | 0.910 |
| | NE | 30 | 24.5 | 25.0 | 6.77 | 1.24 |
| druga_sum | DA | 55 | 58.1 | 58.0 | 9.25 | 1.248 |
| | NE | 30 | 55.5 | 54.0 | 10.05 | 1.83 |
| treća_sum | DA | 55 | 44.8 | 44.0 | 6.39 | 0.862 |
| | NE | 30 | 41.6 | 42.5 | 7.63 | 1.39 |

Slika 14. *T-Test* – „Je li Vas ovo istraživanje potaknulo da istražite i/ili naučite nešto više o coaching metodama?“

5. Rasprava

S obzirom na to da je planirani uzorak na početku istraživanja bio 200 ispitanika, a istraživanju je pristupilo svega 85 sudionika, potrebno je prilikom interpretacije rezultata uzeti u obzir ograničenja istraživanja i manji broj ispitanika zbog čega se postavlja pitanje mogućnosti generalizacije podataka na populaciju. Mogući razlozi za nedostatak interesa studenata za ispunjavanje *online* upitnika su: odlazak na ljetne praznike (s obzirom na to da je upitnik bio aktivan krajem ispitnih rokova), smanjena aktivnost u studentskim *Facebook* grupama i/ili manjak interesa za samu temu *coachinga* i cjeloživotnog obrazovanja.

Istraživanju su pristupili studenti oba spola, iako prevladavaju ispitanice ženskog spola (Slika 1.). S obzirom na to da su žene općenito više zastupljene u studentskoj populaciji (Popis stanovništva 2011, str: 19), može se pretpostaviti da je upravo to razlog i većem postotku ispitanica ženskog spola u ovom istraživanju. Najviše ispitanika u dobi je od 23 i 24 godine (Slika 2.) što odgovara i podacima o razini studija iz kojih je vidljivo da je većina ispitanika na diplomskom studiju (Slika 4.).

Iz rezultata može se zaključiti da je uglavnom potvrđena glavna nulta hipoteza, odnosno utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika između sociodemografskih karakteristika i stavova studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja. Drugim riječima, spol, dob, razina studija ni tip stanovanja u kojem su ispitanici proveli veći dio svog odrastanja i školovanja ne čine razliku u stavovima studenata o metodama *coachinga* i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja. Iznimku čine jedino stavovi studenata o upoznatosti s metodama *coachinga* u odnosu na godinu studija, iz čega je vidljivo da su studenti prve godine studija uglavnom manje upoznati s terminima vezanima uz *coaching* i cjeloživotno obrazovanje od studenata ostalih godina studija. Iz toga se može zaključiti da se s pojmovima *coaching* i cjeloživotno obrazovanje studenti uglavnom susreću kroz fakultetsko obrazovanje i na višim godinama studija.

U Tablici 1. vidljivi su odgovori ispitanika na tvrdnje o upoznatosti studenata s terminima vezanima uz *coaching* i cjeloživotno obrazovanje. Moguće je uočiti da se većina ispitanika susrela s terminima *coaching* i cjeloživotno obrazovanje, međutim na tvrdnje koje se tiču dubljeg poznavanja tih pojmova, većina ispitanika izrazila je neslaganje. Iz toga se može zaključiti da, iako je većina studenata kroz dosadašnje obrazovanje čula za *coaching* i cjeloživotno obrazovanje te imala iskustvo s mentorskim radom u nastavi, nisu u potpunosti upoznati s punim značenjem tih pojmova.

