

Vlasta Vizek Vidović

**CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA:
VIŠESTRUKA PERSPEKTIVE**

Vlasta Vizek Vidović
Vesna Vlahović-Štetić
Tea Pavin
Majda Rijavec
Renata Miljević-Rički
Antonija Žižak

INSTITUT ZA DRUŠTVENA ISTRAŽIVANJA U ZAGREBU
Zagreb, 2005.

Sadržaj

PREDGOVOR.....	1
I. DIO: OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA U EUROPI IZ PERSPEKTIVE CJELOŽIVOTNOG UČENJA (Vlasta Vizek Vidović)	
1. Učiteljske i nastavničke kompetencije kao jedna od determinanti usmjerenosti i spremnosti na cjeloživotno učenje.....	6
2. Kako privući sposobne pojedince da izaberu učiteljsku/nastavničku profesiju?.....	12
3. Kako organizirati inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika koje bi im omogućilo poticanje učenika na visoka obrazovna postignuća?.....	17
3.1. Kraj stoljeća: nalazi SIGMA projekta <i>Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi</i>	18
3.2. Smjernice za 21. stoljeće: <i>Green paper on teacher education in Europe</i> (Zeleni dokument o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi).....	22
3.3. Slika stanja: obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi na početku 21. stoljeća.....	25
3.4. Značenje Bolonjskog procesa za promjene sustava obrazovanja učitelja i nastavnika u EU.....	28
3.5. Pogled iznutra: pregled obrazovanja učitelja i nastavnika iz nacionalne perspektive.....	37
4. Kakvim mjerama osigurati da se dobri učitelji i nastavnici zadrže i razvijaju u nastavničkoj profesiji?.....	47
5. Koja je uloga istraživanja u području učenja/pučavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika?.....	58
6. Zaključak.....	61

II. DIO: OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA U HRVATSKOJ (Vesna Vlahović Štetić i Vlasta Vizek Vidović)

1. Uvod.....	65
2. Kako privući sposobne pojedince da izaberu učiteljsku/nastavničku profesiju?.....	65
3. Kako organizirati inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj kako bi učitelji i nastavnici bili uspješni u poticanju učenika na visoka obrazovna postignuća?.....	67
3.1. Kratak povijesni pregled obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj.....	67
3.2. Reforma obrazovanja 1990- tih.....	68
3.3. Što Bolonjski proces znači za sustav obrazovanja učitelja i nastavnika: sustav obrazovanja učitelja i nastavnika prije i poslije Bologne.....	71
3.3.1. Učitelji osnovne škole – niži razredi (od 1. do 4.).....	71
3.3.2. Nastavnici viših razreda osnovne škole (od 5. do 8.) i srednjih škola.....	75
3.3.3. Nastavnici strukovnih škola – tehničke, medicinske i ekonomske srednje škole.....	77
3.3.4. Nastavnici strukovnih škola – industrijske i obrtničke srednje škole.....	79
3.3.5 Učitelji – specijalni pedagozi.....	80
3.4. Institucije koje obrazuju učitelje i nastavnike.....	81
3.5. Osiguranje kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika.....	82
4. Kakvim mjerama osigurati da se kvalitetni učitelji i nastavnici zadrže u nastavničkoj profesiji?.....	83
5. Koja je svrha istraživanja u području učenja/pučavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika?.....	88

6. Zaključak.....	90
-------------------	----

III. DIO: PRIKAZ REZULTATA EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA NA GLAVNIM SUDIONICIMA SUSTAVA OBRAZOVANJA UČITELJA I NASTAVNIKA

1. Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika (Tea Pavin, Majda Rijavec i Renata Miljević-Riđički)

1.1. Uvod.....	92
----------------	----

1.2. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika: percepcija kvalitete i zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem osnovnoškolskih učitelja i nastavnika.....	95
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.3. Trajni profesionalni razvoj učitelja i nastavnika.....	103
-------------------------------------------------------------	-----

1.4. Percepcija učiteljske/nastavničke uloge u obrazovno-odgojnom procesu.....	111
--------------------------------------------------------------------------------	-----

1.5. Percepcija pojedinih aspekata učiteljske/nastavničke profesije s obzirom na neke karakteristike učitelja i nastavnika.....	115
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

1.6. Glavni izvori zadovoljstva i nezadovoljstva u radu učitelja i nastavnika.....	120
------------------------------------------------------------------------------------	-----

1.7. Zaključak.....	124
---------------------	-----

2. Percepcija kvalitete obrazovanja nastavnika i nekih aspekata nastavničke profesije iz perspektive srednjoškolskih nastavnika (Tea Pavin)

2.1. Uvod.....	126
----------------	-----

2.2. Inicijalno obrazovanje nastavnika: percepcija kvalitete i zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem srednjoškolskih nastavnika.....	129
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2.3. Trajni profesionalni razvoj nastavnika.....	138
2.4. Percepcija nastavničke uloge u obrazovno-odgojnom procesu.....	149
2.5. Percepcija pojedinih aspekata nastavničke profesije s obzirom na neke karakteristike nastavnika.....	154
2.6. Glavni izvori zadovoljstva i nezadovoljstva u radu nastavnika.....	162
2.7. Zaključak.....	168
3. Percepcija kvalitete učiteljskog i nastavničkog obrazovanja i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta (Tea Pavin, Majda Rijavec i Renata Miljević-Ridički)	
3.1. Uvod.....	169
3.2. Inicijalno obrazovanje studenata: percepcija kvalitete i zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem.....	170
3.3. Percepcija učiteljske/nastavničke uloge u obrazovno-odgojnom procesu.....	178
3.4. Zaključak.....	183
4. Percepcija kvalitete inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika iz perspektive sveučilišnih nastavnika (Antonija Žižak)	
4.1. Uvod.....	184
4.2. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika.....	185

4.2.1. Organizacija studija.....	185
4.2.2. Struktura kurikuluma.....	194
4.3. Kvaliteta trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika.....	200
4.4. Komentari promjena u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika.....	202
4.5. Zaključak.....	204

IV. DIO: MEĐUNARODNA ISKUSTVA: PRIMJERI DOBRE PRAKSE

Primjer 1. Priprema nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije u nastavi: međunarodna iskustva (Batarelo Ivana).....	207
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 2. Praktična nastava kao poticajno okruženje za učenje u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika (Buchberger Friedrich).....	215
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 3. Temeljne ideje, preduvjeti i koraci za uključivanje zajednice u poučavanje: novo usmjerenje obrazovanja učitelja i nastavnika na Sveučilištu u Goeteborgu (Fryk Lasse i Forsen Bosse).....	229
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 4. Magistarski studij za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja i nastavnika (Kletzien Sharon).....	235
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 5. Obrazovanje nastavnika u Engleskoj: studija slučaja s Odjela poslijediplomskih studija obrazovanja Sveučilišta u Bristolu (Lewis Malcolm i Garrett Roger).....	241
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 6. Poboljšanje obrazovanja nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama razvojem <i>on-line</i> vještina poučavanja u sveučilišnih nastavnika (Nevin Anne I.).....	262
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 7. Zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja (EU komisija).....	273
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Primjer 8. Osiguravanje kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika: standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj.....	280
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

V. DIO: PREMA MODELU CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA UČITELJA I NASTAVNIKA

1. Uvod.....	307
2. Instrumenti obrazovne politike nužni za podršku kvalitetnom obrazovanju učitelja i nastavnika.....	308
3. Obrazovanje učitelja razredne nastave.....	312
3.1. Inicijalno obrazovanje.....	312
3.2. Trajno profesionalno usavršavanje i poslijediplomski studiji.....	317
4. Obrazovanje predmetnih nastavnika.....	319
4.1. Inicijalno obrazovanje.....	319
4.2. Trajno profesionalno usavršavanje i poslijediplomski studiji.....	322
5. Umjesto zaključka.....	324
Summary.....	325
Literatura.....	332
Korisne baze podataka.....	345
Primjeri nekih web-stranica korisnih u praksi učitelja i nastavnika	347

VI. DIO: PRILOZI (A-D)

Prilog A: Izvorni grafički prikazi obrazovanja učitelja i nastavnika iz dokumenata Eurydice.....	349
Prilog B: Tablice s rezultatima istraživanja provedenog na osnovnoškolskim učiteljima i nastavnicima.....	354
Prilog C: Tablice s rezultatima istraživanja provedenog na srednjoškolskim nastavnicima.....	365
Prilog D: Podaci o autorima.....	379

PREDGOVOR

Komparativna istraživanja u svijetu pokazuju da kvaliteti obrazovanja razrednih učitelja i predmetnih nastavnika značajno doprinosi utemeljenost obrazovanja na spoznajama edukacijskih znanosti, posebice na spoznajama psihologije učenja i poučavanja. Stoga je glavni cilj ovog projekta analiza modela obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj u odnosu na postavke sistemskog pristupa te kognitivističkih modela učenja i poučavanja. U ostvarenju postavljenog cilja istaknutu ulogu imat će i usporedba s onim europskim i svjetskim sustavima obrazovanja učitelja i nastavnika koji su u međunarodnim komparativnim studijama prepoznati kao uspješna rješenja. Kako se promjene sustava mogu uspješno provoditi tek ako postoji minimum suglasnosti u stavovima, vrijednostima i očekivanjima pojedinih sudionika i korisnika u pogledu opravdanosti i mogućnosti takvih promjena, istraživanje će u empirijskom dijelu biti usmjereno na ispitivanje ovih psiholoških varijabli. Dobiveni nalazi poslužiti će kao osnovica za razvoj modela obrazovanja učitelja i nastavnika u predstojećoj reformi obrazovanja.

Svrha istraživanja jest da se na temelju pojmovne, komparativne i empirijske analize ponudi model otvorenoga, dinamičkog i uravnoteženog sustava cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Takav bi model trebao omogućiti kontinuirani profesionalni razvoj te kompetentno suočavanje sa zahtjevima decentraliziranog obrazovnog sustava u kojem nastavnik ima visok stupanj autonomije u planiranju i provedbi nastavnog procesa. Osim toga, takav model bi trebao osposobiti nastavnike za autonomno i proaktivno planiranje i izvođenje nastave, kao i za refleksivno praćenje vlastitog rada i njegovo unapređivanje. Stjecanje ove razine kompetentnosti nužno je za ispunjavanje ključnog zahtjeva koji se u suvremenom “društvu koje uči” postavlja pred školski sustav, a to je pripremanje učenika za samostalno cjeloživotno učenje. Kako je ovaj sustav obrazovanja u dinamičkoj interakciji s ostalim društvenim podsustavima, držimo da je sistemski pristup pogodan teorijski okvir za razmatranje obrazovanja učitelja i nastavnika u širem društvenom kontekstu.

Uz to, promjena sustava obrazovanja učitelja i nastavnika temeljna je pretpostavka uspješnoj transformaciji školskog sustava u skladu sa zahtjevima suvremenog društva. Različiti sudionici i korisnici obrazovnog sustava naglašavaju važnost i neizbježnost dubokih strukturnih promjena u obrazovanju. Tradicionalan pristup, još uvijek dominantan u oblikovanju

kurikuluma i obrazovnoj praksi, doživljava se kao ograničavajući razvojni činitelj u odnosu na naglašenu orijentaciju razvijenih društava prema uspostavi kulture znanja i učenja.

Osim analize obrazovanja učitelja i nastavnika u okviru sistemskog pristupa, jedan od projektnih zadataka jest i usporedba našega sustava obrazovanja učitelja i nastavnika sa sustavima zemalja Europske unije i nekih tranzicijskih zemalja.

Dobiveni nalazi poslužit će i kao znanstvena podloga za osmišljavanje promjena i unapređenje sustava obrazovanja učitelja i nastavnika.

Rad na projektu obuhvatio je sljedeće zadatke.

1. Komparativna analiza. Analizom najvažnijih preglednih dokumenata europskih institucija i ostalih međunarodnih organizacija koje se bave praćenjem i proučavanjem obrazovanja prikazan je opći trend razvoja sustava obrazovanja učitelja i nastavnika na prijelazu stoljeća. Uz to su pobliže analizirani i sustavi obrazovanja učitelja i nastavnika u odabranom uzorku zemalja EU, za koje vjerujemo da nam mogu poslužiti kao primjeri dobre prakse u tom području (Austrija, Danska, Finska, Irska, Nizozemska, Njemačka (NRW), Slovenija, Švedska).

2. Slika stanja obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. Na temelju analize službenih dokumenata i stručnih studija te radnih materijala pojedinih ekspertnih timova, prikazana je sadašnja struktura sustava obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj te razmišljanja i prijedlozi promjena.

3. Anketno istraživanje. U okviru anketnog istraživanja na temelju rezultata pilot-istraživanja konstruirani su upitnici za ispitivanje percepcije kvalitete inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja te stavova i uvjerenja o profesionalnoj ulozi učitelja/nastavnika. Anketno istraživanje obuhvatilo je 1334 učitelja i 2134 nastavnika osnovnih škola, 1044 nastavnika srednjih škola te 949 studenata i 62 sveučilišna nastavnika s nastavničkih fakulteta, Učiteljske akademije i visokih učiteljskih škola. Dobiveni podaci statistički su obrađeni, a rezultati su priloženi studiji.

U IV. dijelu nalaze se konkretni primjeri iz međunarodne “dobre prakse”, a u VI. dijelu priložene su izvorne komparativne tablice iz dokumenata Eurydice (prilog A) te tablice s rezultatima anketnog istraživanja provedenog u okviru ovog projekta (prilozi B i C).

Na kraju želim napomenuti da je rad na ovom projektu predstavljao i kvalitativno novo metodološko i osobno iskustvo za istraživače. Tekst koji je ponuđen gradio se gotovo do posljednjeg trenutka, kako bi omogućio čitateljima da budu što neposredniji svjedoci promjena. Poneki segmenti knjige, posebno empirijski rezultati, dodatno su validirani u izravnoj komunikaciji s pojedinim nositeljima interesa. Takvom pristupu bliskog praćenja i što više “uronjenosti” u promjene koje se nastoje ne samo opisati nego i neposredno interpretirati, u klasičnom epistemološkom smislu možda se može prigovoriti nedostatak dekontekstualizacije, objektivnosti ili “povijesne distance”. Premda smo kao istraživačice pretežno sazrele u duhu pozitivističke znanstvene tradicije, radeći na ovom projektu iskustveno smo došle u dodir sa, za nas ponešto neodređenim, postmodernističkim shvaćanjem pristupa društvenim istraživanjima. Čini se da smo prešle put od odmaknutih promatrača, preko promatrača sudionika, u sudionike zbivanja koji pokušavaju biti promatrači ili, kako to formulira Jacoby (1997), “u posljednjim desetljećima zbio se obrat koje se može opisati sljedećim riječima: ranije su intelektualci bili 'outsider-i' koji su željeli postati 'insider-i', a danas su sve više 'insider-i' koji pokušavaju biti 'outsider-i'” (1997: 63). U odgovoru na pitanje - koja je prednost jedne ili druge pozicije za kvalitetu istraživačkog odgovora, očekujemo pomoć čitatelja kojima unaprijed zahvaljujemo na spremnosti da se pozabave ovim tekstom.

Ovom prigodom želimo najiskrenije zahvaliti svim učiteljima i nastavnicima osnovnih i srednjih škola, te studentima i sveučilišnim nastavnicima nastavničkih fakulteta, umjetničkih akademija i visokih učiteljskih škola, koji su iskazali dobru volju i strpljenje za sudjelovanje u našem istraživanju i bez kojih ovaj tekst ne bi bio moguć. Posebno zahvaljujemo autorima primjera dobre prakse koji su nam velikodušno ustupili svoje tekstove te tako značajno doprinijeli našoj studiji. Zahvaljujemo i našim recenzentima, kao i svima koji su nam davali korisne sugestije u prethodnim raspravama o samom istraživanju, kao i čitanju pojedinih verzija ovoga teksta.

Glavni istraživač na projektu *Razvoj modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika*:

Prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović

Istraživači i suradnici

Mr. sc. Miljenka Cota Bekavac
Svetlana Jurko, dipl. angl.
Dr. sc. Renata Miljević Ridički
Tea Pavin, prof. psih.
Prof. dr. sc. Majda Rijavec
Eni Surić Faber, prof. psih.
Jasminka Zagorac, prof. psih.

Savjetnici

Prof. dr. sc. Ante Bežen
Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović
Prof. dr. sc. Nikola Pastuović
Prof. dr. sc. Vesna Vlahović Štetić
Prof. dr. sc. Antonija Žižak

I. DIO

OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA U EUROPI IZ PERSPEKTIVE CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Vlasta Vizek Vidović

“Kad dijete nauči kako učiti, ništa neće ograničiti njegov um. Bit poučavanja sastoji se u tome kako poučavanje učiniti zaraznim, kako da jedna ideja potiče drugu.”

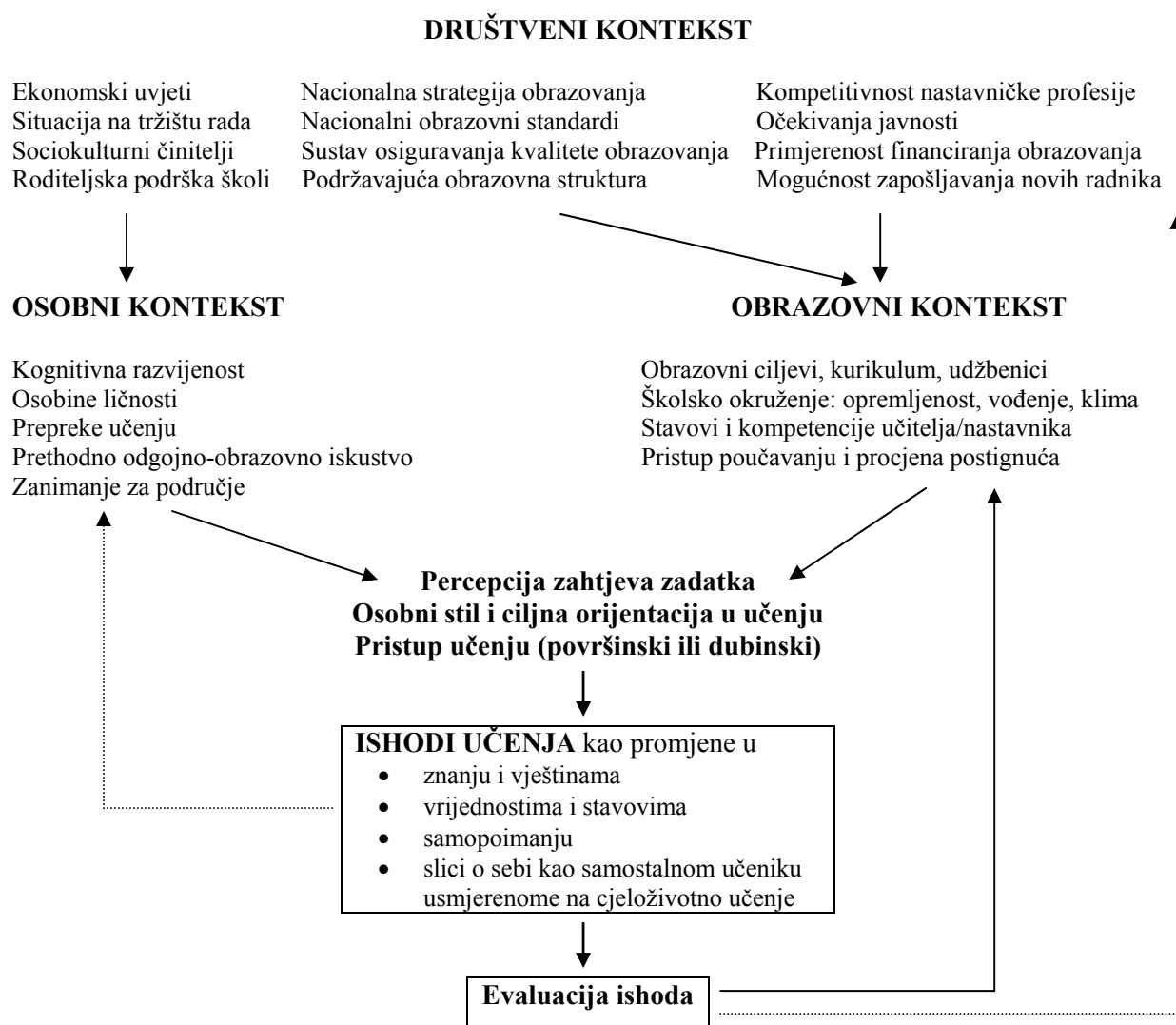
M. Collins

1. Učiteljske i nastavničke kompetencije kao jedna od determinanti usmjerenosti i spremnosti na cjeloživotno učenje

Kvaliteta obrazovanja učitelja i nastavnika jedan je od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih obrazovnih postignuća. Stoga je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim.

Model determinanti obrazovnih postignuća pokazuje kako osobne učenikove značajke u interakciji sa sklopom činitelja obrazovnog konteksta, djeluju na učeničko postignuće, stavove i sliku o sebi. U okviru tog modela osobne značajke učitelja/nastavnika i njihovi pristupi učenju i poučavanju značajno doprinose ishodima učenja. No taj se utjecaj posredno očituje preko djelovanja kognitivnih i afektivnih komponenti: percepcije zahtjeva zadatka i preferiranoga osobnog stila učenja te razine i vrste motivacije. Te su komponente odgovorne za pristupe učenju, koji se prepoznaju kao: a) *površinski* - usmjeren na postizanje mehaničke reprodukcije gradiva, bez njegove integracije u korpus znanja i vrijednosni sklop; b) *dubinski* - usmjeren na prepoznavanje bitnoga i elaboraciju gradiva kako bi se postiglo smisleno razumijevanje i kritički odnos prema sadržaju. Tek je pristup učenju izravno povezan s ishodima učenja (slika 1.1. - prilagođeno prema Ramsden, 1992; Biggs, 2000; Bolhuis, 2003; *Education for All*, 2004).

Slika 1.1. Determinante ishoda učenja i povratne veze



Cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj glavni su mehanizmi kojima se potiču osobni rast i razvoj te sprečavaju stagnaciju i rutinu u životu pojedinca i u društvu. Tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća, obrazovna politika EU u više je navrata istakla koncept cjeloživotnog učenja kao jedan od ključnih instrumenata uspješnog suočavanja s društvenim promjenama (Zaferiakou, 2002; Coolahan, 2002). Taj se koncept posebice razvijao kroz programe komisije EU: Socrates, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, e-learning programme, Europass, Erasmus Mundus i neki drugi. U ovom trenutku raspršene napore i postignuća u ovom području radne grupe komisije EU ujedinjuju u integrirani program cjeloživotnog učenja (*Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council – Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning, 2004*).

Iz prikazanog modela determinanti ishoda učenja (slika 1.1.), koncept cjeloživotnog učenja ima dvostruku važnost za učiteljsku/nastavničku profesiju. Ponajprije, učitelj/nastavnik

djeluje u vrlo složenom i ujedno brzo mijenjajućem društvenom kontekstu. Želi li učinkovito odgovoriti zahtjevima koje pred njega postavlja obveza aktualizacije znanja i vještina u akademskom području kao i u području učenja/poučavanja, mora biti spreman i sposoban za cjeloživotno učenje i kontinuirano usavršavanje. No učitelji su odgovorni i za sustavno poticanje motivacije u svojih učenika, od predškolske do zrele dobi, za cjeloživotnim učenjem i svladavanjem kognitivnih i socijalnih vještina; time će stvoriti samostalne učenike s trajnom potrebom za ulaganjem napora u osobni i profesionalni rast i razvoj.

Općenito, može se reći da se zbog promijenjenih okolinskih uvjeta u suvremenim društvima usmjerenima prema znanju, bitno mijenja i proširuje učiteljska/nastavnička uloga (Expert group - First report, 2003). U promijenjenom društvenom okruženju sve se više (nego ranije) različitih sudionika (međunarodna zajednica, domaća javnost, neposredni davatelji usluga i korisnici) uključuje u raspravu o ciljevima obrazovnog sustava, izražavajući svoja očekivanja i potrebe u pogledu obrazovnih ishoda. Uloga učitelja, kao bilo koja druga profesionalna uloga, može se promatrati kao sustav isprepletenih očekivanja od pojedinih sudionika. Ta se očekivanja na manifestnoj razini najčešće prepoznaju kroz temeljne profesionalne zadaće:

- prenošenje kulturalnih vrijednosti i spoznaja;
- poticanje stjecanja višestrukih kompetencija i samoreguliranog učenja u učenika;
- modeliranje komunikacijskih i socijalnih vještina potrebnih za učinkovito uključivanje u civilno društvo i život u multikulturalnom okruženju;
- davanje podrške djeci i roditeljima u rješavanju razvojnih i životnih kriza.

U okviru prikazanog modela (slika 1.1.) valja istaknuti da ključnu ulogu u razvoju kompetencija potrebnih za uspješnu realizaciju učiteljske uloge imaju i instrumenti obrazovne politike (Expert group - Annex III, 2003).

1. zakonsko određenje potrebnih kompetencija (npr. Nacionalna strategija obrazovanja učitelja/nastavnika i Nacionalni obrazovni standard za učitelje i nastavnike);
2. sustav osiguravanja kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika (javni nadzor nad stečenim kompetencijama putem izdavanja dopusnica te uspostava sustava unutrašnje i vanjske evaluacije nastavnika i učitelja);
3. infrastrukturna podrška građenju i razvoju kompetencija (vođeno pripravništvo, mogućnost profesionalnog usavršavanja i cjeloživotnog obrazovanja, podrška kroz stručno individualno ili grupno savjetovanje);

4. preispitivanje i evaluacija rezultata navedenih instrumenata obrazovne politike.

Svijest o sve većoj složenosti učiteljske/nastavničke uloge urodila je brojnim analizama postojećeg stanja i prepoznavanja novih potreba u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika. Nova paradigma o njihovom obrazovanju što je nude najvažniji dokumenti u kojima je formulirana ova obrazovna politika, uključuje pretpostavku o odgovornosti poslodavaca za omogućavanje kontinuiranoga profesionalnog razvoja, ali isto tako i obvezu i pravo zaposlenih na cjeloživotno učenje. Ključni dokumenti o tome iz devedesetih jesu: EC publikacija *Teaching and learning: towards learning society* (Učenje i poučavanje: prema društvu koje uči) (1995), te OECD-ova deklaracija iz 1998. g. *Life long learning for all* (Cjeloživotno učenje za sve). Oni čine temelj za razvoj obrazovne politike u EU. Nakon 2000. g. EU dosljedno ističe važnost cjeloživotnog učenja u više dokumenta: *Lisabonska deklaracija* (2000), *EU Memorandum on lifelong learning* (Memorandum o cjeloživotnom učenju) (2000), EC priopćenje iz 2001. *Making a European area of lifelong learning a reality* (Stvaranje Europskog prostora visokog obrazovanja) (2001). U najsvježijem dokumentu *Resolution of Council of Europe on lifelong learning* (Rezolucija Europskog vijeća o cjeloživotnom učenju) iz 2002. navode se sljedeći prioriteti:

- osiguravanje uvjeta za cjeloživotno učenje za sve, bez obzira na dob, uključujući i napore usmjerene na osobe s posebnim potrebama, one koji inače nisu uključeni u obrazovni sustav te migrante kao sredstvo njihove socijalne integracije;
- osiguravanje mogućnosti za stjecanje ili obnavljanje temeljnih znanja i vještina u području informacijskih tehnologija, stranih jezika, poduzetništva, tehničke kulture i socijalnih odnosa;
- **usavršavanje i obnavljanje znanja i vještina učitelja i nastavnika za poticanje cjeloživotnog učenja u njihovih učenika;**
- učinkovita validacija i prepoznavanje formalnih kvalifikacija kao i neformalnog učenja u raznim zemljama i obrazovnim sektorima, povećanjem transparentnosti i boljim osiguravanjem kvalitete;
- visoka kvaliteta i dostupnost specifičnim informacijama, podršci i savjetovanju s obzirom na mogućnosti cjeloživotnog učenja za posebne ciljane skupine;
- uključivanje predstavnika relevantnih sektora, posebice mladih, u postojeće i buduće mreže i strukture u ovom području.

Iz perspektive koncepta cjeloživotnog učenja, osiguravanje kvalitete rada učitelja i nastavnika ne iscrpljuje se samo na analizi i poboljšanju njihova inicijalnog visokoškolskog obrazovanja već uključuje i strateške odgovore na nekoliko međusobno povezanih pitanja, a dio su nacionalne politike u području obrazovanja (OECD, 2004):

1. kako privući sposobne pojedince da izaberu učiteljsku/nastavničku profesiju;
2. kako organizirati inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje koje bi osiguralo da učitelji i nastavnici budu uspješni u poticanju učenika na visoka obrazovna postignuća;
3. kakvim mjerama osigurati da se kvalitetni učitelji i nastavnici zadrže i razvijaju u nastavničkoj profesiji;
4. koja je svrha istraživanja u području učenja i poučavanja te obrazovanja učitelja i nastavnika.

U komparativnom pregledu ključnih dokumenata i nacionalnih studija koje se bave pitanjem kvalitete učiteljskog i nastavničkog kadra, prikazat ćemo neka razmišljanja i odgovore koji se javljaju u uzorku zemalja obuhvaćenih sustavnim istraživanjima EU, OECD-a i UNESCO-a. To su zemlje koje su postigle značajne rezultate u međunarodnim komparativnim studijama školskog postignuća u različitim akademskim područjima, i koje od početka devedesetih godina 20. stoljeća ulažu kontinuiran i znanstveno utemeljen napor k unapređenju sustava cjelokupnog obrazovanja (npr. IALS, 1994-1995; PISA 2000, 2001; TIMSS 1999, 2000). Dodatan kriterij koji je uzet u obzir pri odabiru zemalja za komparativnu analizu jest i njihova relativna veličina s obzirom na raspoložive ljudske resurse. S druge strane, prikazom smo nastojali obuhvatiti i zemlje različitih kulturalnih krugova, jer držimo da je - u društvima koja su sve više multikulturalna - pri razradi modela cjeloživotnog obrazovanja važno uočiti sve one značajke koje doprinose kvalitetnim ishodima i visokim kompetencijama učitelja i nastavnika i njihovih učenika, te razmotriti na koji bi se način ti primjeri "najbolje prakse" mogli primijeniti u našoj sredini.

Premda smo se u analizi usredotočili na europske zemlje, valja napomenuti da i studije koje obuhvaćaju zemlje socijalnog blagostanja izvan tog kruga, posebice zemlje Sjeverne Amerike i Dalekog istoka, također ističu važnost unapređenja učiteljskog i nastavničkog zanimanja kao zalag za prosperitetnu budućnost (npr. Holmes Group Report, 1986; Cochran-Smith, 2001; Clarke, 2001; Cochran-Smith i Fries, 2001; Le Tendre, et al., 2001; Darling-Hammond i Snyder, 2000; Phelan, 2001; Prince, 2002; ETS Report, 2003). Tako Fullan (1993; prema Coolahan, 2002.) konstatira:

“...visoko kvalitetni učitelji – uvijek spremni na učenje –su sine qua non suočavanja s dinamičkom složenosti, tj. ključ su stvaranja građana koji mogu upravljati svojim životima i biti povezani s drugima oko sebe u trajno promjenljivom svijetu. Nema zamjene za dobre učitelje... Ne možemo imati društvo koje uči bez učitelja - profesije koja uči.”

Isto tako svima mogu biti prihvatljive i preporuke američkog Nacionalnog povjerenstva za obrazovanje iz 1996. *What matters most: Teaching for America's future* (Što je najvažnije: poučavanje za američku budućnost):

- a) ono što učitelji znaju i mogu učiniti, ima najveću važnost za ono što učenici nauče;
- b) odabir, priprema i zadržavanje dobrih učitelja ključna je strategija za poboljšanje škola;
- c) školska reforma ne može uspjeti, osim ako se ne usmjeri na stvaranje takvih uvjeta u kojima učitelji mogu, učeći, dobro poučavati.

U spomenutim dokumentima EU kao glavni razlozi radi kojih valja posvetiti veću pozornost kvaliteti obrazovanja učitelja i nastavnika, najčešće se navode procjene o tome da u nekim područjima postoji ozbiljan manjak nastavnika, ili da su trenutno zaposleni nastavnici nedovoljno pripremljeni za poučavanje. Najveći se nedostatak osjeća u informacijskim znanostima, matematici i prirodnim znanostima, suvremenim tehnologijama te stranim jezicima. Uz to se uočava i da nastavnici često nisu dovoljno osposobljeni za rješavanje dječjih socijalno-emocionalnih problema i s tim povezanim teškoćama u učenju, te za prevenciju rizičnih ponašanja i školskog nasilja, ali ni za rad s djecom s posebnim potrebama i multikulturalnim razredima. Kao jedan od problema kojemu valja posvetiti pozornost navodi se i podatak da je u većini zemalja zapadne hemisfere učiteljsko i nastavničko zanimanje feminizirano. Ta činjenica potiče na razmišljanje o socijalizacijskim posljedicama takve situacije za mušku školsku populaciju, odnosno o važnosti muških modela za učenje u dječaka i adolescenata (Eurydice, 2003; OECD, 2003; OECD, 2004).

2. Kako privući sposobne pojedince da izaberu učiteljsku/nastavničku profesiju?

Kao podloga za usporedbu načina na koji pojedine zemlje EU odgovaraju na ovo pitanje, poslužila je najvećim dijelom studija Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj *Attracting, developing and retaining effective teachers* (Kako privući, razvijati i zadržati uspješne učitelje/nastavnike) (OECD, 2002, 2003).

U **Austriji** se zasada ne opažaju moguće teškoće vezane uz odljev kadrova iz učiteljskog i nastavničkog zanimanja, posebice ne iz obveznog i općega srednjeg obrazovanja. Štoviše, posljednjih godina opaža se višak radne snage u tom sektoru. Nešto veća fluktuacija opaža se u stručnim školama u nastavnika koji su došli iz drugih struka u nastavničku profesiju. To se može tumačiti relativno sigurnim državnim zaposlenjem i dobitkom raznih privilegija koje se stječu ulaskom u nastavničko zanimanje, kao i njihovim gubitkom ako se iz profesije izađe. Austrija ima sustav dobro uhodanih službi koje se bave profesionalnim savjetovanjem studenata koji ne mogu odmah naći posao u nastavničkoj struci na lokalnoj i državnoj razini, a u posljednje vrijeme javljaju se i privatne agencije koje se bave tom djelatnošću putem Interneta.

Nastojeći dodatno poboljšati uvjete rada svojih učitelja i nastavnika, ministarstva i sindikati su proveli 2000. g. opširnu studiju "Učitelj 2000" o zadovoljstvu austrijskih učitelja i nastavnika njihovim poslom. Glavni nalazi studije sugeriraju da je "škola više od pukog poučavanja" te da se nagrađivanje prema godinama staža u školi i nastavnim satima mora revidirati u skladu sa stvarnim opterećenjem i poslovima znatne složenosti što ih učitelji i nastavnici obavljaju izvan učionice, a nužni su za kvalitetno obavljanje nastave. Neki od takvih poslova su pripreme, mentorski rad, savjetovanje učenika i roditelja i sl. Stoga se predlaže da se u obzir uzmu sve aktivnosti u školi te da se transparentno opišu. U istraživanju se također pokazalo da je gotovo dvije trećine učitelja nezadovoljno "slikom profesije u javnosti", za što drže da najviše doprinose napisi u medijima i površne procjene pojedinih političara. Istodobno, učitelji su svjesni sve veće složenosti i značenja svoga posla za prosperitet zemlje, te stoga očekuju državnu podršku koja će im omogućiti stalno podizanje razine postignuća (Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD – Austrija, 2003, 2004).

U **Danskoj** se tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća počeo zapažati manjak učitelja i nastavnika, posebice u ruralnim područjima. Sredinom 1990- tih godina država je počela

uvoditi mjere usmjerene na podizanje upisnih kvota u nastavničke studije, te na otvaranje mogućnosti preusmjeravanja visoko obrazovanog kadra iz nenastavničkih zanimanja u nastavničku struku, uz njihovo dodatno obrazovanje. Uočavaju se također i nedostatni napori da se u nastavničku profesiju ponovno privuku oni nastavnici koji su je, zbog boljih uvjeta rada na nekom drugom radnom mjestu, svojevremeno napustili. Jedna je inicijativa usmjerena i na održavanje čvršćih veza obrazovnih institucija za učitelje i nastavnike s učiteljima-početnicima, u smislu pružanja sustavne podrške u njihovu profesionalnom razvoju. Kako bi se riješio problem regionalne neujednačenosti broja učitelja i nastavnika, lokalne vlasti su u procesu decentralizacije obrazovne politike, prvenstveno uvođenjem financiranja putem "ukupnih godišnjih sredstava" (*block grant*), dobile više samostalnosti u kreiranju poticajnih mjera kojima će privući kadar koji im nedostaje (OECD - Danska, 2003).

Finska je jedna od zemalja koja se redovito, iznimno visoko plasira na ljestvicama učeničkog postignuća u međunarodnim komparativnim studijama učeničkih postignuća, posebice u području jezičnog izražavanja i društvenih znanosti (PISA, 2003). Jedan od ključnih činitelja koji pridonosi kvaliteti obrazovanja u Finskoj jest sveučilišno obrazovanje za sve kategorije učitelja i nastavnika (*Education for all - Finnish national action plan*, 2004).

Kad je riječ o privlačnosti učiteljskog/nastavničkog zanimanja, zasad još nije uočeno opadanje broja kandidata za tu vrstu studija. Ipak, i u Finskoj se mogu naslutiti potencijalne teškoće vezane uz smanjenje interesa za prirodne i tehničke znanosti dok, s druge strane, broj zainteresiranih potencijalnih studenata u područjima razredne nastave, specijalne pedagogije, umjetničkih nastavnih profila i školskoga savjetodavnog rada, daleko nadmašuje broj raspoloživih mjesta. No istraživanja koja se bave percepcijom učiteljskog i nastavničkog posla pokazala su da se u studentskoj populaciji slika toga zanimanja mijenja: ono se sve češće opisuje kao težak posao, posebice kad se radi o disciplinskim problemima, te problemima učeničke ovisnosti o alkoholu i drogama. Težina posla nije praćena odgovarajućom materijalnom kompenzacijom tj. visinom plaće. U tom pogledu uočljivo je i opadanje privlačnosti učiteljske/nastavničke profesije za studente.

Kako bi izbjeglo moguće teškoće u tom području, finsko je Ministarstvo obrazovanja od 2001. počelo sustavno primjenjivati mjere kojima se želi zadržati privlačnost tog zanimanja za mlade. Ministarstvo je odlučilo dodatno materijalno stimulirati ona sveučilišta koja su otvorila nove programe za nastavnička zanimanja ili ona koja su povisila svoje upisne kvote za

nastavnike stranih jezika, matematike i prirodnih znanosti. Isto tako potiču se i programi za preusmjeravanje diplomiranih studenata nenastavničkih studija na dodatno obrazovanje za nastavničke profile, posebice kad je riječ o nastavnicima stručnih predmeta u srednjim strukovnim školama. U području matematike i prirodnih znanosti model sukcesivnog stjecanja nastavničkih kompetencija nadopunjuje se sa simultanim modelom u kojem se nastavničke kompetencije stječu paralelno sa sadržajima iz akademskih područja.

Značajna se sredstva namjenjuju i za profesionalno informiranje i savjetovanje te za mentorstvo studentima tijekom visokog obrazovanja. Posebna se pažnja posvećuje i razvoju sustava informiranja o učiteljskoj i nastavničkoj profesiji preko digitalnoga informacijskog sustava.

Privlačnost nastavničke profesije nastoji se povećati i razradom sustava napredovanja. *Program obrazovne i kulturne politike*, što ga je ponudilo Udruženje lokalnih i regionalnih zajednica 2001., predviđa mogućnost napredovanja kroz 4 stupnja: učitelj-pripravnik, učitelj-suradnik, učitelj-mentor i učitelj-rukovoditelj. U razdoblju do 2006., to udruženje planira ponuditi i programe koji će razraditi i pitanja radnog vremena i plaća. U ovom području aktivan je i sindikat učitelja koji je 2002. započeo s projektom "Finskoj trebaju učitelji" kojim se u široj javnosti nastoji razviti svijest o složenosti i društvenoj važnosti učiteljske i nastavničke profesije (Eurydice-Eurybase, 2002/2003; OECD - Finska, 2003).

U **Irskoj** u ovom trenutku ne vlada posebna zabrinutost oko mogućeg nedostatka zanimanja za učiteljsku profesiju. Učiteljska i nastavnička karijera tradicionalno uživa visok društveni ugled, te općenito vlada visoka kompeticija pri upisu u nastavničke i učiteljske studije, kao i pri ulasku u profesiju. Štoviše, opaža se i povećanje broja "zrelih studenata" koji se iz drugih profesija žele preusmjeriti u područje obrazovanja. Slično nalazima širom Europe, u osnovnoj i obveznoj školi opaža se izrazita feminizacija struke. Trenutno se rasprave vode i oko kriterija na kojima se temelji ulazak u inicijalno obrazovanje za nastavnike. Kritičari sustava drže da se pretjerana težina daje akademskom uspjehu u prethodnom školovanju, dok se premalo pažnje posvećuje motivaciji za učiteljski poziv i nekim dugim osobinama ličnosti. Znatna pažnja posvećuje se unapređenju uvjeta rada u školama. Općenito govoreći, zaposleni učitelji i nastavnici zadovoljni su visinom plaća, posebnim beneficijama te brojem i dužinom praznika u odnosu na druge državne službenike. Jedan od izvora nezadovoljstva jest razmjerno slaba mogućnost napredovanja u nastavničkoj karijeri. Isto tako učitelji i nastavnici izvješćuju o potrebi za stručnom podrškom u školama, kako bi uspješnije svladali povećani

stres u radu izazvan sve složenijim zahtjevima posla, posebno vezanim uz duboke kulturalne promjene i teškoće u socijalnoj prilagodbi učenika (Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD – Irska, 2003).

U **Njemačkoj** (pokrajina Sjeverno Porajnje i Vestfalija) nakon Drugoga svjetskog rata opazaju se znatne oscilacije u privlačnosti učiteljske/nastavničke profesije. Tijekom devedesetih zamjećuje se znatan pad zanimanja za ovu struku. Posebno je dramatičan manjak nastavnika u području matematike i prirodnih znanosti te u strukovnim predmetima strukovnih srednjih škola. S druge strane, u nekim društvenim predmetima, primjerice povijesti, zemljopisu i njemačkom jeziku, opaža se i višak radne snage. U osnovnim školama zamjećuje se izrazita spolna neravnoteža u korist žena-učiteljica/nastavnica (95%). Veći dio nastavnika je starije dobi (između 40 i 50 g.), tako da se u sljedećih desetak godina predviđa val odlazaka u mirovinu, što će dovesti do naglog porasta potrebe za novim učiteljima i nastavnicima.

Kako bi se preduhitrile moguće teškoće, ministarstvo odgovorno za školstvo i obrazovanje učitelja pokrenulo je program preusmjeravanja diplomiranih učitelja iz “neprikladnih kombinacija” (suficitarnih područja) u područja u kojima se očekuje manjak kadra, s posebnim naglaskom na njihovo osposobljavanje u informacijskim tehnologijama. Kako bi se održala kvaliteta kadra “sa strane”, prije ulaska u program preusmjeravanja pristupnici trebaju položiti poseban državni ispit (*Zweites Staatsexamen*) (Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD – Njemačka, Sjeverno Porajnje i Vestfalija, 2003).

U **Nizozemskoj** se u posljednjem desetljeću 20. stoljeća opaža znatna promjena u privlačnosti učiteljskog i nastavničkog poziva: od viška radne snage u tom sektoru došlo je do značajnog manjka. U središtu pažnje vlade i profesije našlo se pitanje društvenog statusa i imidža profesije. Kako bi prevladala teškoće, nizozemska vlada je izdala dokument o obrazovnoj politici 1999. g. “Krojenje budućnosti: otvoreno tržište rada za područje obrazovanja”. Temeljna je ideja projekta: kako omogućiti što raznovrsnije mogućnosti ulaska u nastavničku profesiju, a pritom zadržati kvalitetu poučavanja? Ta je ideja postavila posebne zahtjeve na institucije koje se bave obrazovanjem budućih nastavnika, s obzirom na raznolikost u dobnoj strukturi i obrazovnim profilima budućih pristupnika u nastavničku profesiju. Druga se inicijativa odnosi na povišenje plaća i njihovo izjednačavanje s privatnim sektorom te na osiguravanje dodatnih sredstava za posebno nagrađivanje izuzetnih učitelja. Planira se i

moćnost skraćivanja radnog staža u učiteljskoj/nastavničkoj profesiji s 26 na 20 godina. Posebna se pozornost posvećuje i unapređenju upravljanja školama, te većoj samostalnosti ravnatelja u postavljanju prioriteta za trošenje budžetskih sredstava u svrhu poboljšanja uvjeta rada u školama (Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD - Nizozemska, 2003).

Švedska je zemlja koja u međunarodnim usporednim studijama o učeničkom postignuću (PISA, 2000.) zaslućuje posebnu pozornost, budući da se svojim rezultatima švedski ućenici plasiraju vrlo visoko na rang ljestvici postignuća (6. mjesto). Taj uspjeh je još važniji ako se ima na umu da dodatne analize pokazuju razmjerno velik raspon rezultata unutar škola i vrlo malen varijabilitet rezultata između škola. Drugim riječima, to znači da su švedske škole poticajna okruženja koja omogućavaju razvoj učeničkih potencijala, dok istodobno nema većih razlika u razini poučavanja i postignuća među regijama.

U švedskim studijama koje se bave kvalitetom učiteljskog i nastavničkog kadra vidljivo je da švedska vlada, zajedno s ostalim strateškim partnerima, lokalnim zajednicama i školskim sindikatima, ulaže promišljene i na znanstvenim spoznajama utemeljene korake kojima nastoji privući što kvalitetnije pojedince u obrazovanje za nastavničko zanimanje. Temeljni cilj švedske vlade jest poboljšanje društvenog statusa učiteljskog i nastavničkog zanimanja. Naglasak se stavlja na poboljšanje nastavničkih primanja, na čemu posebice inzistiraju školski sindikati. No uz poboljšanje materijalnih uvjeta, primjenjuje se još i niz drugih mjera usmjerenih na promjenu percepcije nastavničkog zanimanja kao ključnog činitelja uspostavi društva ućenja i znanja.

Privlačnost učiteljske/nastavničke profesije nastoji se ostvariti i na razini inicijalnog osposobljavanja kroz njegovu integraciju u sustav sveučilišnog obrazovanja. Temeljna pretpostavka za ovu integraciju jest otvaranje mogućnosti istraživačkog rada, što bi doprinijelo stvaranju solidne teorijske baze kao polazišta za primjenu novih spoznaja u školskom okruženju. S obzirom na nedostatak nastavnika u određenim područjima informacijskih tehnologija, matematike i tehničkih i prirodnih znanosti, vlada poduzima posebne mjere kako bi osigurala da najmanje jedna trećina diplomiranih nastavnika dolazi iz tih područja. Te su mjere usmjerene prema studentima ekonomskih i društvenih znanosti kojima se na sveučilišnoj razini omogućava jednogodišnje dodatno obrazovanje iz područja informacijskih tehnologija i prirodnih znanosti, nakon čega ih se potiče da nastave

nastavničke studije. Statistički podaci govore da je u 2001/2002. g. od 3000 studenata u ovom pripremnom programu, njih 40% kasnije odabralo programe za nastavnička zanimanja.

Znatna su nastojanja usmjerena i prema postizanju spolne uravnoteženosti u ovoj profesiji. Posebna pozornost je usmjerena na dodatno usavršavanje visokostručnog kadra muškog spola koji su, restrukturiranjem pojedinih proizvodnih sektora nakon uvođenja visokih tehnologija, postali tehnološki višak.

Drugi način za povećanje privlačnosti nastavničkog zanimanja odnosi se na poboljšanje uvjeta rada u školama. U 2001. g. započeo je petogodišnji projekt nazvan *Projekt privlačne škole*, s ciljem da se podrže razvojne inicijative i inovativni projekti u školama, da se osiguraju bolji uvjeti za profesionalni razvoj i napredovanje u karijeri te da se potakne povezivanje škola s lokalnim zajednicama, visokim obrazovanjem i gospodarstvom. Općenito govoreći, u razdoblju od 1995. do 2000. školski sustav je znatno decentraliziran s namjerom da se omogući veća autonomija škole u kreiranju plana i programa rada koji bi odgovarali potrebama učenika. U tu su svrhu kreirani i posebni programi za školske ravnatelje, kako bi ih se osposobilo za samostalnost u planiranju i odlučivanju, ali i programi za učitelje i nastavnike usmjereni na poticanje inicijative u kreiranju inovativnih pristupa u nastavi i u komunikaciji s ravnateljima, roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice. Tako škola postaje poticajno okruženje za učenje za sve sudionike obrazovnog procesa (*Education for all – Swedish National action plan*, 2002; Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD- Švedska, 2003).

3. Kako organizirati inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika koje bi im omogućilo poticanje učenika na visoka obrazovna postignuća?

Ovo je pitanje u središtu svih studija koje se bave unapređivanjem sustava obrazovanja širom svijeta. Prije nego se usmjerimo na komparaciju sustava obrazovanja učitelja i nastavnika zemalja obuhvaćenih studijom OECD-a koja nam je poslužila kao osnovica pri razmatranju pitanja o privlačnosti te profesije, prikazat ćemo i neke druge ključne dokumente koji sumarno prikazuju podatke i trendove te nude strateške smjernice razvoja u tom području.

U okviru Europske unije tijekom devedesetih pojavila su se dva ključna dokumenta koja se danas često navode kao polazišne točke u razmatranju ove tematike u europskom kontekstu. To su studije Europske komisije: *Teaching and learning: towards the learning society* (Učenje i poučavanje: prema društvu koje uči) (European Commission, 1995) i *Towards the Europe of knowledge* (Prema Europi znanja) (European Commission, 1997). Značajan doprinos razmatranju ove teme tijekom devedesetih dale su i studije OECD-a: *The teacher today* (Učitelj danas) (1990), *Teacher quality* (Kvaliteta učitelja) (1994), *Life-long learning for all* (Cjeloživotno učenje za sve) (1996), kao i rezultati pilot projekta SIGMA *Obrazovanje nastavnika u Europi* (1995) što ga je provela skupina znanstvenika okupljena u *Tematskoj mreži o obrazovanju učitelja u Europi* (TNTEE).

3.1. Kraj stoljeća: nalazi SIGMA projekta *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi*

Glavni zaključci ove komparativne studije koji se odnose na obrazovanje učitelja i nastavnika govore općenito o pojavi sve veće *univerzitacije* i profesionalizacije obrazovanja. Sve više programa podiže se na sveučilišnu razinu, a shvaćanje o izobrazbi učitelja/nastavnika kao treningu za radno mjesto zamjenjuje se shvaćanjem o potrebi obrazovanja za profesiju. Posebna vrijednost ove studije jest u tome što ona ne obuhvaća samo podatke o organizacijskim i strukturalnim značajkama obrazovanja učitelja i nastavnika već nastoji zahvatiti i procesne aspekte učenja i poučavanja.

U pogledu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika uočene su i određene sličnosti.

1. U devedesetim godinama 20. stoljeća u svim zemljama EU opažaju se znatno stroži kriteriji za ulazak u inicijalne programe obrazovanja za učitelje i nastavnike negoli u prethodnim desetljećima. U svim se zemljama zahtijeva završna svjedodžba srednje škole, iza koje stoji najmanje 12 godina osnovnog i srednjeg školovanja, a u nekim su zemljama ti uvjeti i stroži (npr. Irska i Finska). U većini zemalja studiji za učitelje i nastavnike traju prema modelu 4+1 godina sveučilišnih studija, osim Francuske s modelom 3+2.
2. Trajanje programa u drugoj polovini 20. stoljeća postupno se produžavalo, posebice za predškolske učitelje i učitelje razredne nastave. Studij predškolskog odgoja i razredne nastave traje minimalno 3 godine, a za učitelje predmetne nastave minimum je četverogodišnji studij. Sve te vrste studija dižu se na razinu sveučilišnih studija.

3. U većini zemalja uveden je i novi sustav obrazovanja za učitelje specijalnih škola i nastavnike određenih strukovnih škola. No još uvijek je na nezadovoljavajući način riješeno obrazovanje strukovnih nastavnika u srednjim školama tehničkog profila.
4. Kurikulumi su u većini zemalja i u mnogo većoj mjeri nego ranije, postali formalizirani, standardizirani i racionalizirani. To je posebice uvjetovano činjenicom da se obrazovanje učitelja i nastavnika odvija u pravilu u državnim institucijama visokog obrazovanja, te se programi obrazovanja dogovaraju najčešće na nacionalnoj razini. Oblikovanje kurikuluma najčešće se temelji na uvidu u “dobru praksu” i političkoj filozofiji o obrazovanju, a mnogo rjeđe su odluke utemeljene na nalazima i mišljenjima stručnjaka i istraživača u području obrazovanja. Autori također zamjećuju da su, u pravilu, ostali sudionici sustava obrazovanja (poslodavci, sindikati, zaposleni nastavnici, a posebice sami studenti te krajnji korisnici - roditelji i učenici) zapostavljeni u raspravama o obrazovanju nastavnika i učitelja.
5. Kad je riječ o strukturi programa za obrazovanje razrednih učitelja, opaža se mnogo čvršće povezivanje akademskih predmeta s predmetima edukacijskih znanosti i metodologija. Za razliku od toga, u obrazovanju predmetnih nastavnika znatno veća važnost pridaje se akademskim sadržajima, dok se području obrazovnih znanosti pridaje manje pažnje. No i tu se primjećuju određeni pomaci u povećanju satnice praktične nastave, kao i uvođenju jednogodišnjega superviziranoga pripravničkog staža. Autori drže da takav pristup još uvijek kod studenta dovodi do dualizma koji se očituje kroz shvaćanje da se “pravo” obrazovanje stječe u akademskom području, dok je stjecanje nastavničkih vještina svedeno na razinu treninga. Još se napominje kako spoznaje obrazovnih znanosti nisu dovoljno integrirane s praktičnom nastavom, tako da ta fragmentiranost ne omogućava primjenu teorijskih spoznaja u planiranju i izvedbi praktičnog rada, a niti problemski pristup nastavi.
6. Posebno je analiziran i odnos nastavnika i studenata. Ustanovljeno je da je taj odnos izrazito hijerarhijski, s naglašeno aktivnom ulogom nastavnika i pasivnom ulogom studenata. Dominantan je pristup poučavanju “prenošenjem informacija”, umjesto pristup poticanja na aktivno učenje te kritički i kreativan doprinos području.
7. Isto je tako zamijećeno da su obrazovni rezultati znatnim dijelom uvjetovani djelovanjem “skrivenog kurikuluma” koji se očituje u diskriminiranju pojedinih skupina studenata s obzirom na socijalno i kulturalno podrijetlo. Skriveni kurikulum je često i pod utjecajem raširenog uvjerenja nastavnika koji smatraju da su njihovi studenti slabo motivirani za

nastavnički poziv, budući da je to rijetko bio njihov prvi izbor pri upisu na studij. Takav stav povratno djeluje i na smanjenu motivaciju za rad samih nastavnika.

8. Jedan od nalaza odnosi se i na neodgovarajući sustav evaluacije studentskih postignuća. Autori drže da se utvrđivanje i ocjena postignuća previše temelji na rezultatima klasičnih ispita znanja izvan nastavnog konteksta, a premalo na praćenju razvoja nastavničkih kompetencija tijekom praktične nastave. U većini zemalja (osim Nizozemske) nema sustavne studentske evaluacije nastavnika i nastave, a mnogi nastavnici u znatnoj mjeri pokazuju negativan stav prema takvoj praksi.

Uz uočene sličnosti, utvrđene su i određene razlike u pogledu organizacije i strukture studija, kao i s obzirom na procesne značajke.

A. Sustav inicijalnog obrazovanja razlikuje se s obzirom na nekoliko dimenzija: stupanj centralizacije/decentralizacije političke odgovornosti, stupanj institucijske autonomije u kreiranju programa studija, te segmentiranost pojedinih obrazovnih razina i na obrazovnu razinu. Primjerice, dok u Grčkoj i Italiji postoji jak centralizam, u Njemačkoj i Belgiji prisutan je federalizam, a u Španjolskoj i Francuskoj regionalizam. U pogledu segmentiranja uočavaju se razlike između općeg i strukovnog te specijalnog obrazovanja, kao i razlike u grupiranju programa razredne nastave, nižeg srednjeg i višeg srednjeg obrazovanja. Najveće se razlike opažaju u pozicioniranju tzv. nižeg srednjeg obrazovanja tj. viših razreda osnovne škole.

Postoje i određene institucijske razlike, posebice u pogledu smještaja programa predškolskog odgoja (od razine srednje škole do sveučilišnih studija) kao i programa razredne nastave (od viših škola do sveučilišta).

B. Programi za obrazovanje predmetnih nastavnika u području obrazovnih znanosti i metodologija također se odvijaju prema različitim modelima. Uočena su tri bazična modela s obzirom na stjecanje akademskih i nastavničkih kompetencija: paralelni, sukcesivni i modularni. Ovisno o vrsti modela, razlikuje se i organizacija studija. U nekim zemljama obrazovanje za stjecanje nastavničkih kompetencija dio je cjelovitog studija, a studenti se opredjeljuju za nastavnički program upisom na studij (Danska). Drugdje se, u okviru istoga fakulteta, pojedini dijelovi programa odvijaju na različitim odjelima (Austrija, Njemačka), dok u trećim zemljama studenti najprije završavaju na jednom fakultetu akademski dio programa, a u drugoj instituciji stječu potrebno obrazovanje iz nastavničkih kompetencija.

U posljednje vrijeme u nekim se zemljama javlja četvrti pristup - tzv. integrirani model, u kojemu se akademski sadržaji neposredno isprepliću s teorijskim i praktičnim dijelom edukacijskih znanosti (Švedska, Finska).

U strukturi kurikuluma također se opažaju znatne varijacije u količini vremena posvećenog obrazovanju za stjecanje nastavničkih kompetencija (od jedva 10% do 50%). Uz to se opažaju i velike razlike u količini sadržaja vezanih uz stjecanje kompetencija za provedbu edukacijskih istraživanja. Tu su ponovno u prednosti skandinavske zemlje, posebno Finska. Razlika se opaža i u načinu i stupnju povezanosti sveučilišnih studija s nastavnim bazama u školama.

C. Ključne razlike u procesnim aspektima obrazovanja učitelja i nastavnika opažaju se posebice u praćenju i evaluaciji postignuća studenata. U nekim zemljama provjera se provodi kontinuirano (Belgija, Nizozemska), dok su drugdje studenti uglavnom prepušteni sami sebi, s malim brojem ispita na samom kraju programa (Njemačka). Autori drže da različiti kriteriji upisa na studij, kao i različite prakse u praćenju i provjeri znanja, dovode i do različitih trendova u završavanju odnosno napuštanju studija. U nekim zemljama napuštanje studija vrlo je rijetko (kao što je slučaj u skandinavskim zemljama), u drugima je stopa napuštanja visoka nakon prve godine studija, a zatim se stabilizira (Belgija), dok je u trećima napuštanje podjednako distribuirano tijekom cijelog studija (Njemačka).

U zaključnom dijelu studije autori navode pristupe ojačanju europske dimenzije obrazovanja učitelja i nastavnika. To prvenstveno podrazumijeva ubrzanje procesa priznavanja diploma i uklanjanje prepreka mobilnosti studenata, ali i alokaciju adekvatnih sredstava da se ti procesi potaknu. Činitelji koji su ključni za ostvarenje tog cilja jesu:

- alokacija adekvatnih sredstava za provedbu mobilnosti;
- usklađivanje zakonskog statusa učitelja/nastavnika;
- uspostava odgovarajuće administrativne i informacijske podrške u području obrazovanja učitelja i nastavnika;
- ujednačavanje sržne strukture kurikuluma;
- uvođenje europske i multikulturalne perspektive u kurikulum;
- potpora podizanju jezične kompetencije studenata;
- ujednačavanje statusa obrazovnih institucija koje obrazuju učitelje i nastavnike i umrežavanje visokoškolskih institucija u tom području;

- uvođenje sustava osiguravanja kvalitete;
- uvođenje ECTS-a;
- uvođenje inovativnih pristupa u nastavu, a posebice u praktičan rad u školama.

3.2. Smjernice za 21. stoljeće: *Green paper on teacher education in Europe* (Zeleni dokument o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi)

Studija *Green paper on teacher education in Europe* (Zeleni dokument o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi) (TNTEE, 2000) glavni je oslonac za promišljanje o ovoj tematici u prvom desetljeću 21. stoljeća. Posebno zanimljiv doprinos predstavljaju poglavlja 4. i 5. u kojima se razvijaju scenariji za moguću reformu učiteljskog i nastavničkog obrazovanja, s prijedlozima neposrednih i konkretnih mjera za provedbu reforme u okviru Europske unije.

U analizi dostupne dokumentacije autori studije ističu kako je deklarativno postignut visok stupanj suglasnosti o tome da se na obrazovanje učitelja i nastavnika treba gledati kao na otvoren i dinamičan sustav koji je povezan s različitim područjima društvenog života (visokim obrazovanjem, školama, lokalnom zajednicom, državom), koji uključuje različite aktere (sveučilišne nastavnike, učitelje, studente, ravnatelje, državnu administraciju, stručne službe). Istodobno, to je i kontinuirani proces koji započinje privlačenjem u područje, inicijalnim obrazovanjem, uvođenjem u posao, stručnim usavršavanjem i poslijediplomskim oblicima obrazovanja, a povezan je s edukacijskim inovacijama i edukacijskim istraživanjem.

Unatoč tom prihvaćenom stajalištu, autori primjećuju da u praksi Europske unije još uvijek dominira statički pristup u obrazovanju učitelja i nastavnika, što se očituje u razmjerno kratkom i zgusnutom inicijalnom obrazovanju, nesustavnosti u području stručnog usavršavanja te slaboj povezanosti pojedinih aktera: visokoškolskih institucija, istraživačkih jedinica, školske prakse i agencija za osiguravanje kvalitete.

Pritom model obrazovanja učitelja ima težište u iskustvenom pristupu utemeljenom na dobroj praksi i tradiciji, koje nisu organski povezane s teorijskim spoznajama i empirijski validiranim konceptima u području učenja i poučavanja (model naukovanja). Model obrazovanja nastavnika temelji se na shvaćanju o važnosti savladavanja “akademske discipline” kao

nužnom i dovoljnom uvjetu za kvalitetno poučavanje u kombinaciji s “nastavničkim talentom” kao datošću (model akademske ekspertnosti).

Autori studije drže da se reforma treba usmjeriti prema “profesionalizaciji” nastavničkog zanimanja, što podrazumijeva građenje široke baze znanstveno utemeljenih spoznaja o učenju, poučavanju i istraživačkoj metodologiji te bogatog repertoara empirijski provjerenih postupaka kojima se potiču procesi učenja i poučavanja. To će omogućiti učitelju i nastavniku da autonomno i kompetentno djeluje kao kritički intelektualac, u najboljem interesu svojih učenika i u skladu sa specifičnim profesionalnim standardima i etičkim pravilima svoje profesije.

Tim će se pristupom moći adekvatno odgovoriti na dinamiku društvene okoline kojoj su neophodne promjene u obrazovnom sektoru kako bi društvo moglo efikasno funkcionirati i upravljati promjenama. Promjene u sektoru obrazovanja, posebice dovođenje u pitanje tradicionalne podjele rada između doma - škole - zajednice te zahtjev za stjecanjem široke baze fleksibilnih generičkih vještina, dovode i do zahtjeva za promjenama u obrazovanju učitelja i nastavnika. Posebice u inicijalnom obrazovanju te su promjene, iako ne dramatične, ipak zamjetljive u većini zemalja EU, a očituju se u:

- redefiniranju svrhe i ciljeva obrazovnih programa učitelja i nastavnika (usmjerenje prema ključnim kompetencijama i učenje suočavanja s neizvjesnošću u okolini);
- sadržaju kurikuluma (tematski pristup, socijalna odgovornost, usmjerenost prema upravljanju znanjem umjesto učenju struktura akademskih disciplina);
- novim pristupima i metodama poučavanja i evaluacije ishoda (usmjerenost na učenika, metodologija primjerena problemskom i projektnom poučavanju, procesna i kriterijska evaluacija učenika te samoevaluacija vlastitog postignuća);
- drukčijoj preraspodjeli sredstava za različite komponente obrazovnih programa (težište na povezivanju visokoškolskih institucija i školske inovativne prakse);
- novoj organizacijskoj strukturi programa (Bolonjski proces);
- pomacima u institucionalnoj razini odvijanja programa (sveučilišna razina);
- zahtjevima za profesionalnim usavršavanjem visokoškolskih edukatora uključenih u proces obrazovanja nastavnika;
- uvođenju vanjskih i unutarnjih mehanizama osiguravanja kvalitete studijskih programa za obrazovanje učitelja i nastavnika.

Na kraju studije autori iznose osam reformskih ciljeva i s njima povezane konkretne mjere kojima Europska komisija nastoji potaknuti sinkronizaciju reforme obrazovanja nastavnika u zemljama EU:

- osnivanje nacionalnih povjerenstava za provedbu reforme obrazovanja učitelja i nastavnika u kojima će biti zastupljeni predstavnici svih aktera ključnih za to područje;
- izrada konkretnih, cjelovitih reformskih projekata koji će imati jasnu podršku (u materijalnim i ljudskim resursima), a ujedno će povećati autonomiju i odgovornost institucija visokog obrazovanja u kreiranju obrazovnih programa;
- poticanje i podrška istraživačkim projektima u području obrazovanja nastavnika, te učenju i poučavanju;
- razvoj strateških nacionalnih planova za stručno usavršavanje i pokretanje poslijediplomskih programa;
- ostvarivanje partnerstva između struke, škola i visokoobrazovnih institucija te stručnih službi i istraživačkih jedinica;
- osnivanje sveobuhvatnih sveučilišnih centara za obrazovanje, usavršavanje i istraživanje u području učenja, poučavanja i obrazovanja učitelja, nastavnika i školskih mentora;
- dodatno trajno profesionalno usavršavanje sveučilišnih nastavnika, sudionika obrazovanja učitelja i nastavnika;
- autonomne profesionalne organizacije koje se bave akreditacijom programa, certificiranjem i licenciranjem nastavnog kadra te evaluacijom obrazovnih procesa i ishoda.

Instrumenti Europske unije kojima se nastoji konkretno djelovati kako bi se navedeni ciljevi u zemljama-članicama i ostvarili, jesu:

- izrada “bijelih” i “zelenih” knjiga vezanih uz pojedina područja obrazovanja učitelja i nastavnika;
- poticanje razvojnih projekata usmjerenih na reformu kurikulumu i na poticanje mobilnosti studenata i nastavnika u području obrazovanja učitelja i nastavnika kroz programe i projekte poput SOCRATES/ERASMUS (visoko obrazovanje), da VINCI (obrazovanje nastavnika strukovnih škola), COMENIUS (trajno usavršavanje nastavnika), TEMPUS (razvoj kurikulumu za inicijalno obrazovanje), LINGUA

(obrazovanje nastavnika stranih jezika), EDIL (europski doktorat u obrazovanju), ODL (otvoreno učenje i učenje na daljinu) i dr.;

- uspostava mreža koje se bave proučavanjem i razvojem obrazovanja učitelja i nastavnika te unapređenjem njihova rada (npr. *Tematska mreža obrazovanja učitelja u Europi* - TNTEE i *Europska mreža za politiku obrazovanja učitelja* - ENTEP).

Na kraju prikaza ove studije valja napomenuti kako se kao scenarij u novijim EU studijama o obrazovanju učitelja i nastavnika koristi analitičko-logička metoda prognoziranja trendova u području (npr. ATTE-RDC19, 2003).

3.3. Slika stanja: obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi na početku 21. stoljeća

Mreža Eurydice, dio SOCRATES programa, od 1980. sustavno tematski prikuplja i predstavlja podatke vezane uz pojedine aspekte obrazovanja u 30 europskih zemalja (članica EU, EFTE i većeg broja tranzicijskih zemalja). U području obrazovanja učitelja i nastavnika ističu se dvije studije.

1. Sveobuhvatan prikaz o učiteljima/nastavnicima (poglavlje G) prikazan je u komparativnoj studiji *Key Data on Education in Europe* (Ključni podaci o obrazovanju u Europi) (Eurydice, 2002). U tom su dijelu studije prikazana glavna strukturna obilježja grupacije učitelja/nastavnika kao značajnog segmenta visokoobrazovane radne snage u Europi, koja broji više od 6 milijuna zaposlenih u 29 zemalja. Posebno je priložen sažet pregled obrazovanja učitelja i nastavnika uoči ključnih reformi potaknutih Bolonjskim procesom, temeljen na klasifikacijskom sustavu ISCED (ISCED, 1997).

Inicijalno obrazovanje za učitelje razredne nastave. U većini europskih zemalja inicijalno obrazovanje razrednih učitelja osnovne škole odvija se na sveučilišnoj razini, s izuzetkom Belgije, Danske, Luksemburga i Rumunjske. U Portugalu i Litvi obrazovanje se odvija na sveučilištu i izvan njega. U zemljama u kojima se odvija izvan sveučilišta, studij traje tri godine osim u Danskoj (4 godine). Nastava se odvija prema simultanom modelu. Postotak vremena posvećen teorijskom i praktičnom obrazovanju za nastavu kreće se od 40% do 60%. U zemljama u kojima se obrazovanje odvija u okviru sveučilišnih studija, ono većinom traje 4 godine, s izuzetkom Njemačke u kojoj traje 5,5 godina. Postotak vremena namijenjenoga

teorijskim i praktičnim znanjima učiteljskog poziva kreće se od 13% (Poljska i Mađarska) do 60% (Grčka, Irska, Estonija, Malta i Slovenija).

Inicijalno obrazovanje za predmetne učitelje osnovne škole (ili niže srednje). U svim zemljama ovo se obrazovanje odvija na tercijarnoj razini, a u većini u okviru sveučilišnih studija (osim Belgije i Danske). Dužina studija znatno varira - od 3 godine u Austriji, Belgiji i Islandu do 6,5 godina u Njemačkoj. U većini zemalja nastava se odvija prema simultanom modelu (npr. Italija i Luksemburg). U zemljama u kojima se primjenjuje simultani model, postotak vremena namijenjenoga teorijskim i praktičnim nastavničkim znanjima i vještinama iznosi više od 30% (Belgija, Danska, Njemačka, Austrija - opća škola, Norveška, Malta, Slovenija). U zemljama u kojima se primjenjuje sukcesivni model, dio studija koji pokriva teorijska i praktična nastavnička znanja i vještine u pravilu je manji od trećine ukupnog vremena (osim u Italiji, Portugalu i Austriji - gimnazija). U nekim zemljama, ovisno o visokoškolskoj instituciji, primjenjuju se oba modela (Austrija, Švedska, Island i Slovenija). U pravilu, ukupan studij prema sukcesivnom modelu traje duže ali se, u odnosu na simultani model, manji postotak vremena posvećuje stjecanju profesionalnih nastavničkih znanja i vještina.

Inicijalno obrazovanje za nastavnike srednjih škola. U svim zemljama obrazovanje nastavnika srednjih škola odvija se na sveučilišnoj razini. Pritom u 20 zemalja ono traje 5 i više godina (Njemačka - 6,5 godina), a u ostalima između 4 i 4,5 godine. Relativni udjel vremena posvećen stjecanju teorijskih i praktičnih nastavničkih znanja i vještina kreće se oko 30% (Njemačka, UK i Malta nešto više, a Italija, Luksemburg, Austrija i Latvija nešto manje). U većini ostalih zemalja taj udjel iznosi između 15% i 25% (u prilogu A nalaze se izvorni grafikoni za tri razine studija – slike 6.1., 6. 2. i 6.3.).

2. Druga studija nastala je u okviru programa *Učiteljska profesija u Europi: profili, trendovi i promišljanja*, a bavi se isključivo pitanjima predmetnih nastavnika u nižem srednjem obrazovanju (u nas su to viši razredi osnovne škole). Zadržat ćemo se na prvom izvješću - *Početno obrazovanje i prijelaz u svijet rada* (Eurydice, 2002.), u kojemu su prikazane promjene u ovom sektoru od 1970. do 2000. To je ujedno sektor obrazovanja nastavnika koji je u tridesetogodišnjem razdoblju doživio i najviše dubokih promjena i u kojem vlada najveća raznolikost u dužini studija i različitih modela. U većini zemalja obuhvaćenih mrežom

Eurydice u tom su se razdoblju opazala dva pravca razvoja: veće usmjerenje na pružanje profesionalnih nastavničkih znanja i vještina te podizanje ovih studija na sveučilišnu razinu. Dužina studija varirala je od 3 godine (Belgija, Austrija - opća škola, Island) preko 4 do 4,5 godine (20 zemalja), dok je u ostalima trajala 5 i više godina. U većini zemalja primjenjivan je simultani model, a tek u manjem broju konsekutivni, dok su u nekima postojala oba modela (u prilogu A, slika 6.3.).

U nekim se zemljama zapažaju znatne promjene nakon 2000. g. Primjerice, u Grčkoj se od 2003. g. uvodi konsekutivni model (do sada su se profesionalna znanja stjecala u praksi). Nasuprot tome, u Austriji se sukcesivni model postupno sve više približava simultanom, a u Švedskoj se od 2001. g. primjenjuje simultani model, dok se u Francuskoj kombiniraju elementi simultanog i sukcesivnog modela.

Posebno su zanimljivi dijelovi studije koji se bave pitanjima *autonomije u kreiranju studijskih programa* i pitanjima vezanima uz *sadržaj kurikulumu*. Kad je riječ o stupnju autonomije u ovom području, zapažaju se oscilacije. U posljednjih 20 godina bio je izražen trend prema sve većoj kurikularnoj autonomiji, što se tumači ulaskom ovih programa na sveučilišnu razinu. No s uvođenjem ideje o jedinstvenom europskom prostoru visokog obrazovanja, posljednjih se godina sve više opaža namjera obrazovnih vlasti da povećaju utjecaj u ovom sektoru kako bi se na nacionalnoj i međunarodnoj razini osigurali određeni standardi kvalitete. U ovom trenutku otprilike dvije trećine zemalja obuhvaćenih studijom, ulazi u kategoriju “ograničena autonomija”, a ostale ulaze u kategoriju “puna autonomija”. Iznimku čine jedino Njemačka i Luksemburg u kojima autonomija ne postoji. Stupanj autonomije ovisi i o području, tako da većina zemalja ima potpunu autonomiju u području akademskih sadržaja, dok je ona u području profesionalnog obrazovanja za nastavničku profesiju znatno manja (u prilogu A, slika 6.4.).

U posljednje vrijeme u području programa usmjerenog na stjecanje profesionalnih nastavničkih vještina, u većini se zemalja javljaju neki novi, specifični sadržaji koji odražavaju društvene promjene i specifične potrebe. Ti se sadržaji mogu razvrstati u pet širih skupina.

1. *Informacijske i komunikacijske tehnologije*. Svrha uvođenja ovih sadržaja jest stjecanje temeljnih vještina za osobnu uporabu (npr. pisanje izvještaja ili priprema nastave) i

njihova primjena u nastavi. Pritom se ističe kako nastavnici trebaju, uz poticanje učenika na upotrebu multimedija u učenju, poticati u njih i kritički odnos prema gradivu.

2. *Menadžment i administracija.* U zemljama koje se zalažu za veću autonomiju škola uvode se i sadržaji za koje se pretpostavlja da će potaknuti nastavnike da se aktivno uključe u planiranje i upravljanje školom.
3. *Integracija učenika s posebnim potrebama.* S obzirom da je u većini zemalja sve prisutnija integracija učenika s razvojnim teškoćama u redovne škole, sadržaji koji se odnose na temeljna znanja i vještine potrebne za rad s tom vrstom učenika, sve se više uključuju u standardne studijske programe za obrazovanje predmetnih nastavnika u osnovnoj školi.
4. *Rad s multikulturalnim razredima.* S migracijama stanovništva, učitelji i nastavnici sve češće poučavaju učenike raznovrsnoga kulturnog podrijetla. Stoga se povećana pažnja pridaje stjecanju vještina interkulturalnog poučavanja, posebice psihološkim i sociološkim aspektima suočavanja s multikulturalnim školskim okruženjem.
5. *Upravljanje ponašanjem i vođenje razreda.* U sve većem broju zemalja u školama se javljaju rizična ponašanja i disciplinski problemi koji mogu prerasti u nasilničko ponašanje i različite oblike delinkventnosti. Nastavnici suočeni s konfliktnim situacijama i školskom nasilju, često doživljavaju profesionalni stres koji može prerasti u sindrom sagorijevanja na poslu. Stoga se u mnogim zemljama uvode sadržaji kojima se nastavnici nastoje osposobiti za prevenciju neprimjerenih oblika ponašanja učenika, te za primjenu odgovarajućih intervencijskih mjera u slučaju izbijanja takvog ponašanja.

U prilogu A nalazi se slika 6.5. iz izvornog izvješća na kojoj je prikazan stupanj obveznosti uključivanja takvih sadržaja u studijske programe.

3.4. Značenje Bolonjskog procesa za promjene sustava obrazovanja učitelja i nastavnika u EU

Opći pregled razvoja Bolonjskog procesa harmonizacije europskog prostora visokog obrazovanja, započet potpisivanjem Bolonjske deklaracije 1999. te poduprt strateškim dokumentima s Lisabonske (2000) i Praške konferencije (2001), može se naći u najsvježijem izvješću Europske komisije *Trends 2003: Progress towards the european higher education area* (Trendovi 2003: napredovanje prema europskom prostoru visokog obrazovanja). Studija

pokazuje da su u više od 80% zemalja, potpisnica Bolonjske deklaracije, stvoreni zakonski preduvjeti za uvođenje nove strukture studija i sustava prijenosa i akumulacije bodova. S druge strane, legislativa još ne podupire dovoljno jasno zajedničke programe i zajedničke kurikulume (Reichert i Tauch, 2003).

Oko 53% institucija visokog obrazovanja već je prilagodilo svoje programe bolonjskoj shemi 3+2, oko 36% se intenzivno priprema za uvođenje toga sustava, a ostali se još ne izjašnjavaju. U odnosu na iskustvo s uvođenjem dvorazinskog sustava preddiplomskih i diplomskih studija, većina ispitivanih i visokoobrazovnih institucija zemalja EU drži da će za njih biti mnogo zahtjevnije uvođenje i organizacija trogodišnjih doktorskih studija, posebno interdisciplinarnih i međunarodnih, kao i razvoj sustava cjeloživotnog učenja i profesionalnoga kontinuiranog obrazovanja na sveučilišnoj razini. Većina tih institucija sada je posebno zaokupljena s oblikovanjem novih kurikuluma, pri čemu se osjeća nedostatak komunikacije s pojedinim sudionicima i korisnicima tih programa (studentima, poslodavcima, stručnim i administrativnim osobljem).

Autori ove studije ističu važnost prihvaćanja Bolonjskog procesa kao holističkog i sistemskog, ali isto tako primjećuju i određene proturječnosti s obzirom na zahtjeve za isticanjem izvrsnosti i za međusobnim usklađivanjem.

Kad je riječ o trendovima u području obrazovnih studija i studija za učitelje i nastavnike, u okviru projekata SOCRATES-a svojom se metodologijom ističe projekt *Tuning educational structures in Europe*¹ (Usklađivanje obrazovnih programa u Europi, Tuning report 1, 2003; Buchberger, F. i Buchberger, I., 2003; TNTEE, 2003). Projekt je započeo 2000. g. kao neposredan odgovor na Bolonjsku deklaraciju, okupivši stotinjak visokoškolskih institucija u Europi iz 18 EU i EFTA zemalja raspoređenih u sedam kurikulumskih područja: poslovna administracija, *edukacijske znanosti/obrazovanje nastavnika*, geologija, povijest, matematika, fizika i kemija, a u drugoj fazi rada na projektu dodana su i još dva kurikulumska područja – europski studiji i njegovanje (*Nursing*). Valja napomenuti kako je od ove godine u projekt *Tuning* uključeno i Sveučilište u Zagrebu. S obzirom da se u projektu primjenjuje inovacijski pristup u razradi kurikuluma u visokom obrazovanju i za edukacijske znanosti, u glavnim crtama opisat ćemo njegovu metodologiju i glavne rezultate prve faze.

¹ Sličan pristup može se vidjeti i na primjeru *Standardi inicijalnog obrazovanja nastavnika u Škotskoj* (u IV. dijelu).

Glavni ciljevi projekta su:

- postići visok stupanj konvergencije na europskoj razini u 9 područja visokog obrazovanja, na temelju jasno definiranih profesionalni ishoda i ishoda učenja;
- razviti profesionalne profile i poželjne ishode učenja, u smislu generičkih kompetencija i specifično-predmetnih kompetencija u devet disciplina;
- osigurati transparentnost obrazovnih struktura i potaknuti daljnje inovacije komunikacijom iskustava i prepoznavanjem primjera dobre prakse;
- stvoriti europske mreže kojima će se razmjenjivati primjeri dobre prakse te poticati inovativnost i kvaliteta visokog obrazovanja i u drugim područjima;
- razviti modele kurikuluma u odabranim područjima koji će poslužiti kao uzorci za razvoj ostalih kurikuluma, na način koji će osigurati njihovu europsku prepoznatljivost te usklađenost njihovih diploma, ali i osigurati mogućnost prijenosa i akumulacije ECTS-a između pojedinih sveučilišnih programa;
- izgraditi trajne veze između sveučilišta-sudionika u projektu koji će i dalje surađivati u odabranim područjima ali i širiti područja suradnje;
- elaborirati metodologiju za analizu zajedničkih i specifičnih elemenata te pronaći načine njihove sinkronizacije;
- povezati se sa sličnim projektima u drugim područjima i djelovati sinergistički, a posebice jačati suradnju sa strukturama EU koje djeluju u smjeru stvaranja jedinstvenoga europskog prostora visokog obrazovanja, kao što su Bologna Follow-up grupa, ministri obrazovanja, rektorska konferencija (EUA), organizacije za osiguravanje kvalitete i drugi.

Inovativnost u kreiranju programa se prvenstveno ogleda u pomaku od pristupa usmjerenoga na nastavnika prema pristupu usmjerenom na studenta, što ujedno podrazumijeva i pomak od usmjerenost na ulazne resurse prema usmjerenosti na izlazna postignuća. Projekt se odvija u dvije faze: prva je usmjerena prema određenju generičkih kompetencija, a druga, koja je upravo završena, usmjerena je prema određenju specifičnih područnih kompetencija.

U prvoj se fazi empirijskim putem prišlo utvrđivanju ishoda učenja na generičkoj razini, što podrazumijeva određenje generičkih kompetencija bez obzira na akademsko područje i koje studenti, uključeni u europski sustav visokog obrazovanja, moraju steći kako bi se mogli

efikasno uključiti u svijet rada. Taj se koncept temelji na činjenici o sve većoj dinamičnosti tržišta rada na kojem se javlja potreba za visokokvalificiranim kadrom koji će, tijekom svoje profesionalne karijere, vjerojatno nekoliko puta morati mijenjati svoja zanimanja ili područja zaposlenja. Društvo, izloženo brzim promjenama, zahtijeva kompetencije koje će omogućiti cjeloživotno učenje. To podrazumijeva drugačiju organizaciju učenja i promjenu pristupa u poučavanju, u smislu veće usmjerenosti prema studentu i aktivnog upravljanja znanjima. Pretpostavlja se da će kurikulum definiran pomoću ishoda učenja, ujedno omogućiti i lakšu uspostavu dijaloga s različitim korisnicima sustava visokog obrazovanja.

Pri utvrđivanju generičkih kompetencija koristio se empirijski pristup koji je uključio prikupljanje i usporedbu mišljenja različitih aktera i korisnika visokoobrazovnog procesa: poslodavaca (N=944), diplomiranih studenata (N=5183) i sveučilišnih nastavnika (N=998). Polazište je činio niz od 30 teorijski deriviranih kompetencija klasificiranih u 3 šire skupine:

- *instrumentalne* (kognitivne vještine, metodološke, lingvističke i tehnološke);
- *interpersonalne* (individualne i socijalne);
- *sistemske* (planiranje, poduzetništvo, vodstvo, kreativnost, adaptabilnost).

U nekoliko koraka izlučeno je 17 ključnih generičkih kompetencija kojima su sve tri skupine dale najviše procjene, s obzirom na nekoliko kriterija važnosti za ulazak u društvo učenja i dinamičan profesionalni razvoj. No zanimljivo je pogledati kako se pojedine podskupine donekle razlikuju u rangiranju tih 12 zajedničkih kompetencija. Valja naglasiti da su procjene studenata i poslodavaca u vrlo visokoj korelaciji ($r=0.90$), dok su procjene akademskih nastavnika znatno slabije povezane i s procjenama zaposlenih ($r=0.55$) i s procjenama skupine studenata ($r=0.46$) (tablica 1.1.).

Tablica 1.1. Rangovi važnosti generičkih kompetencija za tri skupine ispitanika

Opis kompetencije	Akademici	Diplomirani	Poslodavci
1. Mogućnost analize i sinteze	2	1	3
2. Mogućnost primjene znanja u praksi	5	3	2
3. Temeljna opća znanja	1	12	12
4. Temelji područnih znanja	8	11	14
5. Mogućnost pisane i govorne komunikacije na materinskom jeziku	9	7	7
6. Poznavanje stranog jezika	15	14	15
7. Osnovne vještine uporabe računala	16	4	10
8. Istraživačke vještine	11	15	17
9. Kapacitet za učenje	3	2	1
10. Kritičnost i samokritičnost	6	10	9
11. Prilagodljivost na nove situacije	7	5	4
12. Mogućnost generiranja novih ideja	4	9	6
13. Vještine odlučivanja	12	8	8
14. Interpersonalne vještine	14	6	5
15. Sklonost timskom radu	10	13	11
16. Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti	17	17	16
17. Etičnost	13	16	13

U okviru ove prve faze izrađeni su još i opći deskriptori za utvrđivanje specifičnih kompetencija za pojedino područje. Pri utvrđivanju ovih kompetencija za područje *edukacijskih znanosti odnosno obrazovanja nastavnika* pošlo se od 5 ključnih pitanja:

1. koliko općenito ili specifično treba biti razrađen sržni kurikulum za pojedino područje i koji su njegovi ključni elementi;
2. u kojoj je mjeri modularni pristup prihvatljivo rješenje;
3. imaju li edukacijske znanosti zajedničku jezgru;
4. koje su ključne komponente obrazovanja učitelja i nastavnika
5. koliko je potrebno dubinski proučavati i istraživati značajke edukacijskih znanosti i obrazovanje učitelja i nastavnika.

U odgovorima na ova pitanja naznačeni su tek hipotetski odgovori temeljeni na analizi postojeće situacije u području koji će se dalje empirijski i teorijski provjeravati u drugoj fazi, usmjerenoj na izradu okvirnoga područnog kurikulumu.

1. Kurikulum se određuje kao “plan za učenje” koji bi trebao uključivati sljedeće komponente: a) eksplicitne ciljeve i ishode učenja; b) sadržaj; c) strategije učenja i poučavanja te značajke kulture učenja; d) opis materijala za učenje i poučavanje; e) opis postupaka za utvrđivanje/evaluaciju učenja i poučavanja; f) organizaciju učenja i poučavanja (vrijeme, mjesto, slijed); g) mogućnost prilagodbe ovisno o potrebama studenata.
2. U okviru rasprava o modularizaciji kurikulumu zaključilo se da bi takav pristup omogućio: veću transparentnost studijskih programa, bolju distribuciju opterećenja studenata, veću fleksibilnost u svladavanju programa te bolju mogućnost akumulacije i prijenosa bodova. Pritom se okvirno opseg modula definira kao opterećenje od 6 do 15 ECTS bodova.
3. Analiza sadržaja studijskih programa edukacijskih znanosti pokazala je da oni obrazuju za cijeli niz profesionalnih profila koji su prepoznatljivi u većini zemalja EU: obrazovanje odraslih, rad u zajednici, savjetovanje, razvoj kurikulumu, obrazovna administracija, zaštita zdravlja, upravljanje ljudskim potencijalima u obrazovanju, školska pedagogija, specijalna pedagogija, socijalna pedagogija.
4. Analiza ključnih komponenata pokazala je da u većini zemalja EU obrazovanje učitelja sadrži sljedeće 4 komponente: edukacijske znanosti (pedagogija i opća didaktika, psihologija obrazovanja, sociologija obrazovanja), akademske sadržaje, specifično područne metodičke sadržaje, i školsku praksu. Obrazovanje predmetnih nastavnika uključuje: studij akademske discipline (obično dvije), edukacijske znanosti, specifično područnu metodiku, i školsku praksu (koja nije obvezna u svim zemljama).
5. U završnici autori zaključuju kako je potrebno dubinski istražiti programe edukacijskih znanosti te dati njihovu komparativnu analizu i teorijsko-kritički osvrt, koristeći se pritom rezultatima nekih drugih EU projekata poput Eurydice. Pritom je određivanje kompetencija kao ishoda učenja tek prvi korak u razradi strukture studijskih programa. To, dalje, pretpostavlja razvoj oznaka za pojedinu razinu kao i oznaka za vrstu kolegija, vodeći računa i o radnom opterećenju studenata (definiranom pomoću sustava prijenosa i akumulacije bodova - ECTS). Pri određivanju tih oznaka projekt se oslanja na sustav predložen u okviru EUPEN-mreže, koji pretpostavlja predmete na četiri sljedeće razine:

bazičnu, intermedijarnu, naprednu i specijalističku, te tri vrste predmeta: sržni, podržavajući i opći. Kako bi se što jasnije mogla prikazati priroda pojedinoga studijskog predmeta, autori predviđaju upotrebu jednostavnog kodnog sustava. Primjerice, predmet šifriran oznakom 5IS, tumačio bi se kako opterećenje od 5 kredita na intermedijarnoj razini sržnog dijela programa. No prije konkretne razrade okvirnih kurikuluma, autori smatraju da je potrebno odgovoriti i na neka načelna pitanja vezana uz Bolonjski proces:

- koje se komponente planiranja kurikuluma mogu najbolje postići na pojedinoj razini (europskoj, nacionalnoj, institucijskoj) te kako se može postići optimalno sinergično djelovanje tih razina;
- u kojim područjima i u kojoj mjeri mogu zajednički elementi “disciplina” biti određeni u općim terminima i na europskoj razini;
- mogu li se na europskoj razini izraditi glavni ciljevi i okvirni sadržaj edukacijskih studija koji bi omogućili prijenos i akumulaciju bodova;
- kako se pojedini normativni koncepti, prisutni u podlozi nacionalnih kurikuluma, mogu uključiti u jezgru europskog kurikuluma;
- je li svrsishodno razrađivati sveobuhvatan sržni kurikulum ili je bolje usmjeriti se na oblikovanje pojedinih modula koji bi se mogli uklapati u kurikulume pojedinih zemalja/institucija.

Na posljednjem sastanku radne skupine *Tuning* projekta, održanom u Budimpešti (od 22. do 23. travnja 2005), prezentirane su definicije specifičnih kompetencija za područje obrazovnih znanosti (uključujući obrazovanje učitelja i nastavnika) koje bi studenti, na pojedinoj razini obrazovanja, trebali usvojiti, a one su:

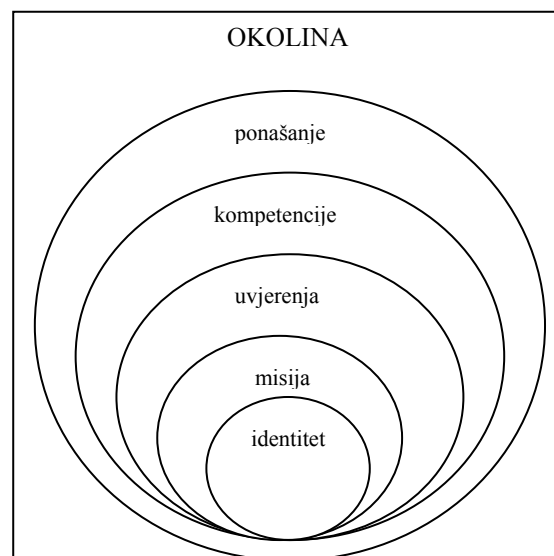
- analiziranje složenih situacija učenja i razvoja u raznolikim kontekstima, uključujući i vlastito učenje;
- objektivno opisivanje, kategoriziranje i analiza opaženoga, te stvaranje teoretski utemeljenih prosudbi na temelju opaženoga;
- svijest o tome kako vlastite vrijednosti i uvjerenja mogu utjecati na sam proces opažanja;
- korištenje dokaza iz pisanih materijala i istraživanja s ciljem razvijanja vlastitih sposobnosti analize i evaluacije;
- osvrtanje (refleksija) na vlastiti rad;
- autonomno donošenje odluka kao dio samoreguliranog učenja;

- niz kompetencija vezanih uz specifične nastavne jedinice koje su dio studijskog programa;
- razumijevanje istraživačkih metoda i paradigmi;
- poznavanje najčešće korištenih metoda u području edukacijskih istraživanja;
- sposobnost postavljanja hipoteza, analiziranja podataka i sl.;
- sposobnost razvijanja izvedivih i provjerljivih istraživačkih postavki i odabira prikladnih metoda njihova testiranja.

Na sastanku radne skupine dogovorene su i aktivnosti za treću fazu *Tuning* projekta koje će uglavnom biti usmjerene na validaciju dosadašnjeg rada na projektu, implementiranje odrednica *Tuning* pristupa u studijske programe, diseminaciju rezultata na nacionalnoj i europskoj razini, te proširivanje *Tuning* pristupa na programe za stjecanje doktorata znanosti. U planu je također i osnivanje *Tuning* časopisa te europskog *Tuning* društva, kao i uključivanje ostalih zemalja u ovaj projekt.

I uvid u analize nekih drugih radnih skupina koje se u EU bave sličnom problematikom, otkriva bitno proširenje kompetencija u skladu sa sve većom složenošću učiteljske uloge. Kompetencije su nužan ali ne i dovoljan preduvjet za “dobrog učitelja”. Korthagen (2004) ističe i važnost vrijednosne komponente učiteljskog poziva: stvaranje identiteta učitelja i svijest o temeljnoj zadaći (misiji) učitelja, te uvjerenja o učenju i poučavanju. Odnos pojedinih komponenti prikazuje sljedeći model.

Slika 1.2. Model komponenti "dobrog učitelja" (Korthagen, 2004)



Gharm i Karlsen (2004) pritom ističu bojazan da su instrumentalne vrijednosti s težištem na procjeni, ishodima i standardima, u drugi plan potisnule terminalne kulturalne vrijednosti u osmišljavanju obrazovanja učitelja i nastavnika.

Kad je riječ o kompetencijama, važnost dobrog poznavanja akademske materije kao i važnost ovladavanja vještinama poučavanja usmjerenoga na poticanje aktivnog i dubinskog pristupa učenju, na prvom je mjestu. Uz to se često navode i sljedeće specifične vještine: organiziranje okruženja poticajnog za učenje, upravljanje učeničkim napredovanjem, poticanje novih obrazovnih ishoda (europska orijentacija, ekološka osviještenost, multikulturalnost), prilagodba rada heterogenoj učeničkoj populaciji, poticanje motivacije za učenje, timski rad s kolegama i edukacijskim stručnjacima, sudjelovanje u kreiranju školskog kurikulumu, uključivanje roditelja i lokalne zajednice u školsko okruženje, upotreba informatičkih tehnologija u svakodnevnoj praksi, sposobnost rješavanja etičkih pitanja, spremnost na samoevaluaciju i profesionalni razvoj (Expert group A – Annex III, 2003; ENTEP, 2004).

Uz ove kompetencije svojstvene generičkom “dobrom učitelju 21. stoljeća”, istodobno se oblikuje i profil “europski orijentiranog učitelja”. Prema dokumentu *Što je “europski učitelj”?* (ENTEPE, 2004), europska dimenzija učiteljskih kompetencija podrazumijeva nekoliko komponenata.

1. *Europski identitet* - uključuje koegzistenciju nacionalnog identiteta s transnacionalnom svijesti o europskom zajedništvu.
2. *Europsko znanje* – uključuje poznavanje obrazovnih sustava u Europi, kao i poznavanje europskih zemalja i utjecaja povijesnih zbivanja u Europi i svijetu na suvremenu europsku zajednicu država.
3. *Europski multikulturalizam* - uključuje poznavanje i poštovanje vlastite ali i ostalih nacionalnih kultura u Europi te otvorenost prema kulturalnim različitostima, ali i mogućnost uspješnog poučavanja u multikulturalnim razredima.
4. *Europska jezična kompetencija* - uključuje poznavanje i mogućnost komunikacije na više europskih jezika, mogućnost poučavanja na barem još jednom jeziku osim materinskog te međunarodnu mobilnost tijekom procesa obrazovanja.
5. *Europska profesionalnost* - uključuje postizanje slične razine stručnih kompetencija učitelja/nastavnika u svim europskim zemljama, spremnost na razmjenu iskustava s kolegama i stručnjacima iz drugih europskih zemalja u svrhu unapređenja kurikulumu i nastavnog rada, te mogućnost uključivanja u europske obrazovne projekte i istraživanja obrazovnih sustava u Europi.

6. *Europsko građanstvo* – uključuje solidarnost s ostalim građanima Europe, dijeljenje zajedničkih vrijednosti demokracije, ljudskih prava i slobode, te razvijanje tih vrijednosti i kritičkog mišljenja u učenika, što će im olakšati aktivno uključivanje u Europu sutrašnjice.
7. *Europska kvaliteta* – uključuje povećanje kompatibilnosti europskih kvalifikacija i transparentnost obrazovnih ishoda, te poticanje mobilnosti kao središnje zadaće Bolonjskog procesa.

Valja napomenuti da je u nekoliko navrata Europska unija potaknula promicanje europske orijentacije u obrazovanju učitelja i nastavnika, kroz projekte u okviru SOCRATES Comenius i Erasmus programa: EUROLAND (1996-1999), ECOSCHOOL (1997-2000) (Hudson, B., et al., 2000), a jedan od ključnih dokumenata vezan uz obrazovanje učitelja jest dokument Europske komisije *Zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja* (2004), izdan u sklopu SOCRATES Comenius-programa, a koji se u cijelosti nalazi u IV. dijelu ove studije.

3.5. Pogled iznutra: pregled obrazovanja učitelja i nastavnika iz nacionalne perspektive

Nakon pokušaja rekonstrukcije procesa promjena i načina razmišljanja o obrazovanju učitelja i nastavnika iz globalne europske perspektive, u posljednjem dijelu ove cjeline vraćamo se ponovno na razinu pojedinih zemalja oslanjajući se najvećim dijelom na najnoviju komparativnu studiju OECD-a iz 2003.

U **Austriji** se u skladu sa zakonskom regulativom iz 1999. g. obrazovanje učitelja i nastavnika za osnovnu školu, opću srednju školu, predstrukovne škole i specijalne škole provodi u pedagoškim akademijama koje spadaju u tercijarni sektor obrazovanja, pod izravnom nadležnošću Ministarstva znanosti, obrazovanja i kulture. Obrazovanje razrednih učitelja za osnovnu školu 1985. g. produženo je s 2 na 3 godine i na taj način usklađeno s konceptom EU o profesionalnom visokom obrazovanju izvan sveučilišta. No zakonom iz 1999. predviđena je transformacija pedagoških akademija u sveučilišne institucije do 2007. godine. Sveučilišta će nuditi i programe za obrazovanje odraslih kao i druge specijalizirane obrazovne programe za kojima se pokaže potreba. Sada se na pedagoške akademije mogu upisati studenti sa svjedodžbom srednje škole (opće ili strukovne), sa završenim 12 godišnjim

školovanjem. Druga mogućnost je polaganje prijemnog ispita na sveučilištu. Za pojedine smjerove postoje različiti nastavni programi koji traju najmanje 6 semestara. Primjenjuje se i model koji se od klasičnog simultanog sve više usmjerava na integrativni pristup. Programi se razlikuju utoliko što se učitelji razredne nastave pripremaju za poučavanje svih predmeta, dok se nastavnici niže opće srednje škole i predstrukovnih škola pripremaju za poučavanje dva do tri predmeta. Stjecanje profesionalnih vještina kombinacija je teorijskih sadržaja i praktičnog rada. Studenti obvezno u svakom semestru imaju školsku praksu. U tu je svrhu uspostavljena mreža referalnih škola u kojima se provodi praksa uz podršku kvalificiranih učitelja/nastavnika. Nakon položenih ispita iz akademskih i pedagoških predmeta, pozitivne evaluacije prakse i izrade istraživačkog rada iz područja humanističkih disciplina ili didaktike, studenti mogu pristupiti završnom diplomskom ispitu. Položivši taj ispit, mogu se bez ikakvih novih uvjeta izravno zaposliti u školi.

Nastavnici akademskih srednjih škola te nastavnici općih predmeta na srednjim strukovnim školama obrazuju se na sveučilištima i umjetničkim akademijama. Uvjeti upisa analogni su upisu na pedagoške akademije. Vrijeme obrazovanja se kontinuirano produžava i obuhvaća najmanje 9 semestara, a primjenjuje se sukcesivni model obrazovanja. Prva 4 semestra posvećena su stjecanju akademskih područnih znanja (obično iz dva područja) i završavaju stjecanjem diplome prvog stupnja. Drugi dio koji obuhvaća 5 semestara usmjeren je na stjecanje profesionalnih nastavničkih znanja i vještina iz edukacijskih znanosti, predmetne metodike i praktičnog rada (u minimalnom trajanju od 12 tjedana). Taj dio završava ispunjavanjem svih obveza i prihvaćanjem teze, nakon čega slijedi drugi diplomski ispit. Ukupno se u četiri i pol godine školovanja oko 84% vremena posvećuje znanstvenim/akademskim sadržajima, 10% metodici i oko 6% pedagoškim sadržajima i praktičnom radu. Primjerice, na Sveučilištu u Innsbrucku edukacijski dio studija temeljen je na sljedećim načelima: obrazovanju za partnerstvo školskih vlasti i sveučilišta, školskoj praksi kao sržnom dijelu kurikuluma, učenju i izobrazbi utemeljenoj na aktivnom učenju i kritičkom propitivanju te na pristupu usmjerenom prema ostvarenju određenih kompetencija.