Na tvrdnje o korisnosti *coaching* metoda (Tablica 2.) najviše ispitanika označavalo je odgovore *niti se slažem*, *niti se ne slažem*; *slažem se*; i *u potpunosti se slažem*, dok je znatno manji broj ispitanika izražavao neslaganje s navedenim tvrdnjama. To navodi na zaključak da se studenti uglavnom slažu s nekim temeljnim postavkama *coachinga* kao što su: bolje razumijevanje sebe i svoje okoline, pomoć kod odabira karijere, brži napredak u karijeri, poboljšanje odnosa s drugim ljudima, jasnije postavljanje ciljeva, bolja organizacija vremena, osobni razvoj, itd. Takvi rezultati sukladni su definiciji *coachinga* (Hrvatska udruga za coaching, 2021) u kojoj se ističe važnost *coachinga* za postizanje izvrsnih rezultata u karijeri, organizaciji, produblivanju vlastitog učenja i unaprjeđenju kvalitete života.

U setu tvrdnji koji se odnosi na slaganje, odnosno neslaganje studenata s metodama *coachinga* (Tablica 3.) ističu se zanimljivi rezultati. Primjerice, na tvrdnju „*Coaching* je društveno prihvatljivija zamjena za psihoterapiju“ manji postotak ispitanika izrazio je svoje slaganje, dok je veći dio ispitanika odabralo kategorije neslaganja ili kategoriju *niti se slažem*, *niti se ne slažem*. Sukladno literaturi, iako se u društvu *coaching* može percipirati kao društveno prihvatljivija metoda od psihoterapije, to nije ispravno. Između *coachinga* i psihoterapije

postoje razlike. Kod psihoterapije veći naglasak je na rješavanju osobnih pitanja, dok je *coaching* proces usmjeren prema rastu i razvoju osobe. (Joyce i Sills, 2010, prema: Čanić, 2013) Isto tako, *coaching* proces uglavnom traje nekoliko mjeseci, za razliku od psihoterapijskog procesa koji ponekad traje godinama. (Čanić, 2013)

Na tvrdnje koje se tiču *coaching* metoda u obrazovanju („Metode *coachinga* bi se trebale koristiti u obrazovanju“, „*Coaching* metode su primjerene za korištenje u obrazovanju“ i „U cjeloživotno obrazovanje potrebno je uvrstiti novije metode poput *coachinga*“) većina ispitanika odabiralo je kategorije *niti se slažem*, *niti se ne slažem* ili *slažem se*. (Tablica 3.)

Slično vrijedi za tvrdnje koje se odnose na edukaciju učitelja/ica za korištenje *coaching* metoda u nastavi („Učitelj/ice je potrebno educirati o *coaching* metodama kako bi ih mogli primjereno koristiti u radu s učenicima“ i „Učitelj/ica koji provodi mentorski rad treba koristiti *coaching* metode u svom radu“). Iz tih podataka može se zaključiti da, iako su studenti najmanje odabirali kategorije neslaganja u ovom setu tvrdnji, ipak nisu u potpunosti sigurni trebaju li se *coaching* metode primjenjivati u obrazovanju, ali se isto tako slažu da je potrebno educirati učitelje/ice za primjenjivanje takvih metoda u nastavi. U literaturi se također stavlja naglasak na edukaciju učitelja i usvajanje mentorskih vještina kako bi uz postavljanje pravih pitanja mogli biti uspješni u provođenju *coaching* metoda sa svojim učenicima i studentima. (Rutar Ilc, Tacer, Žarković Adlešič, 2014, prema: Penca Palčić, 2018: 20)

Također je bitno primijetiti da studenti uglavnom prepoznaju važnost cjeloživotnog obrazovanja, kao i uloge *coachinga* u procesu cjeloživotnog obrazovanja. To je vidljivo iz odgovara u Tablici 3. gdje su studenti na tvrdnje poput „Suvremeno društvo zahtjeva stalni rad pojedinca na sebi“, „Cjeloživotno obrazovanje je nužno za napredak društva“ i „*Coaching* je dobar način za razvijanje individualnih potencijala pojedinaca“ uglavnom odabirali kategoriju *slažem se* ili u *potpunosti se slažem*. Takvi rezultati idu u prilog navodima iz literature u kojoj se ukazuje na potrebu pojedinca da se prilagodi zahtjevima modernog društva (Bauman, 2011) i da obrazovanje zaista postaje egzistencijalni uvjet (Šundalić, 2012).

Iz analize odgovora studenata o korištenju usluga *coacha*, zamjećuje se povezanost između stavova studenata o upoznatosti s *coaching* metodama i korištenja usluga *coacha* kao i povezanost između stavova studenata o korisnosti *coaching* metoda i korištenja usluga *coacha*. Odnosno, oni studenti koji su koristili usluge *coacha* uglavnom su više upoznati s metodama *coachinga* što je i očekivano s obzirom na to da su imali praktičnog iskustva s *coaching* metodama. Također, studenti koji su koristili usluge *coacha* uglavnom imaju pozitivnije

stavove o korisnosti *coaching* metoda. Prema istraživanju koje je provela Dragišić (2021) o radnoj uspješnosti zaposlenika nakon *coachinga*, rezultati pokazuju da su zaposlenici uglavnom postigli pozitivne promjene koje se prvenstveno odnose na vještine slušanja, vještine razvijanja odnosa i bolju učinkovitost. Iako su na pitanje „Možete li navesti što ste naučili uz *coaching* metode?“ odgovorilo svega 3,5 % ispitanika, u njihovim odgovorima ističu se: asertivnost u komunikaciji, teškim razgovorima, osobna i timska odgovornost; samodisciplina, propuštanje i prihvaćanje. Iz toga se može izvući zaključak da se pozitivni učinci *coachinga* najviše primjećuju u komunikaciji, odnosu sa sobom i odnosu s drugima. Za stavove studenata o slaganju, odnosno neslaganju s *coaching* metodama i korištenja usluga *coacha* nije uočena statistički značajna povezanost.

Zanimljivo je uočiti razliku u odgovorima na pitanja „Jeste li koristili usluge *coacha* u proteklih godinu dana?“ na što je izrazito mali postotak od svega 5,9 % ispitanika odgovorio potvrdno (Slika 6.), i pitanja „Biste li željeli (ponovo) koristiti usluge *coacha*?“ na što je čak 41,2 % ispitanika odgovorilo potvrdno. Iz toga se može zaključiti da oni studenti koji nisu do sad imali priliku koristiti usluge *coacha*, imaju želju da u budućnosti koriste usluge *coacha*.

Nadalje, statistički značajna povezanost utvrđena je za pitanje „Biste li željeli (ponovo) koristiti usluge *coacha*?“ u odnosu sa stavovima studenata o upoznatosti s *coaching* metodama iz čega se može zaključiti da oni studenti koji su više upoznati s metodama *coachinga* uglavnom imaju želju (ponovo) koristiti uslugu *coacha*. Odnosno, studenti koji su više upoznati s metodama *coachinga* prepoznaju potrebu za uslugama koje nude *coachevi*. Također, oni studenti koji imaju pozitivnije stavove o korisnosti *coaching* metoda uglavnom imaju želju (ponovo) koristiti usluge *coacha*. I posljednje, oni studenti koji se slažu s tvrdnjama vezanima uz *coaching* metode uglavnom imaju želju (ponovo) koristiti uslugu *coacha*. Ovi podaci ukazuju na prepoznavanje *coaching* metoda kao poželjnih i korisnih metoda kod studenata.

Kod posljednjeg pitanja „Je li Vas ovo istraživanje potaknulo da istražite i/ili naučite nešto više o *coaching* metodama?“ uočeno je da studenti koji se slažu s *coaching* metodama uglavnom imaju želje naučiti nešto više o *coachingu*. Također, na to pitanje većina studenata odgovorila je potvrdno zbog čega se može reći da je ovo istraživanje pozitivno utjecalo na interes studenata da istraže dodatne informacije o *coachingu*.