Položeni prvi i drugi diplomski ispit omogućavaju stjecanje magistarske diplome. Kako bi mogli samostalno poučavati, budući nastavnici moraju proći pripravnički staž u trajanju od jedne godine i položiti nekoliko ispita. Sveučilišta ne sudjeluju u pripravničkom stažu već se o njemu brinu školske vlasti i pedagoške akademije. Obrazovanje *nastavnika za srednje stručne škole* odvija se na specijaliziranim visokim školama za obrazovanje stručnih nastavnika. U

pravilu se u program uključuju učenici sa završenom srednjom školom, ili studenti s prvom diplomom te s najmanje dvije godine radnog iskustva i položenim prvim stupnjem izobrazbe u nastavničkim vještinama. Studij nudi nekoliko smjerova: domaćinstvo i kućna ekonomija, specijalizirane tehničke i ekonomske profile, profile za dizajn i tekstilnu industriju te profile za informatičke struke.

Nakon promjene zakonodavstva 2000. g., institucije koje obrazuju nastavnike užurbano prilagođavaju svoje kurikulume novih zahtjevima: većoj usmjerenosti na istraživanja, praktično i problemski usmjerenim sadržajima, uključivanju europske dimenzije, poticanju kreativnosti i holističkog pristupa studentu te naglasku na novim komunikacijskim i informacijskim tehnologijama (Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD, 2003, 2004; Schratz i Resinger, 2002).

U **Danskoj** je tijekom devedesetih godina došlo do značajnih promjena u obrazovanju učitelja i nastavnika na temelju široko provedenih rasprava. Temeljna dvojba u vezi s obrazovanjem učitelja za obvezno opće školovanje koje u Danskoj traje od 1. do 10. razreda kao jedinstven ciklus, vodila se oko zadržavanja općeg profila koji omogućava cjelovito praćenje i poticanje dječjeg razvoja ili omogućavanja uže specijalizacije iz nekoliko predmeta ili za određenu dobnu skupinu, što bi znatno smanjilo nastavnički stres. Reformom obrazovanja iz 1997. prihvaćeno je da se učitelji trebaju specijalizirati u 4 predmeta (obvezno danski i/ili matematika), koji se mogu modularizirati u skupinu društvenih ili prirodnih disciplina. Bez obzira na specijalizaciju, zbog snažnog naglaska na teorijskim i praktičnim znanjima i vještinama, pretpostavlja se da su ovi učitelji osposobljeni za poučavanje od 1. do 10. razreda. Naglasak se također stavlja i na potrebu za obrazovanjem za rad s djecom s posebnim potrebama, integriranom u redovne škole. Uz to se rasprava vodila i o tome hoće li se obrazovanje učitelja za obaveznu školu odvijati u visokim školama ili na sveučilištima. Zasad je još uvijek zadržan dvojni sustav, tj. mogući su četverogodišnji učiteljski studiji s 240 ECTS bodova za postizanje BA diplome i na visokim učiteljskim školama i na sveučilištu. No sve se više sudionika i korisnika sustava izjašnjava za prijelaz učiteljskih studija na sveučilište, posebno kada je riječ o obrazovanju učitelja u području prirodnih znanosti. S druge strane, učiteljski sindikati se zalažu za temeljitu reformu visokih učiteljskih škola koje vide kao glavne nositelje demokratičnosti i liberalnog pristupa obrazovanju, budući da te škole imaju punu autonomiju u kreiranju svojih programa i funkcioniraju prema decentraliziranom regionaliziranom modelu obrazovanja. U obrazovanju učitelja za

desetogodišnju školu dominira integrirani pristup, što znači da poučavanje svakog akademskog sadržaja mora sadržavati i didaktičku komponentu. Obrazovanje u području edukacijskih znanosti i školska praksa (24 tjedna) odvijaju se kontinuirano kroz osam semestara. Svi predmeti završavaju završnim ispitom pred vanjskim povjerenstvom, s pozitivnom unutrašnjom evaluacijom prakse, te prihvaćenim diplomskim radom. Novost u ovom području jest ponuda četverogodišnjih programa koji uključuju “učenje na daljinu” za zrelije studente (starije od 25) koji već imaju određeni dodir sa sustavom obrazovanja, a žele steći drugo zanimanje. Praksa je obvezna pa u kombinaciji s izravnom nastavom čini oko 25% studija. U ove programe koji su još uvijek u eksperimentalnoj fazi, upisano je oko 5% studenata za nastavnička zanimanja. S obzirom na manjak učitelja u određenim regijama, od 2002. uvedena je i mogućnost za diplomirane BA studente s drugih područja da se uključe u jednogodišnje obrazovanje sa specijalizacijom iz dva predmeta, bez obveze još jednog BA diplomskog rada. Sindikati učitelja skeptični su i kritički nastrojeni prema ovom modelu, držeći da takvi učitelji neće postići zadovoljavajuću razinu nastavničkih kompetencija.

U studiji se pobliže ne navode uvjeti za inicijalno obrazovanje nastavnika u srednjim školama (općim i stručnim koje u pravilu traju 3 godine). No iz drugih izvora (Eurydice, 2002.a) vidljivo je da se to obrazovanje odvija na sveučilišnoj razini i traje 5,5 godina. Za razliku od većine zemalja EU ovi studiji sadrže razmjerno manji postotak sati namijenjenih edukacijskim znanostima, predmetnim metodikama i školskoj praksi (12.3%) (Eurydice - Eurybase, 2000/2001; OECD, 2003; Wiborg, 2002).

U **Finskoj** se obrazovanje učitelja i nastavnika odvija na sveučilišnoj razini. Učitelji razredne nastave ulaze u program pedagoških studija koji završava magistarskim stupnjem i traje 5 godina. Studij je organiziran modulski i sastoji se iz šest modula: jezik i komunikacija, edukacijske znanosti (kao glavni predmet), multidisciplinarni pristup predmetima u osnovnoj školi, nastavničke vještine, pomoćni predmeti i izborni predmeti. Glavni cilj studija jest razumijevanje ljudskog razvoja, interakcije učenik/učitelj, kao i znanstvenih teorija u području obrazovanja, učenja i razvoja te mogućnost primjene tih spoznaja u praksi. Temeljni princip kurikulumu jest integracija akademskih i edukacijskih sadržaja te poticanje kritičkog i refleksivnog stava kroz samostalna studentska istraživanja i praktičan rad u školi.

Cilj obrazovanja je osposobiti studente za samostalno planiranje i rješavanje profesionalnih problema te za akcijsko istraživanje u praksi. U posljednje se vrijeme uključuju i sadržaji vezani uz rano poučavanje stranog jezika (u pravilu engleskog). Otvaraju se i mogućnosti za

zrele, zaposlene diplomirane studente da naknadno steknu i diplomu za učiteljsko zanimanje. Nakon postizanja tog stupnja, studenti mogu nastaviti studij na poslijediplomskoj razini sve do doktorata.

Predmetni nastavnici se obrazuju u magistarskom studiju koji može trajati 5 ili 6 godina. Studenti upisuju glavni akademski predmet, a zatim se otvara mogućnost da u okviru glavnog studija steknu nastavničke kompetencije (simultani model), ili da pedagošku naobrazbu steknu naknadno u posebnom modulu. Obično se studiraju dva predmeta - jedan kao glavni - s oko 20% više programa od drugog predmeta. Ti su nastavnici osposobljeni za poučavanje predmeta u višim razredima osnovne škole u općim srednjim školama, ili za poučavanje općih predmeta u strukovnim školama i programima obrazovanja odraslih. Program edukacijskih znanosti, metodika i školske prakse predstavlja oko 20% studijskog programa. Ukoliko žele ući u doktorski program, ovi studenti moraju položiti i dodatne predmete iz područja edukacijskih znanosti (Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD, 2003; Kansanen, 2003).

U **Irskoj** se obrazovanje razrednih učitelja odvija prema dva modela. U učiteljskim koledžima koji djeluju u sklopu sveučilišta, program se odvija prema simultanom modelu. Završetkom studija stječe se diploma B.Ed (bakalaureat u obrazovanju), iza kojeg slijedi jednogodišnji pripravnički staž. Većina ovih programa traje 3 godine, a sadržaji vezani uz stjecanje nastavničkih kompetencija zauzimaju prosječno oko 60% ukupnog studijskog programa. Drugu mogućnost ulaska u učiteljsku profesiju predstavlja BA diploma i nakon toga ulazak u 18 mjeseci obrazovni program za nastavničko zanimanje na učiteljskom fakultetu, iza kojeg ponovno slijedi jednogodišnji pripravnički staž. Ovdje sadržaji vezani uz stjecanje nastavničkih kompetencija zauzimaju oko 33% ukupnoga studijskog programa (OECD, 2003; Eurydice, 2002.a).

Predmetni nastavnici također se obrazuju prema dva modela. Nastavnici viših razreda osnovne škole većinom se obrazuju prema simultanom modelu, a program traje 4 godine. Predmetni nastavnici za rad u srednjoj školi većinom se školuju prema sukcesivnom modelu. Pritom najprije stječu BA diplomu iz određenog akademskog područja, a nakon toga ulaze u 18-mjesečni obrazovni program za nastavničko zanimanje na učiteljskom fakultetu, a iza toga ponovno slijedi jednogodišnji pripravnički staž. Sadržaji vezani uz stjecanje nastavničkih kompetencija zauzimaju oko 25% ukupnoga studijskog programa. "Bijeli" dokument o obrazovanju iz 1995. naglašava važnost uvođenja kreativnih umjetničkih predmeta u

kurikulum te uključivanje sadržaja vezanih uz ekološku svjesnost i društvenu odgovornost (ali se ne spominje osposobljavanje za informacijske tehnologije!).

U posljednje se vrijeme sve više pažnje posvećuje podizanju kvalitete školske prakse koja minimalno traje 10 tjedana (za studente učiteljskih fakulteta), ili 60 dana za studente koji dolaze iz drugih sveučilišnih programa. U praksu se uvode sadržaji koji se odnose na izvannastavne aktivnosti, sudjelovanje u upravljanju te planiranju školske politike (Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD, 2003, 2004; Eurydice, 2002.a; Sugrue, 2003).

U **Nizozemskoj** najviše pažnje zaokupljaju pitanja kvalitete i fleksibilnosti učiteljskog/nastavničkog zanimanja. Pitanje kvalitete odnosi se na zamijećeni raskorak između kompetencija stečenih u inicijalnom obrazovanju i potrebnih kompetencija u školskoj praksi, te općenito na nekoherentni model obrazovanja učitelja i nastavnika. Općenito govoreći, sustav obrazovanja je decentraliziran i institucije visokog obrazovanja u ovom su području autonomne. No vlada ipak poticajnim mjerama potiče inovativne pristupe u organizaciji i sadržajima studija za učitelje i nastavnike, usmjerene na podizanje kvalitete obrazovanja. U skladu s tim, vlada pokreće i inicijative poput programa “Partneri u obrazovanju”, usmjerene prema čvršćem povezivanju škola i visokoobrazovnih institucija u području školske prakse i stručnog usavršavanja. U području obrazovanja razrednih učitelja 1999. pokrenut je program *Akcijski plan za obrazovanje učitelja osnovne škole*, usmjeren na modernizaciju studijskih programa. Uspostavljeno je i pet inovativnih edukacijskih centara koji potiču inovacije u nastavi te uvođenje sadržaja poput informacijskih tehnologija u nastavi, pristupa poučavanju usmjerenog prema učeniku, ili sadržaja vezanih uz upravljanje školom. Pitanje fleksibilnosti povezano je s nedostatkom učitelja/nastavnika u nekim područjima i s tim u vezi, prepoznata je i potreba za otvaranjem alternativnih putova do osposobljavanja učitelja i nastavnika, posebice visokoškolovanih osoba koje žele promijeniti karijeru.

U inovativnom pristupu ističe se i dualni program “Briga i hrabrost” (*Care and Courage*), koji je započeo 1996. godine. *Briga* je program usmjeren na osposobljavanje nastavnika za uvođenje multimedija u škole, a *Hrabrost* se donosi na uključivanje 40 institucija visokog obrazovanja učitelja i nastavnika da ponude potpuno nove kurikulume, pri čemu su stekli status “eksperimentalnih ustanova za obrazovanje učitelja” i bile potpomognute dodatnim državnim sredstvima.

Obrazovanje učitelja i nastavnika, bez obzira na njegove modalitete (kao redovni ili izvanredni studij), izvodi se na sveučilištima u okviru posebnih odjela koji pružaju obrazovanje za stjecanje nastavničkih kompetencija. Učitelji razredne nastave koji pohađaju ove institucije bit će osposobljeni za poučavanje svih predmeta u osnovnoj školi kao i za poučavanje općih predmeta u specijalnim školama i programima obrazovanja odraslih. Program traje četiri godine, a udjel profesionalnih sadržaja za stjecanje nastavničke kompetencije iznosi 25%. Za učitelje osnovne škole programi se izvode prema simultanom modelu, dok se predmetni nastavnici srednjih škola obrazuju prema sukcesivnom modelu. Predmetni nastavnici se obično specijaliziraju za jedan akademski predmet. Program za nastavnike viših razreda osnovne škole traje četiri godine, a udjel profesionalnih sadržaja za stjecanje nastavničke kompetencije iznosi 25%, dok obrazovanje za nastavnike srednjih škola traje u pravilu pet ili šest godina uz udjel profesionalnih sadržaja između 20% i 27%. Tijekom 1990- tih nizozemska je vlada poticajnim mjerama nastojala profesionalizirati obrazovanje učitelja i nastavnika, i to stvaranjem profesionalnih profila, uvođenjem standarda za kompetencije, razvojem kriterija utvrđivanja kvalitete i poticati usklađivanje kurikuluma za obrazovanje učitelja i nastavnika. U 2002. g počinju se primjenjivati ključne postavke Bolonjske deklaracije: dvostupanjski ciklus obrazovanja (BA/MA) te ECTS sustav pri čemu 1 ECTS kredit iznosi 28 sati studentskog opterećenja. (Eurydice, 2002; Snoek i Wielenga, 2002; Becker, 2002; Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD, 2003, 2004).

O **Njemačkoj**, koja se sastoji od 16 federalnih država, raspoložemo opširnijim podacima samo za Sjeverno Porajnje i Vestfaliju. No prema njemačkim izvorima, ministri kulture (i obrazovanja) redovito se sastaju više puta godišnje i usuglašavaju oko ključnih pitanja u obrazovanju.

Primjer Sjevernog Porajnja i Vestfalije pokazuje da se u inicijalnom obrazovanju nastavnika sukcesivni model kombinira s elementima simultanog modela obrazovanja. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u pravilu se sastoji iz dvaju stupnjeva koji se odvijaju u različitim institucijama. U prvom stupnju riječ je o općem studiju iz dvaju ili triju akademskih područja, dok na drugom stupnju u instituciji za profesionalno obrazovanje nastavnika studenti stječu nastavničke kompetencije i teorijska znanja iz edukacijskih znanosti. Učitelji mogu steći kvalifikacije za razrednu nastavu i poučavanje u nižim razredima srednje škole, poučavanje u višim razredima srednje škole (gimnazije), poučavanju za strukovne škole te u

području specijalne pedagogije. Program prvog i drugog stupnja bio je najduži u Europi i trajao je 6,5 godina.

Od 2000. g., posebice nakon razočaravajućih rezultata komparativnih studija PISA i TIMSS, sustav se postupno reformira u skladu s bolonjskom shemom. Od 2005. g. do 2008. g. u više saveznih država planira se uvođenje dvostupanjskog obrazovanja učitelja i nastavnika u skladu s načelima Bolonjske deklaracije (BA/MA) (Wenzel, 2002; Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD, 2003)

Slovenija je 1995. započela svoju reformu obrazovanja *Bijelim dokumentom o obrazovanju u Republici Sloveniji*. Glavne promjene koje se predviđaju reformom jesu: produljenje obveznog školovanja s 8 na 9 godina, polazak u školu sa 6 godina umjesto 7, podjela devetogodišnje škole u tri razdoblja po 3 razreda, diferenciranje učenika u homogene grupe na tri razine postignuća u 8. i 9. razredu (iz slovenskoga, matematike i stranog jezika), uvođenje izbornih predmeta, integracija djece s posebnim potrebama u redovnu školu, rad učitelja u timu s predškolskim odgajateljem u prvom razredu, uvođenje opisnih ocjena u prvoj trijadi te nacionalni testovi na kraju svake trijade kao vanjska evaluacija učinka. Na srednjoškolskoj razini, opća srednja škola zamjenjuje se binarnim sustavom, uvođenjem akademskih škola (gimnazija) i tehničkih škola. Gimnazija završava državnom maturom koja služi i kao instrument vanjske evaluacije i kao ispit za ulazak na fakultet. Zasad je samo manji dio zamišljenih promjena doista i realiziran (npr. devetogodišnje obvezno školovanje, ali uz razdiobu 4+5, polazak u školu sa 6 godina, državna matura u gimnazijama).

Pretpostavku za uspješno provođenje ovako dubokih promjena u obrazovnom sustavu čine i primjereno obrazovani učitelji i nastavnici. To potvrđuju "Načela kurikularne reforme" objavljena već sljedeće godine (1996), u kojima su ciljevi obrazovne reforme definirani na nov način u skladu s razvojnim pristupom usmjerenima na učenika te opisani u terminima učeničkog postignuća, što u odnosu na tradicionalni sustav pretpostavlja i dubinsku promjenu nastavničke i učiteljske uloge u razredu.

Do značajnih promjena u sustavu obrazovanja učitelja i predmetnih nastavnika u osnovnoj školi dolazi krajem devedesetih i kreće se u dva pravca: jedan pravac je *profesionalizacija*, osposobljavanje nastavnika za kompetentno rješavanje problema i odlučivanje u školskoj situaciji, a drugi je *univerzitacija* čije je ključno obilježje osposobljavanje učitelja za

istraživačko-proaktivno djelovanje i kritički odnos prema vlastitoj praksi. Među stručnjacima se otvara rasprava o tome u kojoj su mjeri ta dva procesa kompatibilna odnosno isključiva. Ključna organizacijska promjena sastoji se u produženju učiteljskog i nastavnčkog obrazovanja s dvije na četiri godine i prijelaz iz statusa višeg obrazovanja na razinu sveučilišnih studija. Usporedba odnosa starog i novog sustava u pogledu zastupljenosti sadržaja koji se odnose na edukacijske znanosti i metodologije te praksu u odnosu na akademske sadržaje, pokazuje da je uglavnom zadržan isti omjer (68% takvih sadržaja u dvogodišnjem sustavu u odnosu na 64% u četverogodišnjem). Na taj se način, bez znatnije promjene obrasca, vrijeme posvećeno ovim sadržajima gotovo udvostručilo. To zapravo ukazuje i na mogućnost boljeg savladavanja akademskih znanja i dubljeg ulaženja u prirodu akademske discipline (učinak univerzitacije), a ujedno vodi i višem stupnju profesionalizacije, jer ostavlja više prostora za teorijski dio ali i za razvoj praktičnih vještina i ulaženje u ulogu učitelja kroz praktični rad. U kurikulum se uvode novi sadržaji usmjereni na stjecanje vještina timskog rada, rada s djecom s posebnim potrebama i osposobljavanje za rano poučavanje/učenje stranih jezika. Znatno se mijenja i proces praćenja i procjene studentskog postignuća, uvođenjem novog instrumenta samopraćenja (refleksivnih dnevnika i portfolija). Promjena se odnosi i na uvođenje blok-nastave u školsku praksu. Za svaki predmet predviđena je praksa od dva tjedna.

S druge strane, promjene u sustavu obrazovanja predmetnih nastavnika osnovne škole više su bile okrenute u pravcu *univerzitacije* ili akademizacije sustava. Tu je došlo do značajnijeg smanjenja udjela edukacijskih sadržaja u odnosu na akademske, a znatno se promijenio i pristup poučavanju. Stručnjaci također upozoravaju kako je interaktivan pristup ustuknuo pred jednosmjernom tradicionalnom predavačkom praksom. Dok su u dvogodišnjem sustavu ti sadržaji bili zastupljeni s oko 37%, u novom sustavu, ovisno o predmetu, kreću se u rasponu od 21% do 29%. Drugim riječima, došlo je do stapanja programa namijenjenoga predmetnim nastavnicima za nastavnike osnovnih i srednjih škola. Umjesto distribuirane školske prakse novi plan predviđa praksu u blokovima od minimalno 2 tjedna za predmetne nastavnike. U kojoj mjeri će to unaprijediti ili smanjiti kvalitetu nastave od 4 do 5 razreda, ostaje za provjeriti (Marentič-Požarnik i Valenčić-Zuljan, 2002; Eurydice - Eurybase, 2001/2002).

U **Švedskoj** su rasprave o reformi obrazovanja učitelja i nastavnika započele početkom devedesetih godina 20. stoljeća. Novi sustav obrazovanja lansiran je početkom 2001. godine. Svrha novog sustava jest: približavanje inicijalnog obrazovanja realitetu školskog života,

dubinsko proučavanje ključnih akademskih sadržaja, osposobljavanje svih učitelja i nastavnika za edukacijska istraživanja i njihovo šire obrazovanje u edukacijskim znanostima. Dužina studiranja i vrsta programa variraju s obzirom na razinu škole. Učitelji u predškolskim ustanovama i u početnim razredima osnovne škole obrazuju se prema 3,5 godišnjem programu. Za razrede od 4. do 9. osnovne škole te za srednju školu, nastavnici se obrazuju 5,5 godina, a nastavnici u srednjim stručnim školama obrazuju se 3 godine nakon stjecanja odgovarajućih stručnih kvalifikacija. Ciljevi programa definirani su kao kompetencije studenata. Program se sastoji od nekoliko cjelina i predstavlja inačicu integriranog modela. Prvu cjelinu čini područje edukacijskih znanosti koje uključuje sve relevantne teme vezane uz dječji razvoj, učenje i poučavanje i teme vezane uz poučavanje djece s posebnim potrebama. U tu su cjelinu uklopljeni i sadržaji vezani uz obrazovanje za građansko društvo (60 ECTS kredita). Drugu komponentu čini obrazovanje iz određenih akademskih disciplina. Novi sustav studentima dopušta izbor između klasičnog studiranja pojedinih predmeta (švedski, engleski ili matematika), ili pak interdisciplinarno tematsko planiranje (npr. društveni ili prirodni predmeti) (160 ECTS kredita). U okviru ove cjeline studenti svladavaju i metode pojedinih predmeta. Treću cjelinu studenti slobodno formiraju kako bi se dodatno specijalizirali za određeno područje ili dobnu skupinu (primjerice obrazovanje odraslih, komunikacijske vještine i sl.) (najmanje 20 ECTS kredita). Studij završava izradom teze u kojoj studenti moraju pokazati da samostalno mogu primijeniti znanstvene metode i teorije za rješavanje profesionalnih problema.

Završetkom studija, diplomirani student treba imati kompetencije za provedbu nastavnih ciljeva na odgovarajućoj školskoj razini, što uključuje mogućnost:

- transformacije akademskih znanja u sadržaje prikladne za školsko poučavanje;
- utvrđivanja i praćenja studentskog učenja i razvoja te komunikacijske vještine za priopćavanje rezultata roditeljima i skrbnicima;
- prijenosa temeljnih društvenih vrijednosti i demokratskog svjetonazora;
- bavljenja temama vezanima uz društvenu odgovornost: ljudska prava, ekologiju i promjene u okruženju;
- uvažavanja različitosti, posebice spolnih i kulturnih razlika u prezentiranju gradiva;
- planiranja i izvođenja izvannastavnih aktivnosti;
- primjenu istraživačkih metoda za unapređivanje vlastite prakse;
- primjenu informacijske tehnologije u nastavi.

Ovako određene obrazovne ciljeve institucije za obrazovanje nastavnika mogu autonomno oblikovati u svoje studijske programe (OECD, 2003; Linde, 2003; Eurydice - Eurybase, 2002/2003; Berglindh, 2002).

4. Kakvim mjerama osigurati da se dobri učitelji i nastavnici zadrže i razvijaju u nastavničkoj profesiji?

U većini europskih zemalja sve se više pažnje posvećuje pitanju zadržavanja dobrih učitelja i nastavnika u struci. To se pitanje povezuje sa širim društvenim kontekstom u kojem se zapaža općenit manjak učitelja i još više predmetnih nastavnika (posebice u matematici te prirodnim i IT-predmetima) te starenje nastavničke profesije i percepcija samih učitelja i nastavnika o društvenoj podcijenjenosti njihove profesije (Eurydice, 2004). Zadržavanje učitelja i nastavnika u profesiji te omogućavanje njihova profesionalnog razvoja može se postići pomoću raznovrsnih mjera koje se mogu svrstati u tri šire skupine:

- osiguravanje dobrih socijalnih i materijalnih uvjeta rada;
- stvaranje poticajne radne okoline;
- mogućnost cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Osiguravanje dobrih materijalnih i socijalnih uvjeta rada prije svega podrazumijeva adekvatnu plaću, ali isto tako i razmjernu sigurnost zaposlenja, osiguranje dobrih uvjeta za odlazak u mirovinu, primjerene godišnje odmori i praznike, porodiljski dopust i pogodnosti vezane uz njega, te odgovarajuće radno vrijeme (npr. smanjenje radne obveze u nastavi u funkciji dužine staža). U nekim zemljama nastavnicima i učiteljima omogućava se i korištenje *sabbaticala*, plaćene slobodne godine, kako bi se rasteretili od školskog pritiska i izravne nastave, i mogli se baviti osobnim usavršavanjem ili stručnim radom. Primjerice, *sabbatical* je od 1995. uveden u Austriji.

S obzirom da materijalni i socijalni uvjeti rada nisu primarna tema ove studije, samo ćemo se ukratko osvrnuti na neke pokazatelje vezane uz glavni materijalni činitelj, tj. na visinu plaća. Plaće učitelja i nastavnika većinom su utvrđene po kriterijima dogovorenima na nacionalnoj razini. U komparativnim podacima za 2000. godinu (Eurydice, 2002 - plaće prikazane kao

postotak BDP *per capita* za određenu zemlju) u većini zemalja minimalna primanja učitelja razredne nastave bila su ispod prosjeka BDP *per capita* za dotičnu zemlju. Više plaće su u Njemačkoj, Španjolskoj, Grčkoj, Portugalu UK, Cipru i Mađarskoj. Maksimalna plaća može ovisiti o više činitelja, kao što su godine staža, dodatne kvalifikacije i posebne zasluge. Taj raspon rijetko prelazi omjer 1:2 (iznimke su Portugal i Cipar, Češka, Litva, Luksemburg, Irska). Učiteljima i nastavnicima u pravilu treba nekoliko godina službe kako bi dosegli prosječan životni standard u dotičnoj zemlji (GDP kao pokazatelj). Kad je riječ o predmetnim nastavnicima osnovne škole, njihove plaće ne razlikuju se bitno od plaća učitelja. Određene se razlike zapažaju u plaćama srednjoškolskih nastavnika. U većini zemalja EU minimalne plaće su na razini BDP-a *per capita*, dok su u većini tranzicijskih zemalja ispod te razine. Razlike u rasponima plaća slične su za sve tri skupine. Ključni činitelj razlike u rasponu plaća su godine radnog staža, a znatno manje je razina obrazovanja.

Poticajna radna okolina uključuje prvenstveno odgovarajući prostor i dobru opremljenost škola nastavnim sredstvima, primjerenu veličinu razreda (između 20 i 25 učenika) te stručnu podršku raznovrsnih stručnih suradnika ili stručnih službi (specijalnih pedagoga, psihologa, socijalnih radnika, medicinskog osoblja). Još važniji poticajni činitelji su povoljna školska klima i dobri međuljudski odnosi i prožetost kulturom kvalitete. Ključna osoba koja je odgovorna za poticajno ozračje jest ravnatelj škole koji, s jedne strane, vodi računa u poštivanju prava i obveza i djece i nastavnika, a s druge, brine se i o osiguravanju kvalitete rada. Isto tako, važna zadaća ravnatelja je podržavanje i stimuliranje kreativnosti i inovativnosti u nastavi i u različitim oblicima izvannastavnih aktivnosti te stvaranje povoljnog odnosa s obrazovnim vlastima, neposrednom okolinom i širom javnosti.

Inače, u ispitivanjima o izvorima zadovoljstva i nezadovoljstva u poslu, znatan izvor nezadovoljstva učitelja i nastavnika predstavlja njihov nizak društveni ugled i nepovoljna slika koja se često stvara o njima u medijima. Nastavnici i učitelji isto tako procjenjuju da im je posao postao znatno složeniji i odgovorniji s obzirom na korištenje sve skuplje opreme, prilagodbu na multikulturalne učenike i učenike s posebnim potrebama, ali i s obzirom na porast broja učenika s teškoćama u ponašanju. Kako bi se ublažio stres izazvan preopterećenjem i složenošću posla, Nizozemska je, primjerice, uvela u škole poziciju suradnika/asistenta u nastavi koji pomaže nastavniku u pripremi i izvedbi nastave.

Važan izvor poticaja jest i mogućnost napredovanja u struci. Kako u školi nema mnogo prostora za vertikalno napredovanje (najčešće postoje dva stupnja: mentor i školski ravnatelj),

u mnogim zemljama zapadanje u rutinu izbjegava se horizontalnim pomacima u struci. To su najčešće specijalizacije u nekom području (rad s djecom s posebnim potrebama, školsko savjetovanje, supervizor za praktičan rad i sl.), ili preuzimanje neke druge dužnosti uz smanjenje nastavne obveze (administrativni poslovi, rad u knjižnici, rad u sindikatu). Općenito se zapaža da nastavnici i učitelji rijetko izlaze iz sustava (ponekad odlaze na službene pozicije u državne ili stručne službe). Iznimka su nastavnici strukovnih predmeta u strukovnim školama koji se nešto više vraćaju u matičnu struku.

Važan izvor motivacije za rad jest i mogućnost autonomnog odlučivanja u poslu. U smislu “dobre prakse” tu prednjače skandinavske zemlje, posebno Švedska i Finska. Decentralizacija školskog sustava i značajne mogućnosti samostalnog odlučivanja u vezi provedbe kurikuluma, procesi su koji u tim zemljama traju od početka 1980- tih. Primjerice, čak 80% finških učitelja procjenjuje da ima vrlo visoku autonomiju u pogledu biranja udžbenika, planiranja nastave i izvedbe programa u odnosu na ostale zemlje OECD-a (32%) (Valijarvi i Linnakyla, 2002; prema OECD, 2003). Kad je riječ o pritisku uslijed preopterećenosti, u većini se zemalja pokazalo da su početnici u učiteljskoj profesiji posebno izložena skupina. Stoga većina zemalja EU ulaže znatne napore u poboljšanje sustava uvođenja u posao.

Kontinuirani profesionalni razvoj obično se povezuje s trima vrstama profesionalnog usavršavanja koje se odvijaju nakon inicijalnog obrazovanja: a) formalizirani proces uvođenja u posao – pripravništvo; b) stručno formalno ili neformalno usavršavanje uz rad; c) poslijediplomski studiji različite duljine koji završavaju različitim vrstama verificiranih diploma.

Značenje kontinuiranog obrazovanja učitelja i nastavnika posebice je elaborirano u studijama *Staying ahead: in-service teacher training and teacher professional development* (Predvoditi: stručno usavršavanje i profesionalni razvoj učitelja) (OECD, 1998), *E-learning: designing tomorrow's education* (E-učenje: oblikovanje sutrašnjeg obrazovanja) (European Commission, 2000) te u potprogramu Comenius 2: *Professional development of all school staff (2000-2006)* (Profesionalni razvoj školskog osoblja (2000-2006)) (2001), *In-service training of teachers in EU and the EFTA/EEA countries* (Stručno usavršavanje nastavnika u EU/EFTA-EEA zemljama (Eurydice, 1995).

Sažeti prikaz sustava stručnog usavršavanja u zemljama EU nalazimo u tablici 1.2. (prilagođeno prema Zaferiakou, 2002).

Tablica 1.2. Obilježja stručnog usavršavanja u EU zemljama

Zemlja	Inicijatori i način organizacije	Usavršavanje provodi	Obveznost pohađanja
Austrija	Federalno ministarstvo Regionalne školske vlasti Škole <i>-decentralizirano na regionalnoj i školskoj razini</i>	Regionalni centri za stručno usavršavanje učitelja (bez akreditacije)	Ne postoji (osim kad se uvode inovacije)
Belgija	Centralna administracija <i>-centralizirano pa decentralizirano po regijama</i>	Centri za stručno usavršavanje (Fla i Val) Visoke pedagoške škole (Val) Sveučilišta (Val) (uz akreditaciju)	Ne postoji (pravo na 10 dana)
Danska	Kraljevska škola za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja Ministarstvo obrazovanja Centri za izobrazbu <i>-centralizirano pa decentralizirano na lokalnoj razini</i>	Danska kraljevska škola Specijalizirane institucije (bez akreditacije)	Ne postoji
Finska	Nacionalni odbor za obrazovanje Općine Školska upravna tijela <i>-decentralizirano na općinskoj/školskoj razini</i>	Školska upravna tijela Državni centri za izobrazbu Sveučilišta Odjeli za obrazovanje učitelja (bez akreditacije)	Prema izboru (najmanje 3-5 dana)
Francuska	Ministarstvo obrazovanja Rektorat <i>-centralizirano na akademskoj razini</i>	Sveučilišni instituti za obrazovanje Akademske inspekcije (sveučilišne) Ostali davatelji usluga (bez akreditacije)	Ne postoji (osim za programe ministarstva)
Grčka	Ministarstvo obrazovanja Visoka učiteljska škola Centri za izobrazbu <i>-centralizirano pa decentralizirano po regijama</i>	Instituti za visoko obrazovanje Regionalni centri za izobrazbu Visoka učiteljska škola Muzeji i druge privatne institucije (bez akreditacije)	Postoji (za učitelje početnike)
Irska	Ministarstvo obrazovanja <i>-centralizirano</i>	Posebne središnje službe Obrazovni centri za podršku Obrazovni partneri (uz akreditaciju)	Postoji za dobivanje viših kvalifikacija
Italija	Ministarstvo obrazovanja Ispitni centri <i>-centralizirano na svim razinama od nacionalne do lokalne</i>	Različiti davatelji usluga (uz višestruku akreditaciju)	Ne postoji

Tablica 1.2. - nastavak s prethodne stranice

Zemlja	Inicijatori i način organizacije	Usavršavanje provodi	Obveznost pohađanja
Luksemburg	Odjel za koordinaciju istraživanja i tehničkih inovacija <i>-centralizirano</i>	Institut za obrazovna istraživanja Sveučilišta (inozemna)	Ne postoji
Nizozemska	Ministarstvo obrazovanja Školski odbori <i>-decentralizirano</i>	Učiteljske visoke škole Sveučilišta Druge institucije i eksperti (bez akreditacije)	Ne postoji
Njemačka	Ministarstva pojedinih država Centri za izobrazbu; <i>-centralizirano (u svakoj državi)</i>	Centri za izobrazbu, Nedržavne institucije Sveučilišta (bez akreditacije)	Postoji
Portugal	Ministarstvo obrazovanja Opći školski inspektorat Regionalni uredi za obrazovanje <i>-centralizirano i decentralizirano na regionalno/lokalnoj razini</i>	Institucije visokog obrazovanja Centri za izobrazbu u školama Centri za izobrazbu u učiteljskim udrugama (uz akreditaciju)	Ne postoji (obvezno za napredovanje)
Španjolska	Obrazovna administracija Učiteljski centri <i>-centralizirano pa decentralizirano po regijama</i>	Centri za izobrazbu Institucije visokog obrazovanje Privatne institucije Udruženja (uz akreditaciju)	Postoji u svrhu napredovanja i povećanja plaće
Švedska	Općine Nacionalna agencija za obrazovanje <i>-decentralizirano</i>	Lokalni centri za izobrazbu učitelja Sveučilišta Ostale ustanove (bez akreditacije)	Prema izboru (najmanje 5 dana)
UK Škotska	Škotski ured ministarstva obrazovanja Lokalne vlasti i škole <i>-uglavnom decentralizirano na regionalnoj/školskoj razini</i>	Visokoobrazovne institucije Lokalni centri za izobrazbu učitelja	Postoji: 5 dana po 50 sati/god.
UK Wales i Engleska	Ministarstvo obrazovanja Lokalne školske vlasti Školski odbori Ravnatelji i učitelji <i>-decentralizirano na lokalnoj razini</i>	Visokoobrazovne institucije Sveučilišta Škole Ostali davatelji usluga (uz akreditaciju)	Prema izboru (najmanje 3-5 dana izvan nastave)

Općenito govoreći, sve više zemalja prelazi s modela tradicionalnoga centraliziranoga stručnog usavršavanja propisanoga odozgo, prema uspostavi decentraliziranog modela prema kojem svaka lokalna zajednica i škola izrađuje svoje godišnje planove stručnog usavršavanja te poziva davatelje usluga da ponude svoje programe, a u svome proračunu da alociraju sredstva za tu namjenu.

Zafeirakou (2002) kao glavne izazove za EU u budućnosti vidi sljedeće: a) kako obuhvatiti sve učitelje i integrirajući profesionalni razvoj u redovne školske aktivnosti; b) kako najbolje iskoristiti informacijske tehnologije u svrhu stručnog usavršavanja; c) kako uspostaviti fleksibilan sustav akreditacije i akumulacije kredita; d) kako uvesti mehanizme osiguranja kvalitete tj. kako provjeriti učinak usavršavanja na učenička postignuća. Uz to se može dodati i pitanje kvalitetnog organiziranja sustava uvođenja u školsku praksu (pripravništvo), što većina zemalja smatra iznimno važnim dijelom procesa usavršavanja ali je manji broj zemalja zadovoljan njegovom realizacijom (Coolahan, 2002). Važno je naglasiti da u većini zemalja EU postoji i mogućnost poslijediplomskih specijalizacija u području obrazovanja za učitelje i nastavnike sve do postizanja doktorata u području edukacijskih znanosti (npr. Austrija, Finska, Švedska). U većini opisa programa stručnog usavršavanja i načina njihove izvedbe ističe se kako se primjenjuju pristupi iskustvenog učenja i interaktivne metode nastave u malim grupama.

Komparativna istraživanja također pokazuju da, osim klasičnog stručnog usavršavanja uz rad, u svijetu postoji tendencija *univerzitacije* kontinuiranog profesionalnog razvoja, tj. otvaranje puteva za uključivanje učitelja i predmetnih nastavnika u poslijediplomske programe, usmjerene na povećavanje kompetencija u području obrazovnog rada. Takvi su programi najčešće modularno organizirani i vode ka većoj specijalizaciji u pojedinom području nastavničkih kompetencija, makar mogu voditi i do proširenja akademskih kompetencija svladavanjem novog akademskog predmeta (Drakenberg, et. al., 1999). Primjer takvoga specijalističkog programa nalazi se u IV. dijelu studije. U EU trenutno je vrlo aktivna mreža EDIL koja razrađuje okvir za “europski doktorat” u obrazovanju s 240 ECTS bodova, a temeljio bi se na trima osnovnim modulima: europskom modulu, domaćem modulu te istraživačkom radu na doktorskoj tezi (120 ECTS). Europski su moduli (svaki od 15 ECTS) sljedeći: istraživanje o obrazovanju učitelja i nastavnom radu, metodologija istraživanja u obrazovanju, komparativni pristup obrazovanju, pristup usmjeren na studenta u visokom obrazovanju, e-učenje u visokom obrazovanju, istraživanje socijalne inkluzije, komparativni pristup poučavanju materinskog jezika, te istraživanja u području poučavanja matematike (EDIL, 2004).

Uz ove opće napomene pobliže ćemo se zadržati na zemljama koje pratimo prema OECD-ovoj studiji iz 2003. g. kao glavnom izvoru za usporedni prikaz obilježja kontinuiranoga profesionalnog razvoja.

U **Austriji** se profesionalni razvoj učitelja i nastavnika odvija na dvije razine: u okviru programa stručnog usavršavanja, te kao oblik poslijediplomskog usavršavanja sa završnim certifikatom/diplomom. Uz to postoje i savjetodavne službe koje mogu pomoći nastavnicima i učiteljima u rješavanju specifični zadataka ili problema.

Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika najvećim se dijelom odvija u regionalnim pedagoškim institutima (12 ih ima status pedagoških akademija), ali i drugi davatelji izvode takve programe (sveučilišta, crkve, političke stranke, učiteljska udruženja). Prema najnovijim zakonskim odredbama, svi učitelji i nastavnici obvezni su godišnje provesti 15 sati u programima stručne izobrazbe, i to u onima prema vlastitom izboru. Unutar svakog instituta postoje odjeli za glavne vrste škola koji nude specijalizirane programe: obvezna škola, stručne zanatske škole, gimnazije, stručne tehničke škole. Aktivnosti kojima se bave pedagoški instituti odnose se na:

- kontinuirano obnavljanje i unapređivanje nastavničkih znanja i vještina;
- poslijediplomsko usavršavanje za stjecanje viših kvalifikacije (u suradnji s visokim pedagoškim školama i sveučilištem);
- uvođenje novih učitelja u školsku praksu;
- obrazovanje nastavnika koji stječu nastavničku diplomu prema sukcesivnom modelu obrazovanja (jedna godina);
- edukacijska istraživanja.

Programi stručnog usavršavanja koji se najčešće nude, odnose se na sljedeće teme: stručno znanje u određenom području, metodika i didaktika, školski zakoni i organizacija, razvojna psihologija, školski razvoj, upravljanje školom te školska autonomija. U novije vrijeme javljaju se i programi iz područja zaštite okoliša, osobnog razvoja i prevencije stresa, multikulturalnog obrazovanja, osiguranja kvalitete, novih tehnologija u nastavi, integracije djece s posebnim potrebama, stranih jezika i sl..

U programima stručnog usavršavanja nema provjere znanja, a sudionici dobivaju potvrdu o sudjelovanju. Sudjelovanje nema utjecaja na plaću ili napredovanje. Poslijediplomsko usavršavanje na učiteljskim fakultetima obično je modularno organizirano za stjecanje specijalizacije u pojedinim područjima: sadrži ispite i završava svjedodžbom ili diplomom koja omogućava stjecanje viših kvalifikacija (npr. pravo na predavanje još jednog predmeta, mentorski rad i sl.) i povećanje plaće (Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD, 2003).

U **Danskoj** se posebni naponi ulažu u uspostavu kvalitetnog sustava uvođenja učitelja/nastavnika početnika, velikim dijelom i zbog alternativnog programa prekvalifikacije visokostručnog kadra koji u zreloj dobi želi ući u nastavničku profesiju preko kondenziranog jednogodišnjeg programa inicijalnog obrazovanja. Program uvođenja u profesiju provode regionalni instituti za izobrazbu učitelja i nastavnika uz podršku lokalnih vlasti, a sustav je decentraliziran. U jednoj lokalnoj zajednici (Arhuus) to pretpostavlja grupe od po 4 nastavnika koji se višekratno, najmanje 4 puta, sastaju i obrađuju pojedine teme, a stručnjaci instituta ili školski mentori provode superviziju njihova rada u školama. Programe stručnog usavršavanja nude različiti davatelji usluga na otvorenom tržištu, a škole samostalno biraju način uključivanja u pojedini program.

Programi za stjecanje viših kvalifikacija najčešće se provode kao specijalizacije (funkcionalnog tipa, npr. vođenje i supervizija, ili predmetno usmjerene – danski jezik ili matematika) u Centrima za visoko obrazovanje (u sklopu kojih se nalaze edukacijski fakulteti). Oni u pravilu traju jednu godinu (60 ECTS), organizirani su u modulima od 9 ECTS-a koje studenti mogu samostalno kombinirati, a završavaju diplomom. Sveučilišta na sličan način nude i jednogodišnje “Master”-programe (60 ECTS kredita), na koje se mogu nadovezati doktorski studiji u iznosu od 120 kredita (Eurydice - Eurybase, 2000/2001; OECD, 2003).

U **Finskoj** znatno variraju mogućnosti za kontinuirano obrazovanje i izobrazbu u odnosu na mjesto zaposlenja i regiju, s obzirom da je sustav izrazito decentraliziran. Općenito govoreći, nastavnici srednjih strukovnih škola imaju skoro dva puta veće mogućnosti za stručnim usavršavanjem od nastavnika u općeobrazovnim školama. To je naravno uvjetovano i činjenicom što je njihovo inicijalno nastavničko obrazovanje bilo oskudnije. Zamjećuje se da je, s obzirom na decentraliziranost sustava, otvorenost lokalne zajednice za podršku

kontinuiranom obrazovanju nastavnika i učitelja postala dosta važan činitelj privlačnosti zanimanja u tom području, premda lokalne zajednice nisu još u potpunosti svjesne toga.

Osnovicu za promišljanje kontinuiranog obrazovanja u Finskoj čini procesni pristup usmjeren na razvojne potrebe individualnih nastavnika tijekom karijere te na razvojne potrebe škola u odnosu na promjene u lokalnoj zajednici. U tom kontekstu pravo na kontinuirano profesionalno usavršavanje za učitelje i nastavnike jest pravo i obveza (Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD, 2003).

U **Irskoj** sustav kontinuiranog profesionalnog usavršavanja učitelja i nastavnika koordiniran je iz središnje jedinice za profesionalan razvoj, osnovane pri Ministarstvu obrazovanja 1994. godine. Ova jedinica odgovorna je za iniciranje i praćenje izvedbe programa kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja, a odgovorna je i za koordinaciju aktivnosti u 30 regionalnih centara za izobrazbu nastavnika.

Godine 2001. uspostavljen je nov oblik podrške školama. Pri središnjoj jedinici formirano je šest kurikulumskih ekspertnih timova u koje su uključeni i iskusni učitelji i nastavnici. Timovi daju specifične savjetodavne usluge školama koje žele uvesti neke razvojne promjene ili inovacije u nastavi. Središnja jedinica supervizira i programe kontinuiranog usavršavanja drugih davatelja usluga (učiteljskih udruga, sindikata, slobodnih agencija), a ukoliko su njihovi programi prošli akreditaciju financira ih i država. Sveučilišta također organiziraju poslijediplomske oblike usavršavanja koji završavaju diplomom/svjedodžbom.

Sadržaji kurikuluma kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja mogu se podijeliti u dvije kategorije: onu koja se odnosi na razrednu te onu koja se odnosi na predmetnu nastavu. Na razini razredne nastave, najveći dio edukacijskih programa odnosio se na izobrazbu u primjeni novog kurikuluma za osnovnu školu, temeljenoga na pristupu usmjerenom razvoju učenika. Na razini predmetne nastave, šest ekspertnih kurikulumskih timova nudilo je različite programe obnavljanja znanja i vještina poučavanja u okviru pojedinih predmeta. Značajan dio usavršavanja pokrio je i program *School Integration Project* (Projekt integracije škola), a odnosio se i na osposobljavanje nastavnika za upotrebu informacijskih mreža i za primjenu informacijskih tehnologija u nastavi. Novo područje u kojem se razvijaju programi za 2003/2004. g. jest područje školskog vodstva i upravljanja te razvoja škola (Eurydice - Eurybase, 2001/2002; OECD, 2003).

U **Nizozemskoj** je sustav profesionalnog usavršavanja decentraliziran, pa su škole te koje procjenjuju svoje potrebe. Škole same određuju koliko su iz svog budžeta spremne izdvojiti za usavršavanje nastavnika. U 2001/2002. osnovne škole su u te svrhe ukupno potrošile otprilike oko 30% svojih proračuna (10% za izobrazbu menadžmenta, 16% za učitelje i nastavnike, a ostatak na drugo osoblje). S druge strane, srednje škole su u tu svrhu utrošile samo oko 8% svojih proračuna. Od značajnijih pomaka u ovom području valja spomenuti da se tijekom 1990- tih prišlo obveznom programu uvođenja učitelja/nastavnika početnika u školsku praksu (OECD, 2003).

Tijekom godina 1997-1999. pokrenut je projekt izrade profila profesionalnih kompetencija učitelja i nastavnika kao temelj za uspostavu sustava osiguravanja kvalitete. Profili kompetencija i usporedba sa stvarnim stanjem polazište su školama za određivanje potreba i planiranje programa profesionalnog usavršavanja. Velik dio intervencija usmjerenih prema usklađivanju trenutnog stanja s profilima, odnosi se na osposobljavanje učitelja i nastavnika u primjeni informacijskih tehnologija u nastavi, te na osposobljavanje nastavnika-mentora za uvođenje početnika u rad. Pokrenuti su i pilot-projekti za podršku školama u preuzimanju odgovornosti za utvrđivanje potreba, planiranje, organizaciju i praćenje kvalitete programa kontinuiranog usavršavanja učitelja i nastavnika (OECD, 2003; Eurydice - Eurybase, 2002/2003).

U **Njemačkoj** (Sjeverno Porajnje i Vestfalija) nema obveznosti za učitelje i nastavnike u pogledu pohađanja programa stručnog usavršavanja. Pretpostavlja se da učitelji i nastavnici sâmi imaju dovoljno razvijenu mogućnost procjene vlastitih potreba te da sami mogu upravljati svojim profesionalnim razvojem. Istraživanje je pokazalo da nastavno osoblje u školama u prosjeku 9% radnog vremena tijekom godine troši na stručno usavršavanje. S obzirom na manjak nastavnika, stručno usavršavanje se decentralizira, a školama se preporučuje da ga same planiraju i organiziraju tako da nastavnici, zbog putovanja, ne bi napuštali nastavu, budući da je zamjenu teško organizirati. Teme stručnog usavršavanja obično su predmetno usmjerene, a tek u novije vrijeme počinju pokrivati i područje školskog menadžmenta (OECD, 2003; Eurydice - Eurybase, 2001/2002).

U **Sloveniji** promjena u sustavu obrazovanja nije dovela i do bitnih promjena u sustavu kontinuiranog usavršavanja, posebice kad je riječ o sustavu uvođenja početnika u školski rad.

Premda postoji dugogodišnja tradicija tzv. pripravničkog staža, on se odvija bez dodira sa sveučilištem po načelu “prvo teorija, onda praksa”, i u ingerenciji je škole – mentora i školskog ravnatelja koji provode i stručni ispit bez nezavisnih vanjskih evaluatora. Pritom mentori nemaju dodatno obrazovanje u tom području. Tek sada se razvijaju programi stručnog usavršavanja za ovu skupinu stručnjaka. U području trajnoga stručnog usavršavanja razmatra se pitanje njegove obveznosti i povezivanja sa sustavom obnavljanja licence i napredovanja. Prelaskom na četverogodišnji učiteljski studij, i učiteljima se sada pruža mogućnost poslijediplomskog obrazovanja za magistarski stupanj. Predstavnici Slovenije vrlo su aktivni u EDIL-mreži koja se bavi uspostavom europskog doktorskog studija u obrazovanju (Marentič-Požarnik i Valenčič-Zuljan, 2002; Zgaga, 2002; Eurydice - Eurybase, 2001/2002).

U **Švedskoj** se, za razliku od ostalih zemalja, počeo primjenjivati cjelovit koncept “razvoja vještina” koji nadilazi klasičan model diskontinuiranoga i prigodnoga stručnog usavršavanja. Razvoj vještina određuje se kao skup mjera usmjerenih na razvoj nastavničkih vještina potrebnih za stvaranje poticajnih uvjeta za učenje. Na temelju procijenjenih potreba škole i pojedinog nastavnika, razvoj vještina može uključiti proširivanje ili produbljivanje znanja u akademskom području, didaktici i metodici, osposobljavanju za timski rad, stjecanju vještina u području istraživanja i razvoja, planiranju kurikuluma, razvoju socijalnih vještina i osposobljavanju za rad s informacijskim tehnologijama.

Uz klasične radionice i predavanja, razvoj vještina uključuje i druge elemente poput vođenih grupnih rasprava o poučavanju i učenju, posjećivanja kolega na nastavi, evaluacije poučavanja i supervizije u planiranju nastave. Te se aktivnosti mogu provoditi i u koncentriranom obliku od nekoliko dana uzastopce, ili po jedan dan tjedno tijekom nekoliko tjedana, ali i kontinuirano - nekoliko sati tjedno tijekom cijele školske godine.