6. Zaključak

Ovim istraživanjem dobivene su nove spoznaje o stavovima studenata o metodama *coachinga* kao i *coachingu* kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja. U velikoj mjeri potvrđena je glavna nulta hipoteza kojom se pretpostavlja da sociodemografske varijable nisu povezane sa stavovima studenata o *coachingu*, odnosno da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima studenata s obzirom na spol, dob, razinu studija i tip mjesta stanovanja u kojem su proveli najveći dio svog odrastanja i školovanja. Iznimku čini povezanost godine studija sa stavovima studenata o upoznatosti s *coachingom* što znači da su studenti prve godine studija, za razliku od studenata ostalih godina, uglavnom manje upoznati s pojmovima koji se odnose na *coaching* i cjeloživotno obrazovanje.

Uočene su određene povezanosti između stavova studenata o *coachingu* i korištenja usluga *coachinga* iz čega je vidljivo da studenti koji su koristili usluge *coacha* uglavnom više znaju o metodama *coachinga* te ih smatraju korisnima. Osim toga, iako je mali postotak studenata imao iskustva s *coachingom*, prepoznaje se želja studenata da u budućnosti koriste usluge *coacha* kao i želja studenata da dodatno nauče nešto više o samom *coachingu*.

Na temelju rezultata može se zaključiti da su studenti Fakulteta hrvatskih studija i Fakulteta kemijskog inženjerstva i tehnologije uglavnom upoznati s pojmovima koji se odnose na *coaching* i cjeloživotno obrazovanje, međutim nemaju dubljih spoznaja o njima. Nadalje, iako se ne slažu u potpunosti da je *coaching* metode potrebno uključiti u obrazovanje, slažu se da je prije svega potrebno educirati učitelje/ice za korištenje *coaching* metoda u nastavi. Isto tako, uglavnom se slažu da u suvremenom društvu postoji potreba za cjeloživotnim obrazovanjem i stalnim radom pojedinca na sebi. Sudeći prema literaturi i nalazima ovog istraživanja, možda upravo metode *coachinga* mogu biti korisne u odgovorima pojedinca na zahtjeve suvremenog društva, no kako bismo u to bili sigurni, potrebna su dodatna istraživanja o *coachingu* i cjeloživotnom obrazovanju.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate how familiar students are with the term „coaching“ and how important they consider it in the process of lifelong education. In addition, it seeks to establish the relationship between sociodemographic variables and students' attitudes about coaching. Given the literature that emphasizes the growing recognition of coaching as a relevant method of achieving goals and emphasis on mentoring in education, we want to explore what students think about it and what are their previous experiences with coaching and mentoring in education. The purpose of the research is to gain new insights into how much students consider coaching methods important for inclusion in formal education, but also for the continuation of lifelong education. The research included students of the Faculty of Croatian Studies and the Faculty of Chemical Engineering and Technology at the University of Zagreb. It was conducted on a convenient sample of 85 respondents of both sexes, different ages, years and levels of study and type of residence. The results of the research showed that there are no statistically significant differences in sociodemographic variables in relation to students' attitudes about coaching methods and coaching as part of lifelong education, with the exception of first-year students who show less familiarity with coaching terms compared to students' attitudes of other years of study. The analysis of the results shows certain connections between students' attitudes about coaching methods and coaching as part of lifelong learning in relation to the use of coaching services. For example, students who use coaching services generally have positive attitudes about the usefulness of the coaching methods.

Keywords: lifelong education, coaching, students' attitudes, mentoring

7. POPIS LITERATURE

Bauman, Z. (2009). ' Education in the Liquid-Modern Setting', *Power and Education* Volume 1 Number 2 2009.

Bauman, Z. (2011). *Tekuća modernost*, prev. M. Gregov, Zagreb: Naklada Pelago.

Barić, V., i Jeleč Raguž, M. (2010). 'HRVATSKA NA PUTU PREMA DRUŠTVU ZNANJA', *Poslovna izvrsnost*, 4(2), str. 57-76. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/60699> (Datum pristupa: 13.05.2021.)

Bluckert, P. (2006). *Psychological Dimensions of Executive Coaching*. Maidenhead: Open University Press

Bouillet, D., Domović, V., i Pažur, M. (2020). 'Cjeloživotno učenje mladih u kontekstu javnih politika – europska perspektiva', *Revija za socijalnu politiku*, 27(1), str. 1-16. <https://doi.org/10.3935/rsp.v27i1.1635> (Datum pristupa: 13.05.2021.)

Castells, Manuel: *Uspon umreženog društva*, Golden marketing, Zagreb, 2000.

Cvetek, S. (2004). *Kompetence v poučevanju i izobraževanju učiteljev*. V: *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), str. 144-160.

Coombs, P. H. (1968). *The World Crisis in Education*. New York: Oxford University Press.

Čanić, S. (2013). 'Primjena principa geštalt terapije u coachingu', *Klinička psihologija*, 6(1-2), str. 111-123. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/167458> (Datum pristupa: 13.05.2021.)

Dahrendorf, Ralf: *U potrazi za novim poretkom*, Naklada Deltakont d.o.o., Zagreb, 2005.

Denham-Vaughan, S., Chidiac, M. (2010). *Dialogue Goes To Work: Relational Organisational Gestalt*. U L.Jacobs, R., Hycner (ur.), *Relational Approaches in Gestalt Therapy* (249-296). Gestalt Press.

- Dragišić, K. (2021). 'ULOGA COACHINGA U UNAPRIJEĐENJU RADNE USPJEŠNOSTI ZAPOSLENIKA', Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Ekonomski fakultet, citirano: 04.05.2021., <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:148:976942>
- Drucker, Peter: Upravljanje u budućem društvu, MEP Consult, Zagreb, 2007.
- Etički kodeks HUC-a (2021) Hrvatska udruga za coaching. <https://www.hr-coaching.hr/eticki-kodeks-huc-a/> (Datum pristupa: 24. 07. 2021)
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books
- Hrvatska udruga za coaching (2021). <https://www.hr-coaching.hr/coaching/> (Datum pristupa: 24. 07. 2021.)
- Hudson, F. M. (1999). *The Handbook of Coaching: A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants, and Human Resource Professionals*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jones, D. B., Stallings, D. T. i Malone, M. (2004). Prospective Teachers as Tutors: Measuring the Impact of a Service-Learning Program on Upper Elementary Students. *Teacher Education Quarterly*, Summer 2004, 99-118.
- Joyce, P., Sills C. (2010). *Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy*, Second Edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Karadži, E. (2018). 'Koncept modernosti u djelu Anthonyja Giddensa', *Revija za sociologiju*, 48(1), str. 77-103. <https://doi.org/10.5613/rzs.48.1.3> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Kelam, I., i Sagadin Vučić, J. (2019). 'The Applicability of the Socrates Method of Education in Education Today', *Pannoniana*, 3(1-2), str. 137-167. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/230857> (Datum pristupa: 13.05.2021.)