Valja napomenuti da je i ovdje sustav potpuno decentraliziran, te da nema obveze njegova uključivanja u programe stručnog usavršavanja. Međutim, Nacionalna agencija za obrazovanje dodjeljuje školama posebna sredstva za njihove programe usavršavanja zaposlenika. S obzirom na decentralizaciju i visok stupanj autonomije škola, ista agencija (procjenjujući potrebe škola za profesionalnim menadžmentom i vještinama vođenja) počela je uvoditi i različite programe izobrazbe školskih ravnatelja. Vlada je nakon 2000. g. također odvojila određena sredstva za poticanje razvoja poslijediplomskih programa za učitelje i nastavnike na sveučilištima (Eurydice - Eurybase, 2002/2003; OECD, 2003).

5. Kakva je uloga istraživanja u području učenja/pučavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika?

Istraživanjem pučavanja i obrazovanja učitelja/nastavnika stvara se temeljni skup mjerljivih koncepata (varijabli) i empirijskih provjerljivih spoznaja o njihovim odnosima. U središtu pozornosti edukacijskih istraživanja jesu odnosi između pristupa pučavanju i ishoda učenja u specifičnom obrazovnom i širem socijalnom kontekstu, te utvrđivanje uvjeta koji djeluju na stjecanje i primjenu nastavničkih kompetencija u školskom okruženju. Kao i u drugim područjima, ova su istraživanja usmjerena na prepoznavanje razmjerno stabilnih obrazaca i struktura u specifičnom (obrazovnom) okruženju, na utvrđivanje uzročno - posljedičnih veza te uvjeta u kojima se one ostvaruju.

Pritom se rabi odgovarajuća znanstvena metodologija, temeljena na dobro planiranom sistematskom opažanju odabranih pojava, što omogućava da se razluče valjani i pouzdani nalazi od tzv. "očitih zdravo-razumskih istina" koje su često skup pristranih i pogrešnih zaključaka izvedenih na temelju nesistematskog prirodnog opažanja. Krajnji cilj je, naravno, mogućnost predviđanja i uspostave nadzora nad budućim događajima, kako bi se ostvarili poželjni obrazovni ciljevi. Uz istraživanja koja služe kao podloga za kvalificirano rješavanje problema, odlučivanje i planiranje akcija, druga vrsta istraživanja, kojom se empirijski validiraju obrazovni postupci i mjere, pomaže da se sa zadovoljavajućim stupnjem pouzdanosti i objektivnosti procijene njihovi učinci i, prema procijenjenoj potrebi, pokrene novi ciklus promjena.

Istraživanja u području obrazovanja učitelja intenzivirala su se u drugoj polovini prošlog stoljeća, najvećim dijelom kao odgovor na zahtjeve koje je pred društvo postavljalo sve masovnije obrazovanje, a time i ulazak sve raznovrsnijih skupina pojedinaca u nastavničku profesiju. Zanimljivo je promotriti kako su se u funkciji društvenih promjena mijenjale i glavne teme i metodologija edukacijskih istraživanja. Clarke (2001) u meta-analizi trendova u istraživanjima o učenju i pučavanju zamjećuje da se istraživanja tematski grupiraju u četiri klastera oko određenih vremenskih točaka: 1950., 1970., 1980. i 1990. Oko prve vremenske točke grupiraju se istraživanja koja se bave obilježjima učenika, ponajprije njihovim kognitivnim sposobnostima i kapacitetom za učenje kao glavnim odrednicama obrazovnog postignuća. Rezultati ovih istraživanja podloga su za razumijevanje individualnih razlika među učenicima i razvojnih procesa. Sredinom 1970- tih godina dolazi do pomaka u interesu,

te se težište s učenika premješta na nastavničke postupke kao odlučujuće činitelje učeničkog postignuća. Ta su istraživanja izrazito pozitivistički orijentirana i počivaju na pretpostavci o linearnim uzročno-posljedičnim vezama između nastavničkih postupaka i ishoda učenja. Istraživači su, želeći osigurati rigoroznost svojstvenu prirodnima znanostima, polazili od pretpostavke da istražuju prirodne, stabilne fenomene koji se mogu intenzivno ispitivati eksperimentalnim i kvaziekperimentalnim metodama. Takva su istraživanja dala razmjerno ograničene rezultate, jer se pouzdani i valjani podaci prikupljeni u strogo kontroliranim uvjetima nisu mogli uspješno generalizirati u prirodni školski kontekst. Sredinom osamdesetih javlja se ponovno pomak: istraživači pokušavaju povezati nastavničko razmišljanje i ponašanje. Iz faze studija “o učiteljima” prelazi se u razdoblje studija “sa učiteljima”. Počinje se više upotrebljavati i kvalitativna metodologija. Njezina uporaba, posebice narativne tehnike, počinju sve više dobivati na značenju tijekom 1990- tih, kada se klasični istraživač sklanja u pozadinu i u prvom se planu pojavljuje učitelj kao istraživač, odnosno refleksivan praktičar koji priča svoju priču i istodobno je interpretira. Važnost upotrebe ove metodologije u području obrazovanja nastavnika ističe i Mason (2005). Naime, on navodi kako se istraživanja koja se ne provode prema kriterijima znanstveno utemeljenog istraživanja u smislu zadovoljavanja “zlatnog standarda” eksperimentalnog nacrt, još uvijek ne smatraju jednako vrijednima. I neki drugi autori (Berliner, 2002; Erickson i Gutierrez, 2002; prema Mason, 2005) smatraju kako eksperimentalni nacrti ne mogu adekvatno objasniti utjecaj konteksta na obrazovni proces i njegove ishode, s obzirom na mnogobrojne i složene interakcije među varijablama koje djeluju u obrazovnom kontekstu. Stoga se čini kako među istraživačima u ovom području postoji određeni stupanj neslaganja kad je u pitanju valjanost rezultata dobivenih eksperimentalnim nacrtima, tj. mogućnost njihove generalizacije s obzirom na već navedenu složenost interakcija u obrazovnom kontekstu. Mason (2005) navodi kako svakako ne bi trebalo inzistirati na “čistoći” eksperimentalnih nacrt (kao što to čine neke stručne udruge), već bi valjalo poticati i druge istraživačke metode koje mogu značajno doprinijeti u spoznajama u području obrazovanja općenito, pa tako i u obrazovanju nastavnika.

Pritom valja napomenuti da pojava novoga klastera ne znači da je on istodobno potisnuo starije pristupe. Naprotiv, svi ovi pravci koegzistiraju i danas. Upravo šarolikost i bogatstvo metoda i pristupa omogućava da se područje obrazovanja učitelja/nastavnika sagleda iz različitih perspektiva, što često dovodi do rasplamsavanja rasprava ali služi i kao poticaj za daljnja preispitivanja učiteljskog/nastavničkog obrazovanja.

U sintetičkom pregledu novijih primijenjenih istraživanja o obrazovanju nastavnika i učitelja autori (Wilson, et al., 2001) predlažu niz područja koja zahtijevaju rigorozniju provjeru.

1. Pitanje o tome kakvo treba biti obrazovanje za pojedine akademske predmete, ovisno o razini za koju se nastavnici pripremaju i prirodi same discipline koju proučavaju, te kako se može postići učinkovitije multidisciplinarno obrazovanje za učitelje koji će poučavati više predmeta.
2. Pitanje o doprinosu pojedinih komponenti edukacijskih znanosti i metodologija te njihovu mogućem kumulativnom djelovanju na stjecanje buduće nastavničke kompetencije.
3. Pitanje stvaranja optimalnih uvjeta za realizaciju školske prakse na temelju analiza komunikacije između visokoobrazovnih ustanova i referalnih škola.
4. Pitanje usporedbe i validacije (“u prirodnim uvjetima”) različitih putova obrazovanja učitelja i nastavnika te utvrđivanje njihove isplativosti.
5. Pitanje učinaka različitih političkih odluka u području obrazovanja na funkcioniranje institucija koje obrazuju nastavnike, posebice pitanje o tome kako institucije tumače pojedine odluke te kako na njih reagiraju.

Uz kumuliranje nalaza istraživanja javljaju se i neka praktična pitanja. Ključno postaje pitanje kako što učinkovitije upoznati različite korisnike s nalazima i učiniti ih praktično upotrebljivima. Kao jedan od preduvjeta tome jest obrazovanje učitelja za razumijevanje istraživačke logike i metoda, kao i za kritičku interpretaciju nalaza. No mnogi drže da nije dovoljno ako praktičari samo postanu informirani konzumenti istraživačkih nalaza. Postavlja se hipoteza: kako će učitelji/nastavnici biti više motivirani za primjenu istraživačkih nalaza ako im se omogući da preuzmu ulogu aktivnih istraživača. U tom pogledu zanimljivo je finsko iskustvo u projektu ALERT u kojem je ostvareno uključivanje skupine studenata učiteljskog studija u proces nacionalne evaluacije učeničke kompetencije u materinskom jeziku (Buchberger, I., 2000). To naravno pretpostavlja odgovarajuću izobrazbu u području stjecanja istraživačkih kompetencija. U vezi s tim pitanjem mnogi vide i poteškoće u nedostatku znanstveno-nastavnog osoblja u visokim školama za učitelje. Takvo shvaćanje vjerojatno je pridonijelo sve češćem prijelazu učiteljskih studija na sveučilišnu razinu, odnosno mogućnost nastavka profesionalnog obrazovanja na sveučilišnim poslijediplomskim studijima za stjecanje znanstvenih diploma (OECD – Švedska, 2003).

6. Zaključak

Obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika ključno je pitanje u svakoj zemlji, budući da je kvaliteta učiteljskog/nastavničkog kadra jedan od glavnih činitelja koji djeluju na razinu obrazovnih postignuća učenika.

Kada govorimo o poboljšanju kvalitete obrazovanja učitelja/nastavnika, treba pritom voditi računa da se nipošto ne misli samo na njihovo inicijalno visokoškolsko obrazovanje već je, iz perspektive koncepta cjeloživotnog učenja, vrlo bitno i njihovo stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj. Naime, oba ta oblika obrazovanja imaju za cilj cjeloživotno usavršavanje i obnavljanje znanja i vještina učitelja/nastavnika, ali opet u funkciji poticanja cjeloživotnog učenja kod svojih učenika.

Komparativna analiza sustava obrazovanja učitelja/nastavnika u različitim europskim zemljama ukazuje na postojanje brojnih različitosti među tim sustavima. No pritom je vrlo jasno izražena i težnja europskih zemalja za harmonizacijom obrazovnih sustava.

S obzirom na ključna pitanja koja su dio nacionalne politike u području obrazovanja, postoje neke sličnosti i razlike među europskim zemljama, pa je vrijedno prokomentirati ih.

Pitanje privlačenja sposobnih pojedinaca za izbor i ostajanje u učiteljskom/nastavničkom pozivu nije jednako zabrinjavajuće pitanje za sve analizirane zemlje (Austrija i Irska), što se može objasniti relativno sigurnim državnim zaposlenjem uz koje se vežu i određene privilegije, a prisutna je i visoka kompeticija pri upisu na učiteljske i nastavničke studije. U nekim drugim europskim zemljama (Danska, Nizozemska, Njemačka, Švedska, Finska) primjećuju se oscilacije u privlačnosti ovoga poziva, a posebno u prirodnim i tehničkim znanostima.

U središtu svih studija koje se bave unapređenjem sustava obrazovanja učitelja i nastavnika svakako jest pitanje organiziranja inicijalnog i stručnog usavršavanja, koje je nužno osigurati da bi učitelji i nastavnici bili uspješni u poticanju učenika na visokoobrazovna postignuća. U pogledu same organizacije i strukture studija postoje neke razlike koje se očituju u stupnju centraliziranosti/decentraliziranosti političke odgovornosti (npr. centraliziranosti u Grčkoj i Italiji; decentralizacija u Švedskoj, Finskoj, Danskoj i Nizozemskoj; federalizam u Njemačkoj

i Belgiji). Postoje također i razlike na institucijskoj razini, pa se učitelji u nekim zemljama obrazuju na višim školama (Danska, Belgija), dok je u većini drugih zemalja to obrazovanje na razini sveučilišnih studija. S obzirom na stjecanje akademskih i nastavničkih kompetencija postoje tri modela: paralelni, sukcesivni i modularni (u novije vrijeme javlja se i integrirani pristup - u Švedskoj i Finskoj), a razlike postoje i u povezanosti sveučilišnih studija s nastavnim bazama u školama.

Pitanje zadržavanja i razvijanja kvalitetnih učitelja/nastavnika također je jedno od bitnijih pitanja nacionalne obrazovne politike, a mjere putom kojih se to može ostvariti jesu osiguranje dobrih socijalnih i materijalnih uvjeta rada, stvaranje poticajne radne okoline te mogućnost cjeloživotnog obrazovanja. Ovdje valja naglasiti važnost kvalitetnog i kontinuiranoga stručnog usavršavanja nastavnika koje je, s obzirom na zemlju, organizirano od različitih institucija, no ono što im je zajedničko jest da većina zemalja ima specijalizirane centre koji se bave stručnim usavršavanjem nastavnika, bilo da se radi o sveučilišnim odjelima (u Nizozemskoj, Švedskoj, Finskoj) ili o regionalnim centrima za stručno usavršavanje (u Njemačkoj, Austriji, Irskoj). Komparativnom analizom može se uočiti da se stručna usavršavanja u različitim zemljama odvijaju na različite načine, no u većini zemalja postoji stručno usavršavanje i na razini specijaliziranih centara i na razini sveučilišta. Isto tako, u većini europskih zemalja postoji i mogućnost poslijediplomskih specijalizacija u području obrazovanja (jedan specijalistički program je opisan u IV. dijelu), a u procesu je i osmišljavanje programa europskog doktorata u obrazovanju.

Pitanje svrhe istraživanja u području učenja/pučavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika bitno je s aspekta utvrđivanja širokog spektra varijabli i empirijskih provjera njihovih odnosa, u svrhu dobivanja novih spoznaja o postojanju uzročno-posljedičnih veza relevantnih za procese i ishode učenja i poučavanja. Novija istraživanja ukazuju na potrebu stavljanja učitelja/nastavnika u prvi plan, te na potrebu njihova obrazovanja za razumijevanje istraživačke logike i metoda. Budući da se iz navedenoga vidi potreba za stjecanjem istraživačkih kompetencija, to je vjerojatno bio jedan od čimbenika koji su utjecali na prijelaz učiteljskih studija na sveučilišnu razinu.

Zaključno možemo reći da je u svrhu harmonizacije sustava obrazovanja učitelja/nastavnika u Europi, vidljiv trend prijelaza obrazovanja učitelja i nastavnika na razinu sveučilišnih studija, a nastoji se osigurati i veće povezivanje teoretskog i praktičnog dijela obrazovanja. To

podrazumijeva međusobnu suradnju visokoškolskih institucija, istraživačkih jedinica, školske prakse i agencija za osiguranje kvalitete, a od je velike važnosti i povezivanje sveučilišta s nastavnim bazama, tj. školama u kojima studenti obavljaju praksu te, povezano s tim, i kvalitetna izobrazba nastavnika-mentora. Također se u svim zemljama provodi uvođenje ECTS-a te se nastoji ubrzati proces priznavanja diploma i osigurati mobilnost studenata. Tradicionalni pristup usmjeren na nastavnika, mijenja se pristupom usmjerenim na studenta, što se transferira i na pristup usmjeren na učenika nakon što studenti završe studij i dođu u školsko okruženje. Velika se pažnja posvećuje i osposobljavanju studenata za istraživanje (što je i osnova za provođenje samoevaluacije), korištenje obrazovne tehnologije u nastavi (opisano u IV. dijelu) te e-učenju koje pruža mogućnost “umrežavanja” učitelja i nastavnika, tj. međusobnog izlaganja vlastitih dobrih primjera, što im također može pomoći u unapređivanju i usavršavanju vlastitog rada. (Jedan od takvih primjera je američka web-stranica www.teachers.net, a u IV. dijelu opisan je i primjer programa *on-line* studija za specijalne pedagoge). Pri kreiranju kurikuluma naglasak se stavlja na pristup koji se temelji na razvoju kompetencija, dakle, naglasak je na izlaznim postignućima a ne na ulaznim resursima, što za cilj ima razvijanje potrebe za trajnim ulaganjem u osobni i profesionalni rast i razvoj kako u samih učitelja i nastavnika tako i u njihovih učenika.

II. DIO

OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA U HRVATSKOJ

**Vesna Vlahović Štetić
Vlasta Vizek Vidović**

“Učitelj ne bi trebao biti izvanredna osoba, nego osoba koja može osposobiti djecu za izvanredna postignuća.”

P. C. Schlecty

1. Uvod

Pitanje kvalitete rada učitelja i nastavnika jedno je od ključnih pitanja pri razmišljanju o kvaliteti obrazovnog sustava. Ukoliko želimo poboljšati ishode obrazovanja nužno je, uz odgovarajuće planove i programe, osigurati i takve učitelje i nastavnike koji će uspješno poticati učenička postignuća. Pritom je nekoliko međusobno povezanih pitanja koja bi trebala biti dio nacionalne politike u području obrazovanja (OECD, 2004).

1. Kako privući sposobne pojedince da izaberu učiteljsku/nastavničku profesiju?
2. Kako organizirati inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje da bi učitelji i nastavnici bili uspješni u poticanju učenika na visoka obrazovna postignuća?
3. Kakvim mjerama osigurati da se kvalitetni učitelji i nastavnici zadrže u nastavničkoj profesiji?
4. Koja je svrha istraživanja u području učenja/poučavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika?

Odgovori na ova pitanja složeni su, a njihova realizacija zahtijeva sustavne promjene koje nije lako provesti. U ovom dijelu prikazat ćemo naše viđenje stanja u Hrvatskoj, vezanoga uz postavljena pitanja, a ono može poslužiti kao podloga za tražene odgovore.

2. Kako privući sposobne pojedince da izaberu učiteljsku/nastavničku profesiju?

Nastavničko zanimanje danas u Hrvatskoj nije posebno popularan izbor budućeg zanimanja. Bez sumnje, dijelu studenata je to prvi izbor. No dijelu studenata to je drugi izbor: upisuju ga ukoliko nisu uspjeli realizirati svoj prvi izbor studija. Svjedoci smo činjenice da je broj kandidata za upis na visoke učiteljske škole i Učiteljsku akademiju relativno visok, ali istodobno oni pri vrhu klasifikacijskih lista često upisuju neki drugi studij. Jednako tako je

zamijećeno kako velik broj studenata humanističkih i društvenih smjerova na nastavničkim fakultetima misli kako neće raditi u školi već se planiraju zaposliti u nenastavničkim zanimanjima, iako ih na kraju većina završava na radnim mjestima u školama. Jednaka je situacija i na studijima matematike i prirodnih znanosti, gdje je puno veći pritisak studenata na nenastavnička nego na nastavnička usmjerenja.

Dosta realna slika privlačnosti posla u prosvjeti vidljiva je i po velikoj feminizaciji nastavničkog posla. Odnos broja zaposlenih žena prema broju muškaraca je 74%:26%. Zanimljivo je da se s povećanjem razine škole (od predškolskih institucija prema srednjim školama) taj omjer znatno mijenja. Tako je u predškolskim institucijama zaposleno samo 0.3% muških odgajatelja, dok je na osnovnoškolskoj razini muških učitelja i nastavnika oko 38%.

Za očekivati je da će studenti birati nastavničke studije ukoliko se promijeni percepcija javnosti i o toj vrsti studija i o nastavničkoj profesiji. Treba priznati da su neke promjene u tom pravcu već i realizirane. Tako je studij za učitelje postao četverogodišnji studij, što će nesumnjivo podići kvalitetu učiteljskog obrazovanja, ali i poboljšati status te profesije. S druge strane, visoke učiteljske škole uključuju se u sveučilišta, pa ukoliko postanu sveučilišni studiji to će sigurno pozitivno djelovati na njihovu kvalitetu.

Danas se nastavnici susreću s brojnim teškoćama u svom radu (radni uvjeti, nasilje u školama, učenički problemi s drogom i ovisnošću i dr.). Stoga su budući nastavnici svjesni da je riječ o teškoj, a premalo cijenjenoj i plaćenoj profesiji. U prednosti nastavničke profesije može se ubrojiti relativna sigurnost posla. Naime, za razliku od prijašnjih vremena, zaposlenja više nisu toliko sigurna, tako da posao u državnoj službi, s redovnim prihodima i relativnom sigurnošću, može biti privlačan.

3. Kako organizirati inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj kako bi učitelji i nastavnici bili uspješni u poticanju učenika na visoka obrazovna postignuća?

3.1. Kratak povijesni pregled obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj

Institucionalizirana izobrazba učitelja i nastavnika u Hrvatskoj može se pratiti od druge polovine 18. stoljeća. Prvi zapisi iz 1770. spominju dva učitelja iz Hrvatske koji su bili poslani u Beč pohađati studij za napredovanje učitelja pri tzv. općoj školi - posebnoj obrazovnoj ustanovi toga vremena za pripremu učitelja i nastavnika. Ti učitelji, i oni koji su ih slijedili, bili su prvi instruktori drugim učiteljima-početnicima u Hrvatskoj. Prvi pripremni studiji za učitelje pokrenuti su 1775. godine u Bjelovaru, a sljedeće godine preveden je na hrvatski jezik prvi priručnik o nastavnim metodama "Methodus". Iste godine (1776) ustanovljena je u Zagrebu prva javna srednja škola koja je neke od svojih učenika obrazovala za zvanje učitelja.

Prva posve specijalizirana ustanova za obrazovanje učitelja - "Pedagoška akademija" - s dvogodišnjim programom ustanovljena je u Zagrebu 1849. Nastavni plan i program obuhvaćao je 18 predmeta, od koji su se dva bavila metodama nastave: *Opća didaktika* i *Posebna didaktika*. Prvi pedagoški časopis, nazvan "Napredak", utemeljen je 1859. i s (nekim prekidima) objavljivan je do današnjih dana. Prva profesionalna udruga hrvatskih učitelja i nastavnika - "Hrvatska pedagoška udruga" - utemeljena je 1871. godine. Udruga je i danas vrlo aktivna u raznim područjima koja se tiču promicanja profesionalnog položaja učitelja i nastavnika u društvu (Dumbović, 1992). Predmetni učitelji koji su predavali u gimnazijama, obrazovali su se na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, utemeljenome 1874. U to doba, Filozofski fakultet obuhvaćao je studije i društvenih i prirodnih znanosti. Iste godine, kad je utemeljeno suvremeno sveučilište, donesen je i novi zakon o osnovnom obrazovanju koji je četverogodišnju osnovnu školu proglasio obveznom.

Godine 1904. obrazovanje učitelja i nastavnika produžilo se: učiteljske škole postaju četverogodišnje ustanove. Na kraju Prvoga svjetskog rata bilo je ukupno 7 učiteljskih srednjih škola s četverogodišnjim programom: četiri su upisivale samo učenike, a tri samo učenice. Broj nastavnih sati tjedno iznosio je 35 i 36 sati. Zanimljivo je spomenuti da su 1902. hrvatske učiteljice organizirale prosvjed jer su se osjećale diskriminirane u odnosu na muške kolege koji su imali 20% veću zaradu (Franjković, 1958).

Godine 1929. izašao je novi obrazovni zakon po kojem je trajanje učiteljske škole produženo sa 4 na 5 godina. Školovanje učitelja i nastavnika podignuto je 1936. godine na viši stupanj: u Zagrebu je otvorena dvogodišnja Učiteljska viša škola. Samo učenici s diplomom srednje učiteljske škole (koji su maturirali s odličnim ili vrlo dobrim) i trogodišnjom učiteljskom praksom, bili su primani na učiteljsku akademiju. U Hrvatskoj je 1940. bilo 10 učiteljskih škola s 1475 učenika i 170 učitelja i nastavnika (Franjković, 1958).

Poslije Drugoga svjetskog rata otvarane su nove učiteljske škole, pa ih je na kraju 1946. bilo 17 s 2824 učenika, ali je trajanje školovanja ponovno skraćeno na četiri godine. Iste godine, izglasavanjem novoga obrazovnog zakona, sedmogodišnje osnovno obrazovanje proglašava se obveznim. Promjena je rezultirala velikim nedostatkom osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. Kako bi se prevladala takva situacija, osobama sa srednjoškolskom diplomom bila je omogućena skraćena jednogodišnja izobrazba za zvanje učitelja i nastavnika. Iako se broj učiteljskih škola nije mijenjao sve do 1950- tih, broj učenika i kadra neprestano se povećavao. Tako je 1950. bilo 6174 učenika upisano u učiteljske škole, a 236 učitelja i nastavnika je održavalo nastavu.

Istodobno, predmetni učitelji za više razrede osnovne škole (od 5. do 8. razreda) školovali su se u višim učiteljskim školama u Zagrebu i Splitu, dok su se srednjoškolski nastavnici obrazovali na fakultetima. Učiteljske škole su 1952. dobile petogodišnji program. Tri godine kasnije (1955) obvezna osnovna škola produžena je na 8 godina. Potreba za bolje obrazovanim predmetnim učiteljima dovela je do povećanja pedagoške skupine predmeta na dvogodišnjim učiteljskim višim školama, kao i na fakultetima Sveučilišta u Zagrebu (Filozofski fakultet i Prirodoslovno – matematički fakultet). Godine 1956. predložen je novi program koji je uključivao predmete razvojne i obrazovne psihologije, opće pedagogije s didaktikom, sociologije obrazovanja i posebne metodologije iz dvaju predmeta. Također je uvedena i jednogodišnja poslijediplomska praksa pod nadzorom mentora, koja je završavala državnim ispitom i završnim uvjerenjem (Franjković, 1958).

3.2. Reforma obrazovanja 1990- tih

Uspostavom Republike Hrvatske kao neovisne države 1991., javila se potreba i za širokim zakonskim promjenama u svim dijelovima društvenog sustava. Sve glavne odluke u odnosu na obrazovanje u nadležnosti su Sabora, u kojemu su usvojeni i glavni zakonski dokumenti koji reguliraju obrazovni sustav: Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997), Zakon o osnovnom školstvu (1990/2003), Zakon o srednjem školstvu (2003), Zakon o visokim učilištima (1993/1996) i Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003).

Glavno obilježje hrvatskoga obrazovnog sustava bio je relativno visok stupanj centralizma u donošenju odluka, podijeljen između dvaju ministarstava: Ministarstva prosvjete i športa te Ministarstva znanosti i tehnologije. Ministarstvo prosvjete i športa imalo je široke ovlasti nad svim glavnim pitanjima predškolskoga, osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, a njegova glavna stručna ustanova je bila Zavod za školstvo. Ministarstvo znanosti i tehnologije bilo je odgovorno za odvijanje visokog obrazovanja (npr. obrazovanje učitelja i nastavnika). Krajem 2003. godine oba su ova državna tijela ujedinjena u Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Posljednjih godina nastoji se povećati pluralizam u obrazovanju kroz mogućnost otvaranja privatnih obrazovnih ustanova, od vrtića do visokog obrazovanja. Iako je njihov broj još uvijek razmjerno malen, različitost u pristupima ipak je prisutna: primjerice, postoje vrtići i osnovne škole zasnovane na načelima Montessori ili Waldorf pedagogije, ili razredi koji slijede *Korak po korak program* (proizašlo iz Headstart-projekta). Nevladine organizacije potiču i programe u srednjoškolskom obrazovanju, primjerice upoznavanje srednjoškolskih nastavnika s programom *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Taj je program transformiran u obrazovni program za sveučilišne nastavnike pod naslovom *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi*.

Najveća promjena u svezi školovanja učitelja i nastavnika dogodila se 1992., kad su više učiteljske škole koje pripremaju razredne učitelje uključene u sustav visokog školstva. Tom promjenom produžen je studij budućih razrednih učitelja i nastavnika s 2 na 4 godine.

U novom se sustavu obrazovanja priznaje važnost multikulturalnosti i trajno se podupire na predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskim stupnju. U obrazovanju članova nacionalnih manjina poštuje se i vodi računa o njihovu jeziku, kulturnim i vjerskim potrebama. U zadnje se vrijeme ulaže i znatan trud oko obrazovanja romske djece.

Druga važna tendencija jest naglasak na uvođenje moderne e-tehnologije u obrazovni sustav. Nažalost, zbog općih ekonomskih ograničenja, stupanj i kvaliteta tehničke opremljenosti škola još uvijek je nedovoljna.

Posljednjih je godina glavna inovacija, što se školskog plana i programa tiče, bilo uvođenje raznih projekata namijenjenih senzibilizaciji učenika, učitelja i nastavnika prema pitanjima vezanima uz ljudska prava, ekološku svijest i općenito kvalitetu života (“Europa u školi”, “Globus”, “Građanin i ustav, temeljna načela demokracije”, “Škole za unapređenje zdravlja”, itd.), a dovršava se i nacionalni program unapređenja obrazovanja o ljudskim pravima.

U posljednjem razdoblju spomenute inicijative pokazuju da nositelji interesa i sudionici u obrazovnom procesu prepoznaju potrebe za dubinskim pomacima u cjelokupnom obrazovnom sustavu. No okvir za strateški sistemski pristup transformaciji obrazovnog sustava još uvijek nije uspostavljen. Neki dijelovi sustava još uvijek oklijevaju, dok su drugi duboko zašli u promjene. Društveni diskurs, osobito kad je riječ o osnovnom i srednjem obrazovanju, još uvijek traje i to s dosta živosti pa čak i prijepora i nesuglasica oko glavnih pravaca i razina na kojima bi se promjene trebale odvijati, kao i metodologije u pristupu promjenama. Čini se da suglasnost postoji jedino u stavu da je određena transformacija nužna, no ostaje otvoreno pitanje jesu li zadovoljavajuće fragmentarne preinake postojećeg sustava manjim zahvatima, čija će akumulacija u jednom trenutku dovesti do kvalitativnog pomaka, ili je potrebno poći od nove koncepcije izgrađene na respektiranju znanstvenih spoznaja i pristupa, svjetskih kretanja i sveobuhvatne analize postojećeg stanja i potreba.

U svakom slučaju, dio sustava koji sada prolazi sveobuhvatnu promjenu jest prostor visokog obrazovanja, što ujedno znači da se ključne promjene odvijaju i u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika. Prije nego opišemo prirodu tih promjena, naznačit ćemo glavne značajke tog procesa, polazeći od nove zakonske osnovice kao temeljne pretpostavke za pokretanje sustava.

Prema novom Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju iz srpnja 2003., koji prepoznaje potrebu da se hrvatska znanost i obrazovanje uključe u europski istraživački prostor i europski prostor visokog obrazovanja, ugrađene su temeljne zakonske pretpostavke za transformaciju hrvatskoga sustava visokog obrazovanja, sukladno općim principima Bolonjske deklaracije i ostalih EU dokumenata vezanih uz Bolonjski proces. Obvezu pristupanja

Bolonjskom procesu Hrvatska je preuzela potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2001. na ministarskoj konferenciji u Pragu. Čitanjem novog Zakona može se dosta jasno prepoznati operacionalizacija glavnih ciljeva Bolonjskog procesa: sustav usmjeren na osiguravanje kvalitete, mogućnost lakšeg prepoznavanja diploma, poticanje mobilnosti nastavnika i studenata, omogućavanje veće fleksibilnosti u profesionalnom razvoju, povezivanje znanstvenog i nastavnog rada na sveučilišnoj razini, programi usmjereni na kompetencije studenata, brži izlazak na tržište rada. Glavne zakonske komponente koje odražavaju ovu orijentaciju jesu: uvođenje dvostupanjskog sustava studiranja do završne diplome na sveučilišnoj razini, s težištem na modelu 3+2, ujednačavanje profesionalnog nazivlja (baccalaureus/prvostupnik, odnosno magisterij struke), kvantifikacija u svrhu ujednačavanja studentskog opterećenja pomoću sustava prijenosa bodova (ECTS), dodatak diplomi kao pretpostavka kvalitativne analize studentskih postignuća i profesionalne orijentacije, otvaranje mogućnosti za koncipiranje i izvedbu nastavnih programa usmjerenih prema većoj prolaznosti i ostvarenju više razine kompetencija (jednosemestralni kolegiji, fleksibilnije oblikovanje nastavnog procesa, novi pristupi praćenju i vrednovanju, naglasak na studentskoj participaciji u odlučivanju). Zakon isto tako prepoznaje da dosadašnji sustav organizacije i upravljanja, posebice materijalnim resursima, predstavlja ozbiljno ograničenje za punu primjenu Bolonjskog procesa. Stoga zakon uvodi i ključne elemente koji omogućavaju uvođenje mehanizama osiguravanja kvalitete, integracije funkcioniranja, promjene u strukturi upravljanja kako ljudskim tako i materijalnim potencijalima.

3.3. Što Bolonjski proces znači za sustav obrazovanja učitelja i nastavnika: sustav obrazovanja učitelja i nastavnika prije i poslije Bologne

Struktura i ustroj obrazovanja učitelja i nastavnika uređuje se na najvišoj državnoj razini (Sabor Republike Hrvatske). Sustav je tako organiziran da predviđa različito obrazovanje za učitelje i nastavnike na različitim obrazovnim razinama. S obzirom na preuzetu obvezu usklađivanja sveučilišnih studija s postavkama Bolonjske deklaracije, i studiji za učiteljska i nastavnička zanimanja suočili su se sa zadatkom opsežne transformacije studija, koja je istodobno donijela i strukturne i konceptualne promjene u oba segmenta.

3.3.1. Učitelji osnovne škole – niži razredi (od 1. do 4.)

Osnovno obvezno obrazovanje traje 8 godina (razredi od 1. do 8.). Nastava u prva četiri razreda zasniva se na cjelovitom pristupu kurikulumu. Šest opsežnih područja znanja predaje jedan razredni učitelj. S druge strane, u višim razredima (od 5. do 8.) plan i program je mnogo raznolikiji (13 predmeta), a svaki predmet predaje predmetni učitelj. Različiti zahtjevi dvaju stupnjeva osnovne škole odražavaju se i na izobrazbu studenata, budućih osnovnoškolskih učitelja i nastavnika.

Ustanove

Obrazovanje učitelja za niže razrede osnovne škole ustrojeno je na visokim učiteljskim školama, odnosno Učiteljskoj akademiji, koje se većinom nalaze u okviru Sveučilišta (7 od 9). Visoke učiteljske škole surađuju s posebno ugovorenim osnovnim školama u kojima studenti obavljaju praktičnu nastavu, pod nadzorom iskusnih učitelja i nastavnika. Te škole imaju ugovor s Ministarstvom znanosti i tehnologije. Na svih 9 visokih učiteljskih škola godišnje diplomira oko 200 studenata – osnovnoškolskih učitelja.

Kadra

Stručne predmete i predmete obrazovnih znanosti predaju nastavnici s fakultetskom diplomom (predavači i viši predavači). Od nastavnog se kadra ne zahtijeva znanstveni stupanj (iako ga dio nastavnika ima). Jedina iznimka je položaj profesora visoke škole (najviši stupanj kvalifikacije) koji u pravilu mora imati doktorat. Sada većina učiteljskog kadra ima magisterij, a dio nastavnika izabran je i u znanstveno-nastavna zvanja.

Uvjeti upisa

Pristup studiju je moguć samo poslije dvanaestogodišnjeg školovanja, tj. poslije srednje škole. Budući da kvota koju propisuje Ministarstvo ograničava broj studenata prve godine, studenti moraju pristupiti razredbenom ispitu koji se sastoji od provjere poznavanja materinskog jezika i književnosti, matematike i općeg znanja. Školske se ocjene također uzimaju u obzir. Ta dva elementa se povezuju na sličan način kao i kod predškolskog stupnja, tj. školske ocjene mogu donositi do 40%, a ispitni rezultati do 60% mogućih bodova.

U prvoj godini primjene Bolonjskog procesa ne predviđaju se bitne promjene uvjeta upisa u učiteljski studij.

Organizacija studija: kako je bilo do sada, a kakav je budući ustroj?

a) Dosadašnji ustroj

Zaključno s akademskom godinom 2004/2005. studij za zvanje učitelja razredne nastave traje četiri godine. Plan i program predlaže ustanova, a odobrava Nacionalno vijeće za visoku naobrazbu. Akademaska godina ima 30 tjedana (900 sati nastave), što čini ukupno 4000 sati nastave. Program prati zajednički model obrazovanja učitelja i nastavnika. Studenti se obrazuju u šest glavnih nastavnih područja: jezik i književnost, matematika, društvene i prirodne znanosti, glazba, umjetnost i tjelesno obrazovanje. Na četvrtoj godini studenti su obvezni uzeti poseban seminar iz jednog predmeta. To ih osposobljava za vođenje posebnog programa za napredne učenike ili dopunsku nastavu ili izvannastavne djelatnosti. Na studiju je 90% sati obvezno, a 10% je izborno, s nekim varijacijama između ustanova. Satnica studija je određena prema glavnim kategorijama, i to:

- stručni predmeti - 51%,
- obrazovne znanosti - 12%,
- predmetne metodike - 23%,
- praktična nastava - 8%,
- ostalo - 6%.

Praktična nastava se odvija na dvojak način: nastava metodika odvija se na visokoj školi u obliku praktikuma, ali i u školama. U prve tri godine školska praksa iznosi 50 sati godišnje, a u posljednjoj godini 150 sati.

b) Budući ustroj

Nakon temeljitih rasprava, Učiteljska akademija i visoke učiteljske škole predložile su novi okvir za ustroj svojih učiteljskih programa, polazeći od ključnih dokumenata Europske komisije i drugih tijela u europskom prostoru visokog obrazovanja, koji su im otvorili prostor za bitne kvalitativne pomake.

Kad je riječ o studiju za učitelje osnovne škole, Učiteljska akademija i visoke učiteljske škole su podržale koncepciju prema kojoj se ovi studiji trebaju ostvarivati kao sveučilišni znanstveni studiji u sva tri ciklusa visokog obrazovanja (preddiplomskom, diplomskom i doktorskom). Na taj se način posebno želi istaknuti važnost istraživačke komponente u obrazovanju učitelja i mogućnost postizanja najviših znanstvenih stupnjeva. Istodobno se učiteljska profesija postavlja i u kontekst cjeloživotnog obrazovanja, u kojemu značajnu ulogu imaju poslijediplomski specijalistički programi. Slijedeći opće okvire europskih smjernica, novopredloženi programi

učiteljskih studija poseban naglasak stavljaju na partnerstvo sveučilišta i mreže škola u kojima se provodi praktičan dio nastave. U širokoj međusobnoj raspravi visokoškolskih ustanova koje obrazuju učitelje, prihvaćen je model studija 4+1. Pritom se u ponudi programa javlja diferencijacija u smislu tzv. programa A) učitelja osnovnog obrazovanja, i programa B) učitelja osnovnog obrazovanja i jednog nastavnog predmeta. Uz to se prijedlog B) oslanja na anticipirane promjene u sustavu osnovnog obrazovanja, prema kojem bi se obvezna škola oblikovala prema modelu 6 razreda osnovne škole i 3 razreda niže srednje škole koji prevladava u većini zemalja EU. Program B) sadrži oko 25% sadržaja jednoga nastavnog predmeta, koji daje dodatne kompetencije za izvođenje toga predmeta u 5. i 6. razredu osnovne škole. Nastavni programi definirani su pomoću sustava ECTS bodova. Uvid u dostupne programe učiteljskih studija pokazuje da je u pravilu zadržan simultani model prema kojem se stručni predmeti i predmeti edukacijskih znanosti i metodika raspoređuju tijekom preddiplomskog i diplomskog studija, i to tako da se većina predmeta edukacijskih znanosti smješta u preddiplomski studij, dok se metodike pojedinih predmeta i praktična nastava uvode od 6. semestra toga studija i protežu na diplomski studij. Omjer između pojedinih kategorija koji se odražava i u satnici i u studentskom opterećenju, izraženom u ECTS bodovima, odgovara ranijem omjeru. Tako se primjerice na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu od ukupno 300 ECTS u programu za učitelja osnovnog obrazovanja, 80 ECTS bodova odnosi na temeljne edukacijske znanosti a 87 bodova na metodike i praktičnu nastavu. Izraženo u postocima s obzirom na nastavnu satnicu, to iznosi 18% za temeljne edukacijske znanosti, 24% za metodičke sadržaje, 7% za praktičnu nastavu. U okviru temeljnih edukacijskih znanosti kojima se značajnije povećava obim u odnosu na prijašnji program, posebno se kao novine ističu kolegiji vezani uz znanstvenoistraživačku metodologiju. U formuliranju silabusa pojedinih predmeta zapaža se pomak prema definiranju nastavnih ciljeva u terminima kompetencija studenata, predmeti su jednosemestralni, a pojedini se kolegiji mogu izvoditi i na engleskom jeziku, što olakšava pokretljivost i otvaranje studija prema međunarodnim studentima.

Na kraju valja napomenuti da je postignuta suglasnost da ova transformacija teče postupno, s obzirom na mogućnost ispunjavanja uvjeta pojedinih visokih učiteljskih škola za prijelaz sa stručnih na znanstvene studije.

Ispitivanje/provjeravanje znanja

U starom sustavu studenti su mogli višu godinu studija upisati ako su ispunili sve obveze utvrđene nastavnim programom i ako su položili ispite koji su bili uvjet za upis u sljedeću godinu (10 do 12 godišnje). Glavni oblici provjere studenata bili su: pismeni i usmeni ispiti iz

stručnih predmeta i obrazovnih znanosti, dok se iz predmetne metodike od studenata tražilo da pripreme i održe nastavu iz jedne nastavne jedinice, iza koje je slijedio usmeni ispit. Završni (diplomski) ispit sastojao se od pismene radnje i usmenog ispita. Studenti su napuštali visoku školu s *diplomom učitelja razredne nastave*.

U novom sustavu učitelji koji studijem ostvare 240 ECTS bodova i završe prvi stupanj, stječu zvanje *baccalaureus* i stječu kompetencije za odgoj i obrazovanje djece u izvanškolsko vrijeme, u doba srednjeg djetinjstva, te kao pomoćni suradnici u različitim edukativnim djelatnostima. Učitelji koji ostvare 300 bodova stječu zvanje magistra osnovnog obrazovanja, pri čemu se studiranje dodatnog predmeta neće posebno isticati u diplomi, već će biti vidljivo u dodatku diplomi. Oni će biti osposobljeni za samostalno izvođenje nastave u nižim razredima osnovne škole. Pojedini stupanj završavat će pisanom radnjom. Sastavni dio diplome jest i dodatak diplomi, iz kojeg će biti vidljivo ostvareno postignuće kao i posebni interesi studenata.

3.3.2. Nastavnici viših razreda osnovne škole (od 5. do 8.) i srednjih škola

Ustanove

Nastavu u višim razredima osnovne škole te u srednjim školama održavaju jednako obrazovani nastavnici (profesori). Oni su završili predmetne fakultetske studije. Fakulteti surađuju s posebno ugovorenim osnovnim i srednjim školama u kojima studenti obavljaju praktičnu nastavu pod nadzorom iskusnog nastavnika. Te škole imaju ugovor s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i športa. Na fakultetima godišnje diplomira oko 1800 nastavnika.

Kadar

U skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, sa studentima rade predavači, viši predavači, docenti, izvanredni profesori i redovni profesori. Znanstveni novaci i asistenti, pod nadzorom sveučilišnog nastavnika, također sudjeluju u nastavnom procesu. Predavači nisu obvezni imati znanstveni stupanj. Svi ostali moraju aktivno sudjelovati u znanstvenom radu i imati doktorat. Samo redovni profesori nakon drugog izbora ne podliježu reizboru. Svakih pet godina svi ostali podliježu reizboru na temelju kriterija određenih zakonom i odredbama Rektorskog zbora.

Uvjeti upisa

Pristup studiju moguć je samo poslije dvanaest godina školovanja, tj. poslije srednje škole. Budući da kvota koju propisuje ministarstvo ograničava broj studenata prve godine, studenti moraju proći razredbeni ispit koji se sastoji od provjere znanja (i sposobnosti) iz različitih predmeta. Školske ocjene se također uzimaju u obzir. Ta dva elementa se povezuju tako da školske ocjene mogu iznositi do 40% a rezultati ispita do 60% mogućih bodova. Za umjetničke akademije i pojedine fakultete, ispituju se i posebne sposobnosti/talenti. U prvoj godini primjene Bolonjskog procesa ne predviđaju se bitne promjene uvjeta upisa u nastavnički studij.

Ustroj studija

a) Dosadašnji ustroj

Zaključno s akademskom godinom 2004/2005. studij za nastavnike viših razreda osnovne škole i srednje škole traje četiri godine. Obično je to studij s kombinacijom dvaju glavnih predmeta. Plan i program predlaže visokoškolska ustanova, a odobrava Nacionalno vijeće za visoku naobrazbu. Akademski godina ima 30 tjedana (900 nastavnih sati), što ukupno iznosi oko 3600 nastavnih sati. Ako student odabere dva glavna predmeta, nastavni sati se ravnomjerno dijele. U okviru nastavnog plana i programa svakoga glavnog studija uključen je i poseban metodološki studij (predmetna metodika), dok je studij obrazovnih znanosti za sve profile jednak.

Na početku prve ili druge godine studija, studenti moraju odlučiti hoće li odabrati nastavnički ili znanstveni smjer. Studij za nastavnika zasniva se na zajedničkom modelu obrazovanja učitelja i nastavnika. Satnica studija određena je prema glavnim kategorijama i u velikoj se mjeri razlikuje među fakultetima:

- stručni predmeti zastupljeni su sa 70-80%,
- obrazovne znanosti sa 3-7%,
- predmetne metodike sa satima praktične nastave - 7-12%,
- ostalo - 10-12%.

Praktična nastava je dio studija. Studiji obuhvaćaju seminare i praktične vježbe. U okviru praktičnih vježbi studenti održavaju nastavu u ugovorenim školama.

b) Budući ustroj

Usklađivanje s dvostupanjskom strukturom studija za nastavnička zanimanja znači za nastavničke fakultete i prijelaz s dosadašnjega simultanog modela na sukcesivni model studija prema shemi 3+2, s opterećenjem od 180 ECTS na preddiplomskoj razini i s opterećenjem od 120 ECTS-a na diplomskoj razini studija. U preddiplomskom studiju u pravilu se studiraju

jedan ili dva stručna predmeta, dok se predmeti vezani uz nastavničke kompetencije studiraju na diplomskoj razini. Nastavnički fakulteti postigli su suglasnost u smislu ujednačavanja opsega ovog dijela programa, te se preporučuje da ti sadržaji trebaju biti zastupljeni s oko 20% opterećenja u programu odnosno s 50 do 60 ECTS bodova. Uvid u dostupne prijedloge nastavnih programa pokazuje da se nastavni ciljevi u pravilu definiraju u terminima na očekivane kompetencije studenata, omogućava se veća fleksibilnost u načinu organizacije nastave i poticanju primjene inovativnih pristupa, posebice u području širenja prostora izbornih kolegija i korištenju novih tehnologija u nastavi. Na pojedinim sveučilištima predviđaju se i novi organizacijski oblici, primjerice sveučilišni centri za izobrazbu nastavnika.

Ispitivanje/provjeravanje znanja

a) Dosadašnji ustroj

Studenti mogu upisati višu godinu studija ako ispune sve obveze utvrđene nastavnim programom i ako polože uvjetne ispite (10-12 godišnje).

Glavni načini provjere znanja studenata su: pismeni i usmeni ispiti iz stručnih predmeta i obrazovnih znanosti, dok se iz predmetne metodike od studenta traži da pripremi i održi jednu nastavnu jedinicu, a potom slijedi usmeni ispit. Dodiplomski studiji - nakon obrane diplomske radnje i završnog usmenog ispita - završavaju diplomom i naslovom “predmetnog profesora”.

b) Budući ustroj

U novom sustavu predmetni nastavnici koji studijem ostvare 180 ECTS bodova i završe prvi stupanj stječu zvanje baccalaureus i stječu kompetencije za nastavak studija na višoj razini (diplomska studij - 120 ECTS bodova) za stjecanje zvanja magistar edukacije određenog predmeta te s titulom magistra mogu samostalno izvoditi predmetnu nastavu u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi. Sastavni dio diplome je i dodatak diplomi iz koje će biti vidljivo ostvareno postignuće kao i posebni interesi studenata.

3.3.3. Nastavnici strukovnih škola – tehničke, medicinske i ekonomske srednje škole

Ustanove

Nastavnici teorijskih strukovnih studija obrazuju se na dodiplomskom stupnju pojedinih fakulteta na kojima stječu diplomu. Ako zatraže posao učitelja i nastavnika u srednjoj školi,

moraju dobiti dopunsko obrazovanje iz obrazovnih znanosti. Dopunski studij metodike ustrojen je ili na fakultetu ili na visokoj učiteljskoj školi.

Kadar

Zahtjevi postavljeni nastavničkom kadru iz glavnih područja studija jednaki su onima koji se postavljaju nastavnicima fakultetskog stupnja.

Uvjeti upisa

Pristup stručnom studiju moguć je poslije dvanaestogodišnjeg školovanja, tj. poslije srednje škole. Važeći su isti principi kao i u ostalim stručnim studijima sveučilišnog stupnja. Pristup dopunskim obrazovnim studijima moguć je samo s diplomskim stupnjem.

Ustroj studija

a) Dosadašnji ustroj

Stručni studij traje četiri godine (8 semestara). Diplomirani studenti obično pohađaju dopunski obrazovni studij kao izvanredni studenti, usporedno s obavljanjem posla nastavnika u srednjoj školi.

Studij obrazovnih znanosti i metodike (135 sati) sastoji se od triju teorijskih predmeta: pedagogije, psihologije obrazovanja i opće didaktike (100 sati) te metodike (35 sati). Nastava je organizirana u više nastavnih cjelina.

b) Budući ustroj

Stručni studij u pravilu postaje dvostupanjski, najčešće prema shemi 3+2. (180+120 ECTS bodova). Diplomirani studenti sa stečenim zvanjem magistra struke, pohađat će (slično dosadašnjoj praksi) dopunski obrazovni studij kao izvanredni student, usporedno s obavljanjem posla nastavnika u srednjoj školi.

Ispitivanje/provjeravanje znanja

a) Dosadašnji ustroj

Studenti dodiplomskog stupnja mogu upisati višu godinu ako su ispunili sve obveze utvrđene nastavnim programom te ako su položili uvjetne ispite (10-12 godišnje). Postupak provjere je isti kao i na drugim sveučilišnim studijima.

Dopunski studiji u obrazovanju završavaju odvojenim usmenim, ili pismenim i usmenim ispitima iz svakog predmeta.

b) Budući ustroj

Dopunski izvanredni studij obrazovnih znanosti imat će kao i ostali studiji ECTS bodovane predmete.

3.3.4. Nastavnici strukovnih škola – industrijske i obrtničke srednje škole

Ustanove

Nastavnici strukovnih škola iz industrijskih ili obrtničkih predmeta, moraju imati minimalno svjedodžbu odgovarajuće srednje škole, ukoliko ne postoji viši oblik obrazovanja iz tog područja. Ako žele raditi u zvanju nastavnika srednje škole, pohađat će (slično dosadašnjoj praksi) dopunski obrazovni studij kao izvanredni studenti, usporedno s obavljanjem posla.

Kadar

Nastavni kadar srednjoškolskog stupnja mora imati diplomski ili magistarski stupanj iz općih znanstvenih i stručnih studija, ili srednju školu za industrijske i obrtničke predmete. Oni će imati naknadno obrazovanje kao dopunski izvanredni studij.

Uvjeti upisa

Pristup u srednju školu uređen je aktom Ministarstva kojim se određuju pristupni bodovi za različite vrste srednjih škola. Bodovi se dobivaju na osnovi školskih ocjena iz odgovarajućih predmeta iz osmogodišnje škole. Pristup naknadnom obrazovnom studiju moguć je samo sa svjedodžbom srednje škole.

Ustroj studija

Srednje tehničke ili slične strukovne škole traju četiri godine, dok industrijske i obrtničke strukovne škole traju tri godine. Naknadni studij obrazovnih znanosti i metodike (u trajanju od 135 sati) sada čine tri teoretska predmeta: pedagogija, obrazovna psihologija i opća didaktika (100 sati) i metodika (35 sati). Nastava je ustrojena u više nastavnih cjelina. U budućnosti to će biti izvanredni dopunski obrazovni studij.

Ispitivanje/provjeravanje znanja

a) Dosadašnji ustroj

Studenti na dodiplomskom stupnju mogu upisati višu godinu studija ako su ispunili sve obveze utvrđenje nastavnim programom i ako su položili sve uvjetne ispite (10-12 godišnje). Postupak provjere isti je kao i na ostalim studijima.

Naknadni studij obrazovnih znanosti i metodike završava polaganjem zasebnog usmenog, ili pismenog i usmenog ispita iz svakog predmeta.

b) Budući ustroj

Dopunski izvanredni studij obrazovnih znanosti imat će, kao i ostali studiji, ECTS bodovane predmete.

3.3.5. Učitelji – specijalni pedagozi

Ustanova

Rehabilitatori se obrazuju na Edukacijsko–rehabilitacijskom fakultetu i poslije četiri godine studija stječu diplomu.

Kadar

Položaj i napredovanje fakultetskog kadra regulirano je Zakonom o ustanovama visoke naobrazbe, i jednako je kao i na ostalim ustanovama visoke naobrazbe – fakultetima.

Uvjeti upisa

Pristup studiju je moguć samo poslije dvanaestogodišnjeg školovanja, tj. poslije srednje škole. Budući da je broj studenata prve godine ograničen kvotom koju propisuje Ministarstvo, studenti moraju položiti razredbeni ispit koji se sastoji od provjere znanja iz različitih predmeta. Školske se ocjene također uzimaju u obzir.

Ustroj studija

a) Dosadašnji ustroj

Studij traje četiri godine, sa tri studijska smjera: studij logopedije, studij socijalne pedagogije i studij rehabilitacije. Studijski smjer studenti biraju prilikom upisa na fakultet. Svi studenti

mogu pohađati dva predmeta iz obrazovnih znanosti (270 sati), a studenti rehabilitacijskog odjela imaju dodatnih 225 sati metodike.

b) Budući ustroj

Preddiplomski studij traje tri godine, sa tri studijska smjera: logopedija, socijalna pedagogija i rehabilitacija, a studij završava svjedodžbom.

Diplomski studij traje dvije godine. Odvija se na tri studijska smjera. Diplomsku razinu mogu, uz polaganje razlikovnih ispita, upisati i studenti nakon završetka drugih (društveno-humanističkih) preddiplomskih studija. Na diplomskoj razini studij logopedije ima jedan modul, studij socijalne pedagogije dva, a studij rehabilitacije šest modula. Diplomski studij završava diplomskim radom i diplomskim ispitom. Studenti stječu naziv magistra iz pojedinih područja (s obzirom na studijski smjer i/ili modul).

Ispitivanje/provjeravanje znanja

a) Dosadašnji ustroj

Kao i u ostalim usporedivim studijima, studenti mogu upisati višu godinu studija ako su ispunili sve obveze utvrđene nastavnim programom, te ako su položili uvjetne ispite (10-12 godišnje). Glavni načini provjere znanja studenata jesu pismeni i usmeni ispiti iz stručnih predmeta. Dodiplomski studiji završavaju obranom diplomske radnje i završnim usmenim ispitom.

b) Budući ustroj

Studij je usklađen sa zahtjevima Bolonjske deklaracije i ima ECTS bodove.

3.4. Institucije koje obrazuju učitelje i nastavnike

Dvije osnovne skupine institucija u obrazovanju učitelja i nastavnika jesu visoke učiteljske škole i fakulteti. Studiji na obje vrste ustanova slijede zajednički model obrazovanja. Na sveučilišnom stupnju veći je naglasak na stručnom predmetu studija, a manje se pažnje pridaje izučavanju obrazovnih znanosti.

Visoke učiteljske škole obrazuju predškolske učitelje i učitelje za niže razrede osnovne škole (tj. razredne učitelje). Fakulteti u okviru sveučilišta obrazuju predmetne učitelje za više razrede osnovne i za srednju školu, kao i učitelje u posebnom obrazovanju.

U Hrvatskoj djeluje 9 visokih učiteljskih škola, od kojih je 7 u sklopu sveučilišta. Nastavnički kadar čini 212 asistenata i predavača, a ukupan broj redovnih studenata koji pohađaju visoke učiteljske škole je 4038.

Na sveučilišnom je stupnju 13 fakulteta za obrazovanje učitelja i nastavnika. Ti fakulteti ne obrazuju isključivo učitelje nego i stručnjake iz različitih znanstvenih područja. Fakultetski kadar čini 1423 profesor, asistent i predavač. Broj redovnih studenata tih fakulteta je 15647.

Treba primijetiti da se od kadra visokih učiteljskih škola ne zahtijeva postizanje znanstvenog stupnja, dok na fakultetima jedan od osnovnih uvjeta za napredovanje jest znanstveni rad i postignuće znanstvenog stupnja.

Dosad je s diplomom visoke učiteljske škole mogućnost poslijediplomskog studija bila ograničena. Poslije naknadnoga pedagoškog studija, studenti se mogu prijaviti za poslijediplomski studij iz pedagogije. Studenti sa sveučilišnom diplomom mogu nastaviti svoje obrazovanje s ciljem stjecanja magisterija znanosti ili doktorata samo u okviru svoga stručnog područja.

3.5. Osiguranje kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika

Općenito govoreći, provjeru i osiguravanje kvalitete novi je zakon postavio na mnogo otvoreniji i sustavniji način nego što je to bilo uređeno prijašnjom legislativom. Posebnu novinu u tom pogledu čini uspostava nove specijalizirane javne ustanove - Agencije za znanost i visoko obrazovanje, koja je zadužena za pružanje stručne i administrativne potpore Nacionalnom vijeću za visoko obrazovanje u provedbi postupka akreditacije studijskih programa te i za postupak vanjske evaluacije visokoškolskih ustanova. Uvjeti i norme nužne za kvalitetu ustanova mnogo su jasnije postavljeni u okviru postupka akreditacije ustanova i/ili programa. Postoje okviri za vrednovanje plana i programa ali i predviđeno vrednovanje samih obrazovnih institucija. Nacionalno vijeće za visoku naobrazbu, sastavljeno od istaknutih znanstvenika i stručnjaka, odgovorno je za vrednovanje kako plana i programa tako i za sustavno vrednovanje institucija. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa odlučuje o davanju podrške određenom

planu i programu, te davanju dopusnice instituciji na temelju mišljenja stručnjaka Vijeća i preporuci sveučilišnog Senata.

Drugi mehanizmi osiguranja kvalitete ustanova za obrazovanje učitelja i nastavnika tradicionalna su provjera učiteljskog i nastavničkog kadra kroz redoviti reizbor (ili napredovanja) u petogodišnjim intervalima, te stručne procjene sveučilišnih udžbenika koje obavljaju sveučilišna stručna tijela za akreditaciju sveučilišnih udžbenika. Zakonom i uvjetima Rektorskog zbora određuju se kriteriji za (re)izbor na svakom stručnom stupnju. Ti uvjeti pobliže određuju zahtjeve u svezi znanstvenog rada te nastavnih i stručnih djelatnosti, a provjeravaju se na matičnim odborima područnih vijeća nacionalnog vijeća za visoko obrazovanje te na fakultetskim vijećima i njihovim stručnim tijelima.

Iako su u novi zakon, te u statute visokoškolskih ustanova ugrađene pretpostavke za uspostavu unutrašnjih mehanizama osiguravanja kvalitete, s težištem na uvođenje studentskih evaluacija, trenutačno ipak nema zajedničke osnove i/ili kriterija za provjeru kvalitete studija u okviru ustanova ili između različitih ustanova. Tako, primjerice, većina sveučilišta predviđa, ili je već uspostavila, specijalizirane odbore, urede ili službe za upravljanje kvalitetom. Isto tako valja istaknuti da neke ustanove i dio nastavnika već odranije provodi neke oblike procjene studija, uglavnom kroz procjene studenata o nastavnom postupku.

U zadnje vrijeme neki su fakulteti uveli postupak samoprocjene na osnovi kvalitativne analize provedbe i potreba. Izvješće se zasniva na podacima koje su pribavile različite sveučilišne ustanove. Pored pokušaja samoprocjene, na razini sveučilišta nastoji se uvesti i postupak procjene, i to od nezavisnih međunarodnih eksperata. Tako su, primjerice, Sveučilište u Zagrebu nedavno procijenile tri stručne skupine: CRE, Salzburg seminar i Accademia Europaea, koje su već predočile svoja izvješća o njemu.

4. Kakvim mjerama osigurati da se kvalitetni učitelji i nastavnici zadrže u nastavničkoj profesiji?

Sadašnja situacija u obrazovanju pokazuje da dio nastavnika napušta posao u školama, ukoliko su im se “otvorile” neke druge mogućnosti zaposlenja. Vjerojatno bi taj odlazak bio i veći kada

bi razvoj gospodarstva omogućio njihovo brojnije zapošljavanje izvan prosvjetne djelatnosti. Želimo li zadržati kvalitetne učitelje i nastavnike u školama, važno je dugoročno osiguravati mjere za ostvarivanje:

- boljih socijalnih i materijalnih uvjeta rada;
- poticajne radne okoline;
- mogućnosti cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Podaci govore da je bruto domaći proizvod za 2004. godinu iznosio 34 300 milijuna USD ili 27 974 milijuna eura, a po glavi stanovnika iznosio je 7 732 USD ili 6 307 eura.

Kronično nedostatna ulaganja u školstvo dovela su do vrlo lošeg materijalnog statusa škola i učitelja. Prosječna neto mjesečna primanja (siječanj - ožujak 2005.) u Hrvatskoj su iznosila 717 USD ili 585 eura. Za isti period prosječna mjesečna primanja u obrazovanju iznosila su 712 USD ili 581 eura. Najniža mjesečna primanja u obrazovanju (za učitelja i nastavnika početnika) danas iznose oko 550 eura, a najviša mjesečna primanja u obrazovanju (za učitelja i nastavnika-savjetnika) iznose oko 720 eura.

Učitelji u Hrvatskoj imaju položaj državnih službenika. Treba napomenuti da je unutar te društvene skupine njihov položaj, mjereno stupnjem prihoda, razmjerno nizak. To se može dokazati usporedbom mjesečnih primanja učitelja i nastavnika-početnika s primanjima početnika u zdravstvenim ili pravnim državnim službama. Osim toga, opće ograničenje budžeta uzrokovalo je smanjivanje svih zarada u javnim službama, ali se to posebno odrazilo na zarade iskusnih učitelja i nastavnika.

Osim ovih materijalnih pokazatelja koji su dovoljno ilustrativni sami po sebi, poseban je problem sâm status profesije u društvu. Učiteljska profesija koje je u prošlosti imala izuzetno povoljan status, danas više nije tako cijenjena. Naprotiv, u društvu se stvara slika da se u nastavi malo radi (mala tjedna satnica a dugački godišnji odmori), te da je loš materijalni status primjeren količini rada. Učitelji se osjećaju nezaštićenima u javnosti i s pravom očekuju da barem nadležna državna tijela ukažu na njihovu važnost, a to se ne događa. Istodobno se u medijima iznose zamjerke programima i udžbenicima, što dio javnosti neopravdano doživljava kao učiteljsku krivicu. S druge strane, nastavnički je posao sve složeniji, zahtijeva sve više znanja i vještina, tako da je status u potpunom neskladu sa zahtjevima profesije.

Ukoliko želimo da sposobni učitelji ostanu u školama, onda je, bez sumnje, važna poticajna radna okolina, odnosno radni uvjeti koji će im osigurati maksimalnu kvalitetu rada. Kako je materijalno stanje u školama loše, neki učitelji rade u neprimjerenim uvjetima: većini nisu dostupni ni najnoviji nastavni materijali, niti nastavna tehnologija. Iako je informatička opremljenost naših škola donekle poboljšana, još uvijek je ona na nezadovoljavajućoj razini, a uz nedostatak opreme poseban je problem i nedovoljna informatička obrazovanost velikog dijela učitelja i nastavnika.

Pregled programa studija za obrazovanje učitelja i nastavnika otkriva da seminari o uporabi nove tehnologije u nastavi gotovo ne postoje. S jedne strane to je zbog općenito oskudne opremljenosti ustanova visokog obrazovanja novom tehnologijom ali, s druge, upitno je i poznavanje tog područja u predavača. Iako ima škola dobro opremljenih računalima koja su na raspolaganju učenicima, većina učitelja i nastavnika nije pripremljena za pružanje pomoći u učenju. Čak i kad raspolažu dostatnim znanjem, to je prvenstveno zahvaljujući njihovu osobnom interesu i nastojanju, a nije rezultat nekoga sustavnog pokušaja podizanja nastavnčkih kompetencija, bilo u okviru studija ili u okviru stručnog usavršavanja. Politika uporabe novih tehnologija stvara se u okviru ministarstava koja deklarativno podržavaju i razvijaju strategiju informatizacije čitavog društva, ali se često i sama opiru i ne koriste informacijsku i komunikacijsku tehnologiju u širim razmjerima. Izvjesna pojedinačna nastojanja mogu se vidjeti u nekim srednjim školama koje nude posebne programe iz informatike, prirodnih znanosti i tehnike. Neke od tih programa pomažu i nevladine organizacije te donacije velikih korporacija.

Poticajna radna okolina nastavnika podrazumijeva brigu o mladom učitelju na početku karijere, kao i mogućnost njegova napredovanja u profesiji.

Valja konstatirati da je u nas relativno dobro riješena briga oko uvođenja novog nastavnika u posao. Po stupanju u učiteljsku službu svi učitelji-početnici imaju jednogodišnji ili dvogodišnji pripravnički staž, pod vodstvom iskusnog učitelja i nastavnika-mentora. Na kraju tog perioda moraju pristupiti stručnom ispitu pred stručnom komisijom Ministarstva.

Pripravnički staž učitelja i nastavnika-početnika uređen je posebnim pravilnikom Ministarstva. Ti propisi određuju pripravnički staž kao obvezan dio postupka izdavanja uvjerenja za učitelje na svim školskim stupnjevima. Izložiti ćemo opći pregled postupka koji je sličan za sve razine.

- a) *Planiranje*. Kad učitelj-početnik (pripravnik) stupi na dužnost, obrazovna ustanova je obvezna sastaviti komisiju (ravnatelj, učitelj-mentor iz istog područja i školski savjetnik – pedagog ili psiholog). Komisija određuje program u trajanju od jedne odnosno dvije godine. Taj se period smatra probnim rokom.
- b) *Ostvarenje*. Mentor je odgovoran za nadzor ostvarivanja programa te za savjetovanje i davanje podrške svom pripravniku. Mentor je obvezan posjetiti i promatrati nastavu učitelja i nastavnika početnika 10 nastavnih sati, a učitelj-početnik je obvezan posjetiti i promatrati mentorovu nastavu 30 nastavnih sati tokom školske godine.
- c) *Procjena*. Po završetku pripravničkog staža, stručno povjerenstvo podnosi Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa opširno izvješće o napretku i postignućima učitelja i nastavnika-početnika. Ako je kandidat ocijenjen pozitivno, komisija daje prijedlog za njegovo polaganje stručnog ispita.
- d) *Stručni ispit*. Provodi se pred komisijom Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa u posebno ugovorenoj ustanovi istoga stupnja. Članovi stručne komisije su: savjetnik resornog ministarstva, fakultetski profesor metodike ili profesor metodike visoke učiteljske škole, ravnatelj ugovorene ustanove, iskusni nastavnik-sustručnjak i profesor hrvatskog jezika.

Stručni ispit se sastoji iz triju dijelova: a) pismeni ispit ili esej iz nekoga metodološkog područja; b) praktični dio – nastavni sat u razredu; c) usmeni ispit – pokriva pitanja nastave i učenja kao i obrazovne zakone. Položeni ispit je konačan i ne zahtjeva obnovu postupka.

Stručno usavršavanje uglavnom organizira Zavod za školstvo, koji je u međuvremenu promijenio status i prerastao u samostalnu javnu ustanovu, ali neke oblike stručnog usavršavanja mogu provoditi i županijske i mjesne školske vlasti. Učitelji mogu pohađati i razne oblike izobrazbe koju nude ovlaštene stručnjaci i nevladine organizacije. Svi ti oblici obrazovanja priznaju se kao elementi za napredovanje (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, 2003; Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, 2000).

Zavod za školstvo ima školske savjetnike odgovorne za različite profile učitelja i nastavnika (od predškolskih do predmetnih), kao i za ostali stručni kadar u školama (ravnatelji, knjižničari,

pedagozi, psiholozi). Početkom svake godine obrazovnoj se javnosti nudi poseban katalog tematskih seminara za stručno usavršavanje.

Sadržaj i oblik programa koje sadrži katalog obično se određuje suradnjom između savjetnika Zavoda i stručnjaka određenih područja. Neki od programa mogu biti ponuđeni kao “paketi” od vanjskih organizacija (nevladine organizacije), ali poslije potvrde Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Programe provode sami savjetnici Zavoda, sveučilišni i visokoškolski kadar, učitelji-mentori i priznati stručnjaci iz područja.

Ponuđeni seminari spadaju u tri glavne kategorije: seminari iz različitih stručnih predmeta, seminari iz obrazovnih znanosti, seminari društvenog/građanskog obrazovanja. Većina ponuđenih programa je predmetnog usmjerenja, dio ih je vezan uz obrazovne znanosti, a dio je posvećen društvenom obrazovanju. Oblik seminara je obično spoj predavanja i radionica, a trajanje mu je različito – od 4 do 30 sati. Početkom godine, na temelju ponuđenih programa u katalogu, svaki učitelj planira svoje stručno obrazovanje. Planovi se predstavljaju na učiteljskom vijeću škole i o njima se raspravlja, a potom i prihvaća. Svaki je učitelj obavezan pohađati najmanje jedan program godišnje, a pohađanje financijski podržava škola. Provjera kvalitete programa ograničena je na neposredne procjene kvalitete tih seminara temeljene na iskustvu sudionika. Nije uobičajeno provjeravati u kojoj mjeri se stečena nova znanja primjenjuju u poslu. Osiguranje kvalitete seminara zasniva se pretežno na ugledu stručnjaka koji provode program.

Novi zakon otvara više prostora za nove oblike cjeloživotnog obrazovanja na akademskoj razini. Transformacija učiteljskih studija u sveučilišne studije omogućit će stjecanje poslijediplomskog obrazovanja te titule magistra-specijaliste i doktora znanosti i za učitelje.

Napredovanje učitelja i nastavnika uređeno je posebnim pravilnikom Ministarstva, koji određuje stupnjeve i uvjete napredovanja. Učitelji imaju mogućnost napredovanja kroz tri stupnja:

- učitelj s položenim državnim ispitom,
- učitelj-mentor,
- učitelj-savjetnik.

Napredovanje se temelji na procjeni učiteljevog djelovanja u trima područjima: rad s učenicima u nastavi, izvannastavne djelatnosti te stručno usavršavanje. Procjenu o kvaliteti rada učitelja i

nastavnika donose ravnatelj škole i savjetnik Zavoda za školstvo. Sveobuhvatna procjena donosi se prema dvama kriterijima: postignućima iz svih područja koja su propisana pravilnikom, te godinama rada provedenoga u nastavi. Učitelj-mentor ima najmanje 6 godina radnog iskustva, a učitelj-savjetnik najmanje 11 godina. (Ako je učitelj posebno uspješan, prijedlog za napredovanje može se donijeti i ranije.) Odluku o napredovanju donosi Ministar.

Očito je da se kao pretpostavka zadržavanju kvalitetnih učitelja u školama, valja potruditi oko stvaranja primjerenoga društvenog i materijalnog statusa profesije, poboljšati radne uvjete te stvoriti pogodnije uvjete za cjeloživotno obrazovanje nastavnika. Pritom cjeloživotno učenje ne bi smjelo ovisiti o dobroj volji nastavnika, nego bi bilo važno razviti sustav licenciranja u profesiji, koji bi predviđao ali i osiguravao uvjete za minimalno usavršavanje u struci.

5. Koja je svrha istraživanja u području učenja/poučavanja i obrazovanja učitelja i nastavnika?

Obrazovno istraživanje može imati dva aspekta: istraživanje u okviru obrazovanja učitelja i nastavnika te istraživanje o obrazovanju učitelja i nastavnika.

Istraživanje u okviru obrazovanja učitelja i nastavnika na visokoškolskom i fakultetskom stupnju sastavni je dio nastavnog postupka i ugrađen je u studij obrazovnih znanosti i metodika studija na dodiplomskom stupnju. Tijekom praktikumske nastave studente razredne nastave potiče se na standardizirano opažanje i intervjuiranje djece, kako bi upoznali metode pomoću kojih se mogu vršiti istraživanja u praksi. Studiji, koji završavaju diplomskom radnjom, potiču studente na poduzimanje vlastitih empirijskih istraživanja, a na kojima bi se zasnivala i njihova diplomska radnja.

Studenti nastavničkih fakulteta upoznaju se s istraživačkim radom u okviru svoga znanstvenog područja, što također može imati pozitivne posljedice u primjeni znanstvenog rješavanja problema u njihovoj budućoj nastavničkoj praksi. Osim toga, na ovaj način studenti upoznaju istraživačke postupke i u okviru kolegija iz obrazovnih znanosti.

Istraživanja o obrazovanju učitelja i nastavnika provode se pretežno u obliku znanstvenih projekata koje vode sveučilišni istraživači i profesori različitih obrazovnih znanosti, a financijski ih pomaže Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. S druge strane, praktično usmjerena istraživanja treba provoditi i Odsjek za istraživanja, razvoj i izdavaštvo pri Zavodu za školstvo. Istraživanja vezana uz ekonomiju obrazovanja provodi Ekonomski institut. Primijenjena i akcijska istraživanja, namijenjena unapređenju prakse, uglavnom osmišljavaju i provode stručni suradnici koji rade u školama (školski psiholozi i pedagozi), od kojih se očekuje da dio svoga radnog vremena posvete pitanjima razvoja i unapređenja školske prakse.

Doprinos razvoju istraživanja o obrazovanju učitelja i nastavnika svakako je i osnivanje Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja pri Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu. Ova istraživačka jedinica osnovana je 2001. godine, a jedna od glavnih djelatnosti kojima se bavi jest provođenje temeljnih i primijenjenih interdisciplinarnih istraživanja u području edukacijskih znanosti. Ta istraživanja, među ostalim, mogu poslužiti i kao podloga za razmišljanje i odlučivanje o obrazovnim promjenama.

6. Zaključak

Obrazovanje i njegove potrebe danas bi trebali biti među prioritetima svakoga društva. Dio važnih promjena ostvarit će se kroz promjene u sustavu obrazovanja nastavnika, a neke će promjene zahtijevati i temeljite društvene intervencije, kako bi se osiguralo poticanje sposobnih studenata za odabir nastavničke profesije, ali i zadržalo najспособnije nastavnike da ostanu u struci. Najvažnije promjene koje bi valjalo ubrzati jesu:

- promjena općenito niskoga ekonomskog i statusnog položaja učiteljske profesije u društvu;
- priznavanje učitelja i nastavnika kao ravnopravnih partnera u stvaranju obrazovne politike, te njihovo osnaživanje kroz obrazovanje za ulogu autonomnoga, kreativnog i promišljajućeg stručnjaka;
- trajno poboljšavanje i kontrola kvalitete preddiplomskog i diplomskog studija budućih nastavnika, ulazak učiteljskih studija u okvire sveučilišta, uključivanje studenata u obrazovna istraživanja, kao i uvođenje novih tehnologija u obrazovanje učitelja i nastavnika;
- proširenje mogućnosti za poslijediplomske specijalističke i doktorske studije u učiteljskoj i nastavničkoj struci;
- unapređenje cjeloživotnoga profesionalnog razvoja kroz snažnije povezivanje stručnog usavršavanja s uvjetima stručnog napredovanja, te usklađivanjem tema, obogaćivanjem sadržaja u okviru stručnog usavršavanja, ali i snažnijim utjecajem praktičara i stručnih udruga u oblikovanju sadržaja stručnog usavršavanja.

III. DIO

PRIKAZ REZULTATA EMPIRIJSKIH ISTRAŽIVANJA NA GLAVNIM SUDIONICIMA SUSTAVA OBRAZOVANJA UČITELJA I NASTAVNIKA

“Za dobrog nastavnika nije toliko važno na koliko će pitanja koja postavi njegovi učenici znati odgovor, već koliko će pitanja učenici postaviti, a na koje će njemu biti teško odgovoriti.”

A. Wellington Rollins

1. Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika

Tea Pavin
Majda Rijavec
Renata Miljević-Ričički

1.1. Uvod

Cilj anketnog istraživanja čiji su rezultati prikazani u ovom dijelu bio je ispitati mišljenja osnovnoškolskih učitelja i nastavnika² o kvaliteti njihova inicijalnog obrazovanja, o stručnom usavršavanju te o njihovoj percepciji vlastite profesionalne uloge u obrazovno-odgojnom procesu.

U pilot-istraživanju polustrukturiranim upitnikom ispitano je 120 osnovnoškolskih učitelja o tome kako ocjenjuju kvalitetu svoje profesionalne naobrazbe, a potom je napravljena kvalitativna analiza njihovih odgovora³. Na temelju dobivenih rezultata i proučene literature, operacionalizirane su glavne varijable i konstruirani instrumenti za prikupljanje podataka u glavnom istraživanju, tj. konstruiran je upitnik pod naslovom *Upitnik za ispitivanje percepcije kvalitete profesionalnog obrazovanja*⁴. Upitnik se sastoji od tri dijela – jedan se dio odnosi na inicijalno obrazovanje učitelja/nastavnika (obrazovanje tijekom studija), drugi se odnosi na

² U daljnjem tekstu će, radi lakšeg praćenja, termin “učitelj” biti korišten za sve učitelje razredne nastave, a termin “nastavnik” za sve predmetne nastavnike.

³ Rezultati ovoga istraživanja prezentirani su pod naslovom *Teachers' perceptions of teacher education as a part of school improvement policy* na 10. EARLI konferenciji, održanoj u kolovozu 2003. u Padovi (sažetak rada može se dobiti od autorica – Cota-Bekavac, M., Vizek Vidović, V. i Pavin, T.).

⁴ Isti upitnik (uz potrebne prilagodbe) primijenjen je i u istraživanju provedenome na nastavnicima srednjih škola te na studentima Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta.

stručno usavršavanje učitelja/nastavnika, a treći je usmjeren na percepciju nekih aspekata učiteljskog/nastavničkog posla te ulogu učitelja/nastavnika u obrazovno-odgojnom procesu.

Anketno istraživanje na učiteljima i nastavnicima osnovnih škola provedeno je tijekom travnja i svibnja 2003. godine. U njemu je sudjelovalo 1334 učitelja razredne nastave i 2134 predmetnih nastavnika iz 121 osnovne škole iz različitih dijelova Hrvatske koje su, slučajnim odabirom, ušle u uzorak, a čine 14.7 % ukupnog broja osnovnih škola u Hrvatskoj.

Opis uzorka učitelja razredne nastave

- U ukupnom uzorku učitelja razredne nastave izrazito je više učiteljica – njih je 91.7% u odnosu na 8.3% učitelja. Kad je riječ o zastupljenosti žena i muškarca u nastavničkoj profesiji općenito, mnogo je više žena, što je u slučaju razredne nastave još izraženije.
- Prosječna dob učitelja je 44 godine, a u prosjeku imaju 20 godina učiteljskog staža. Veći dio učitelja (njih 90.1%) ima više od 5 godina staža, dok je onih s 5 godina staža ili manje tek 9.9%. Iz navedenih se podataka može zaključiti kako će se naše osnovne škole uskoro suočiti s velikim brojem odlazaka u mirovinu, a posljedično i s mogućom povećanom potražnjom za učiteljskim kadrom.
- Većina učitelja (86%) zaposlena je na neodređeno vrijeme, a kad je riječ o stupnju završenog obrazovanja, njih 76.5% je završilo višu učiteljsku školu, 18.3% ih je završilo visoku školu ili fakultet, a 5.2% ima završenu srednju školu. Nitko od učitelja u našem uzorku nema stečeni stupanj magistra ili doktora znanosti, što je podatak koji nije iznenađujući s obzirom da poslijediplomskog studija za učitelje dosad uopće nije bilo.
- Kada govorimo o korištenju informatičke tehnologije, učitelji, u prosjeku, navode kako računalo i Internet koriste rijetko, dok svega 24.4% njih komunicira preko elektroničke pošte. Dakle, možemo zaključiti kako se naši učitelji, kada je riječ o području informatičke tehnologije, zapravo slabo koriste novim tehnologijama.

Opis uzorka predmetnih nastavnika

- Kao što je slučaj i s uzorkom učitelja, i u uzorku predmetnih nastavnika ima znatno više nastavnica – 74.4%, dok nastavnika ima svega 25.6%.

- Prosječna dob predmetnih nastavnika je 45 godina te u prosjeku imaju također 20 godina nastavničkog staža, kao i učitelji razredne nastave. Nastavnika s više od 5 godina nastavničkog staža ima 79.8%, dok onih s 5 godina staža u nastavi ili manje ima 20.2%.
- Nastavnika sa završenom visokom školom ili fakultetom ima 49.2%, sa završenom višom školom 48.9%, a završenom srednjom školom 1.9%. Stečeni stupanj magistra znanosti ima svega 0.6% nastavnika.
- Udjel predmetnih nastavnika iz područja društveno-humanističkih znanosti je 60.4%, dok je nastavnika iz matematičko-prirodne skupine predmeta 39.6%.
- I predmetni nastavnici, kao i učitelji, izjavljuju kako se, u prosjeku, računalom i Internetom rijetko koriste, dok putom elektroničke pošte komunicira 36.5% nastavnika, što je značajno više od učitelja, no i u ovom slučaju možemo reći da je taj postotak dosta malen.

1.2. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika: percepcija kvalitete i zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem osnovnoškolskih učitelja i nastavnika

U prvom dijelu upitnika koji se odnosi na obrazovanje učitelja i nastavnika tijekom studija, učitelji i nastavnici su trebali procijeniti koliko im je to obrazovanje omogućilo stjecanje znanja i vještina iz pojedinih područja rada u školi. Svoje su procjene davali na skali od 4 stupnja (od 1 – *nimalo*, do 4 – *izrazito*) za svako od 20 područja učiteljskog/nastavničkog rada. Ta područja te njihove prosječne procjene prikazani su na tablici 3.1.

Tablica 3.1. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju iz pojedinih područja učiteljskog/nastavničkog rada (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 - *izrazito*)

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Učitelji		Nastavnici	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja iz nastavnog gradiva (predmeta)**	3.00	0.586	3.42	0.592
2. Primjena nastavnih metoda i vještina**	3.07	0.614	2.92	0.741
3. Primjena informatike u nastavi	1.48	0.712	1.48	0.728
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)*	2.22	0.836	2.28	0.958
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.41	0.864	2.55	0.845
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave	2.71	0.844	2.71	0.841
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	2.37	0.974	1.81	0.892
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	2.03	0.926	1.88	0.885
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	2.46	0.836	2.44	0.873
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima	2.47	0.827	2.48	0.871
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju**	1.93	0.835	1.74	0.820
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučенost)**	1.84	0.802	1.71	0.793
13. Rad s nadarenim učenicima**	1.95	0.817	2.10	0.921
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika**	2.36	0.767	2.46	0.847
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.40	0.753	2.45	0.806
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.34	0.768	2.37	0.878
17. Razvijanje ekološke svijesti**	2.42	0.787	2.24	0.926
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	2.20	0.785	2.18	0.888
19. Poznavanje školskog zakonodavstva**	1.96	0.796	1.89	0.785
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.28	0.769	2.37	0.792

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Općenito možemo reći da se i učitelji i nastavnici slažu u tome kako im je studij najviše omogućio stjecanje znanja i vještina iz područja *nastavnog gradiva (predmeta)*, *primjene*

nastavnih metoda i vještina, te određivanja nastavnih ciljeva i planiranja nastave. S druge strane, najlošije procijenjena područja su primjena informatike u nastavi, rad s učenicima s teškoćama u učenju, rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju, te poznavanje školskog zakonodavstva. Procjena stečenog stupnja znanja i vještina daleko je najniža u području primjene informatike u nastavi, što ne iznenađuje jer je velik dio učitelja i osnovnoškolskih nastavnika studirao kad se to područje tek pojavilo, a informatičko obrazovanje i nije bilo uključeno u programe njihova studija. No zamjetno je i to kako ih studij nedovoljno osposobljava za rad s djecom s posebnim potrebama. Područje školskog zakonodavstva nije prisutno niti kao kolegij niti kao dio nekog kolegija u izobrazbi učitelja/nastavnika, pa se s tim područjem učitelji mogu upoznati tek tijekom prakse u školama, a i tada samo djelomično. Učitelji-početnici vjerojatno bolje upoznaju školsko zakonodavstvo tek kroz pripravnički staž i pripremu za polaganje stručnog ispita.

Iz tablice 3.1. može se uočiti da su procjene većine navedenih područja (14) ispod prosječne teoretske vrijednosti (2.5). Dakle, distribucija učiteljskih/nastavničkih procjena grupirana je oko nižih skalnih vrijednosti, što znači da su stečeni stupanj znanja i vještina u dosta područja rada učitelji/nastavnici procijenili razmjerno slabim.

Vlastiti stupanj znanja i vještina iz područja svoga predmeta nastavnici procjenjuju nešto bolje od učitelja, a to je slučaj i s područjem praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja, rada s nadarenim učenicima, poticanja kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika te vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa.

S druge strane, učitelji nešto bolje od nastavnika procjenjuju svoju osposobljenost iz područja primjene nastavnih metoda i vještina, razredništva, komunikacije i suradnje s roditeljima, rada s učenicima s različitim poteškoćama, razvijanja ekološke svijesti i poznavanja školskog zakonodavstva.

I u nekim rezultatima koji će kasnije biti opisani, potvrdit će se kako su predmetni nastavnici zadovoljniji stečenim stupnjem znanja iz samoga predmetnog područja. Te procjene su, najvjerojatnije, rezultat nešto veće naglašenosti akademskih sadržaja vezanih uz sam predmet u obrazovanju predmetnih nastavnika, u usporedbi s obrazovanjem učitelja razredne nastave.

U skladu s različitom zastupljenošću psihološko-pedagoških sadržaja i razredne prakse tijekom studija (koja je veća u programu obrazovanja učitelja), procjene učitelja su nešto bolje za područja koja se ne tiču samog predmeta, već nekih drugih aspekata njihova posla. Moguće je da su te procjene posljedica nešto veće mogućnosti studenata razredne nastave da se susretnu s različitim aspektima rada u razredu i školi.

Osim navedenoga, vjerojatno je da su učitelji - trenutka izbora zanimanja (studija) - nešto više orijentirani na rad u razredu, dok su se neki predmetni nastavnici tek tijekom studija ili još i kasnije opredijelili za nastavničko zanimanje. Stoga se neke razlike u percepciji osposobljenosti, osim stečenim znanjima, mogu pripisati i motivaciji te većoj ili manjoj sklonosti za rad s učenicima, pa su učitelji nešto više orijentirani na učenike, a nastavnici na svoje predmetno područje.

Zadovoljstvo učitelja/nastavnika pojedinim elementima studija

Jedan dio upitnika, koji se odnosi na inicijalno obrazovanje učitelja/nastavnika, uključuje i njihove procjene zadovoljstva sadržajem te organizacijom i izvedbom pojedinih dijelova studija.

Kvaliteta pojedinih elemenata studija procijenjena je na skali od 1 – *nimalo*, do 4 – *u potpunosti* za osam elemenata studija koji su, s pripadajućim prosječnim procjenama, navedeni u tablici 3.2.

Tablica 3.2. Prosječne procjene zadovoljstva učitelja i nastavnika pojedinim elementima studija (na skali od 1 - nimalo, do 4 – u potpunosti)

Elementi studija	Učitelji		Nastavnici	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Program studija za akademsko područje (predmete)**	2.84	0.620	3.15	0.602
Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu	2.81	0.662	2.79	0.70
Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)**	3.01	0.743	2.86	0.820
Nastavne metode sveučilišnih nastavnika	2.58	0.729	2.61	0.759
Organizacija nastave i ispita	2.71	0.695	2.73	0.748
Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima**	2.77	0.715	2.89	0.749
Dostupnost i kvaliteta ispitne literature**	2.64	0.694	2.77	0.747
Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata**	2.53	0.695	2.63	0.733

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Svi elementi studija dobili su iznadprosječne procjene (pri čemu je teoretska prosječna procjena 2.5). Dakle, i učitelji i nastavnici su u prosjeku osrednje zadovoljni pojedinim elementima studija. Iz podataka navedenih u tablici 3.2. može se vidjeti da su, među ostalim, učitelji najzadovoljniji praktičnim dijelom nastave, a predmetni nastavnici programom studija za akademsko područje (predmet). Kao što je već navedeno, moguće je da je ova razlika nastala kao posljedica različite zastupljenosti praktičnog dijela nastave i obrazovanja iz akademskog područja (predmeta), tj. stavljanja naglaska na različite aspekte rada. Naime, u studiju za učitelje predmetne nastave zastupljenost praktičnog dijela nastave je znatno veća (oko 30% - predmetnih metodika 23%, a praktične nastave 8%) nego u studiju predmetnih nastavnika (između 7% i 12%).

I učitelji i nastavnici najlošije procjenjuju način praćenja i vrednovanja postignuća studenata te nastavne metode sveučilišnih nastavnika, a načini na koje bi oni sami poboljšali te i ostale elemente studija, navedeni su u daljnjem tekstu.

Prijedlozi za poboljšanje pojedinih elemenata studija

Kako bi se dobila što bolja slika o učiteljskoj/nastavničkoj percepciji organizacije studija, uz procjene pojedinih elemenata studija napravljena je i kvalitativna analiza učiteljskih i nastavničkih prijedloga za njihovo poboljšanje. Budući da se u oba slučaja radi o istim ili vrlo sličnim prijedlozima, oni će ovdje biti prikazani za cijeli uzorak učitelja i nastavnika zajedno.

Prijedlozi za poboljšanje programa studija za *akademsko područje (predmet)* uglavnom su usmjereni na potrebu za povezivanjem teoretskog dijela s praktičnim, te uvođenjem više praktičnih primjera i vježbi u nastavu. Učitelji i nastavnici smatraju kako nastavno gradivo treba osuvremeniti te iz njega izbaciti neke sadržaje koji su suvišni. Dakle, predlažu smanjenje opsega nastavnog gradiva, a također drže da bi nekim bitnim sadržajima valjalo posvetiti više pažnje. Pritom smatraju kako bi bilo dobro uvesti veći broj izbornih predmeta, te osigurati bolje mogućnosti za učenje stranih jezika i informatike tijekom studija. Učitelji predlažu više projekata i praktičnog rada za vrijeme studija, razradu programa po razredima te veću povezanost ovoga dijela studija s konkretnim radom u školi.

Kad se radi o prijedlozima za poboljšanje programa studija za *psihološko-pedagošku izobrazbu*, najviše je prijedloga usmjereno na povećanje satnice ovih predmeta i povezivanje tih sadržaja s praktičnim radom, te većem broju vježbi i primjera rješavanja konkretnih problema uz pomoć stručnjaka iz prakse. Učitelji i nastavnici misle da bi studij trebao sadržavati više psihologije, pedagogije i specijalne pedagogije, a naročito sadržaje koji se odnose na rad s djecom s posebnim potrebama. Rad bi se trebao odvijati timski, u radionicama, te kroz istraživanja i projekte. Učitelji i nastavnici predlažu bolju pripremu za razred tijekom studija, upoznavanje novih strategija i alternativnih škola, a također bi, u okviru ovoga programa, željeli saznati nešto više i o ocjenjivanju učenika. Također smatraju kako bi, općenito, u okviru ovog dijela studija trebalo biti manje teorije a više prakse, uz dodatno motiviranije predavače.

Poboljšanje programa *praktičnog dijela nastave (metodike nastave i razredne prakse)* učitelji i nastavnici prvenstveno vide kroz uvođenje većeg broja sati razredne prakse. Pritom smatraju da bi taj dio studija trebao biti bolje organiziran, te da bi već od prve godine studente valjalo uvoditi u praktičan rad u razredu. Profesori i mentori bi trebali više surađivati sa studentima te im omogućiti da prođu kroz sve razrede (uključujući i kombinirana razredna odjeljenja koja

predstavljaju specifičnost vezanu uz rad učitelja razredne nastave). Učitelji i nastavnici također smatraju kako bi se više pažnje valjalo posvetiti analizi predavanja koje su studenti održali u razredu. Prema njihovom mišljenju, ovaj bi program trebalo osuvremeniti, te studentima dati više slobode, poticati istraživanja, raditi u radionicama, a u program uključiti i neke predmete s edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Također drže da je studentima potreban bolji uvid u školsku dokumentaciju i administraciju, te upoznavanje poslova razrednika. Dakle, obje grupe drže da bi u okviru praktičnog dijela nastave studenti trebali imati priliku upoznati sve aspekte rada u školi, tj. dati im veću priliku za stjecanje kompetencija iz različitih područja svoga budućeg zanimanja kroz praktičan rad.

Iz do sada navedenoga, može se zaključiti kako, neovisno o tome o kojem se programu studija radi, u prijedlozima za poboljšanje studija i učitelji i nastavnici stavljaju naglasak na veću primjenu teorijskih sadržaja u praksi.

Kada je riječ o *nastavnim metodama sveučilišnih nastavnika*, najviše se prijedloga odnosi na njihovo osuvremenjivanje. Naime, učitelji i nastavnici smatraju kako bi njihovi profesori trebali biti prvi koji će primjenjivati suvremene i raznolike nastavne metode, tj. demonstrirati ih u vlastitom radu. Također smatraju da su te metode još uvijek suhoparne, a većina nastave se svodi na *ex cathedra* predavanja umjesto poticanja rasprave i aktivnije uloge studenata u nastavnom procesu. Pritom navode kako neki sveučilišni nastavnici ne ostavljaju dojam da i sami imaju adekvatnu metodičku izobrazbu, te se čini da neki od njih uopće nisu motivirani za taj dio svoga posla.

Pri *organizaciji nastave i ispita*, prema učiteljima i nastavnicima, najviše bi pažnje trebalo posvetiti rasporedu, čestini i sadržaju ispita. Mišljenja su da bi studentima trebalo omogućiti više ispitnih rokova, te da bi se dogovorenih termina svi trebali jednako pridržavati. Također smatraju kako bi se pri ispitivanju trebalo usredotočiti na bitne sadržaje, te omogućiti javnost svakoga ispita, a studentima pružiti priliku da, iznimno opsežne ispite, polažu kroz nekoliko dijelova (ili veći broj kolokvija).

Kada je riječ o *odnosu sveučilišnih nastavnika prema studentima*, učitelji i nastavnici navode potrebu za većim uvažavanjem studenata te ravnopravnijim odnosom koji bi, u većoj mjeri nego do sada, bio prijateljski i suradnički, i to kako na nastavi, tako i u konzultacijama. Također se predlaže i smanjenje broja studenata u grupi (tj. rad u manjim grupama), kako bi se

omogućio bolji kontakt nastavnika sa studentima te aktivnije sudjelovanje studenata u nastavi. Općenito govoreći, najveći se dio prijedloga odnosi na povećanje dostupnosti sveučilišnih nastavnika te njihov korektniji i kvalitetniji odnos prema studentima.

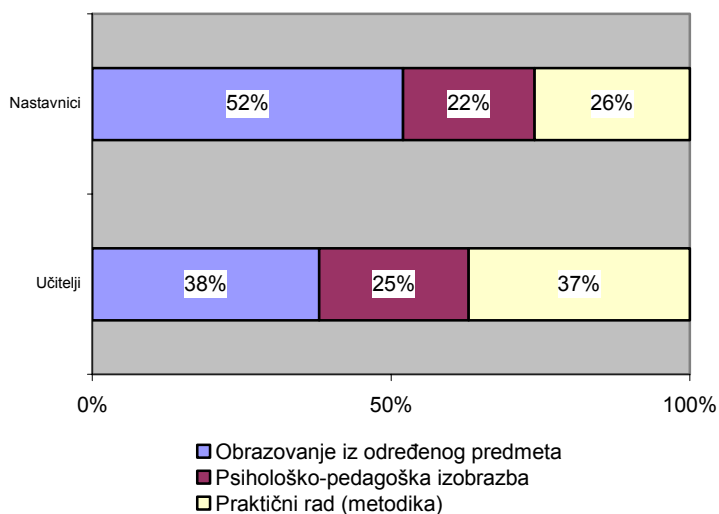
Kad je u pitanju *dostupnost i kvaliteta ispitne literature*, najviše je prijedloga usmjereno na bolje opremanje knjižnica i više ispitne literature, tako da svi studenti mogu doći do potrebne literature. Uz to smatraju kako je nužno da svaka knjižnica bude opremljena suvremenim knjigama i časopisima, te da bi trebalo biti više prijevoda novije, kvalitetne literature na hrvatskom jeziku.

Objektivnije ocjenjivanje je najčešći prijedlog kada je u pitanju *način praćenja i vrednovanja postignuća studenata*. Ovdje su česti i prijedlozi koji se tiču praćenja rada studenata tijekom cijele godine a ne samo na ispitima. Stoga se predlaže nastava u manjim grupama, češće vrednovanje pismenih, usmenih i praktičnih aktivnosti. Ističe se i potreba za većim davanjem povratnih informacija studentima, ali i za općenito većom suradnjom nastavnika i studenata.

Elementi nastavnog programa u studiju za učiteljsko/nastavničko zanimanje

Kako bismo dobili uvid u mišljenje učitelja i osnovnoškolskih nastavnika o organizaciji studijskih programa za učiteljsko/nastavničko zanimanje, pitali smo ih koliki bi, po njihovu mišljenju, trebao biti idealan postotak zastupljenosti pojedinih dijelova tih programa. Odgovori su prikazani na slici 3.1.

Slika 3.1. Procjena postotka idealne zastupljenosti dijelova nastavnog programa



I učitelji i nastavnici smatraju da bi zastupljenost obrazovanja iz akademskog područja (tj. predmeta) trebala biti manja nego što je sada. Naime, prema podacima navedenima u II. dijelu u kojem je opisano sadašnje obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj, zastupljenost akademskih, tj. predmetnih sadržaja, za učiteljsko zanimanje bila je oko 51%, dok je za predmetne nastavnike između 70% i 80%.

U skladu s tim, i učitelji i nastavnici procjenjuju kako bi zastupljenost sadržaja psihološko-pedagoške izobrazbe trebala biti veća. Učitelji kao idealan postotak navode 25% (u odnosu na sadašnjih 12%), a predmetni nastavnici navode 22% (u odnosu na dosadašnjih 3% do 7%).

Idealan postotak zastupljenosti praktičnog rada i predmetnih metodika, prema učiteljima i nastavnicima bi također trebao biti veći nego što je sada. Tako učitelji razredne nastave navode 37% (sada je taj postotak oko 30%, od čega su predmetne metodike 23% a praktična nastava 8%), a predmetni nastavnici navode 26% (taj postotak trenutno iznosi od 7% do 12%).

Dakle, možemo zaključiti kako i učitelji i nastavnici smatraju da bi studij za učiteljsko/nastavničko zanimanje morao pružiti više prostora obrazovanju iz psihološko-pedagoškog područja te studentima omogućiti da više sati provedu u praktičnoj nastavi nego što su to oni imali priliku tijekom studija.

U usporedbi s predmetnim nastavnicima, učitelji razredne nastave ističu još veću potrebu za psihološko-pedagoškim obrazovanjem te razrednom praksom. To je povezano i s tim da su kompetencije iz tih područja nadasve potrebne za rad s djecom koja su tek krenula u školu i čije razvojne i kognitivne karakteristike, kao i sama koncepcija razredne nastave, zahtijevaju nešto drugačiji pristup nego u višim razredima osnovne škole. Učitelji razredne nastave su prvi s kojima se djeca susreću polaskom u školu, i to zasigurno djeluje na još veću potrebu učitelja za stjecanjem kompetencija iz područja važnih za uvođenje djece u obrazovno-odgojni proces. Pritom je važno i stjecati komunikacijske vještine za rad s roditeljima, te kompetencije potrebne za uklapanje djece s posebnim potrebama u razred.

1.3. Trajni profesionalni razvoj učitelja i nastavnika

U stjecanju nastavničkih kompetencija, osim inicijalnog obrazovanja, značajnu ulogu imaju i trajni profesionalni razvoj, odnosno razni oblici stručnog usavršavanja. Stručno usavršavanje bi učiteljima i nastavnicima trebalo omogućavati kontinuirani profesionalni razvoj i stjecanje novih nastavnih vještina, te praćenje i prilagodbu promjenama i potrebama njihovih učenika i lokalne zajednice u kojoj djeluju.

Kao što je u uvodnom dijelu spomenuto, dio upitnika odnosio se na stručno usavršavanje učitelja i nastavnika, tj. njihovo sudjelovanje u raznim oblicima usavršavanja, na procjenu kvalitete stručnog usavršavanja te njegov doprinos razvoju kompetencija u pojedinim područjima učiteljskog/nastavničkog rada.

Sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju te ocjena kvalitete stručnog usavršavanja

Kada govorimo o sudjelovanju učitelja/nastavnika u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, najzastupljeniji njegovi oblici, i u slučaju učitelja razredne nastave i u slučaju predmetnih nastavnika, jesu seminari, predavanja i radionice. Na seminarima je u prosjeku sudjelovalo oko 62% učitelja/nastavnika, na predavanjima oko 61%, a na radionicama oko 55%. Ostali oblici stručnog usavršavanja, poput konferencija, studijskih putovanja, usavršavanja u inozemstvu i trajnih višegodišnjih edukacija vrlo su slabo zastupljeni, u prosjeku oko 2%. Ovaj podatak ne iznenađuje s obzirom na to da su predavanja, seminari i radionice ujedno i najčešći oblici stručnog usavršavanja koji se nude učiteljima i nastavnicima. Ostali oblici usavršavanja nisu toliko zastupljeni vjerojatno i zbog toga što oni uključuju i veće financijske izdatke koje škole nisu u mogućnosti snositi.

U pogledu procjene kvalitete najčešće pohađanih oblika stručnog usavršavanja, i učitelji i nastavnici su u prosjeku zadovoljni njihovom kvalitetom. Pritom najkvalitetnijima smatraju radionice, vjerojatno stoga što su one interaktivan oblik stručnog usavršavanja. Naime, način rada u radionicama redovito uključuje i aktivno sudjelovanje sudionika, što djeluje motivirajuće te ostavlja dojam da se radi nešto konkretno, a i korisno za buduću praksu.

Kao organizatore stručnog usavršavanja i učitelji i nastavnici najčešće navode Zavod za školstvo (oko 40%) i vlastitu školu (oko 30%), dok su ostali organizatori, poput raznih nevladinih udruga, rjeđe navođeni (zastupljenost pojedinih organizatora je oko 5%).