- Kotthof, H., Gáfaró, J. F. C., Bittlingmayer, U. H., Boutiuc-Kaiser, A., Parreira do Amaral, M., & Rinne, R. (2017). International Report: LLL policies and inclusion in education and work. YOUNG_ADULLLT Working Paper. Freiburg: University of Education Freiburg.
- Lončar-Vicković, S. Doleček-Aiduk, Z. (2009): *Ishodi učenja – priručnik za nastavnike*, Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera.
- Merkač Skok, M. (2014). 'Knowledge and skills that are needed to maintain life-long activities of modern society', *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 4(2), str. 15-27. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/134608> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Miošić, N., Berković, J., & Horvat, M. (2014). *Analiza i zagovaranje javnih politika*. Zagreb: GONG, Fakultet političkih znanosti.
- Pauković, M., i Bačić, L. (2018). 'Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja', *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8(2), str. 121-138. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/213873> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Pastuovi., N. (2008). 'CJELOŽIVOTNO UČENJE I PROMJENE U ŠKOLOVANJU', *Odgovorne znanosti*, 10(2 (16)), str. 253-267. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/29568> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Penca Palčić, M. (2018). 'THE USE OF COACHING SKILLS FOR BETTER TEACHING AND EDUCATIONAL RESULTS', *Život i škola*, LXIV(1), str. 19-28. <https://doi.org/10.32903/zs.64.1.2> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Petek, A. (2012). Što su hrvatske javne politike?. *Političke analize*, 3(11), 37-45. <https://hrcak.srce.hr/142001>
- Petek, A. (2016). Politološka ekspertiza za javne politike. *Suvremene teme*, 8(1), 7-23. <https://hrcak.srce.hr/174030>
- Platon (2000) *Obrana Sokratova*. Zagreb: Demetra flosofska biblioteka Dimitrija Savića.

- Popis stanovništva (2011) Državni zavod za statistiku (DZS) https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/SI-1582.pdf (Datum pristupa: 23. 08. 2021.)
- Račić, M. (2013). 'Modeli kompetencija za društvo znanja', *Suvremene teme*, 6(1), str. 86-100. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/112805> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Rutar Ilc, Z., Tacer, B., Žarković Adlešič, B. (2014). Kolegialni coaching: priručnik za strokovni in osebnostni razvoj. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Slavić, A., i Matić, D. (2016). 'Strategija mentorskog rada', *Školski vjesnik*, 65(Tematski broj), str. 249-259. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/160181> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Sung J., Venter, K. & Quinn, M. (2004). Training and Development 2004 Survey Report. London: CIPD
- Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-Centar
- Suzić, N. (2014). 'Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika', *Pedagoški istraživanja*, 11(1), str. 111-120. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139584> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Stern, L.R. (2004). Executive Coaching, Building and Managing Your Professional Practice. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc.
- Širinić, D. (2016). *Priručnik za praćenje javnih politika za organizacije civilnog društva*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava
- Šundalić, A. (2012). 'IZMEĐU DRUŠTVA RADA I DRUŠTVA ZNANJA', *Media, culture and public relations*, 3(2), str. 120-130. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/87763> (Datum pristupa: 13.05.2021.)
- Švarc, Jadranka: Hrvatska u gospodarstvu znanja, „Društvena istraživanja“, Vol. 20(2011), No 4(114), str. 919-942.

UNESCO (2007): *Prema društvima znanja: UNESCO-ovo svjetsko izvješće*, Zagreb: EDUCA

van Kessel, L. (2007). 'COACHING, A FIELD FOR PROFESSIONAL SUPERVISORS?', *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), str. 387-432. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/14426> (Datum pristupa: 13.05.2021.)

Vuorinen, R., & Watts, A.G. (2013). *Razvoj politike cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja: Europski priručnik sa smjericama za oblikovanje politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja*. Europska mreža politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja (ELGPN).

Zlatar, Jelena (2008). »Anthony Giddens: refleksivna projekcija osobnosti«, *Revija za sociologiju*, 39 (3): 161–182

Zorić, V. (2008) Sokratova dijaloška metoda. *Život i škola*, Vol. 20, No. 2, pp. 27-40.

8. PRILOZI

Prilog 1: *Upitnik za ispitanike*

Poštovani,

pred Vama se nalazi upitnik u sklopu diplomskog rada studentice Dunje Horvat na diplomskom studiju Sociologije na Fakultetu hrvatskih studija pod mentorstvom doc.dr.sc. Darija Pavića.

Tema istraživanja je *Stavovi studenata o metodama coachinga i o coachingu kao dijelu cjeloživotnog obrazovanja*, a cilj je otkriti koliko su studenti upoznati s metodama *coachinga* te koliko ga smatraju bitnim u obrazovnom procesu.