Detaljniji podaci o broju učitelja i nastavnika koji su sudjelovali u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, kao i podaci o kvaliteti pojedinih programa, navedeni su u tablici 6.1. u prilogu B.

Doprinos stručnog usavršavanja u unapređivanju učiteljskih/nastavničkih kompetencija u pojedinim područjima rada

Za ista područja za koja su procjenjivali stečeni stupanj znanja i vještina tijekom inicijalnog obrazovanja (područja navedena u tablici 3.1.), učitelji/nastavnici su trebali procijeniti i doprinos stručnog usavršavanja svakom od navedenih područja.

Općenito možemo reći da učitelji/nastavnici doprinos stručnog usavršavanja procjenjuju slabim, a detaljniji podaci o tome mogu se vidjeti u tablici 6.2. u prilogu B. Za većinu područja učiteljskog/nastavničkog rada procjene doprinosa stručnog usavršavanja su ispod teoretske prosječne vrijednosti (2.5), dakle procjene su grupirane oko nižih skalnih vrijednosti.

I učitelji razredne nastave i predmetni nastavnici najslabijim ocjenjuju doprinos za područje *primjene informatike u nastavi* te područje *školskog zakonodavstva*. Čini se da su ove teme ili dosta loše obrađene ili uopće nisu zastupljene u programima stručnog usavršavanja, a kad je riječ o području informatike i njezine primjene u nastavi, suvišno je isticati kako je objema grupama obrazovanje iz toga područja prijeko potrebno.

S druge strane, i učitelji i nastavnici najboljim procjenjuju doprinos stručnog usavršavanja u područjima *primjene nastavnih metoda i vještina, određivanju nastavnih ciljeva i planiranju nastave* te *znanju iz nastavnog gradiva (predmeta)*.

Usporedba procjena dobivenih od obiju grupa ukazuje kako se one razlikuju u procjenama doprinosa stručnog usavršavanja za određena područja. Tako učitelji razredne nastave nešto boljim od predmetnih nastavnika ocjenjuju doprinos područjima vezanima uz aspekte njihova

rada, koji se ne tiču samog predmeta i nastave u smislu nastavnih ciljeva i planiranja nastave. Ta područja su *primjena praktičnih vještina, razredništvo, komunikacija i suradnja s roditeljima, rad s učenicima s posebnim potrebama*, te područja koja se tiču osobnog rasta i razvoja učenika (razvijanje učeničkog samopoštovanja, učeničke kreativnosti i kritičkog mišljenja).

Predmetni nastavnici, u usporedbi s učiteljima, nešto većim procjenjuju doprinos usavršavanja u području znanja nastavnog gradiva (predmeta), metodama ocjenjivanja i praćenja učeničkog znanja, te određivanju nastavnih ciljeva i planiranju nastave. Moguće je da učitelji i nastavnici stavljaju različite naglaske na određena područja vlastitog rada, pa tako i na sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja.

No ove razlike i ne iznenađuju ako se uzmu u obzir već navedene razlike u načinu rada učitelja razredne nastave i predmetnih učitelja. Naime, organizacija nastave, posebno mogućnost integrativnog pristupa gradivu, u nižim razredima osnovne škole razlikuje se od predmetne nastave u višim razredima. Stoga je moguće da se razlikuju i potrebe učitelja i nastavnika za stjecanjem kompetencija iz određenih područja. S obzirom na navedeno, čini se da je za predmetne nastavnike iz uzorka nešto više stručnog usavršavanja bilo usmjereno na samu metodiku predmeta, dok su se učiteljima razredne nastave nešto više nudili sadržaji vezani uz neke druge, psihološko-pedagoške aspekte. Naravno, ne možemo sa sigurnošću tvrditi kakva je tada bila ponuda stručnih usavršavanja. No ako pogledamo *Katalog stručnih skupova za učitelje i nastavnike za tekuću školsku godinu* (Zavod za školstvo Republike Hrvatske, 2004/2005), može se uočiti kako se učiteljima razredne nastave nešto više nude sadržaji koji nisu vezani uz samo gradivo, primjerice razredništvo, poticanje dječje kreativnosti, metode rada s djecom s poremećajima u ponašanju, komunikacija i suradnja u razrednom odjelu i sl. S druge strane, predmetnim nastavnicima se nešto češće nude metodičke teme obrađivanja pojedinih nastavnih jedinica.

Na kraju ovoga dijela valja konstatirati da su doprinosi stručnog usavršavanja u većini navedenih područja učiteljskog/nastavničkog rada općenito nisko procijenjeni. Dakle, čini se da učiteljima i nastavnicima stručno usavršavanje nije znatnije doprinijelo u približavanju onih područja koja nisu imali priliku upoznati ni tijekom studija.

Kako bismo dobili detaljniji uvid u potrebe učitelja i nastavnika za stručnim usavršavanjem, zamolili smo ih da navedu ona područja o kojima bi željeli saznati nešto novo ili nešto više u

okviru stručnog usavršavanja. Kvalitativnom analizom odgovora, pokazalo se da i učitelji i nastavnici navode uglavnom slične teme (tablica 3.3.) U tablici su navedena područja koja je navelo više od 5% učitelja ili nastavnika.

Tablica 3.3. Najčešće navedena područja učiteljskog/nastavničkog rada o kojima bi učitelji/nastavnici željeli naučiti nešto više u okviru stručnog usavršavanja

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Učitelji	Nastavnici
Rad s učenicima s različitim teškoćama u učenju i ponašanju	40%	25%
Primjena informatike u nastavi i rad s računalom	30%	25%
Rad s nadarenim učenicima	26%	14%
Primjena novih nastavnih metoda i vještina u poučavanju: suvremena kretanja u metodici nastave	11%	14%
Komunikacijske vještine: suradnja s učenicima, suradnja s roditeljima	8%	6%
Načini praćenja i vrednovanja učeničkog postignuća i odgojno-obrazovnog procesa	6%	7%
Teme iz područja psihologije i pedagogije	10%	-
Najnovije spoznaje i dostignuća u području vlastitog predmeta	-	13%

Iz navedenih se podataka vidi, da jedno od najčešće navedenih područja o kojemu bi i učitelji i nastavnici željeli naučiti nešto više, jest rad s djecom s različitim poteškoćama u učenju i ponašanju. Čini se kako se ni učitelji ni nastavnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima za ovo područje rada. To je u skladu sa spomenutim procjenama nastavnika kako ih niti inicijalno obrazovanje niti stručno usavršavanje nije dovoljno osposobilo za ovo područje rada. Potreba za stjecanjem takvih kompetencija i vještina još je izraženija u učitelja razredne nastave, što i ne iznenađuje s obzirom da su upravo oni prvi s kojima se djeca s posebnim potrebama u školi susreću. Stoga oni i imaju složen i zahtjevan zadatak: uvesti takvu djecu u nastavni proces i školsko okruženje.

Sljedeće područje o kojem bi i učitelji i nastavnici željeli nešto više saznati jest informatičko područje, tj. mogućnost upotrebe računala u njihovu svakodnevnom radu i nastavi. Ovaj rezultat je u potpunosti očekivan, s obzirom da je stupanj stečenih znanja i vještina iz primjene informatike u nastavi procijenjen najlošijim i u inicijalnom obrazovanju i u stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika. Budući da ovo područje nije bilo zastupljeno u studijskih nastavnim programima u vrijeme kada je većina učitelja i nastavnika iz uzorka studirala (a čini se da i na dosadašnjim stručnim usavršavanjima nastavnici nisu stekli zadovoljavajuće informatičko obrazovanje), ovo područje zasigurno spada među ona za koja je primarno ponuditi kvalitetno stručno usavršavanje.

Nadalje, učitelji i nastavnici bi željeli saznati nešto više o radu s nadarenim učenicima. I to je jedno od područja za koje procjenjuju da ih je studij slabo osposobio, a to nisu nadoknadili niti na kasnijem stručnom usavršavanju.

I učitelji i nastavnici bi željeli saznati nešto više i o suvremenim nastavnim metodama te raznim oblicima izvođenja nastave. Dijelu učitelja i nastavnika želja je poboljšati i svoje komunikacijske vještine (kako u komunikaciji s učenicima, tako i u komunikaciji s roditeljima), adekvatno pratiti i vrednovati učenička postignuća te odgojno-obrazovni proces u cijelosti.

Dva su se područja javila kao specifična s obzirom na to radi li se o učiteljima razredne nastave ili predmetnim nastavnicima. Naime, učitelji navode kako bi željeli čuti nešto više tema iz područja psihologije i pedagogije, a posebno iz razvojne psihologije. Kao što je već navedeno, nastavni se proces uvelike razlikuje s obzirom da li se radi o nižim ili višim razredima osnovne škole, stoga i ne iznenađuje veća potreba učitelja za temama koje se tiču svih aspekata djetetova razvoja i specifičnosti vezanih uz njegove pojedine razvojne faze.

Područje koje se javilo samo u slučaju predmetnih nastavnika, jest područje najnovijih spoznaja i dostignuća iz predmeta koji nastavnik predaje, što je također u skladu s već navedenim razlikama u nastavi nižih i viših razreda osnovne škole (kao i razlikama u obrazovanju tijekom studija). Naime, predmetni nastavnici su, za razliku od učitelja razredne nastave, najčešće vezani uz jedan predmet (onaj koji predaju). Zato i ne čudi što je u njih izraženija potreba za praćenjem novosti i promjena u vlastitom predmetnom području.

Analiza područja o kojima bi učitelji i nastavnici željeli saznati nešto novo, ukazuje na potrebu za stjecanjem praktičnih vještina i kompetencija iz područja koja nisu vezana samo uz akademsko područje, tj. znanja iz predmeta, već i uz konkretne načine rada s učenicima. Stoga nastavnici često i napominju kako u okviru stručnog usavršavanja žele tumačenja konkretnih primjera, dakle ne samo teoriju već i njezinu primjenu u praksi. Nameće se pitanje: koliko su sadržaji ponuđeni u programu stručnog usavršavanja kompatibilni sa željama učitelja i nastavnika, te imaju li oni pravu ili samo ograničenu mogućnost izbora tema koje žele usavršiti?

Povezanost stručnog usavršavanja s napredovanjem u struci

Kvalitetan sustav povezivanja sudjelovanja u stručnom usavršavanju i napredovanja učitelja i nastavnika nužan je kako bi se pratio i osigurao njihov kontinuirani profesionalni razvoj. Kvalitetno osmišljena i definirana povezanost stručnog usavršavanja i napredovanja u struci poticajna je za trajni razvoj vlastitih profesionalnih kompetencija. Naime, sadržaji koji se vrednuju u okviru sustava napredovanja učitelja i nastavnika (prema *Pravilniku* objavljenom u Narodnim novinama, 89/1995) uključuju neke vještine za koje nastavnici, prema rezultatima našeg istraživanja, izjavljuju da ih nisu stjecali tijekom inicijalnog obrazovanja (a ni tijekom stručnog usavršavanja). Jedan od elemenata vrednovanja je korištenje suvremenih izvora znanja, što uključuje i informatičku tehnologiju za koju je procjena stečenog znanja i vještina i tijekom inicijalnog obrazovanja i tijekom stručnog usavršavanja vrlo niska. Sličan je i primjer vrednovanja suradnje učitelja i nastavnika s ostalim sudionicima obrazovnog procesa, pri čemu se misli i na roditelje. Procjena stečenog stupnja vještina u tom području također je niska, i to jednako u inicijalnom obrazovanju i u stručnom usavršavanju. Na pitanje gdje bi učitelji i nastavnici imali priliku steći te kompetencije koje se vrednuju za napredovanje u struci, nameće se zaključak da to zapravo najviše ovisi o njima samima, tj. o njihovoj intrinzičnoj motivaciji za radom na razvoju tih kompetencija, te o stečenom nastavničkom iskustvu kojim kompenziraju nedostatke inicijalnog obrazovanja te stručnog usavršavanja.

U skladu s navedenim, jedno od postavljenih pitanja učiteljima i nastavnicima bilo je smatraju li da bi stručno usavršavanje kroz sustav bodovanja trebalo biti izravno povezano s napredovanjem u struci. Rezultati odgovora prikazani su na slici 3.2.

Slika 3.2. Odgovori učitelja i nastavnika na pitanje “Smatrate li da stručno usavršavanje treba biti izravno povezano s napredovanjem u struci, uvođenjem bodova za sudjelovanje u usavršavanju?”



Iz slike 3.2. može se zaključiti da veći dio učitelja i nastavnika smatra kako bi stručno usavršavanje trebalo biti izravno povezano s napredovanjem u struci kroz uvođenje bodova za sudjelovanje u usavršavanju. Dakle, postoji potreba za jasnijim definiranjem veze između sudjelovanja u usavršavanju i napredovanja u struci.

U ovom kontekstu valja istaknuti nužnost osiguranja jednakih uvjeta za sudjelovanje u usavršavanju, dakle stručno bi usavršavanje svima trebalo biti jednako dostupno (pritom se misli i na financijska sredstva). Napredovanje bi također trebalo biti praćeno i adekvatnim sustavom nagrađivanja vezanima uz visinu osobnog dohotka, što bi vjerojatno predstavljalo i dodatan poticaj za kontinuirani rad na razvoju učiteljskih/nastavničkih profesionalnih kompetencija.

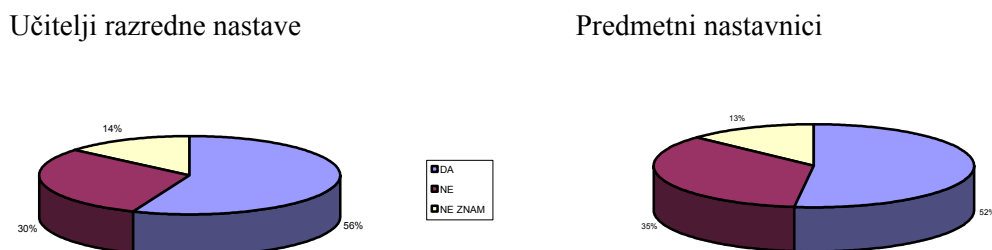
I nove promjene u visokom obrazovanju, u skladu s Bolonjskom deklaracijom, propituju mogućnosti skupljanja ECTS bodova tijekom života. Cjeloživotno učenje podrazumijeva nove pristupe u učenju koji otvaraju mogućnosti napredovanja u karijeri. Jedan od ciljeva Bolonjske deklaracije jest sustavno vrednovanje neformalnog učenja (*Tuning Educational Structures in Europe – Phase III, 2005*).

Mogućnost poslijediplomskog obrazovanja učitelja i nastavnika

Mogućnosti stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika na poslijediplomskoj razini za nastavnike iz našeg uzorka su bile prilično ograničene. No interes učitelja i nastavnika za

poslijediplomskim obrazovanjem (magistarki studij, specijalizacije te doktorski studij) iz područja obrazovnih znanosti i metodologija, zasigurno postoji, što se potvrdilo i u rezultatima prikazanim na slici 3.3.

Slika 3.3. Odgovori učitelja i nastavnika na pitanje “Trebali učiteljima i nastavnicima omogućiti stjecanje poslijediplomskog obrazovanja na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika (specijalizacija, magistarski studij, doktorski studij)?”



Dakle, i većina učitelja i većina nastavnika smatra kako bi trebalo omogućiti pristup poslijediplomskom usavršavanju na poslijediplomskoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika. Pritom učitelji razredne nastave tu potrebu ističu u nešto većoj mjeri, a moguće je da je to stoga što predmetni nastavnici barem imaju mogućnost poslijediplomskog obrazovanja iz vlastitog predmeta, iako to ne pridonosi razvoju onih kompetencija koje su im najpotrebnije u samom radu s učenicima.

Ovdje moramo napomenuti da je poslijediplomski studij na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu prvi put pokrenut tek u akademskoj godini 2004/2005, te da je interes bio tako velik da se svi zainteresirani kandidati nisu mogli upisati, što je podatak koji dovoljno svjedoči o potrebi za adekvatnim poslijediplomskim obrazovanjem učitelja i nastavnika.

1.4. Percepcija učiteljske i nastavničke uloge u obrazovno-odgojnom procesu

Novija istraživanja u području pristupa poučavanju jasno su pokazala da se u pozadini učiteljske/nastavničke prakse nalaze nastavnička uvjerenja o prirodi učenja i poučavanja te ulozi učitelja u obrazovno-odgojnom procesu. Ova su uvjerenja povezana i s učiteljskim i s nastavničkim (a i učeničkim) očekivanjima vezanima uz obrazovna postignuća i ishode poučavanja i učenja (Weinstein, 2002).

Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji koji pokazuju povjerenje u učenikove sposobnosti, koji potiču učenika na odgovoran odnos prema učenju, koji jasno izražavaju ciljeve vezane za učenje, koji pokazuju zainteresiranost za učenike i njihov način učenja, koji vode računa o razini učenikova predznanja te koji potiču učenike na raspravu i samostalno istraživanje i razmišljanje imaju i učenike koji postižu bolje rezultate u rješavanju problema, kreativnosti te primjeni usvojenog znanja. Uz to ti učenici imaju pozitivnije stavove prema školi, spremniji su na međusobnu suradnju i imaju manje izostanaka (Woolfolk, 2005). Ovakav pristup poučavanju u kojemu je učitelj/nastavnik više poticatelj učenja a manje prenositelj informacija naziva se najčešće “pristup usmjeren na učenika” (“razvojni pristup” ili “konstruktivistički pristup”).

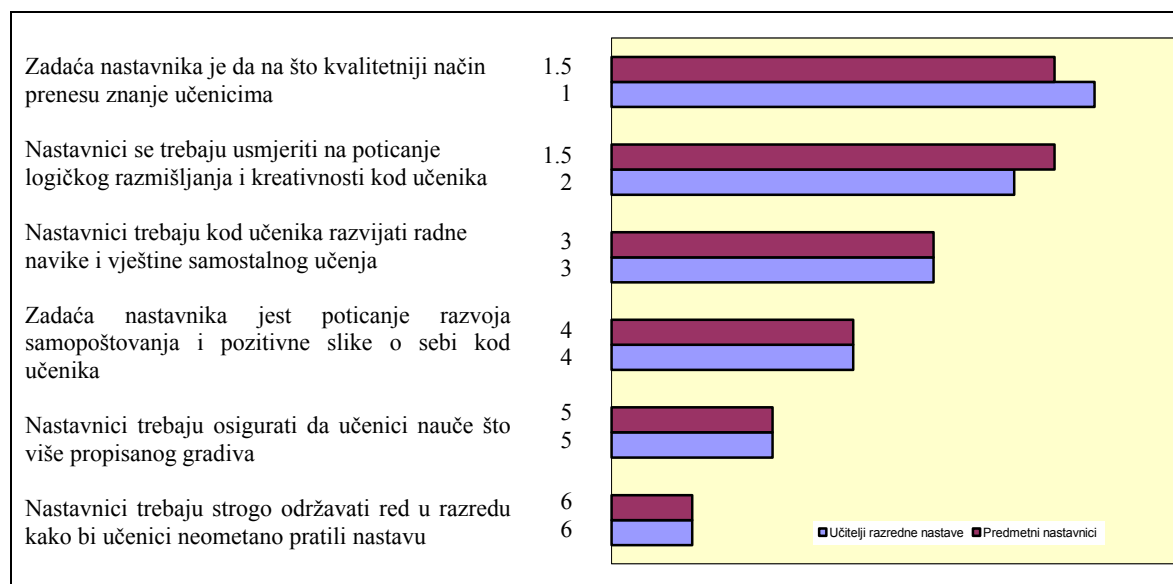
Nasuprot tom pristupu nalazi se pristup poučavanju u čijoj su podlozi učiteljska/nastavnička uvjerenja kako je glavni zadatak nastavnika da izravnim poučavanjem učenicima prenosi “gotove informacije”, a pri provjeri znanja najčešće se očekuje reprodukcija usvojenog znanja bez dodatne elaboracije. Učenici takvih učitelja/nastavnika postižu bolje rezultate u tradicionalnim testovima znanja kojima se provjerava količina upamćenih činjenica. Ovaj se pristup obično naziva “pristupom usmjerenim na učitelja/nastavnika” (“pristup usmjeren na prijenos informacija” ili “pristup usmjeren na znanstveno područje”).

Obrazovni eksperti drže da ne treba davati isključivu prednost jednom ili drugom pristupu, već ovisno o cilju poučavanja i uvjetima poučavanja poželjno je koristiti i jedan i drugi pristup. Primjerice, tamo gdje je obrazovna okolina siromašna izvorima informacija, jasno je da nastavnik mora imati i ulogu prenositelja informacija, dok tamo gdje učenici mogu koristiti druge izvore (informacijsku tehnologiju, knjižnicu, ostale medije), izravno poučavanje koje pasivizira učenike može biti zamijenjeno interaktivnijim oblicima nastave. Pritom neki autori (Good i Brophy, 1997), napominju kako poučavanje treba biti manje direktivno u funkciji mentalnog sazrijevanja učenika, a ciljevi poučavanja trebaju uključivati i vrijednosnu komponentu i kritičko mišljenje.

Imajući na umu važnost učiteljskih/nastavničkih uvjerenja o prirodi učenja, ovim istraživanjem nastojali smo dobiti i sliku o percepciji što je učitelji/nastavnici imaju o svojoj nastavničkoj ulozi. Kako bismo dobili opću sliku o percepciji važnosti pojedinih učiteljskih/nastavničkih

zadaca, analizirali smo važnosti koje su sami nastavnici pridali pojedinoj nastavničkoj zadaći. Rezultati su prikazani na slici 3.4.

Slika 3.4. Prosječan rang važnosti nastavnčkih zadaća (manja vrijednost označava veću važnost pojedine nastavničke zadaće)



Kao što se iz priložene slike vidi, i učitelji i nastavnici se slažu kada je u pitanju poredak važnosti svih navedenih zadaća. Svojim najvažnijim zadaćama smatraju kvalitetno prenošenje znanja učenicima, te poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika. Najmanje važnim od navedenih zadaća i učitelji i nastavnici smatraju strogo održavanje reda u razredu te osiguravanje da učenici nauče što veću količinu propisanog gradiva. Dakle, i jedni i drugi smatraju da je bitnije usmjeriti se na kvalitetno prenošenje gradiva, a ne na količinu istoga.

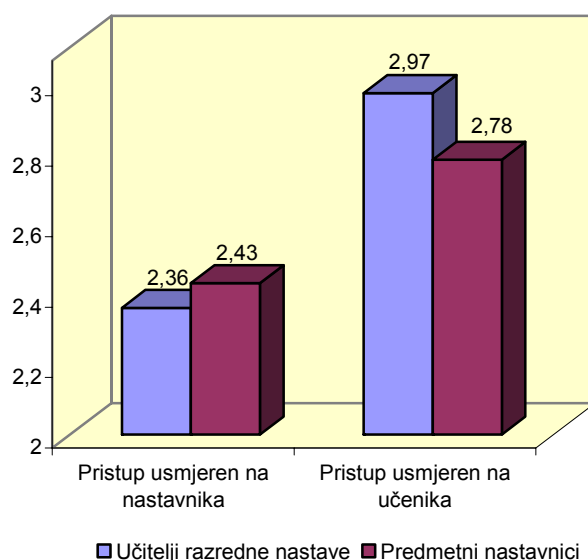
S obzirom na važnost nastavnčkih uvjerenja o prirodi učenja i poučavanja i za pristupe poučavanju, u istraživanje smo uključili i skalu kojom smo željeli provjeriti kakva je u tom pogledu orijentacija naših učitelja i nastavnika. U tu svrhu konstruirana je i skala za ispitivanje pristupa poučavanju koja se sastoji od dvije sub-skale – one za mjerenje pristupa usmjerenoga na učitelja/nastavnika, te one za mjerenje pristupa usmjerenoga na učenika. Učitelji i nastavnici su trebali izraziti svoj stupanj slaganja s pojedinim tvrdnjama koje odražavaju pojedini pristup poučavanju (od 1 – uopće se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem).

U tablici 6.3. u prilogu B prikazane su prosječne vrijednosti pojedine skupine nastavnika za svaku od čestica skale.

Općenito govoreći, prosječne procjene su nešto veće za tvrdnje koje odražavaju pristup usmjeren na učenika, što je osobito izraženo u učitelja razredne nastave koji - s tvrdnjama što odražavaju pristup usmjeren na učenika - izražavaju značajno veći stupanj slaganja, dok s tvrdnjama koje odražavaju pristup usmjeren na učitelja/nastavnika izražavaju značajno veći stupanj neslaganja u odnosu na predmetne nastavnike.

Prosječni rezultati učitelja i nastavnika za svaku sub-skalu odnosno pojedini pristup prikazani su na slici 3.5. (rezultati faktorske analize skala prikazani su u tablici 6.4. u prilogu B).

Slika 3.5. Prosječni rezultati učitelja i nastavnika po pojedinom pristupu



Uočljivo je kako i učitelji i razredni nastavnici u značajno većoj mjeri podržavaju pristup poučavanju usmjerenom na učenika. Pritom učitelji razredne nastave izražavaju značajno veći stupanj slaganja s pristupom usmjerenim na učenika, kao i značajno veći stupanj neslaganja s pristupom usmjerenim na nastavnika u odnosu na predmetne nastavnike. Moguće je da je ovaj rezultat posljedica već navedenih razlika u načinu i organizaciji poučavanja učitelja i predmetnih nastavnika, tj. rada s djecom različitog uzrasta i različitog stupnja kognitivnog razvoja. Naime, kako djeca u nižim razredima osnovne škole zahtijevaju i nešto drugačiji pristup poučavanju (a i sama nastava je tako organizirana), to može dovesti do toga da učitelji u odnosu na nastavnike, u nešto većoj mjeri naglašavaju važnost odgojnih ciljeva, slobodnijeg izražavanja vlastitog mišljenja, kreativnijeg pristupa i aktivnog sudjelovanja u nastavi kroz raznolikije metode (npr. učenje kroz igru).

Osim navedenoga, dio tih razlika se vjerojatno može objasniti i nešto različitim studijskim programima za učitelje razredne nastave, od onoga za predmetne nastavnike. Naime, studenti razredne nastave tijekom se studija susretnu s nešto više seminara i radionica koji imaju pristup usmjeren na učenika (npr. u predmetima *Odgoj za razvoj, Istraživanje u nastavi, Alternativne škole*), te su možda i na taj način stjecali nešto drugačije stavove o poučavanju.

Nastavnici su, s obzirom na rezultate na pojedinoj sub-skali, klaster-analizom podijeljeni u dvije skupine: skupinu koja više odražava pristup usmjeren na nastavnika, te skupinu koja više odražava pristup usmjeren na učenika (tablica 6.5. u prilogu B).

U skupini učitelja razredne nastave više je onih koji u većoj mjeri zagovaraju pristup usmjeren na učenika (56%), u odnosu na one koji u većoj mjeri izražavaju pristup usmjeren na nastavnika (44%).

S druge strane, nešto je više predmetnih nastavnika koji u većoj mjeri izražavaju pristup usmjeren na nastavnika (61%), u odnosu na one koji izražavaju pristup usmjeren na učenika (39%).

Ovaj rezultat je u skladu s do sada opisanim rezultatima koji ukazuju kako učitelji razredne nastave u značajno većoj mjeri izražavaju pristup usmjeren na učenika.

S obzirom na pripadnost pojedinom klasteru (tj. skupini s obzirom na pristupe poučavanju), usporedili smo i važnosti koje su nastavnici pridali pojedinim nastavničkim zadaćama. Rezultati ukazuju da se nastavnici slažu za većinu nastavničkih zadaća, osim za dvije: učitelji/nastavnici koji više izražavaju pristup usmjeren na učenika smatraju kako je najbitnije usmjeriti se na *poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika*; učitelji/nastavnici koji više izražavaju pristup usmjeren na nastavnika smatraju kako je njihova najvažnija zadaća *što kvalitetnije prenijeti znanje učenicima*. Dakle, kao što je i očekivano, pristup usmjeren na nastavnika primarno je obilježen prijenosom informacija, dok je pristup usmjeren na učenika primarno okarakteriziran poticanjem razumijevanja gradiva. Ipak možemo reći da su rezultati dobiveni u ovom dijelu u skladu s nekim teorijskim postavkama iznijetima u našem pristupu istraživanju.

1.5. Percepcija pojedinih aspekata učiteljske/nastavničke profesije s obzirom na neke karakteristike učitelja i nastavnika

Kako bismo dobili detaljniju sliku o učiteljskoj/nastavničkoj percepciji inicijalnog obrazovanja, stručnog usavršavanja te učiteljskoj/nastavničkoj ulozi u obrazovno-odgojnom procesu, napravili smo i dodatne analize s obzirom na neka obilježja učitelja/nastavnika za koja smo smatrali da bi mogle biti relevantne u okviru ovoga istraživanja. U daljnjem tekstu bit će prikazani samo rezultati za koje se pokazala značajna razlika među učiteljima/nastavnicima s obzirom na radno iskustvo te predmetnu skupinu.

Analiza rezultata s obzirom na učiteljski/nastavnički staž

U ukupnom uzorku ispitanih učitelja i nastavnika znatno je više učitelja/nastavnika koji imaju više od 5 godina nastavničkog iskustva (ima ih 84%), dok je učitelja/nastavnika s 5 ili manje godina staža tek 16% (detaljniji podaci s obzirom na pojedinu skupinu opisani su u uvodnom dijelu).

Kada je riječ o predmetima koje nastavnici predaju, u našem uzorku je 39% učitelja razredne nastave, 37% predmetnih nastavnika društveno-humanističkih predmeta te 24% predmetnih nastavnika matematičko-prirodnih predmeta.

U skladu s očekivanjima, učitelji/nastavnici s 5 ili manje godina staža (većinom su ujedno i mlađi nastavnici), značajno češće koriste osobno računalo i Internet (učitelji/nastavnici s manje staža u prosjeku izjavljuju kako osobno računalo i Internet koriste često, dok njihove iskusnije kolege u prosjeku izjavljuju kako se tim pomagalima koriste rijetko). Stoga je znatno više mlađih učitelja/nastavnika koji koriste i elektroničku poštu (60%) u usporedbi s iskusnijim učitelja/nastavnika (26%).

Razlike s obzirom na predmetno usmjerenje također postoje. Naime, nastavnici matematičko-prirodnih predmeta značajno više koriste osobno računalo, Internet te komunikaciju putem elektroničke pošte u odnosu na nastavnike društveno-humanističkih predmeta te učitelje razredne nastave.

Interakcija učiteljskog/nastavničkog staža i predmetne skupine u ovom se slučaju nije pokazala statističkim značajnom.

Kada govorimo o *stupnju stečenog znanja i vještina tijekom inicijalnog obrazovanja* učitelja/nastavnika, iskusniji učitelji/nastavnici, u usporedbi s onima s manje radnog iskustva, sustavno višim procjenjuju gotovo sva područja učiteljskog/nastavničkog rada, osim u slučaju stupnja stečenog znanja i vještina iz područja *primjene informatike u nastavi*, što je najviše izraženo u slučaju nastavnika društveno-humanističke skupine predmeta. Ovaj rezultat nije iznenađujući jer, kao što je već navedeno, učitelji/nastavnici koji su ranije studirali nisu imali priliku steći obrazovanje iz ovog područja. No svakako valja istaknuti kako i učitelji i nastavnici, bez obzira na godine staža te predmetnu skupinu, ovo područje procjenjuju slabim, tako da ni nastavnici koji su nedavno završili inicijalno obrazovanje nisu zadovoljni stečenim stupnjem znanja i vještina iz područja primjene informatike u nastavi.

Za većinu područja učiteljskog/nastavničkog rada za koje postoji glavni efekt iskustva te predmetne skupine, postoji i interakcija ovih dvaju faktora u smjeru da je razlika između procjena iskusnijih nastavnika prirodne skupine predmeta najizraženija u odnosu na njihove manje iskusne kolege (neka od tih područja su *primjena praktičnih vještina u nastavi, metode praćenja i vrednovanja učeničkog znanja, određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave, vođenje razreda (razredništva), poznavanje školskog zakonodavstva*). Detaljniji podaci o prosječnim vrijednostima s obzirom na učiteljsko/nastavničko iskustvo te predmetnu skupinu, mogu se vidjeti u tablicama 6.6. i 6.7. u prilogu B (zbog veće preglednosti podaci su prikazani u dvije tablice).

Općenito, kada je riječ o inicijalnom obrazovanju možemo reći da manje iskusni učitelji/nastavnici stupanj stečenih znanja i vještina iz većine područja njihova rada procjenjuju sustavno nižim od svojih iskusnijih kolega (osim za područje primjene informatike u nastavi, gdje stanje očekivano obrnuto).

Jedno od mogućih objašnjenja ovoga efekta mogao bi biti i utjecaj pamćenja. Naime, nastavnici s više iskustva studirali su i nešto ranije te je moguće da je u njihovu slučaju stečeno iskustvo donekle ublažilo vlastitu kritičnost prema pojedinim dijelovima studija, budući da su oni kroz duži učiteljski/nastavnički staž imali mogućnosti steći neke kompetencije koje tijekom studija nisu stekli, za razliku od mlađih kolega koji to iskustvo tek trebaju steći.

Analiza procjene zadovoljstva *pojedinim elementima studija* također ukazuje kako učitelji/nastavnici s više radnog iskustva daju sustavno veće procjene u usporedbi s

učiteljima/nastavnicima s manje iskustva, osim u slučaju programa studija za akademsko područje (predmet) te za dostupnost i kvalitetu ispitne literature, što su područja u kojima se njihove procjene ne razlikuju. Razlika u procjenama s obzirom na nastavničko iskustvo posebno je izražena kod nastavnika matematičko-prirodnih predmeta, i to za procjene programa *psihološko-pedagoške izobrazbe te praktičnog dijela nastave (metodike nastave i razredne prakse)*.

Kad je riječ o razlikama s obzirom na predmetnu skupinu, i nastavnici matematičko-prirodnih i nastavnici društveno-humanističkih predmeta, bez obzira na radno iskustvo, uglavnom su zadovoljniji programom studija za *akademsko područje (predmet)*, u usporedbi s učiteljima razredne nastave. Taj je podatak, po nama, i očekivan s obzirom na nešto veću akademsku usmjerenost i stavljanje naglasaka na predmetne sadržaje na nastavničkim studijima (što se očituje u već spomenutoj različitoj zastupljenosti pojedinih dijelova studijskih programa za učiteljsko i nastavničko zanimanje).

Podaci o prosječnim procjenama zadovoljstva pojedinim elementima studija s obzirom na iskustvo i predmetnu skupinu, prikazani su u tablicama 6.8. i 6.9. u prilogu B.

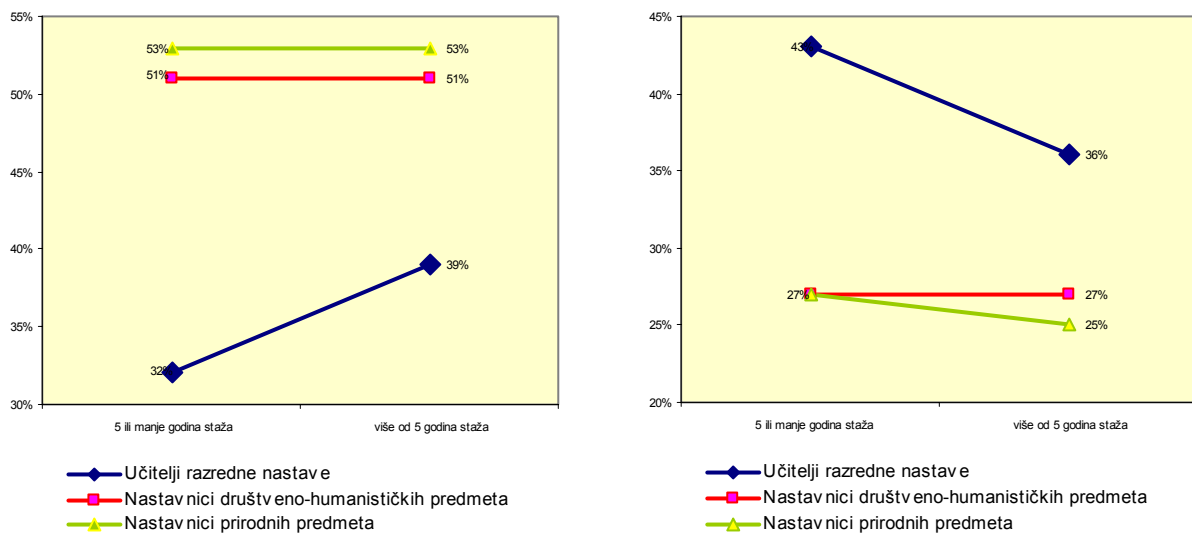
Općenito, kad se radi o stupnju znanja i vještina stečenih tijekom studija te o zadovoljstvu pojedinim elementima studija, čini se kako su učitelji/nastavnici s pet ili manje godina staža (većinom su i nedavno završili studij) nešto kritičniji u svojim procjenama. Moguće je da su i ove procjene pod utjecajem pamćenja određenih sadržaja, ali i pod utjecajem iskustva kojim su učitelji/nastavnici s višegodišnjim radom u školi uspjeli nadoknaditi znanja i vještine koje tijekom studija nisu imali prilike steći.

Procjene *doprinosa cjelokupnoga stručnog usavršavanja* razvoju pojedinog područja učiteljskog/nastavničkog rada također su, za gotovo sva područja, sustavno veće u učitelja/nastavnika s više radnog iskustva, a ta razlika je najizraženija u slučaju nastavnika prirodnih predmeta. Detaljniji podaci o doprinosu stručnog usavršavanja pojedinim područjima učiteljskog/nastavničkog rada s obzirom na iskustvo i predmetnu skupinu, prikazani su u tablicama 6.10. i 6.11. u prilogu B.

Razlike u procjenama *idealnog postotka* zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za učiteljsko/nastavničko zanimanje također se razlikuju s obzirom na njihovo iskustvo te predmetnu skupinu. Naime, kako smo već naveli, procjene zastupljenosti

akademskih sadržaja daleko su veće u predmetnih nastavnika, dok su procjene zastupljenosti praktičnog dijela nastave značajno veće u učitelja razredne nastave. U ta dva navedena područja dobivena je i značajna interakcija nastavničkog staža i predmetne skupine u učitelja razredne nastave. Naime, idealnu zastupljenost akademskih sadržaja iskusniji učitelji procjenjuju značajno većom od manje iskusnih kolega, dok zastupljenost praktične nastave procjenjuju značajno manjom, što je prikazano i na slici 3.6.

Slika 3.6. Prosječne procjene idealne zastupljenosti obrazovanja iz predmetnog područja i područja praktičnog rada, s obzirom na učiteljsko/nastavničko iskustvo i predmetnu skupinu



Ovaj podatak može ukazivati i na to kako iskusniji učitelji u nešto većoj mjeri prepoznaju potrebu za nešto boljim obrazovanjem iz predmeta. Kada govorimo o zastupljenosti pojedinih dijelova studijskih programa, svakako valja imati na umu kako svi učitelji i nastavnici smatraju da bi postotak psihološko-pedagoške izobrazbe i praktične nastave trebao biti znatno veći nego što je to sada slučaj. Dakle, naši učitelji i nastavnici prepoznaju važnost ovog aspekta studijskog obrazovanja te potrebu za stjecanjem učiteljskih i nastavničkih kompetencija koje se tiču svih aspekata rada u razrednom i školskom okruženju.

Bez obzira na iskustvo ili predmetnu skupinu, svi učitelji/nastavnici u podjednakoj mjeri smatraju da stručno usavršavanje treba biti povezano s napredovanjem u struci posredstvom uvođenja bodova za sudjelovanje u usavršavanju.

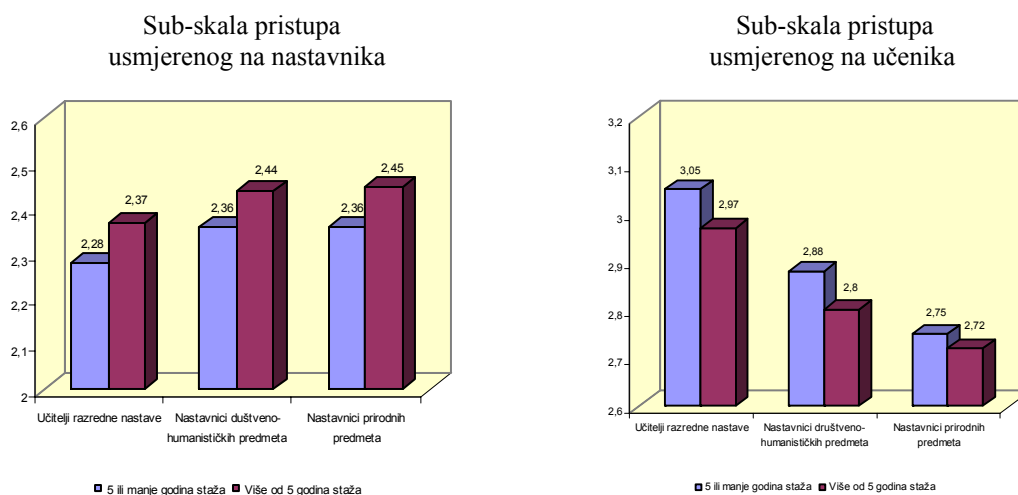
Potrebu za stjecanjem poslijediplomskog obrazovanja učitelja i nastavnika na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika, u nešto većoj mjeri ističu učitelji/nastavnici

s manje nastavničkog iskustva. Dakle, posredno bismo mogli zaključiti kako među njima možda i postoji veći interes za sudjelovanjem u ovakvim oblicima usavršavanja. Osim toga, u odnosu na predmetne nastavnike, značajno je manje učitelja koji smatraju da je usavršavanje u obliku seminara sasvim dovoljno.

Kada govorimo o *percepciji učiteljske/nastavničke uloge*, s obzirom na iskustvo i predmetnu skupinu, analiza poretka učiteljskih/nastavničkih zadaća po važnosti pokazala je kako učitelji i nastavnici s više iskustva nešto veću važnost stavljaju na samo gradivo, tj. na prenošenje znanja učenicima na što kvalitetniji način te na osiguravanje da učenici nauče što više propisanog gradiva. S druge strane, njihove manje iskusne kolege nešto važnijim smatraju poticanje razvoja samopoštovanja i pozitivne slike o sebi kod učenika. Ovu nastavničku zadaću u nešto većoj mjeri naglašavaju i učitelji razredne nastave i predmetni nastavnici društveno-humanističkih predmeta, dok u odnosu na njih, nastavnici prirodne skupine predmeta nešto veći naglasak stavljaju na razvijanje radnih navika i vještina samostalnoga učenja. Ovi rezultati upućuju da mlađi učitelji i nastavnici nešto veći naglasak stavljaju na pristup usmjeren na učenika u odnosu na iskusnije kolege, što je posebno izraženo u učitelja razredne nastave, što će se potvrditi i u daljnjoj analizi.

Rezultati učitelja/nastavnika na sub-skalama pristupa usmjerenoga na učenika i pristupa usmjerenoga na nastavnika, pokazali su da je pristup usmjeren na nastavnika u nešto manjoj mjeri zastupljen u mlađih učitelja/nastavnika, te u učitelja razredne nastave, što je prikazano na slici 3.7.

Slika 3.7. Prosječni rezultati učitelja/nastavnika na pojedinoj sub-skali s obzirom na iskustvo i predmetnu skupinu



U skladu s rezultatima učitelja i nastavnika na sub-skalama koje odražavaju pojedini pristup poučavanju, podjela učitelja i nastavnika u klastere s obzirom na pristup poučavanju ukazuje kako je iskusnijih nastavnika više u skupini koja naglasak stavlja na pristup usmjeren na nastavnika, odnosno na prijenos informacija. U toj skupini je i više predmetnih nastavnika.

Iz opisanih rezultata možemo zaključiti kako učitelji općenito u većoj mjeri izražavaju slaganje s pristupom usmjerenim na učenika, te nešto više naglašavaju važnost poticanja razumijevanja i aktivnog sudjelovanja učenika u nastavnom procesu, pa u skladu s tim stavljaju i manji naglasak na poučavanje kojemu je glavni cilj prenošenje informacija.

1.6. Glavni izvori zadovoljstva i nezadovoljstva u radu učitelja i nastavnika

Na kraju ovoga dijela analize podataka o učiteljima i nastavnicima prikazat ćemo i rezultate kvalitativne analize učiteljskih i nastavničkih odgovora na pitanja koja su se odnosila na ono što im predstavlja najveći izvor zadovoljstva u radu te ono što bi u svome radu promijenili.

U tablicama 3.4. i 3.5. navedeni su samo oni izvori zadovoljstva i nezadovoljstva koje je navelo više od 5% učitelja i nastavnika.

Tablica 3.4. Glavni izvori zadovoljstva učitelja i nastavnika

Izvori zadovoljstva	Učitelji	Nastavnici
Komunikacija i rad s učenicima, tj. izravan rad s djecom koja su učiteljima i nastavnicima glavna inspiracija u radu	43%	40%
Uspjeh i napredak učenika na svim područjima njihova razvoja	25%	17%
Kada učenici, kroz aktivno i kreativno sudjelovanje u nastavi, pokazuju interes i motivaciju za predmet i nastavu	20%	20%
Mogućnost prenošenja znanja učenicima i uspješna usvojenost gradiva	18%	15%
Sam nastavnički poziv te njegova dinamičnost i kreativnost	21%	13%
Vidjeti zadovoljno i sretno dijete	20%	12%

Kao što iz tablice 3.4. vidimo, i učitelji i nastavnici kao glavni izvor zadovoljstva u svom radu navode sam rad s učenicima, tj. komunikaciju i suradnju s djecom, što velikom broju učitelja i nastavnika predstavlja svakodnevnu inspiraciju.

Pored toga, učitelje i nastavnike raduje i to što imaju priliku pratiti napredak vlastitih učenika na svim područjima njihova razvoja, te što imaju priliku sudjelovati u tom njihovom napretku.

Učitelje i nastavnike veseli i kada njihovi učenici pokazuju interes za gradivo te želju za aktivnim sudjelovanjem i suradnjom u nastavi, a zadovoljstvo im predstavlja i što imaju priliku svoje znanje prenijeti učenicima te vidjeti pozitivne rezultate kroz usvojeno gradivo.

Kao jedan od glavnih izvora zadovoljstva učitelji i nastavnici navode i samu vrijednost svoga poziva, koji je po prirodi dinamičan i kreativan, te uključuje stalnu komunikaciju kako s učenicima tako i sa svojim kolegama.

Znatan broj učitelja i nastavnika navodi i to da im je glavni izvor zadovoljstva jednostavno vidjeti sretno i zadovoljno dijete.

Osim onoga što im u radu predstavlja najveće zadovoljstvo, nastavnike smo pitali - što bi u svome poslu rado promijenili, a njihovi odgovori su navedeni u tablici 3.5.

Tablica 3.5. Glavni izvori nezadovoljstva učitelja i nastavnika

Izvori nezadovoljstva	Učitelji	Nastavnici
Materijalno stanje škola, tj. osuvremenjivanje nastavnih sredstava i pomagala, te opremanje škola općenito	21%	16%
Položaj nastavnika u društvu i odnos društva (i nadređenih) prema njima i njihovu pozivu općenito	17%	14%
Materijalno stanje samih nastavnika, tj. premalen osobni dohodak	13%	11%
Previše administracije koju učitelji/nastavnici moraju voditi	17%	8%
Preopširnost nastavnih planova i programa te preopterećenost učenika	12%	10%
Premala sloboda učitelja/nastavnika u nastavi i obrađivanju nastavnih sadržaja	13%	8%
Osvremenjivanje nastavnih metoda	12%	8%
Prevelik broj učenika u razrednim odjeljenjima	11%	8%

Kao što je i očekivano, najveći izvor nezadovoljstva naših učitelja i nastavnika jest postojeće materijalno stanje u školstvu, a samim tim i u njihovim školama. Oni ističu kako je nužno bolje opremiti škole, i to primarno u pogledu nabavljanja dovoljno suvremenih nastavnih sredstava i pomagala.

Ono što učitelje i nastavnike također smeta jest i odnos društva prema njima i njihovu pozivu. Naime, oni percipiraju kako ih i društvo i nadređeni ne cijene dovoljno a niti pokazuju razumijevanje za važnost i složenost njihova poziva. Također smatraju da njihov posao nije dovoljno vrednovan i u materijalnom pogledu, te kako bi se i njihovo materijalno stanje, ali i stanje njihovih škola, trebalo poboljšati.

Još jedna od promjena koju bi učitelji i nastavnici rado dočekali jest smanjena količina administracije i pedagoške dokumentacije koju moraju voditi. Naime, oni drže kako takvih poslova ima previše, te bi se vrijeme utrošeno u njih moglo korisnije provesti u radu s učenicima.

Nastavni planovi i programi su, prema učiteljima i nastavnicima, preopširni te ne ostavljaju dovoljno vremena za kreativan rad s učenicima, jer je previše gradiva koje se u određenom vremenu mora obraditi (a i ocijeniti).

Učitelji i nastavnici navode da bi željeli imati više slobode u nastavi i izboru te obrađivanju nastavnih sadržaja, čime bi nastavu učinili zanimljivijom i dinamičnijom. U skladu s tim željeli bi i osuvremeniti nastavne metode (što zahtijeva i kompetencije i materijalnu osnovu).

Naposljetku, i učitelji i nastavnici smatraju da bi se znatno kvalitetnije moglo raditi u razrednim odjeljenjima s manjim brojem učenika, nego što je sada slučaj. U tom bi slučaju imali znatno veću mogućnost ostvarivanja individualiziranog pristupa u nastavi.

1.7. Zaključak

Na temelju dobivenih i prikazanih rezultata istraživanja na osnovnoškolskim učiteljima i nastavnicima, možemo zaključiti kako je, s obzirom na učiteljske i nastavničke procjene vlastitoga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, naglašena potreba za poboljšanjem obaju oblika obrazovanja učitelja i nastavnika. Ta se potreba posebno ističe u području informatičkog obrazovanja nastavnika te u području rada s učenicima s posebnim potrebama.

U inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika potrebno je više pažnje posvetiti programu psihološko-pedagoške izobrazbe te praktičnom radu u razredu (uz kvalitetne i motivirane mentore), kako bi budući učitelji i nastavnici imali bolje prilike susresti se s raznim situacijama koje ih u budućem zanimanju očekuju, te kako bi stekli kompetencije iz što više područja u inače složenoj i zahtjevnoj učiteljskoj/nastavničkoj profesiji.

Budući da učitelji i nastavnici tijekom inicijalnog obrazovanja nisu u mogućnosti steći sve kompetencije koje im u budućem radu mogu trebati, a često su one ovisne i o specifičnim potrebama lokalne zajednice i škole u kojoj učitelj/nastavnik radi, postoji i naglašena potreba za kvalitetnim stručnim usavršavanjem koje bi, u većoj mjeri nego do sada, obrađivalo razne psihološko-pedagoške teme te ponudilo više tema iz područja rada s računalom i primjene informatike u nastavi.

Osim stručnih usavršavanja seminarskoga, radioničkog i predavačkog tipa, u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika potrebno je omogućiti i stjecanje poslijediplomskog obrazovanja iz područja obrazovnih znanosti i metodika, jer interes za ovakvim oblikom usavršavanja svakako postoji. Također postoji i potreba za uvođenjem kvalitetnog sustava bodovanja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, a onda i u napredovanju u struci, što nove promjene u skladu s Bolonjskim procesom i predviđaju.