Istraživanje se provodi na prigodnom uzorku, a planirana veličina uzorka je 200 ispitanika. Osigurat će se maksimalna povjerljivost Vaših osobnih podataka i rezultati istraživanja koristit će se u zbirnom obliku. Važno je naglasiti da u ovom istraživanju niste dužni sudjelovati, ono je u potpunosti dobrovoljno i osjećajte se slobodnim odustati u bilo kojem trenutku. Pristankom na ispunjavanje upitnika ujedno dajete informirani pristanak. Molimo Vas da na postavljena pitanja odgovarate iskreno i pažljivo kako bi se osigurala uspješnost samog istraživanja.

Za dodatna pitanja molimo Vas da se obratite na e-mail u nastavku:

dhorvat1@hrstud.hr

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

Dunja Horvat

Sociodemografske karakteristike

Molimo Vas da na sljedeća pitanja koja se tiču Vaših osobnih podataka (spol, dob, vrsta obrazovanja i sl.) odgovorite zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora ili upisivanjem odgovora na crtu.

1. Kojeg ste spola?
 - a. Muško
 - b. Žensko
2. Koliko imate godina? _____
3. Na kojem Fakultetu studirate?
 - a. Fakultet hrvatskih studija
 - b. Fakultet kemijskog inženjerstva i tehnologije
4. Koju razinu i godinu studija pohađate? (zaokružite razinu i godinu studija)
 - a. Preddiplomski studij 1. godina 2. godina 3. godina
 - b. Diplomski studij 1. godina 2. godina
 - c. Integrirani studij 1. godina 2. godina 3. godina 4. godina 5. godina
5. U kojem tipu naselja ste proveli veći dio svojeg odrastanja i školovanja?
 - a. Selo
 - b. Manji grad (do 5000 stanovnika)
 - c. Grad srednje veličine (od 5000 do 20000 stanovnika)
 - d. Veliki grad (više od 20000 stanovnika)
 - e. Grad Zagreb

Sljedeća grupa pitanja odnosi se na Vašu upoznatost s terminima vezanima uz *coaching* i cjeloživotno obrazovanje. Molimo Vas da odgovorite na ponuđene tvrdnje zaokruživanjem jednog broja od 1 do 5 s obzirom na to koji najbolje odražava Vaš stupanj slaganja s određenom tvrdnjom, pri čemu brojevi označavaju:

- 1 – u potpunosti se ne slažem;
- 2 – ne slažem se;
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem;

4 – slažem se;

5 – u potpunosti se slažem.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Susreo/la sam s terminom <i>coaching</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Susreo/la sam s terminom cjeloživotno obrazovanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Znam što se podrazumijeva pod terminom cjeloživotno obrazovanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kroz dosadašnje obrazovanje susreo/la sam se s mentorskim radom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Upoznat/a sam s različitim metodama koje se koriste u <i>coachingu</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Znam koje sve vrste <i>coachinga</i> postoje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Znam kako izgleda i što obuhvaća <i>coaching</i> proces. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proučavao/la sam sadržaje vezane uz <i>coaching</i> (čitanje knjiga, gledanje video materijala, slušanje audio materijala i sl.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Sljedeći set tvrdnji odnosi se na Vaše stavove o korisnosti *coaching* metoda. Molimo Vas da odgovorite na ponuđene tvrdnje zaokruživanjem jednog broja od 1 do 5 s obzirom na to koji najbolje odražava Vaš stupanj slaganja s određenom tvrdnjom, pri čemu brojevi označavaju:

1 – u potpunosti se ne slažem;

2 – ne slažem se;

3 – niti se slažem niti se ne slažem;

4 – slažem se;

5 – u potpunosti se slažem.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Uz <i>coaching</i> metode ne može se ništa postići. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Pomoću <i>coaching</i> metoda moguće je doći do novih saznanja o sebi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> omogućuje osobi bolju samoprocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> metode služe za bolje razumijevanje sebe i svoje okoline. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uz <i>coaching</i> metode moguće je postići bolje komunikacijske vještine. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> metode mogu pomoći kod odabira karijere. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pomoću <i>coaching</i> metoda moguće je brže napredovati u karijeri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pomoću <i>coachinga</i> moguće je poboljšati odnose s drugim ljudima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> metode mogu pomoći kod jasnijeg postavljanja ciljeva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uz pomoć <i>coaching</i> metoda može se naučiti boljoj organizaciji vremena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uz pomoć <i>coacha</i> moguće je postići bolju kvalitetu života. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uz <i>coaching</i> metode lakše je riješiti poteškoće u učenju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> metode omogućuju lakše prepoznavanje, a samim time i rješavanje problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> omogućuje da vidimo širu sliku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uz <i>coaching</i> metode moguće je uvidjeti koja su naša ograničavajuća uvjerenja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> metode pomažu nam da steknemo samopouzdanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Uz pomoć <i>coachinga</i> ostvaruje se osobni razvoj osobe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Iduće tvrdnje odnose se na Vaše slaganje, odnosno neslaganje s metodama *coachinga*. Molimo Vas da odgovorite na ponuđene tvrdnje zaokruživanjem jednog broja od 1 do 5 s obzirom na to koji najbolje odražava Vaš stupanj slaganja s određenom tvrdnjom, pri čemu brojevi označavaju:

- 1 – u potpunosti se ne slažem;
- 2 – ne slažem se;
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem;
- 4 – slažem se;
- 5 – u potpunosti se slažem.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| <i>Coaching</i> služi kao obmana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> je izmišljen samo kao još jedan način zarade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> je društveno prihvatljivija zamjena za psihoterapiju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coachingom</i> se danas može baviti bilo tko čak i ako nema završenu edukaciju za <i>coacha</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Metode <i>coachinga</i> bi se trebale koristiti u obrazovanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> metode su primjerene za korištenje u obrazovanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Imam povjerenje u znanje i kredibilitet osoba koje provode <i>coaching</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vjerujem u kredibilitet institucija koje izvode programe za certificirane <i>coacheve</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Suvremeno društvo zahtjeva stalni rad pojedinca na sebi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cjeloživotno obrazovanje je nužno za napredak društva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| U cjeloživotno obrazovanje potrebno je uvrstiti novije metode poput <i>coachinga</i> . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Učitelje/ice je potrebno educirati o <i>coaching</i> metodama kako bi ih mogli primjerenom koristiti u radu s učenicima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelj/ica koji provodi mentorski rad s učenicima treba koristiti <i>coaching</i> metode u svom radu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Učitelji/ice mentori s kojima sam do sada imao/imala iskustva pozitivno su doprinijeli mom procesu učenja i razvoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Postavljanjem pravih pitanja u <i>coachingu</i> moguće je doći do odgovora koje želimo saznati. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <i>Coaching</i> je dobar način za razvijanje individualnih potencijala pojedinca. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

U pitanjima koja slijede interes je na Vašem korištenju usluga *coachinga*. Molimo Vas da odgovorite zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora ili upisivanjem odgovora na crtu.

1. Jeste li koristili usluge *coacha* u proteklih godinu dana?

DA NE

2. Ako da, možete li navesti što ste naučili uz *coaching* metode?

3. Biste li željeli (ponovo) koristiti usluge *coacha*?

DA NE

4. Pratite li profile *coacheva* na društvenim mrežama?

DA NE

5. Ako da, možete li navesti imena *coacheva* koje pratite?

6. Je li Vas ovo istraživanje potaknulo da istražite i/ili naučite nešto više o *coaching* metodama?

DA NE

Zahvaljujemo na sudjelovanju!