Osim osiguranja materijalne osnove za stručno usavršavanje učitelja i nastavnika, postoji i potreba za poboljšanjem materijalne situacije u školama općenito, prvenstveno u pogledu bolje opremljenosti raznolikim nastavnim sredstvima i pomagalicama, kako bi nastavnici mogli u većoj mjeri primjenjivati pristup usmjeren na poticanje razumijevanja i kreativnosti u učenika (prema ovome su pristupu učitelji i nastavnici izrazili nešto veću sklonost).

Zaključno možemo reći da i u obrazovanju osnovnoškolskih učitelja i nastavnika, upravo kao i u ostalim područjima sustava obrazovanja, postoji potreba za poboljšanjem njegove kvalitete. To se odnosi na inicijalno obrazovanje i na stručno usavršavanje, a najveći bi se broj promjena trebao usmjeriti na izradu kvalitetnih programa psihološko-pedagoške izobrazbe te praktične nastave tijekom studija. Time bi se budućim učiteljima i nastavnicima pružile mogućnosti u pogledu stjecanja kompetencija koje su im prijeko potrebne u radu s učenicima i školi općenito, a njihov prijelaz sa studija na posao bi bio što manje stresan. Pritom valja voditi računa i o još jednom bitnom čimbeniku koji bi učiteljima/nastavnicima-početnicima znatno pomogao u tom prijelaznom periodu, a to su kvalitetni mentori koji bi odgovorno i ozbiljno pristupali tom odgovornom zadatku.

2. Percepcija kvalitete obrazovanja nastavnika i nekih aspekata nastavničke profesije iz perspektive srednjoškolskih nastavnika

Tea Pavin

2.1. Uvod

U ovom dijelu studije opisani su rezultati anketnog ispitivanja mišljenja srednjoškolskih nastavnika (gimnazija i strukovnih škola) o kvaliteti njihova inicijalnog obrazovanja, stručnom usavršavanju te percepciji nastavničke uloge, dakle radi se o istim područjima koja su ispitivana i među osnovnoškolskim učiteljima i nastavnicima.

Istraživanje na srednjoškolskim nastavnicima provedeno je tijekom prosinca 2004. godine te siječnja i veljače 2005. godine. U njemu je sudjelovalo ukupno 1044 nastavnika (436 nastavnika gimnazija i 608 nastavnika strukovnih škola) iz ukupno 32 srednje škole (13 gimnazija i 19 strukovnih škola), iz različitih dijelova Hrvatske, koje su slučajnim odabirom ušle u uzorak, a čine 9.2% ukupnog broja srednjih škola u Hrvatskoj⁵.

I ovdje su primijenjeni isti instrumenti koji su već opisani u prethodnom dijelu izvještaja o rezultatima istraživanja na osnovnoškolskim učiteljima i nastavnicima (*Upitnik za ispitivanje percepcije kvalitete profesionalnog obrazovanja i nastavničke uloge*).

Zbog veće preglednosti, rezultati ovog istraživanja prikazani su na način da su u prvom dijelu usporedno opisivani rezultati gimnazijskih nastavnika i nastavnika strukovnih škola općenito, a nakon te opće usporedbe s obzirom na vrstu škole, rezultati su analizirani i s obzirom na neke relevantne karakteristike nastavnika poput nastavničkog iskustva odnosno nastavničkog staža te skupine predmeta koju nastavnici predaju.

⁵ “Ukupan broj” u ovom slučaju (zbog određenih specifičnosti) ne uključuje privatne škole, a ni one umjetničkih usmjerenja, dakle radi se o broju od 346 škola.

Opis uzorka gimnazijskih nastavnika: demografski podaci

Promotrit ćemo osnovna obilježja ispitanika iz uzorka gimnazijskih nastavnika.

- U ukupnom je uzorku bilo 75.5% nastavnica, a nastavnika 24.5%, što je u skladu s općim stanjem u nastavničkoj profesiji u kojoj ima znatno više žena nego muškaraca.
- Prosječna dob gimnazijskih nastavnika je 43 godine, dok im je prosječan nastavnički staž 17 godina. Većina nastavnika ima više od 5 godina nastavničkog staža (80.7%), dok je onih s 5 i manje godina staža 19.3%. To ukazuje kako je većina nastavnika na “sredini” svoje karijere, što je u skladu sa stanjem u većini europskih zemalja.
- Većina nastavnika (83.3%) je zaposlena na neodređeno vrijeme, dok je ostalih 16,7% zaposleno na određeno vrijeme.
- Kada se radi o stupnju završenog obrazovanja nastavnika, 97.9% je završilo visoku školu ili fakultet, 0.5% višu školu, a 1.6% nastavnika radi sa završenom srednjom školom; no tu se uglavnom radi o apsolventima nastavničkih fakulteta koji su zaposleni u školi najčešće kao zamjena odsutnim nastavnicima, ali i iz nekih drugih razloga. Zastupljenost nastavnika sa stupnjem magistra znanosti je vrlo niska (2.5%), a u skladu s tim je i vrlo malen broj onih koji imaju stečeni stupanj doktora znanosti (0.2%). Kao što je u drugim dijelovima ove studije navedeno, nastavnici u Hrvatskoj nemaju mogućnost obrazovanja iz obrazovnih znanosti na poslijediplomskoj razini, te stoga ovaj podatak nije iznenađujući. Mogućnost poslijediplomskog obrazovanja nastavnici mogu ostvariti prvenstveno u području svoje bazične akademske discipline, što ne pridonosi razvoju onih kompetencija koje se inače drže iznimno potrebnima nastavnicima u svakodnevnom radu s učenicima i u školskom okruženju.
- Kada govorimo o vrsti završenog obrazovanja, većina nastavnika je završila nastavničke fakultete (87%), dok ih je 12.3% završilo nenastavničke fakultete ili smjerove. Nastavnika sa završenom visokom ili višom učiteljskom školom ima 0.7%. Dopunsko psihološko-pedagoško obrazovanje završilo je 92.5% nastavnika nenastavničkih fakulteta ili smjerova.
- Udjel nastavnika iz područja društvenih i humanističkih znanosti je 63.6%, dok ih je iz područja prirodnih i tehničkih znanosti 36.4%, što je u skladu s tim da je udjel društvenih i humanističkih predmeta u cjelokupnom nastavnom planu i programu gimnazija veći u odnosu na prirodne i tehničke predmete.

- Kada je riječ o korištenju informatičke tehnologije, nastavnici izjavljuju kako računalo i Internet koriste često, dok se njih 67.6% koristi i elektroničkom poštom.

Opis uzorka nastavnika strukovnih škola: demografski podaci

Osnovna obilježja uzorka nastavnika strukovnih škola vrlo su slična onima gimnazijskih nastavnika.

- Kao i u uzorku gimnazijskih nastavnika, većinu u strukovnim školama čine nastavnice, točnije njih je 71.3%, dok je udjel nastavnika 28.7%. Dakle, i u strukovnim školama, kao i u gimnazijama, prisutan je znatno veći broj nastavnica nego nastavnika.
- Njihova prosječna dob je 43 godine, a u prosjeku imaju 15 godina nastavničkog staža.
- Većina nastavnika zaposlena je na određeno vrijeme (82.7%). Što se nastavničkog staža tiče, u strukovnim školama on je dosta sličan gimnazijskom, tj. nastavnika s pet godina staža i manje ima 20.7%, dok ostalih 79.3% čine nastavnici s više od pet godina nastavničkog iskustva.
- Većina nastavnika (83%) završila je fakultet ili visoku školu. Višu školu završilo je 10.7% nastavnika, a 5.6% srednju. Nastavnika sa stečenim poslijediplomskim stupnjem obrazovanja je, kao i među gimnazijskim nastavnicima, izrazito malo: tek 0.5% nastavnika ima stečen stupanj magistra znanosti, dok stupanj doktora znanosti ima svega 0.2% nastavnika.
- Za razliku od uzorka gimnazijskih nastavnika u kojemu je znatna većina njih završila nastavničke fakultete, stanje u uzorku strukovnih škola je nešto drugačije. Naime, od ukupnog broj nastavnika koji su završili fakultet ili visoku školu, njih 55.7% je završilo nastavničke fakultete, dok ih je 44.3% završilo nenastavničke fakultete ili smjerove. Ovaj podatak je i očekivan s obzirom da predmete struke predaju nastavnici koji su većinom slučajeva završili nenastavničke fakultete ili smjerove, npr. diplomirani inženjeri određene discipline.
- Od ukupnog broja nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete ili smjerove, njih 94.7% je završilo program psihološko-pedagoške izobrazbe.
- Udjel nastavnika humanističkih i društvenih i humanističkih predmeta je 40.7%, prirodnih i tehničkih 18.3%, a predmeta struke (bez obzira na strukovno područje) je 41%.

- Čestina korištenja računala i Interneta je ista kao i u slučaju gimnazijskih nastavnika: nastavnici strukovnih škola izjavljuju kako se računalom i Internetom koriste često, a nešto ih manji postotak (u odnosu na gimnazijske nastavnike) izjavljuje da komuniciraju putom elektroničke pošte (56.8%).

2.2. Inicijalno obrazovanje nastavnika: percepcija kvalitete i zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem srednjoškolskih nastavnika

U ovom dijelu bit će opisane procjene nastavnika o stupnju stečenih nastavničkih kompetencija tijekom njihova inicijalnog obrazovanja na studiju odnosno tijekom programa dopunske psihološko-pedagoške izobrazbe.

Skalom od 19 čestica ispitan je stupanj znanja i vještina koja su nastavnici stekli iz raznih područja rada u školi, bilo u okviru programa studija bilo u okviru dopunske psihološko-pedagoške izobrazbe. Nastavnici su na svaku česticu odgovarali na skali procjene od *1 – nimalo*, do *4 – izrazito*. Prosječne vrijednosti procjena za svako pojedino područje navedene su u tablici 3.6.

Tablica 3.6. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju (na skali od 1 – *nimalo*, do 4 – *izrazito*)

Područja nastavnčkog rada	Gimnazije		Strukovne škole	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Primjena nastavnih metoda i vještina**	2.70	0.789	2.85	0.714
2. Primjena informatike u nastavi	1.83	0.903	1.81	0.892
3. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)	2.19	0.946	2.26	0.966
4. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.58	0.828	2.78	0.793
5. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave**	2.81	0.836	2.96	0.786
6. Vođenje razreda (razredništvo)*	1.94	0.956	2.07	1.000
7. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.97	0.973	2.18	0.984
8. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.47	0.935	2.65	0.879
9. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima*	2.52	0.946	2.67	0.878
10. Rad s učenicima s teškoćama u učenju*	1.76	0.841	1.89	0.926
11. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenost)	1.79	0.855	1.90	0.908
12. Rad s nadarenim učenicima	2.14	0.969	2.18	0.976
13. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.52	0.903	2.58	0.873
14. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.49	0.877	2.51	0.864
15. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.39	0.924	2.45	0.892
16. Razvijanje ekološke svijesti	2.18	0.991	2.14	0.975
17. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	2.15	0.945	2.09	0.963
18. Poznavanje školskog zakonodavstva**	1.96	0.845	2.12	0.902
19. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.38	0.841	2.57	0.804
20. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)**	3.38	0.567	3.22	0.662

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Kada govorimo o rezultatima gimnazijskih nastavnika, općenito možemo reći kako su za većinu navedenih područja (14) procjene ispod teoretske prosječne vrijednosti (koja iznosi 2.5). Dakle, nastavnici su procijenili kako ih je program psihološko-pedagoške izobrazbe *slabo* osposobio iz navedenih područja. Drugim riječima, distribucija procjena stečenog stupnja znanja i vještina iz područja rada u školi grupirana je oko nižih skalnih vrijednosti.

Područja koja su procijenjena iznad teoretske prosječne vrijednosti, a za koje nastavnici gimnazija smatraju da ih je program psihološko-pedagoške izobrazbe *prilično* osposobio, sljedeća su: *primjena nastavnih metoda i vještina*; *metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja*; *određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave*; *poticanje otvorene*

komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima, te poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika. Najlošijim je procijenjeno područje *primjene informatike u nastavi.*

Područja koja su nastavnici strukovnih škola procijenili zadovoljavajućim u smislu stečenog stupnja znanja i vještina jesu: *primjena nastavnih metoda; metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja; određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave; razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika; poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima; poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika, te vrednovanje kvalitete obrazovno-odgojnog procesa.* Ostalih 12 područja procijenjeno je lošije, a kao i u slučaju gimnazijskih nastavnika, najlošiju procjenu dobilo je područje *primjene informatike u nastavi.* Taj rezultat jasno ukazuje na potrebu usavršavanja nastavnika u primjeni informatičke tehnologije, i to kako za pripremu nastave tako i za njezino izvođenje (potvrdu tome naći ćemo i u analizi odgovora nastavnika na pitanje o čemu bi u okviru stručnog usavršavanja željeli nešto više naučiti). Također, ako uzmemo u obzir da je većina nastavnika srednje dobi, ovaj rezultat se može objasniti time da, u vrijeme kada su studirali ili pohađali program psihološko-pedagoške izobrazbe, ovo područje nije bilo dio programa njihova obrazovanja, jer se ono tek od nedavna počelo uvoditi kao sastavni dio kurikulumu obrazovanja za nastavničko zanimanje.

Usporedba procjena gimnazijskih nastavnika i nastavnika strukovnih škola s obzirom na vrstu škole u kojoj rade ukazuje na značajne razlike među njima. Naime, procjene nastavnika strukovnih škola su sustavno veće, tj. oni procjenjuju kako su iz tih područja stekli više znanja i vještina, nego što to procjenjuju gimnazijski nastavnici. Ovaj rezultat možemo objasniti time što je velik dio nastavnika strukovnih škola završio nenastavničke fakultete i smjerove, a program psihološko-pedagoške izobrazbe nisu pohađali u okviru studija, već su pohađali dopunsku psihološko-pedagošku izobrazbu, kao oblik usavršavanja na radu. Moguće je da su tako mogli neposrednije povezati teorijska znanja s vlastitom nastavničkom ulogom i praksom. Općenito, nastavnici koji su pohađali nenastavničke fakultete dali su nešto višu procjenu tom obliku obrazovanja od nastavnika koji su taj program savladali u okviru redovnog studija.

Zasebno pitanje odnosilo se na stjecanje znanja i vještina iz akademskog područja (predmeta) u okviru matičnog studija (čestica 20. u tablici 3.6.). Ono što je pritom bitno jest da je to područje dobilo najveću procjenu, dakle značajno veću od bilo kojeg prije spomenutog područja nastavničkog rada. I nastavnici gimnazija i nastavnici strukovnih škola s tim su područjem najzadovoljniji, procjenjujući kako im je matični studij u zadovoljavajućoj mjeri

(*prilično*) omogućio stjecanje znanja i vještina iz akademskog područja (što je u skladu i s nastavničkim procjenama nekih elemenata studija što će se kasnije vidjeti). Iz navedenog se implicitno može zaključiti kako se nastavnici nakon završenog studija osjećaju najkompetentnijima u području znanja i vještina iz svoga predmeta koji predaju. Nadalje, ovaj rezultat može ukazivati i na to da se u obrazovanju predmetnih nastavnika znatno veći naglasak stavlja na obrazovanje iz akademskih sadržaja u odnosu na obrazovne znanosti. Sličan problem navode i istraživači u sklopu zaključaka SIGMA-projekta (spomenutoga u komparativnoj studiji), ističući kako značajnije naglašavanje akademskih sadržaja dovodi do “dualizma” u shvaćanju akademskih sadržaja kao onih pravih i bitnih, dok se psihološko-pedagoški i praktični sadržaji smatraju sporednima. Ovakvo shvaćanje, kako kod onih koji takve sadržaje predaju tako i kod samih studenata, može se prenijeti i u njihov kasniji rad u učionici kroz formirane stavove i vjerovanja o prirodi obrazovanja i poučavanja.

Zadovoljstvo nastavnika pojedinim elementima studija ili dopunskom psihološko-pedagoškom izobrazbom

Zadovoljstvo nastavnika kvalitetom pojedinih sadržaja te organizacijom i izvedbom pojedinih elemenata na studiju, tj. dopunskom psihološko-pedagoškom izobrazbom, ispitano je procjenama tih elemenata na skali od 1 – *nimalo*, do 4 – *u potpunosti*. Prosječne procjene svakoga pojedinog elementa navedene su u tablici 3.7.

Tablica 3.7. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementima studija (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 - *u potpunosti*)

Elementi studija	Gimnazije		Strukovne škole	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Program studija za akademsko područje (predmet)*	3.21	0.560	3.12	0.655
Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu**	2.47	0.717	2.66	0.707
Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)	2.69	0.798	2.80	0.773
Nastavne metode sveučilišnih nastavnika	2.45	0.766	2.47	0.778
Organizacija nastave i ispita	2.58	0.769	2.62	0.810
Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima	2.76	0.792	2.78	0.858
Dostupnost i kvaliteta ispitne literature	2.73	0.740	2.76	0.825
Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata	2.57	0.714	2.58	0.756
Program <i>dopunske</i> psihološko-pedagoške izobrazbe*	2.41	0.788	2.71	0.761

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Općenito govoreći, procjene nastavnika uglavnom su grupirane oko teoretske prosječne vrijednosti (koja iznosi 2.5). Procjenjivani elementi studija dobili su ocjenu koja održava osrednje zadovoljstvo tim aspektima programa. Jedina vrijednost koja odskaka od ostalih procjena odnosi se na zadovoljstvo programom studija za akademsko područje (predmet); taj je program dobio značajno višu prosječnu ocjenu od ostalih. Ako se uzme u obzir već spomenuta procjena nastavnika kako su najviše znanja i vještina stekli upravo iz područja koja se odnose na sam predmet, ovaj je podatak i očekivan te se čini da to i jest “najjača karika” u programu inicijalnog obrazovanja nastavnika. Stoga ne čudi što je većina nastavnika stečeni stupanj znanja i vještina iz područja psihološko-pedagoške izobrazbe procijenila nižim ocjenama. Dakle, moguće je da je u obrazovanju nastavnika na visokoškolskoj razini ipak prisutno shvaćanje o akademskim sadržajima kao onim “pravima”, te sadržajima obrazovnih znanosti i praktičnog rada kao “sporednima”.

Jedna od najvažnijih promjena u sustavu obrazovanja nastavnika svakako bi se trebala odnositi na kvalitetno rješavanje ovoga problema (naravno, ne samo formalno već i na izvedbenoj razini). Naime, naši su nastavnici svjesni važnosti kvalitetne psihološke-pedagoške izobrazbe te programa metodike i razredne prakse, ne zanemarujući pritom niti akademske sadržaje. Ovo

je pogotovo važno u kontekstu nastavnika-početnika koji se na prvom radnom mjestu susretnu s realnošću te se nerijetko osjećaju nedovoljno kompetentnima za brojne odgovornosti i zadatke što ih uključuje nastavnički poziv. U toj procjeni naši se nastavnici uglavnom ne razlikuju od nastavnika u ostalim europskim zemljama, koji također navode kako su vještine praktičnog rada s učenicima ključne za njihov rad. Stoga je od iznimne važnosti poboljšanje suradnje sa školama u lokalnim zajednicama, kao jednoga od važnih čimbenika u obrazovanju nastavnika. Naime, u cijeloj je Europi prepoznata potreba za suradnjom škola i sveučilišnih institucija koje obrazuju nastavnike. Uspostava kvalitetne mreže škola u kojima bi budući nastavnici obavljali svoju praksu u okviru studija, podrazumijeva kvalitetne i kompetentne mentore koji bi pratili rad i napredak studenata, te razvoj nastavničkih kompetencija i vještina u njih (Eurydice, 2004).

Prijedlozi za poboljšanje pojedinih elemenata studija

Nastavnički prijedlozi za poboljšanje kvalitete programa studija za *akademsko područje (predmet)* najviše su usmjereni na primjenljiva znanja, na veću mogućnost izbora kolegija, te rasterećenje programa i korištenje novih tehnologija u nastavi.

Prijedlozi u smjeru poboljšanja programa studija za *psihološko-pedagošku izobrazbu* najviše se odnose na poboljšanje kvalitete izvedbe tog programa, na uvođenje više praktičnih primjera, veću povezanost s onim što se stvarno događa u praksi (“manje teorije, više prakse”), na bolje upoznavanje s razvojnom psihologijom djeteta te obuhvaćanje svih aspekata rada u školi. Drugim riječima, nastavnici žele više praktično primjenljivih znanja a manje teoretiziranja, što je i u skladu s već navedenom prepoznatosti važnosti kvalitetnog programa psihološko-pedagoške izobrazbe.

Kad se radi o prijedlozima za poboljšanje *praktičnog dijela nastave (metodike i razredne prakse)*, većina nastavnika naglašava da tom području svakako treba posvetiti puno više pažnje. Nastavnici smatraju da se praktična nastava treba provoditi tijekom cijelog studija, potom treba uvesti više hospitacija u školama uz stručno vodstvo kvalitetnih mentora, te omogućiti upoznavanje sa školama s različitim usmjerenjima. Ukratko, nastavnici direktno ukazuju na potrebu za više razredne prakse te bolju pripremljenost za učionicu, što je u potpunosti očekivano, u odnosu na njihove iskaze.

Što se tiče *nastavnih metoda sveučilišnih nastavnika* (to je ujedno i najlošije procijenjen element studija), srednjoškolski nastavnici smatraju kako bi se sveučilišni nastavnici trebali manje služiti *ex cathedra* metodom poučavanja, a više poticati samostalan rad studenata, koristeći i informatiku u nastavi, te bi i sami trebali biti dobro upućeni u metodiku nastave i psihološko-pedagoški aspekt vlastitog rada. Naime, sveučilišni bi nastavnici upravo kroz svoj način poučavanja trebali svojim studentima (budućim nastavnicima) davati pozitivne primjere izvođenja nastave i primjene raznovrsnih nastavnih metoda i aktivnog uključivanja u nastavu. Rezultati već spomenutog SIGMA-projekta također ukazuju na potrebu aktivnog uključivanja studenata u nastavni proces, a dominantan bi se pristup poučavanju s onoga usmjerenog na prijenos informacija trebao usmjeriti na poticanje aktivnog učenja, razumijevanja i kritičkog mišljenja studenata, na koje se ne bi smjelo gledati kao na pasivne primatelje informacija već kao na aktivne sudionike u nastavnom procesu.

Srednjoškolski nastavnici također smatraju kako bi se rad sveučilišnih nastavnika trebao redovito evaluirati. U kontekstu toga, valja naglasiti kako se na većini sveučilišta u svijetu uvode postupci evaluacije nastavnika (od studentskih evaluacija, do onih koje provode vanjski evaluatori). To bi trebala postati praksa i na našim sveučilištima s ciljem praćenja i osiguravanja kvalitete rada sveučilišnih nastavnika.

Kada govorimo o samom *odnosu sveučilišnih nastavnika i studenata*, prijedlozi srednjoškolskih nastavnika kreću se u smjeru “humaniziranja” toga odnosa. Naime, srednjoškolski nastavnici ističu kako bi sveučilišni nastavnici trebali više uvažavati i poštivati studente, trebali bi biti dostupniji za komunikaciju, te svakako poštivati termine konzultacija. Što se tiče poboljšanja odnosa studenata i sveučilišnih nastavnika u smislu da student ne bude “samo broj”, većina srednjoškolskih nastavnika je svjesna da je to, u trenutnim uvjetima velikog broja studenata i nedostatka rada u manjim grupama, dosta teško ostvariti.

S prethodnim elementom studija može se povezati i onaj koji se odnosi na *način praćenja i vrednovanja postignuća studenata*. Naime, srednjoškolski nastavnici smatraju kako bi se rad studenata trebao pratiti tijekom cijele akademske godine (i tijekom cijelog studija), a ne da se vrednuje isključivo na temelju ocjene na ispitu. Pritom smatraju da bi velike i opsežne ispite bilo dobro podijeliti u manje cjeline, te da je neophodna dosljednost u kriterijima ocjenjivanja. Stoga neki nastavnici predlažu da se svakom studentu (ili manjoj grupi studenata) dodijeli mentor koji bi bio zadužen za praćenje i nadgledanje njihova rada i napredovanja tijekom

cijeloga studija. Ovaj prijedlog je u skladu s trendovima u nekim europskim zemljama u kojima postoje mentori zaduženi upravo za praćenje rada i razvoja svakog studenta. Takav oblik rada, naravno, zahtijeva i nešto izmijenjenu organizaciju samog studija te određen omjer broja nastavnika i studenata, jer jedan sveučilišni nastavnik-mentor može kvalitetno obavljati svoju zadaću samo ako nije “zatrpan” velikim brojem studenata (inače bi sve drugo bilo čista formalnost). Problemi što ih nastavnici navode u praćenju rada studenata na fakultetima, slični su onima koje i oni sami imaju u školama. Naime, nastavnici često ističu, što će se kasnije i pokazati, kako je u uvjetima rada sa 30 i više učenika u razredu, nemoguće kvalitetno pratiti rad svakoga učenika tijekom cijele školske godine, pogotovo ako se uzme u obzir da su nastavnici - u određenom obrazovnom razdoblju - obvezni nekoliko puta ocijeniti sve učenike. Dakle, možemo zaključiti kako u sustavu ocjenjivanja i vrednovanja postoje problemi na svim razinama obrazovanja, ponajprije zbog prevelikog broja učenika/studenata, ali i zahtjeva propisanih nastavnim planovima i programima, te pravilnicima.

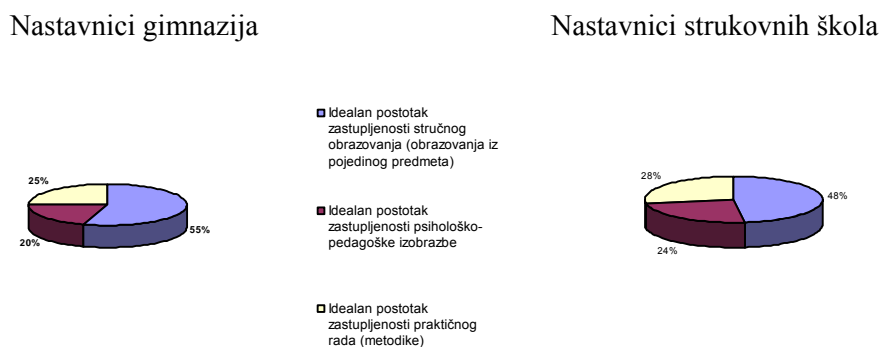
Što se tiče *organizacije nastave i ispita*, nastavnici u najvećoj mjeri navode važnost poštivanja nastavnih i ispitnih termina, tj. uvođenje “pravila ponašanja” koja bi poštivali i studenti i sveučilišni nastavnici.

Kad je riječ o *dostupnosti i kvaliteti ispitne literature*, nastavnici najviše ističu nužnost boljeg opremanja fakultetskih knjižnica, s nabavljanjem suvremene literature i dovoljnog broja primjeraka, te njihovu veću dostupnost studentima. Uzevši u obzir da bi danas literatura trebala biti ipak nešto dostupnija, a fakultetske knjižnice bolje opremljene nego u doba kada je studirala većina naših nastavnika, očekivali smo da će procjene nastavnika-početnika (ili-ili manje godina staža) biti nešto veće. Međutim, i oni u tom pogledu nisu ništa zadovoljniji od skupine nastavnika koja je studirala prije nešto više vremena.

Elementi nastavnog programa u studiju za nastavničko zanimanje

Kada je riječ o procjenama zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za obrazovanje nastavnika (slika 3.8.), i gimnazijski nastavnici i nastavnici strukovnih škola smatraju kako bi se najveći dio programa trebao odnositi na stručno obrazovanje, tj. na obrazovanje iz određenog predmeta, a manji bi se dio odnosio na praktičan rad (metodiku) te psihološko-pedagošku izobrazbu.

Slika 3.8. Prosječne procjene idealnog postotka zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa



Uzevši u obzir zastupljenost tih sadržaja u dosadašnjem programu obrazovanja nastavnika, možemo reći kako nastavnici smatraju da bi zastupljenost psihološko-pedagoških te metodičkih sadržaja trebala biti nešto veća nego što je to sada slučaj. Naime, u obrazovanju predmetnih nastavnika zastupljenost akademskih sadržaja je od 70% do 80%, obrazovnih znanosti od 3% do 7%, a metodike između 7% i 12% (podaci su navedeni u II. dijelu u kojem se opisuje sadašnje obrazovanje predmetnih nastavnika u Hrvatskoj).

Iz navedenoga se vidi kako nastavnici najbitnijim smatraju obrazovanje iz svoje bazične akademske discipline (samoga predmeta), a nakon toga slijedi izobrazba iz područja koja se tiču ostalih aspekata njihove nastavničke profesije, a koja bi trebala biti zastupljenija nego što su bila do sada. Ovdje valja naglasiti kako je, pored dovoljno vremena za obrađivanje psihološko-pedagoških i metodičkih sadržaja u inicijalnom obrazovanju nastavnika, od ključne važnosti i neposrednija povezanost teorijskog dijela programa s praktičnim radom u školi, što se pokazalo bitnim preduvjetom za razvoj temeljnih nastavničkih kompetencija.

Usporedba procjena s obzirom na vrstu škole u kojoj nastavnici predaju, ukazuje da postoji razlika u tome što nastavnici strukovnih škola smatraju kako bi zastupljenost psihološko-pedagoške izobrazbe i praktičnog rada trebala biti nešto veća nego što to smatraju gimnazijski nastavnici. U skladu s tim, gimnazijski nastavnici nešto veći postotak pridaju zastupljenosti stručnog obrazovanja, tj. obrazovanja iz određenog predmeta. Ovaj se rezultat najvjerojatnije može objasniti različitom strukturom učenika s kojima nastavnici rade. Naime, gimnazijski nastavnici uglavnom školuju učenike za nastavak daljnjeg obrazovanja na visokoškolskoj razini, pa im je stoga i akademska komponenta naglašenija, dok među strukovnim školama ima

i onih koje učenike obučavaju za određeno zanimanje (npr. obrt), te imaju i većih problema s ovim psihološko-pedagoškim i praktičnim aspektom nastave, pogotovo u kontekstu nešto veće heterogenosti učenika, te nešto češćih problema s disciplinom i motivacijom učenika, što će se kasnije pokazati kroz analizu željenih promjena u nastavničkom poslu.

2.3. Trajni profesionalni razvoj nastavnika

Sasvim je jasno da inicijalno obrazovanje, bez obzira na njegovu kvalitetu, jednostavno ne može pružiti nastavnicima vrhunsku razinu kompetentnosti baš iz svakoga područja nastavničkog rada. Prije ih se može usporediti s “novopečenim” vozačima koji su netom dobili vozačku dozvolu. Potreba za kontinuiranim profesionalnim razvojem postaje još istaknutija uzmu li se u obzir specifični zahtjevi lokalne zajednice u kojoj se nalazi određena škola, te stalne promjene u znanju i društvu općenito (jedan od takvih primjera je i sve veća potreba za informatičkim obrazovanjem nastavnika, u čemu ih je većina njihovih učenika prestigla). Upravo stoga obrazovanje nastavnika je (ili bi barem trebalo biti) dinamičan sustav koji od svakog od njih zahtijeva kontinuiran rad na sebi. Stručno usavršavanje je pritom od iznimne važnosti, jer nastavnicima omogućava priliku za kontinuiranim profesionalnim razvojem, uz nadogradnju i proširivanje vlastitih znanja i vještina. To kontinuirano usavršavanje i rad na sebi će se zasigurno pozitivno odraziti i na motivaciju nastavnika (pod uvjetom da su nastavnici od samog početka motivirani za taj poziv).

U dijelu upitnika koji se odnosio na stručno usavršavanje nastavnika, prikupljeni su podaci o sudjelovanju nastavnika u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, te njihove procjene opće kvalitete usavršavanja, kao i procjene u smislu u kojem je stupnju njihovo cjelokupno dosadašnje stručno usavršavanje doprinijelo unapređivanju znanja i vještina u pojedinim područjima nastavničkog rada.

Sudjelovanje u stručnom usavršavanju te kvaliteta stručnog usavršavanja

Sudjelovanje u raznim oblicima stručnog usavršavanja nastavnika ispitano je za školsku godinu 2003/2004. Navedeno razdoblje odabrano je najviše zato što nije realno očekivati da će se nastavnici moći prisjetiti svih usavršavanja u kojima su sudjelovali unatrag par godina i više.

Naime, niti procjena unatrag godinu dana nije potpuno pouzdana, no u svakom slučaju pouzdanija je od sjećanja iz nekog dužeg razdoblja. Time dobivamo podatke o prosječnom sudjelovanju u stručnom usavršavanju tijekom jedne školske godine, što je upravo podatak kojeg smo željeli prikupiti.

Kada je riječ o stručnom usavršavanju gimnazijskih nastavnika, općenito možemo zaključiti kako su najzastupljeniji oblici stručnog usavršavanja (u kojima je sudjelovao i najveći broj gimnazijskih nastavnika) seminari, predavanja i radionice u kojima je sudjelovalo oko 57% nastavnika. Ostali oblici stručnog usavršavanja (konferencije, studijska putovanja, usavršavanje u inozemstvu te trajna višegodišnja edukacija) slabo su zastupljeni, u prosjeku oko 8%. Detaljniji podaci o broju nastavnika koji su sudjelovali u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, kao i prosječne procjene kvalitete tih programa navedeni su u tablici 6.12. u prilogu C.

Govoreći o stručnom usavršavanju nastavnika strukovnih škola, najzastupljeniji oblici stručnog usavršavanja također su seminari, predavanja i radionice u kojima je sudjelovalo oko 50% nastavnika. Ostali oblici stručnog usavršavanja (konferencije, studijska putovanja, usavršavanje u inozemstvu te trajna višegodišnja edukacija), kao i u slučaju gimnazijskih nastavnika, slabije su zastupljeni - u prosjeku oko 5%.

Ovaj podatak o slaboj zastupljenosti konferencija, studijskih putovanja, usavršavanja u inozemstvu te trajnih višegodišnjih edukacija nimalo ne iznenađuje u kontekstu općeg materijalnog stanja u školstvu te troškova koje ti oblici usavršavanja uključuju (škole ih uglavnom ne mogu financirati, a rijetko ih i nastavnici mogu sami platiti). Osim toga, ne postoji adekvatan sustav bodovanja odnosno vrednovanja sudjelovanja u tim oblicima usavršavanja, što bi nastavnike dodatno motivirao da se uključe u njih.

Uspoređujući nastavnike s obzirom na vrstu škole u kojoj rade, postotak gimnazijskih nastavnika koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju nešto je veći u odnosu na nastavnike strukovnih škola. Ovaj podatak može se objasniti time što je u strukovnim školama velika zastupljenost predmeta struke koji zahtijevaju i obrađivanje nekih specifičnih tema vezanih uz samu struku te provedbu praktičnih vježbi i radionica s učenicima. Naime, velika je vjerojatnost da nastavnici općeobrazovnih predmeta u strukovnim školama imaju i veći izbor stručnog usavršavanja, upravo zbog djelovanja raznih stručnih aktiva koje ti predmeti imaju te

imaju jednaku mogućnost sudjelovati u njima kao i njihove kolege iz gimnazija. No teme vezane uz pojedino područje strukovnog obrazovanja zahtijevaju i nešto drugačiji pristup. Osim toga često se iz tih područja organiziraju konferencije ili slični skupovi (obično u organizaciji gospodarstvenika iz tih područja), koji su i opet uvelike povezani s putnim troškovima, troškovima smještaja i kotizacije, za što mnogi nastavnici ističu da je to za njihove škole značajan financijski problem (nažalost i nepremostiv).

S kvalitetom stručnog usavršavanja nastavnici su uglavnom zadovoljni (prosječna procjena 3 na skali od 1 do 4), te možemo zaključiti kako nastavnici smatraju da je provedba stručnog usavršavanja zadovoljavajuće kvalitete. Od onih oblika usavršavanja koji su najzastupljeniji, radionice su procijenjene kao najkvalitetnije, što ne iznenađuje jer su na radionicama nastavnici uglavnom aktivni, za razliku od "pasivnih" predavanja. Naime, radionice uključuju aktivan rad i suradnju svih sudionika, te ih nastavnici vjerojatno stoga i percipiraju najboljima. Osim toga, nastavnici često spominju kako im je dosta teoretiziranja te žele konkretne primjere koji se mogu primijeniti u praksi, što se kroz radionice upravo i dobiva. Inače su dobre procjene kvalitete dobili i oni oblici usavršavanja koji su vrlo slabo zastupljeni (npr. studijska putovanja), no s obzirom na neznatan broj nastavnika koji je u njima sudjelovao, zapravo ne možemo biti sigurni koliko je to stvarno tako.

Organizatori stručnog usavršavanja, kako za gimnazijske, tako i za nastavnike u strukovnim školama, u najvećem su broju slučajeva Zavod za školstvo odnosno Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (Zavod za školstvo je do 1. siječnja ove godine djelovao u sklopu Ministarstva). Njihov udjel u organizaciji raznih oblika stručnog usavršavanja iznosi oko 30%. Nakon njih glavni je organizator sama škola - oko 26%, a oko 4% stručnih usavršavanja u organizaciji je raznih nevladinih udruga. Od ostalih organizatora (oko 30%), najzastupljeniji su razni stručni aktivni nastavnika, i to za nastavnike prirodnih i društveno-humanističkih predmeta, dok nastavnici strukovnih predmeta ne navode stručne aktivne, što može ukazivati da zapravo tih aktivna za većinu područja struke zapravo i nema u onom obliku koji postoje za ostale skupine predmeta (što je u skladu s onim što nastavnici strukovnih predmeta navode - da postoji opći nedostatak njima dostupnih oblika stručnog usavršavanja).

Detaljniji podaci o broju nastavnika koji su sudjelovali u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, kao i podaci o kvaliteti pojedinih programa, navedeni su u tablici 6.12. u prilogu C.

Doprinos stručnog usavršavanja u unapređivanju znanja i vještina u pojedinim područjima nastavničkog rada

Budući da bi glavni ishod stručnog usavršavanja trebalo biti usvajanje novih znanja i kompetencija korisnih za nastavničko zanimanje i svakodnevni rad s učenicima, jedan se dio upitnika odnosio na ispitivanje nastavnika o tome koliko im je cjelokupno dosadašnje usavršavanje (dakle, ne samo ono u kojem su sudjelovali u prethodnoj školskoj godini) bilo od koristi. U tu svrhu primijenjena je skala s istim česticama kojom se procjenjivao stupanj znanja i vještina stečenih tijekom inicijalnog obrazovanja, tj. programa psihološko-pedagoške izobrazbe (područja navedena u tablici 3.1.). I u ovom slučaju nastavnici su davali procjene na skali od 1 – *nimalo*, do 4 - *izrazito*, a detaljniji podaci su prikazani u tablici 6.13 u Prilogu C.

Nastavnici gimnazija smatraju kako im je dosadašnje stručno usavršavanje najviše doprinijelo u području *primjene nastavnih metoda i vještina, određivanju nastavnih ciljeva i planiranju nastave, te znanju iz nastavnog gradiva (predmeta)*. Za navedena područja procjene su bile nešto iznad teoretske prosječne vrijednosti (2.5). Stoga možemo reći kako nastavnici gimnazija smatraju da je stručno usavršavanje prilično doprinijelo unapređivanju znanja i vještina iz ta tri područja. Među područjima za koja su nastavnici gimnazija ocijenili da je im doprinos stručnog usavršavanja bio najslabiji jesu *rad s učenicima s teškoćama u učenju te emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju, razredništvo, komunikacija i suradnja s roditeljima, te poznavanje školskog zakonodavstva*. Za ostalih 12 područja procjene su bile nešto niže od teoretskog prosjeka, te su i u ovom slučaju pomaknute prema nižim skalnim vrijednostima. Dakle, opća procjena je da je stručno usavršavanje slabo doprinijelo razvoju kompetencija iz navedenih područja nastavničkog rada.

Kada je riječ o procjenama nastavnika strukovnih škola, i oni procjenjuju da je doprinos stručnog usavršavanja bio najveći za područja *primjene nastavnih metoda i vještina, određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave, te znanja iz nastavnog gradiva (predmeta)*. Za razliku od gimnazijskih nastavnika, nastavnici strukovnih škola daju i iznadprosječnu procjenu doprinosa području *metoda praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja*. Najlošije procjene su također u skladu s procjenama nastavnika gimnazija. Dakle, i nastavnici strukovnih škola smatraju da je njihovo dosadašnje stručno usavršavanje najmanje doprinijelo područjima

rada s učenicima s teškoćama u učenju, te učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju, potom razredništvu te poznavanju školskog zakonodavstva, s tim da gimnazijski nastavnici za navedena područja daju značajno niže procjene.

S obzirom na navedene rezultate, možemo zaključiti da obje grupe nastavnika procjenjuju uglavnom podjednako doprinos stručnog usavršavanja iz pojedinih područja. Za područja koja su procijenjena iznadprosječnima, nastavnici često navode kako su zapravo već “malo zasićeni” predavanjima o nastavnim ciljevima i planiranju nastave, a željeli bi daleko više primjera iz praktičnih vještina koje se odnose na druge aspekte njihova poziva, koji ne uključuju isključivo nastavno gradivo već i komunikaciju, načine rada s različitim skupinama učenika i sl.

Uspoređujući doprinos inicijalnoga i stručnog obrazovanja iz procjenjivanih područja nastavničkog rada, dobiveni rezultati ukazuju da i nastavnici gimnazija i nastavnici strukovnih škola procjenjuju doprinos inicijalnog psihološko-pedagoškog obrazovanja pojedinim područjima nastavničkog rada sustavno boljim od doprinosa stručnog usavršavanja za većinu područja, osim za područje primjene informatike u nastavi, a ono je nešto bolje procijenjeno u slučaju stručnog usavršavanja, što nije iznenađujuće. Naime, to je u skladu s već spomenutom pretpostavkom kako područje informatičkog obrazovanja nije bilo zastupljeno u programima izobrazbe većine nastavnika koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Ovom se području tek odnedavno pridaje poseban značaj u smislu prepoznavanja njegove uloge u nastavi, a što podrazumijeva i usavršavanje nastavnika iz informatike.

Kvalitativna analiza odgovora nastavnika na pitanje o kojim bi područjima ili temama u okviru programa stručnog usavršavanja željeli saznati nešto novo i naučiti nešto više, pokazala je kako su obje grupe nastavnika uglavnom zainteresirane za ista područja nastavničkog rada (tablica 3.8.; navedena su ona područja koja navodi više od 5% nastavnika).

Tablica 3.8. Najčešće navođena područja nastavnčkog rada o kojima bi nastavnici željeli naučiti nešto više u okviru stručnog usavršavanja

Područja nastavnčkog rada	Nastavnici gimnazija	Nastavnici strukovnih škola
Primjena novih nastavnih metoda i vještina u poučavanju, tj. suvremena kretanja u metodici nastave	26%	23%
Primjena informatike u nastavi i rad s računalom općenito	23%	20%
Rad s učenicima s različitim teškoćama u učenju i ponašanju	21%	21%
Najnovije spoznaje i dostignuća na području vlastitog predmeta	16%	21%
Rad s nadarenim učenicima	17%	10%
Načini vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa (uključujući evaluaciju kako učeničkog tako i vlastitog rada)	16%	8%
Komunikacijske vještine (i s učenicima i s roditeljima)	10%	8%

Uspoređujući učestalost tema koje nastavnici navode, zapažamo kako nastavnici strukovnih škola u nešto većoj mjeri navode rad s učenicima s teškoćama u učenju i ponašanju te nove spoznaje i dostignuća na području vlastitog predmeta. Nešto veća potreba nastavnika strukovnih škola za najnovijim spoznajama iz svog predmetnog područja, tj. struke, nije iznenađujuća s obzirom na već spomenuti problem koji nastavnici strukovnih škola spominju kad je u pitanju ponuda i dostupnost (mogućnost) usavršavanja iz tog područja. U tom pogledu oni ističu i potrebu za povezivanjem i suradnjom strukovnih škola i gospodarskog sektora u državi, te potrebu za sudjelovanjem na konferencijama u organizaciji raznih gospodarskih sektora, kako bi bili u toku sa promjenama u struci (pogotovo novim tehnologijama) i zahtjevima tržišta na njihovu struku.

U odnosu na gimnazijske nastavnike, nastavnici strukovnih škola nešto manje navode rad s nadarenim učenicima, područje koje gimnazijski nastavnici navode približno podjednako kao i rad s učenicima s različitim poteškoćama. Moguće je da je taj podatak rezultat stvarnih razlika

u učestalosti disciplinskih problema u strukovnim školama i gimnazijama te većoj heterogenosti učenika u strukovnim školama. Naime, nastavnici strukovnih škola, kada govore o tome što bi u svom radu voljeli promijeniti, među ostalim navode i ponašanje učenika i njihov odnos prema nastavnicima i učenju. Stoga je vjerojatno taj problem nešto izraženiji u strukovnim školama, a nastavnici bi rado znali što konkretno valja učiniti kako bi se stanje poboljšalo. Stoga i ne čudi što im je vjerojatno veći problem što raditi s problematičnima nego s ostalim učenicima, jer su uglavnom problematični učenici ti koji otežavaju ili ometaju nastavni proces.

Dakle, kada je riječ o područjima o kojima bi nastavnici željeli naučiti nešto novo ili saznati nešto više, zamjetno je da se ta područja odnose uglavnom na nastavničke kompetencije koje uključuju konkretne probleme s kojima se nastavnici svakodnevno susreću u svom poslu, a zahtijevaju specifične vještine koje nisu akademske već praktične naravi. Stoga i ne čudi kad nastavnici kažu kako im je “dosta teoretiziranja na predavanjima”, te žele (uglavnom kroz radionice) naučiti nešto konkretno i praktično što bi im bilo od iznimne koristi u uspješnom obavljanju zahtjevnoga i složenog nastavničkog poziva.

Povezanost stručnog usavršavanja s napredovanjem u struci uvođenjem bodova

Kao što je već spomenuto, povezivanje sudjelovanja u stručnom usavršavanju s napredovanjem u nastavničkoj profesiji od iznimne je važnosti, jer bi taj sustav trebao omogućiti, poticati i regulirati kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika. Osim toga, dobro osmišljena povezanost stručnog usavršavanja trebala bi biti jedan od čimbenika koji nastavnike potiče na trajan rad na osobnom usavršavanju te prepoznatost i vrednovanje njihova značaja sa strane nadređenih i društva u cijelosti.

U posljednjem objavljenom *Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu* (NN 89/1995) navodi se kako je *redovito* stručno usavršavanje jedan od elemenata za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada učitelja odnosno nastavnika u svrhu napredovanja, tj. stjecanja zvanja mentora i zvanja savjetnika. No što točno znači *redovitost stručnog usavršavanja* (dosta relativan pojam, pogotovo s obzirom da se svi nastavnici i nemaju priliku usavršavati jednako često i koliko bi možda i htjeli), te na kojim oblicima usavršavanja bi nastavnik trebao i koliko često sudjelovati, te koliko se to vrednuje, nije u

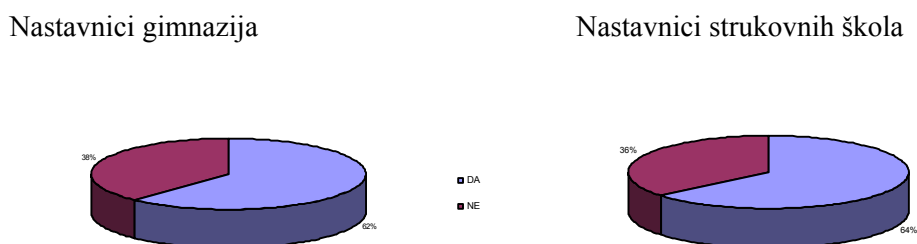
potpunosti jasno. Sustav bodovanja se spominje jedino za nastavničko sudjelovanje u izvannastavnom stručnom radu. Kada se pogledaju ostali elementi koji se vrednuju, kao npr. metodička kreativnost u poučavanju, primjenjivanje suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju, korištenje suvremenih izvora znanja, postizanje obrazovnih i odgojnih rezultata učenika, promicanje ljudskih prava i briga za okoliš, suradnja s ostalim sudionicima obrazovnog procesa (roditelji, društveno okruženje) te izvannastavne stručne aktivnosti, može se uočiti kako svi ti elementi vrednovanja zahtijevaju određen stupanj razvijenosti nastavničkih kompetencija u tim područjima. Kao što je realno očekivati, sve te kompetencije se ne mogu u potpunosti usvojiti tijekom inicijalnog obrazovanja, dakle nastavnici se iz navedenih područja trebaju kontinuirano *usavršavati*. S obzirom na raznolikost vrsta stručnog usavršavanja (npr. predavanje u trajanju od sat vremena, cjelodnevna radionica, konferencija i dr.), te teme i načine na koje se one obrađuju, očigledno postoji potreba za uvođenjem sustava vrednovanja i bodovanja različitih oblika usavršavanja. Stoga i nije dovoljno usavršavanje vrednovati kao redovito, povremeno i neredovito (ili u terminima sati provedenih na usavršavanju), jer u protivnom to može biti samo formalnost na papiru (na što se, uostalom, i neki nastavnici žale).

Također bi, u skladu sa sustavom vrednovanja i bodovanja stručnog usavršavanja, trebalo uvesti i sustavnije napredovanje nastavnika te, naravno, adekvatnu financijsku nagradu koja bi dodatno motivirala nastavnike da kontinuirano rade na svom usavršavanju, a i da ostanu u nastavničkoj profesiji.

Ovdje valja naglasiti da je nužno osigurati nastavnicima adekvatnu mogućnost sudjelovanja u usavršavanju. Pritom se ne misli samo na dovoljno kvalitetnih programa (za koje moraju postojati kriteriji kvalitete te nadzor njihova provođenja) već se mora osigurati i financijska osnova za sudjelovanje u usavršavanju.

Na pitanje - smatraju li da bi stručno usavršavanje trebalo biti izravno povezano s napredovanjem u struci kroz uvođenje bodova za sudjelovanje u usavršavanju, nastavnici su odgovorili kako je prikazano na slici 3.9.

Slika 3.9. Odgovori nastavnika na pitanje “Smatrate li da stručno usavršavanje treba biti izravno povezano s napredovanjem u struci uvođenjem bodova za sudjelovanje u usavršavanju?”



Iz slike 3.9. može se zaključiti kako se i nastavnici gimnazija i nastavnici strukovnih škola u podjednakoj mjeri slažu s tim kako bi napredovanje nastavnika trebalo biti izravno povezano s napredovanjem u struci kroz uvođenje bodova za sudjelovanje u usavršavanju. Dakle, vjerojatno i nastavnici smatraju kako postojeći sustav vrednovanja redovitosti u usavršavanju zapravo ima nedostataka te bi se povezanost stručnog usavršavanja i napredovanja trebala detaljnije definirati.

Ovdje valja upozoriti da dio nastavnika također navodi da bi napredovanje putem dobivenih bodova trebala pratiti i adekvatna financijska nagrada, tj. smatraju kako bi nastavnicima tijekom vremena, a kroz usavršavanje, trebao rasti i osobni dohodak. Ovaj prijedlog nastavnika u skladu je s praksom u nekim zemljama koje imaju uređen sustav bodovanja i dobivanja akreditacija za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, što se općenito nastoji regulirati u svim europskim zemljama (neke zemlje to nisu regulirale niti adekvatno povezale s napredovanjem u karijeri). Na temelju tog sustava, uz redovito praćenje kvalitete rada svakoga nastavnika ponaosob, dobiva se i veći dohodak, te samim tim čini nastavnički poziv atraktivnijim, a i zadržava kvalitetne nastavnike u profesiji.

Potreba za poslijediplomskim usavršavanjem nastavnika

Kada je riječ o usavršavanju nastavnika na poslijediplomskoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodologija (specijalizacija, magistarski studij, doktorski studij), nastavnici dosad (što je već spomenuto), nisu imali osobitih mogućnosti sudjelovati u ovakvim oblicima obrazovanja u području njihova nastavničkog profila (iznimku su donekle učinili nastavnici

stranih jezika). Osim toga, u već spomenutom *Pravilniku* ovaj se oblik stručnog usavršavanja nigdje i ne spominje (vjerojatno spada pod kategoriju “drugih oblika stručnog usavršavanja”). Očigledno je kako nastavnici za eventualno poslijediplomsko obrazovanje zapravo ne dobivaju nikakvo formalno priznanje, te je u tom slučaju jedini motivacijski čimbenik intrinzične prirode. S druge strane, prema *Pravilniku*, neke od izvanškolskih aktivnosti koje se, u svrhu napredovanja nastavnika, boduju jesu sudjelovanje u provođenju obrazovnog istraživanja, objavljivanje istraživačkog rada iz struke, sudjelovanje u svojstvu znanstvenog istraživača u znanstvenoistraživačkom projektu i sl. Budući da se takve aktivnosti (koje uključuju i akademske kompetencije) boduju, logično bi bilo da je regulirano i poslijediplomsko napredovanje kao jedan od oblika usavršavanja.

Sudeći prema odgovorima nastavnika prikazanim u slici 3.10., možemo sa sigurnošću zaključiti kako je mogućnost usavršavanja nastavnika na poslijediplomskoj razini neophodna, jer većina nastavnika i gimnazija (59%) i strukovnih škola (53%) smatra da je potrebno i poželjno omogućiti im usavršavanje na sveučilišnoj razini.

Slika 3.10. Odgovori nastavnika na pitanje “Trebaju li nastavnicima omogućiti stjecanje poslijediplomskog obrazovanja na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika (specijalizacija, magistarski studij, doktorski studij)?”

Nastavnici gimnazija



Nastavnici strukovnih škola



Neki su nastavnici na ovu potrebu ukazali i u prethodnom dijelu upitnika koji se odnosio na područja i teme o kojima bi željeli saznati nešto novo ili naučiti nešto više. Naime, istaknuli su kako imaju želju usavršavati se na poslijediplomskoj razini, te im je stalo do toga da se nešto i učini u tom pogledu.

U prilog njihovu iskazu govori i činjenica da program stručnog usavršavanja koji se izvodi najčešće u obliku kratkotrajnih radionica ili seminara (u trajanju od jednoga do najviše tjedan

dana), ne omogućava sustavno stjecanje kompleksnih znanja i vještina kako iz područja samoga nastavničkog rada tako i iz područja osmišljavanja i provođenja edukacijskih istraživanja. Naime, i iz komparativne studije se vidjelo da se najuspješnijima smatraju upravo oni nastavnici koji raspolažu odgovarajućim metodološkim instrumentarijem, kojim mogu adekvatno i samostalno evaluirati vlastitu praksu.

Dakle, možemo zaključiti kako je neophodno uvođenje sveučilišnog poslijediplomskog studija iz obrazovnih znanosti i metodologija koji bi obuhvaćao sva područja nastavničkog rada relevantna za profesionalni razvoj i usavršavanje nastavnčkih kompetencija, od znanja vezanih uz njihovo akademsko područje (predmet) do znanja vezanih uz metodiku nastave, rada u školskom okruženju te provedbu edukacijskih istraživanja.

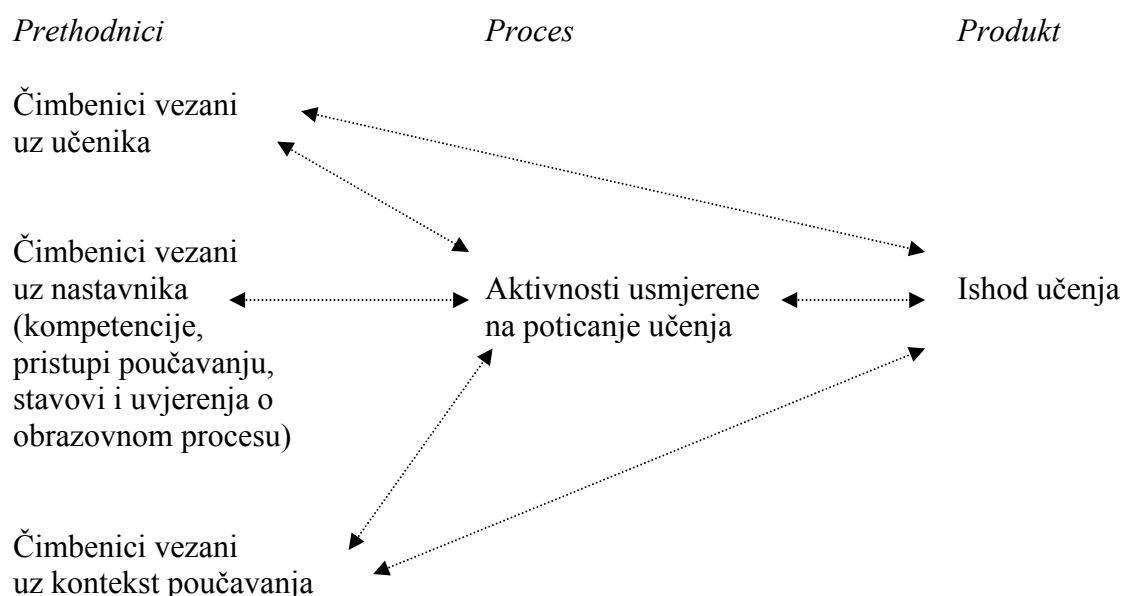
Ovakvi poslijediplomski studiji postoje u većini europskih zemalja, a primjer jednoga takvog studija je i onaj na Sveučilištu u Bristolu koje je detaljnije opisan u dijelu s međunarodnim primjerima dobre prakse (IV. dio).

Uz mogućnost usavršavanja nastavnika na poslijediplomskoj razini, postavlja se i pitanje priznatosti takvoga stečenoga akademskog stupnja (koji je u velikom broju zemalja priznat u školama), dakle ponovno se javlja pitanje adekvatnog sustava bodovanja i vrednovanja raznih oblika usavršavanja nastavnika. Ovo dodatno ističe već spomenutu potrebu za uvođenjem adekvatnog sustava bodovanja i nagrađivanja sudjelovanja nastavnika u stručnom usavršavanju općenito. Dakle, rad nastavnika na vlastitom profesionalnom razvoju i cjeloživotno učenje moraju biti adekvatno vrednovani, te mora postojati razrađen sustav poticanja nastavnika za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, tj. poticaj i motiviranje za sudjelovanje u kontinuiranom profesionalnom razvoju, kako na stručnim razinama, tako i na poslijediplomskoj sveučilišnoj razini.

2.4. Percepcija nastavničke uloge u obrazovno-odgojnom procesu

Jedan od bitnih čimbenika nastavničkog zanimanja jest i percepcija vlastite uloge sa strane samih nastavnika. Naime, nastavnici u obrazovno-odgojni proces unose svoje osobne karakteristike koje, osim znanja i vještina, uključuju i stavove o nastavničkoj ulozi te procesu učenja i poučavanja općenito. Osobni čimbenici nastavnika i učenika te obrazovni kontekst kroz složenu interakciju djeluju na krajnji ishod obrazovnog procesa, a prikazani su na slici 3.11. (ona predstavlja i nadopunu slici 1.1. u I. dijelu).

Slika 3.11. Prethodnici-Proces-Produkt (3P) model učenja i poučavanja (prilagođeno prema Biggs, 2000).



Ovaj model opisuje tri točke u vremenu u kojima se nalaze sljedeći čimbenici povezani s učenjem: *prethodnici* koji postoje i prije početka učenja i poučavanja; *proces* koji se odvija za vrijeme učenja i poučavanja, i *produkt*, tj. ishod procesa učenja. Kao što se iz slike vidi, moguće interakcije navedenih čimbenika raznolike su i mnogostruke.

Kada govorimo o karakteristikama samih nastavnika (spadaju u čimbenike-prethodnike), novija istraživanja u području pristupa poučavanju jasno su pokazala da se u pozadini nastavničke prakse nalaze nastavnička uvjerenja o naravi učenja, ulozi nastavnika i ciljevima poučavanja. Stoga se nastavničke koncepcije o poučavanju smatraju bitnima u istraživanjima procesa učenja i poučavanja u školskom okruženju, jer posredno djeluju i na ponašanje

nastavnika, tj. na njihove pristupe poučavanju - konkretne metode i načine poučavanja koje će nastavnici koristiti u izravnom radu s učenicima.

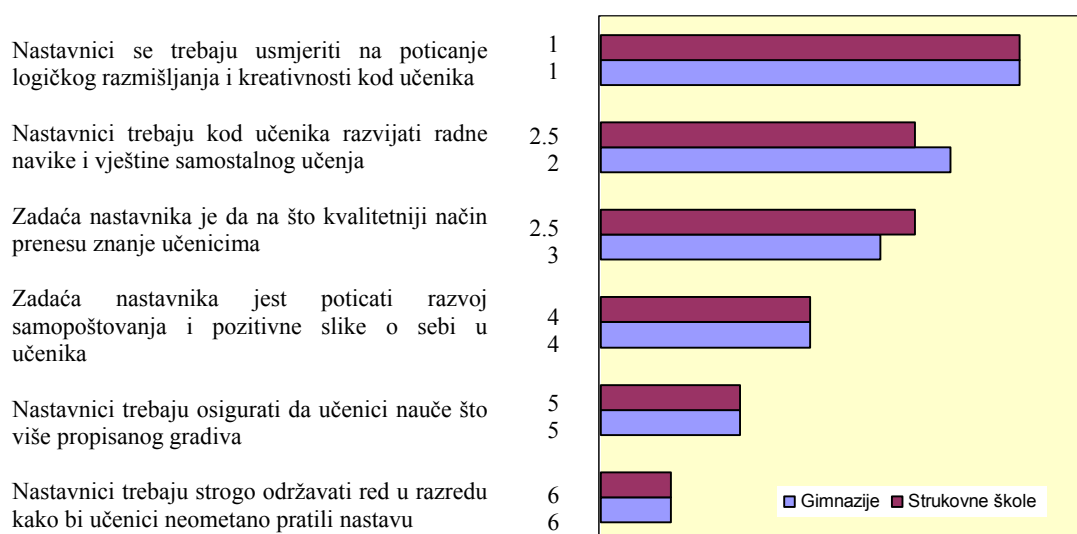
Općenito, kada govorimo o nastavničkim koncepcijama o poučavanju, ono oko čega se istraživači slažu jest postojanje dviju generalnih orijentacija u shvaćanjima – jedne, *usmjerene na nastavnika*, te druge, *usmjerene na učenika*. Usporedba rezultata istraživanja provedenih u posljednjih desetak godina urodila je zaključkom kako je veći broj nezavisnih istraživanja visoko konzistentan kad su u pitanju ove dvije navedene kategorije (Kember, 1997).

Sve je veći broj autora koji se bave istraživanjem veze koncepcija o poučavanju i ishoda učenja, uključujući pritom i učeničke koncepcije o učenju, kako na razini sveučilišnoga tako i na razini srednjoškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja.

S obzirom na navedenu važnost nastavničkih stavova (koncepcija) o prirodi poučavanja, dio smo upitnika posvetili ispitivanju percepcije naših nastavnika, tj. nastojali smo utvrditi kako srednjoškolski nastavnici gledaju na svoju nastavničku ulogu te koje zadaće u tom kontekstu smatraju najbitnijima za rad s učenicima te odgojno-obrazovni proces općenito.

Za dobivanje opće slike o percepciji važnosti pojedinih nastavničkih zadaća, zamolili smo nastavnike da rangiraju neke od tih zadaća po njihovoj važnosti. Važnosti koje su nastavnici pridali pojedinoj nastavničkoj ulozi prikazane su na slici 3.12.

Slika 3.12. Prosječan rang važnosti nastavničkih zadaća (manja vrijednost označava veću važnost pojedine nastavničke zadaće)



Kao što se iz slike 3.12. vidi, i nastavnici gimnazija i nastavnici strukovnih škola u potpunosti se slažu kada je u pitanju poredak važnosti pojedinih nastavničkih zadaća. Dakle, i jedni i drugi smatraju kako je najvažnije usmjeriti se na poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika, te razvijanje radnih navika i vještina samostalnog učenja. Najmanje važnim nastavnici smatraju strogo održavanje reda u razredu u svrhu neometanog praćenja nastave te osiguravanje da učenici nauče što više propisanog gradiva.

S obzirom na poredak pojedinih zadaća, mogli bismo zaključiti kako nastavnici nešto veću važnosti pridaju zadaćama koje odražavaju usmjerenost na učenika, jer je upravo poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika jedna od ključnih odrednica ovog pristupa.

Kako bismo dobili detaljniji uvid u nastavničke koncepcije o poučavanju, analizirali smo rezultate nastavnika na skali stavova o nastavničkoj praksi, što je zapravo i odraz njihovih koncepcija o poučavanju. Nastavnici su na skali od 4 stupnja (od *1 – uopće se ne slažem*, do *4 – u potpunosti se slažem*) izrazili svoj stupanj (ne)slaganja s određenim tvrdnjama koje odražavaju određenu koncepciju o poučavanju.

U tablici 6.14. u prilogu C prikazane su i prosječne vrijednosti svake od čestica skale stavova o nastavničkoj praksi, za svaku skupinu nastavnika zasebno.

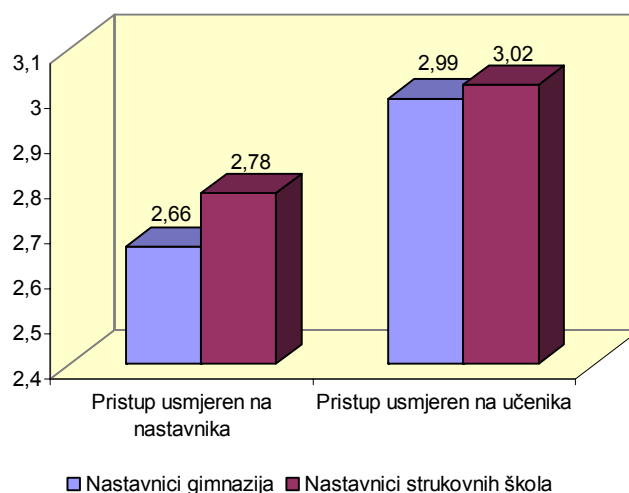
I opet je evidentno da se nastavnici, bez obzira na vrstu škole u kojoj rade, podjednako slažu odnosno ne slažu s pojedinim tvrdnjama. Dakle, možemo zaključiti kako obje skupine nastavnika izražavanju vrlo slične stavove o pojedinim aspektima nastavničke prakse. Analizirajući svaku od čestica zasebno, utvrđeno je da nastavnici strukovnih škola u nešto većoj mjeri (razlike su statistički značajne) izražavaju stupanj slaganja s tvrdnjama koje odražavaju koncepciju usmjerenu na nastavnika, tj. na prijenos znanja i informacija. Naime, nastavnici strukovnih škola u nešto većoj mjeri smatraju kako je u nastavi poželjno koristiti primjere zadataka koji imaju (jedno) jasno definirano rješenje, te kako bi za svaki predmet valjalo odrediti jedan najbolji udžbenik koji bi svi koristili. Ovo stajalište nije iznenađujuće s obzirom da nastavnici strukovnih predmeta nerijetko navode kako i maju problema s udžbenicima koji ili nisu adekvatni, ili ih uopće nema za njihov predmet. Stoga je ova razlika vjerojatno rezultat potrebe za adekvatnim i kvalitetnim udžbenicima iz raznih predmeta struke.

Kad je riječ o tome da učenici na satu trebaju pažljivo slušati i ne prekidati nastavnika s pitanjima kako bi mogli uspješno učiti, iako se nastavnici općenito s tom tvrdnjom uglavnom ne slažu, stupanj neslaganja je veći kod gimnazijskih nastavnika. Ovaj rezultat može biti povezan s već navedenim problemom discipline koji spominju nastavnici strukovnih škola, a koji je u njihovim školama nešto izraženiji nego u gimnazijama; stoga je vjerojatno i izraženija potreba nastavnika strukovnih škola za obrađivanjem gradiva bez ometanja (pritom se ne misli na “ometanje” učeničkim pitanjima, već na nedisciplinu učenika).

Na temelju faktorske analize skale stavova o nastavničkoj praksi (tablica 6.15 u prilogu C), utvrđena su dva faktora (isti rezultati faktorske analize dobiveni su i zasebnom analizom svakoga od uzoraka s obzirom na vrstu škole): jedan faktor se može okarakterizirati kao *pristup usmjeren na nastavnika*, tj. prijenos znanja, a drugi kao *pristup usmjeren na učenika*, tj. poticanje razumijevanja. Dakle, ovi rezultati su u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja u tom području, a koji ukazuju na postojanje dviju širih koncepcija o poučavanju.

Na temelju rezultata faktorske analize, izračunat je i prosječan rezultat nastavnika na svakoj od sub-skala, tj. prosječan rezultat nastavnika na sub-skali pristupa usmjerenoga na nastavnika, i sub-skali pristupa usmjerenoga na učenika, a rezultati su prikazani na slici 3.13.

Slika 3.13. Prosječni rezultati nastavnika na oba pristupa poučavanju



Kao što se na slici 3.13. može vidjeti, nastavnici općenito imaju više rezultate na sub-skali pristupa usmjerenoga na učenika. S obzirom na vrstu škole, značajna razlika postoji jedino za sub-skalu pristupa usmjerenoga na nastavnika, s kojim nastavnici strukovnih škola izražavaju

nešto veći stupanj slaganja od njihovih gimnazijskih kolega. Ova razlika je već raspravljena u okviru analize zasebnih čestica skale stavova o nastavničkoj praksi.

Rezultati ukazuju kako se nastavnici općenito nešto više slažu s pristupom usmjerenim na učenika, (tj. poticanje razumijevanja), no njihovo slaganje s pristupom usmjerenim na nastavnika, (tj. prijenos informacija) također je iznad teoretske prosječne vrijednosti (2.5). Očito je da nastavnici prepoznaju potrebu za usmjeravanjem na učenika, no isto tako smatraju bitnim i usvajanje znanja što, s obzirom na opsežnost nastavnog plana i programa te obvezu da ga se odradi u cijelosti, kao i broj učenika u razrednim odjeljenjima, nije iznenađujuće. Naime, organizacija našega obrazovnog sustava još uvijek ne ostavlja dovoljno prostora za slobodu i kreativno izražavanje niti nastavnika niti učenika u onoj mjeri u kojoj bi to oni željeli, o čemu ćemo pisati više uz temu - koje bi aspekte svoga rada nastavnici rado promijenili.

S obzirom na postojanje dviju glavnih koncepcija/pristupa poučavanju, nastavnike smo (na temelju ukupnih rezultata na svakoj od sub-skala) klaster-analizom podijelili u dvije skupine: onu koja više odražava pristup usmjeren na nastavnike, i onu koja više odražava pristup usmjeren na učenike. Broj nastavnika u pojedinom klasteru prikazan je u tablici 6.16. u prilogu C.

U skupinu koja je usmjerena više na nastavnika spada 544 (56%) nastavnika, dok u skupinu koja je više usmjerena na učenika spada 437 (44%) nastavnika. Valja napomenuti kako u ovom slučaju razlike s obzirom na vrstu škole ne postoje, dakle podjednako je nastavnika iz obiju vrsta škola čije se koncepcije mogu okarakterizirati kao usmjerene na nastavnika odnosno na učenika. Kao što će se kasnije vidjeti, razlika u pristupima nema s obzirom na nastavnički staž, no, s obzirom na predmet koji nastavnici predaju, razlike su se pokazale značajnima.

S obzirom da među nastavnicima koji imaju različite pristupe o poučavanju možemo očekivati i određene razlike u percepciji nastavničke uloge općenito (vjerojatno ne pridaju svim aspektima jednaku važnost), analizirali smo postoje li razlike u pridodanoj važnosti pojedine nastavničke uloge. U skladu s pristupima poučavanju, utvrđeno je kako nastavnici s izraženijim pristupom usmjerenim na učenika, u usporedbi s onima s izraženijim pristupom usmjerenim na nastavnika, imaju tendenciju k nešto naglašenijoj važnosti poticanja logičkog razmišljanja, kreativnosti, vještina samostalnog učenja te razvoja samopoštovanja i pozitivne slike o sebi; a

pritom daju još manju važnost osiguravanju da učenici nauče što više propisanog gradiva i održavanju strogog reda u razredu.

Ovakva razlika je i očekivana jer se, kao što je već navedeno, stavovi odnosno koncepcije o poučavanju mogu odražavati i na konkretne metode i načine rada, te stoga i ne čudi što nastavnici - s obzirom na različite pristupe poučavanju - izražavaju nešto veće slaganje ili neslaganje s važnošću konkretnih nastavničkih zadaća.

2.5. Percepcija pojedinih aspekata nastavničke profesije s obzirom na neke karakteristike nastavnika

Nakon ovoga općenitog prikaza rezultata dobivenih u istraživanju, smatrali smo zanimljivim i korisnim dodatno analizirati rezultate s obzirom na neke varijable odnosno karakteristike nastavnika, s ciljem boljeg razumijevanja ispitivanih aspekata nastavničkog zanimanja. Stoga smo analizirali rezultate nastavnika s obzirom na nastavničko iskustvo (staž) te predmet koji nastavnik predaje (odnosno predmetnu skupinu u koju taj predmet spada). Naime, realno je očekivati da se percepcija nastavnika s obzirom na veće ili manje iskustvo može razlikovati. Također postoji i vjerojatnost kako nastavnici različitih predmeta percipiraju određene aspekte različito, s obzirom na prirodu samih predmeta te njihov način poučavanja, a i stoga što su se obrazovali na različitim fakultetima i visokim školama. Naime, većina (oko 90%) nastavnika strukovnih predmeta završila je nenastavničke fakultete ili smjerove, za razliku od nastavnika iz ostale dvije skupine koji su većinom završili nastavničke fakultete ili smjerove. Dakle, strukovni su nastavnici većinom procjenjivali psihološko-pedagošku izobrazbu kao dopunski program, a ne kao sastavni dio studijskog programa, te je opravdano pretpostaviti kako se ta dva načina stjecanja nastavničkih kompetencija mogu razlikovati.

Razlike s obzirom na nastavnički staž

Nastavnika s 5 godina ili manje staža u ukupnom uzorku ima 20.1% i u prosjeku imaju 31 godinu, dok nastavnika s više od 5 godina staža ima 79.9% i u prosjeku imaju 46 godina. Pritom valja napomenuti kako se ta struktura s obzirom na vrstu škole ne razlikuje, dakle i u gimnazijama i u strukovnim školama je podjednak udjel nastavnika-početnika.

Analizirajući pojedine čestice s obzirom na nastavnički staž, utvrđeno je, kao što je i očekivano, da nastavnici-početnici (oni s 5 ili manje godina staža) nešto češće koriste računalo i Internet (što je slučaj u obje vrste škola). Ovaj rezultat nimalo ne iznenađuje s obzirom da je čestina korištenja računala i Interneta značajno povezana s dobi u očekivanom smjeru (korelacija je negativna: što je dob veća, manja je čestina korištenja računala i Interneta). U skladu s tim, nastavnici s manje staža značajno češće koriste i elektroničku poštu kao sredstvo komuniciranja.

Što se tiče procjene *stupnja stečenog znanja i vještina* tijekom psihološko-pedagoške izobrazbe, značajne razlike s obzirom na nastavnički staž među gimnazijskim nastavnicima pokazale su se za četiri područja: *određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave, razredništvo, komunikacija i suradnja s roditeljima te poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti*. Procjene iskusnijih nastavnika su za ta područja veće od procjena njihovih manje iskusnih kolega.

Kada je riječ o strukovnim školama, te razlike su značajne također za područja *određivanja nastavnih ciljeva i planiranja nastave, razredništva i komunikacije i suradnje s roditeljima* te za područja *praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja te razvijanja vještina samostalnog učenja*. I u ovom slučaju iskusniji nastavnici daju veće procjene od onih manje iskusnih.

Detaljniji podaci za svako od područja nastavničkog rada prikazani su u tablici 6.17. (za nastavnike gimnazija) i tablici 6.18. (za nastavnike strukovnih škola) u prilogu C.

Zanimljivo je da su sva navedena područja, bez obzira na vrstu škole, iskusniji nastavnici procijenili boljima. Umjesto zaključka kako je obrazovanje iskusnijih nastavnika u tim područjima bilo bolje, možda je opravdanije zaključiti da ove procjene mogu biti pod utjecajem stečenoga iskustva, pogotovo ako se prisjetimo kako su područja razredništva te komunikacija i suradnja s roditeljima upravo jedna od najlošije procijenjenih u pogledu stupnja stečenih znanja i vještina tijekom inicijalnog obrazovanja. Dakle, moguće je da se ovdje radi i o utjecaju artefakta pamćenja sadržaja koji su se odigrali u različitim vremenskim točkama, a osim toga, nastavnici su ono što nisu stekli tijekom inicijalnog obrazovanja kompenzirali iskustvom koje nastavnici-početnici još nisu stekli. No valja ostaviti i prostor za mogućnost utjecaja općih društvenih promjena koje danas čine posao razrednika te komunikaciju s učenicima i roditeljima još složenijom i zahtjevnijom, u čemu se nastavnici-početnici ne

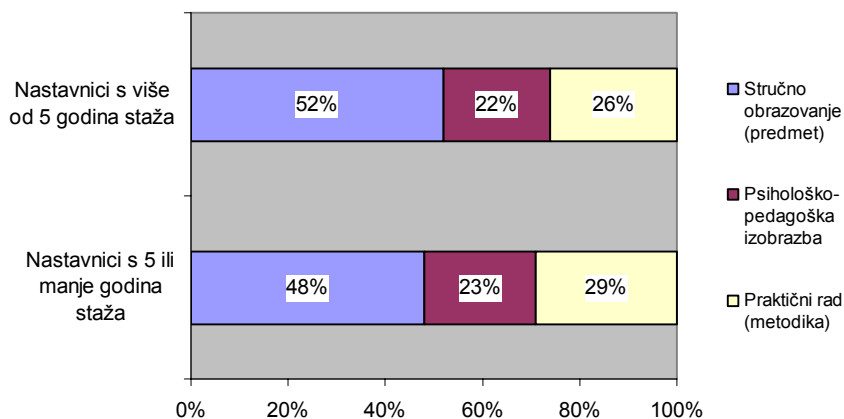
osjećaju spremnima za adekvatno nošenje sa sve većom složenošću zadaća koje taj poziv sa sobom nosi.

Za ostala područja inicijalnog obrazovanja razlike s obzirom na staž nisu statistički značajne.

Sličan slučaj je i s procjenom pojedinih *organizacijskih elemenata studija*, tj. programa studija za psihološko-pedagošku izobrazbu te praktični dio nastave, kojeg iskusniji nastavnici također procjenjuju nešto boljim od nastavnika-početnika (procjene svakog elementa nalaze se u tablici 6.19. u prilogu C). Moguće je da su nastavnici-početnici pod dojmom početnog “šoka realnosti” koji ih je dočekao u razredu, te su još uvijek objektivno svjesni koliko im je praktičnih znanja i vještina nedostajalo kada su tek počeli raditi, što je problem kojeg su iskusniji nastavnici svojim iskustvom uvelike prevladali. Što se tiče programa studija za akademsko područje (predmet), razlike nema s obzirom na nastavnički staž, dakle obje skupine nastavnika ovaj dio procjenjuju jednako dobrim te se čini kako su procjene stečenih akademskih znanja stabilnije u smislu utjecaja iskustva. Vjerojatno je i da se nastavnici, kad tek počnu raditi, osjećaju kompetentnima kad je u pitanju samo nastavno gradivo (za koje ih je studij dobro pripremio). No problem nastaje zbog nesigurnosti ili nedostataka kompetencija iz ostalih područja nastavničkog rada kojima se, kao što se već više puta pokazalo, treba posvetiti puno više pažnje tijekom psihološko-pedagoške izobrazbe.

Upravo zbog navedenoga, nije iznenađujuće što nastavnici-početnici - idealan postotak zastupljenosti praktičnog rada (metodike) u studiju za nastavničko zanimanje - procjenjuju značajno većim od iskusnijih nastavnika, a program obrazovanja iz samog predmeta procjenjuju manjim (slika 3.14.).

Slika 3.14. Prosječne procjene idealnog postotka zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za nastavničko zanimanje



S obzirom na *stručno usavršavanje* valja istaknuti kako i manje iskusni i iskusniji nastavnici podjednako sudjeluju u raznim oblicima usavršavanja. U skladu s dosta slabom procjenom osposobljenosti iz većine područja nastavničkog rada tijekom inicijalnog obrazovanja, logičnim se činilo očekivati da će nastavnici-početnici doprinos stručnog usavršavanja u unaprjeđivanju znanja i vještina procijeniti nešto većim. No nastavnici-početnici doprinos stručnog usavršavanja ne procjenjuju ništa većim od iskusnijih nastavnika, odnosno procjenjuju ga jednako slabim za većinu područja. Dakle, čini se da ono što nisu stekli na studiju, nisu stekli ni na stručnom usavršavanju; taj će se problem najvjerojatnije ublažiti kada steknu veće iskustvo. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja pojedinim područjima nastavničkog rada s obzirom na radno iskustvo prikazane su u tablici 6.20. u prilogu C.

Analiza *pristupa poučavanju* ukazuje kako se nastavnici ne razlikuju po svojim pristupima s obzirom na staž, dakle podjednako je onih manje iskusnih i onih iskusnijih nastavnika koji više ili manje izražavaju određeni pristup poučavanju (rezultati klaster-analize prikazani su u tablici 6.21. u prilogu C). U skladu s isticanjem važnosti aktivne uloge kako učenika tako i studenata, možda će ovaj podatak nekoga iznenaditi. Naime, s obzirom da se već dulji niz godina ističe kako se studente nikako ne smije shvaćati kao pasivne primatelje znanja, već kao aktivne sudionike nastavnog procesa, možda bi se moglo očekivati kako će i sami ti studenti, u većoj mjeri negoli oni prije, usvojiti pristup usmjeren na učenika, odnosno na poticanje razumijevanja. No sve postaje nešto jasnije ako se uzme u obzir da se ovaj podatak posredno

može povezati s provedenom analizom prijedloga za poboljšanje kvalitete studija, a koji se odnose na nastavne metode sveučilišnih nastavnika (što je ujedno bio i najlošije procijenjen element studija). Naime, ako se prisjetimo te analize, kao najveći se nedostatak isticala dominacija *ex catedra* predavanja te pasivna uloge studenata. Dakle, bez obzira na vrijeme kada su studirali, čini se kako naši nastavnici od većine svojih sveučilišnih nastavnika nisu imali priliku uživo vidjeti pristup poučavanja usmjeren na poticanje razumijevanja i kritičkog mišljenja, što se može odraziti i na njihov kasniji rad, ne zato što to žele nego stoga što ih jednostavno nitko nije naučio drugačije, a sami nemaju dovoljno iskustva (niti stručnog usavršavanja) da bi u tom kontekstu mogli nešto promijeniti.

Razlike s obzirom na predmet

S obzirom na predmet kojega predaju, nastavnici su podijeljeni u skupinu nastavnika društveno-humanističkih predmeta i skupinu nastavnika prirodnih predmeta. Osim tih dviju skupina, u strukovnim je školama uvedena i treća, a to su nastavnici strukovnih predmeta koji su uglavnom završili i različite nenastavničke fakultete, uz naknadnu psihološko-pedagošku izobrazbu.

S obzirom na predmet što ga predaju, u ukupnom uzorku najzastupljeniji su nastavnici koji predaju neki od društveno-humanističkih predmeta (u ukupnom uzorku ih je 50.2%). Udjel nastavnika prirodnih predmeta je 25.8%, dok je udjel nastavnika strukovnih predmeta 24%.

Kada je riječ o *stupnju stečenih znanja i vještina u okviru psihološko-pedagoške izobrazbe* (detaljniji podaci prikazani su u tablici 6.22. u prilogu C), za izrazitu većinu tvrdnji ne postoje razlike među nastavnicima društveno-humanističke i prirodne skupine predmeta. Jedine čestice na kojima se pokazala razlika jesu *primjena praktičnih metoda ili vještina, razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika te obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu*. Kada je riječ o primjeni praktičnih metoda i vještina, procjene nastavnika društveno-humanističkih predmeta manje su i od procjena nastavnika prirodne skupine predmeta i od nastavnika strukovnih predmeta. Moguće je da je ova razlika rezultat toga što prirodni predmeti (fizika, kemija, biologija) kao i oni strukovni, uključuju izvedbu raznih praktičnih pokusa i vježbi u okviru sveučilišne (a kasnije i srednjoškolske) nastave te se stoga i ti nastavnici procjenjuju kao nešto bolje osposobljenima u tom području. Za područja etičkog

rasuđivanja i ponašanja kod učenika te obrazovanja o ljudskim pravima i civilnom društvu, razlika je u korist nastavnika društveno-humanističke skupine predmeta, što se može objasniti ipak nešto većom zastupljenošću tih tema u njihovim akademskim programima (a kasnije i u srednjoškolskom nastavnom gradivu).

Za ostala se područja ne razlikuju procjene nastavnika društveno-humanističkih i prirodnih predmeta.

Sve ostale razlike koje su dobivene s obzirom na skupinu predmeta, zapravo su razlike u procjenama nastavnika strukovnih predmeta. Naime, za osam područja nastavničkog rada, nastavnici strukovnih predmeta daju nešto bolje procjene od nastavnika ostalih dviju skupina (opravdanije bi bilo reći da nastavnici strukovnih predmeta daju manje loše procjene). Tih osam područja nastavničkog rada jesu: *metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja; razredništvo; komunikacija i suradnja s roditeljima; poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima; rad s učenicima s teškoćama u učenju; rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju; poznavanje školskog zakonodavstva te vrednovanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.*

Kad je riječ o stečenom stupnju znanja i vještina iz akademskog područja (predmeta), nastavnici strukovnih predmeta su manje zadovoljni tim dijelom u usporedbi s ostalim dvjema skupinama nastavnika. Moguće je da je ova razlika posljedica i toga što dio nastavnika za vrijeme studija nije razmišljao o tome da će postati nastavnicima, te nisu imali ni prethodno osobno iskustvo kao učenici o načinu izvođenja tih predmeta u srednjoškolskoj nastavi, kao i onome što sâm školski predmet iz tog područja uključuje i zahtijeva.

Iz navedenog se čini kako je dopunska psihološko-pedagoška izobrazba u usporedbi s onom koja je sastavni dio studijskog programa na nastavničkim fakultetima/smjerovima ipak dobila nešto bolje, tj. manje loše procjene u okviru stečenih znanja i vještina iz pojedinih područja nastavničkog rada.

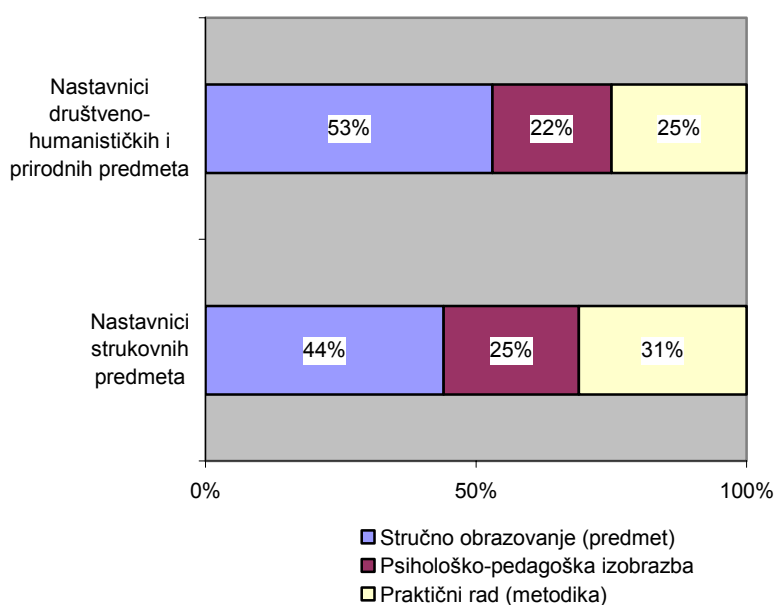
Što se *organizacijskih elemenata studija* tiče, nastavnici prirodnih predmeta, u skladu s već gore navedenom razlikom, nešto boljim procjenjuju praktični dio nastave od nastavnika društveno-humanističke skupine predmeta (za ovaj element studija usporedba je napravljena samo za te dvije skupine nastavnika, budući da nastavnici strukovnih predmeta i nisu imali taj program u okviru studija). Razlika između nastavnika društveno-humanističkih i prirodnih

predmeta postoji i u procjeni zadovoljstva dostupnošću i kvalitetom ispitne literature, što nastavnici društveno-humanističkih predmeta procjenjuju nešto boljom.

Nastavnici strukovnih predmeta su, u usporedbi s nastavnicima ostalih dviju skupina, najmanje zadovoljni dijelom studija za akademsko područje (predmet), što je i u skladu s njihovom nižom procjenom stečenog stupnja znanja i vještina na tom području, u usporedbi s nastavnicima ostalih dviju skupina. Za ostale elemente studija razlike se, s obzirom na predmet, nisu pokazale. Dakle, nastavnici s različitih fakulteta daju podjednake procjene za navedene elemente studija. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementom studija navedene su u tablici 6.23. u prilogu C.

Procjena idealnog postotka zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za nastavničko zanimanje, u skladu s općom slikom dobivenom u usporedbi na razini škola, razlikuje se u smjeru da nastavnici strukovnih predmeta idealan postotak zastupljenosti akademskih sadržaja procjenjuju nešto manjim od nastavnika ostalih dviju skupina, te u skladu s tim idealan postotak zastupljenosti pedagoško-psihološke izobrazbe i praktičnog rada procjenjuju nešto većim u odnosu na ostale nastavnike (slika 3.15.). Budući da među nastavnicima društveno-humanističkih i prirodnih predmeta ne postoji značajna razlika niti u jednoj procjeni, oni su na ovoj slici prikazani kao jedna skupina.

Slika 3.15. Prosječne procjene idealnog postotka zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za nastavničko zanimanje



Kad je riječ o *doprinosu stručnog usavršavanja*, nastavnici društveno-humanističkih predmeta su u odnosu na ostale dvije skupine nastavnika najmanje zadovoljni tim doprinosom za područje *primjene informatike u nastavi* te za područje *primjene praktičnih vještina*.

S druge strane, nastavnici prirodnih predmeta, u odnosu na ostale dvije skupine nastavnika, daju još lošije procjene za doprinos u područjima *razvijanja samosvijesti i samopoštovanja kod učenika*, *poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima*, *rad s učenicima s teškoćama u učenju*, *rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju*, *razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika* te *odgoj o ljudskim pravima i civilnom društvu*.

Osim za navedena područja, nastavnici strukovnih predmeta daju bolje procjene za područja *kommunikacije i suradnje s roditeljima*, *razredništva* te *poznavanja školskog zakonodavstva*. Detaljniji podaci o doprinosu stručnog usavršavanja svakome od pojedinih područja nastavničkog rada, nalaze se u tablici 6.24. u prilogu C.

Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti kako se nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta smatraju nešto slabije osposobljenima za neke “praktične aspekte” načina prenošenja znanja, odnosno metode iskustvenog poučavanja, kao i za primjenu informacijskih tehnologija, što može biti posljedica manje zastupljenosti informatičkog obrazovanja u sklopu društveno-humanističkih predmeta, odnosno u sklopu metodike tih predmeta. Naime, kao što je već navedeno, u sklopu obrazovanja iz prirodnih predmeta studenti su se češće susretali s raznim iskustvenim metodama u nastavi (izvođenje raznih pokusa), a i sama nastava tih predmeta u srednjim školama uključuje neke takve oblike rada.

S druge strane, nastavnici prirodnih predmeta pak procjenjuju da im nedostaje kompetencija iz nekih drugih područja koja se ne tiču samoga nastavnog gradiva, tj. njegova prenošenja. Kad je riječ o mogućnostima stručnog usavršavanja, predmetnim nastavnicima se u nešto većoj mjeri nude sadržaji usmjereni na produbljivanje akademskih znanja i obrađivanja pojedinih nastavnih jedinica, a u nešto manjoj mjeri im se nude sadržaji iz područja ljudskih prava (koje se često obrađuje u sklopu nekih književnih djela).

Kada je riječ o *percepciji nastavničke uloge* u obrazovno-odgojnom procesu, poredak nastavničkih zadataka po važnosti se uglavnom ne razlikuju s obzirom na skupinu predmeta, osim za dvije nastavničke zadaće: za poticanje razvoja samopoštovanja, te slike o sebi kod

učenika, čiju važnost nešto više ističu nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta. Ista ta skupina nastavnika daje još niže procjene važnosti strogog održavanju reda u razredu u svrhu neometanog praćenja nastave, u usporedbi s nastavnicima prirodno-tehničke skupine predmeta.

Ovaj rezultat je u skladu s nastavničkim pristupima poučavanju, dakle u skladu je s njihovim stavovima o prirodi obrazovno-odgojnog procesa.

Naime, u odnosu na ukupan broj nastavnika iz pojedine predmetne skupine, značajno je više nastavnika prirodnih predmeta koji u nešto većoj mjeri izražavaju pristup usmjeren na nastavnika, dok je među nastavnicima ostalih dviju skupina podjednako onih s pristupom usmjerenim na nastavnika, odnosno na učenika (tablica 6.25. u prilogu C). Drugim riječima, nastavnici prirodne skupine predmeta općenito nešto veći naglasak stavljaju na prijenos informacija i strukturiranog znanja, dok nastavnici društveno-humanističke skupine predmeta nešto veći naglasak stavljaju na poticanje razumijevanja i konceptualnu promjenu.

2.6. Glavni izvori zadovoljstva i nezadovoljstva u radu nastavnika

Na kraju ovog dijela prikazat ćemo rezultate kvalitativne analize odgovora nastavnika na pitanja - što su im glavni izvori zadovoljstva u poslu, a što misle da bi u njihovu poslu bilo dobro promijeniti.

Općenito možemo reći da većini nastavnika uglavnom isti elementi predstavljaju zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo. U daljnjem tekstu prikazana je detaljnija analiza nastavničkih odgovora, pri čemu valja istaknuti kako su navedeni samo odgovori koje je navelo najmanje 5% nastavnika.

Nastavnici, s obzirom na vrstu škole, kao glavne izvore zadovoljstva najčešće navode područja rada u tablici 3.9.

Tablica 3.9. Glavni izvori zadovoljstva nastavnika:
odgovori nastavnika na pitanje “Što su Vam glavni izvori zadovoljstva u radu u školi?”

Izvori zadovoljstva u radu	Nastavnici gimnazija	Nastavnici strukovnih škola
Mogućnost komunikacije i suradnje s učenicima, tj. izravan rad s mladim ljudima s kojima je užitak raditi	42%	38%
Uspjeh i napredak učenika općenito, te mogućnost sudjelovanja i doprinosa u njihovu rastu i razvoju kao osoba	24%	34%
Kada učenici, kroz aktivno i kreativno sudjelovanje u nastavi, pokazuju interes i motivaciju za predmet i surađuju	26%	28%
Mogućnost prenošenja znanja učenicima te sudjelovanje u učeničkom stjecanju znanja	28%	21%
Sam nastavnički poziv tj. njegova dinamičnost i kreativnost, te razredno i školsko okruženje (radna okolina) a i okruženost ljudima	23%	17%

Kao što se iz tablice 3.9. vidi, nastavnici gimnazija i strukovnih škola slažu se u tome što im predstavlja glavni izvor zadovoljstva u njihovom poslu: to je mogućnost komunikacije i izravnog rada s mladim ljudima. Ovaj podatak je u potpunosti u skladu s onim što i njihove kolege u ostalim zemljama navode. Naime, i oni ističu kako im mogućnost izravnog rada s učenicima (mogućnost interpersonalnog kontakta općenito) predstavlja glavni izvor zadovoljstva u poslu (Eurydice, 2004).

Od ostalih izvora zadovoljstva, nastavnici ističu kako ih najviše veseli zadovoljstvo i napredak učenika u svakom pogledu (ne samo u znanju), odnosno veseli ih mogućnost sudjelovanja u rastu i razvoju učenika kao osoba, te aktivno sudjelovanje učenika u nastavi, što je u potpunosti razumljivo budući da svakog nastavnika veseli kad vidi zainteresirane i motivirane učenike.

Nastavnici također navode kako ih raduje i što imaju priliku svoje znanje prenijeti na učenike, a raduje ih i sam njihov poziv općenito, jer uključuje stalnu komunikaciju s drugima (kolegama, roditeljima), a po prirodi je kreativan i dinamičan posao (kao što je jedna nastavnica lijepo opisala “*Nema istog sata, nema istog razreda, nema istog učenika.*”).

Naše smo nastavnike pitali - što je to što bi rado promijenili u svom poslu (tj. što su im glavni izvori nezadovoljstva u radu), a najčešće navedena područja prikazali smo u tablici 3.10.

Tablica 3.10. Glavni izvori nezadovoljstva nastavnika: odgovori nastavnika na pitanje "Što mislite da bi bilo dobro promijeniti u Vašem poslu?"

Potrebne promjene	Nastavnici gimnazija	Nastavnici strukovnih škola
Materijalno stanje škola, odnosno prijeka potreba za osuvremenjivanjem nastavnih sredstava i pomagala, i opremanje škola općenito	34%	30%
Osuremenjivanje nastavnih metoda, te promjena nastavnih planova i programa kako bi u prvi plan došla kreativnost učenika a manje količina informacija koju treba obraditi i svladati	21%	32%
Materijalno stanje samih nastavnika, tj. povećanje njihova osobnog dohotka	17%	17%
Broj učenika u razrednim odjeljenjima, tj. smanjenje tog broja kako bi se moglo kvalitetnije raditi	19%	12%
Položaj nastavnika u društvu i odnos društva (nadređenih – od ravnatelja do ministarstva) prema njima općenito	11%	14%
Sustav stručnog usavršavanja nastavnika i vrednovanja nastavničkog rada te napredovanje nastavnika	10%	10%
Sustav praćenja i ocjenjivanja učeničkog znanja	12%	5%
Odnos učenik-nastavnik, disciplinski problemi i heterogenost učenika po motivaciji i sposobnostima	-	10%
Više izbornih a manje obveznih predmeta	5%	-

Kao što je i očekivano, najveći izvor nezadovoljstva naših nastavnika je postojeće materijalno stanje u školstvu uopće, a samim time i u njihovim školama. Nastavnici ističu prijeku potrebu za osuvremenjivanjem nastavnih sredstava i pomagala, jer im školska ploča i kreda u današnje vrijeme jednostavno nisu dovoljne, te je naglašena potreba za raznim multimedijским programima. Osim toga nastavnici nerijetko ističu i potrebu obnavljanja samih školskih zgrada, od kojih su neke u dosta lošem stanju, a nemaju i dvoranu za provođenje nastave iz tjelesne i zdravstvene kulture, i sl.

Pored osuvremenjivanja škola u smislu nastavnih sredstava i pomagala, nastavnici ističu i potrebu za osuvremenjivanjem nastavnih planova i programa, te metoda poučavanja. Kada govorimo o osuvremenjivanju nastavnih planova i programa, nastavnici vrlo često ističu kako bi te promjene trebale ići u smjeru smanjenja opsega gradiva koje učenici trebaju svladati, razdvajajući bitno od nebitnoga. Naime, nastavnici kažu kako je to neophodno i za uvođenje

novih nastavnih metoda koje bi ostavljale više prostora i vremena za razvijanje učeničkog kritičkog mišljenja, raspravljanja o gradivu (i drugim stvarima) s učenicima, te koje bi u prvi plan stavile naglasak na razumijevanje gradiva a ne na količinu istoga koja se mora svladati. Nastavnici kroz potrebu za uvođenjem ovakvih metoda poučavanja zapravo žele u nastavi primijeniti pristup usmjeren na učenika, no trenutna organizacija i propisane obveze im to ne omogućavaju u onoj mjeri u kojoj bi to željeli.

Osim materijalnog stanje u školstvu općenito, nastavnici navode kako bi rado poboljšali i vlastiti materijalni status. Naime, nastavnici ističu da bi njihova primanja trebala biti veća s obzirom na zahtjevnost posla koji obavljaju. Ovdje valja naglasiti i to da su nastavnici vrlo svjesni socijalnog stanja te broja nezaposlenih u državi, te “optimistično” navode kako su sretni što uopće imaju ikakva redovna primanja.

Sljedeće što bi nastavnici u svom radu željeli promijeniti, a što se može povezati i sa spomenutom potrebom za osuvremenjivanjem metoda poučavanja, jest broj učenika u razrednim odjeljenjima. Naime, nastavnici ističu kako je taj broj prevelik, te najčešće kao optimalan broj učenika navode 20 učenika po odjeljenju (neki nastavnici navode i manji broj, no nitko ne navodi veći broj od 20 učenika). Prevelik broj učenika u razredu zasigurno ne omogućava nastavnicima individualizirani pristup učenicima s obzirom na njihove interese i sposobnosti, a niti omogućava sve ono što pristup usmjeren na učenika uključuje (a što nastavnici zapravo žele).

Položaj nastavnika u društvu također je tema koja ih brine. Naime, nastavnici navode kako se njihov poziv u društvu ne cijeni dovoljno, te kako društvo njihov rad ne vrednuje u mjeri u kojoj on to zaslužuje. Pritom misle i na društvo općenito, ali i na one koji su im nadređeni, od ravnatelja do ministarstva. Nastavnici smatraju kako bi nadređeni trebali imali malo “više sluha” za njih i njihovo mišljenje, te kako bi društvo trebalo shvatiti ozbiljnost i odgovornost njihova posla. Dakle, vidimo kako je nastavnicima, pored adekvatnoga financijskog vrednovanja njihova rada, također bitno i adekvatno vrednovanje njihova poziva.

Sustav stručnog usavršavanja nastavnika te način vrednovanja njihova rada i napredovanja, također je dio realnosti koju bi neki nastavnici rado promijenili. Ovaj je problem već raspravljen u dijelu teksta što se odnosio na stručno usavršavanje nastavnika, a čini se kako su i sami nastavnici nezadovoljni takvim trenutnim stanjem. Nastavnici i ovdje navode potrebu za

aktualnim temama koje će im biti od koristi u svakodnevnom praktičnom radu s učenicima. Također smatraju kako je potrebno prepoznati i cijeniti one nastavnike koji zaista dobro i kvalitetno obavljaju svoj posao, te ih valja poticati na stručno usavršavanje ali i adekvatno nagraditi, kao i prepoznati nastavnike koji zapravo nisu zainteresirani za svoj poziv i ne ulažu nimalo truda u poboljšanje vlastitog rada. Potreba za stručnim usavršavanjem je u određenoj mjeri povezana i s lošim materijalnim stanjem u školstvu općenito, jer nastavnici često spominju kako bi trebalo osigurati više financijskih sredstava za njihovo usavršavanje.

Dio nastavnika, pogotovo gimnazijskih, ističe potrebu za promjenama u sustavu praćenja i ocjenjivanja učenika. Naime, određen se broj nastavnika žali kako je previše elemenata ocjenjivanja i broja ocjena koje moraju podijeliti što, pogotovo kad se uzme u obzir broj učenika koje nastavnici moraju ocijeniti i količinu gradiva što ga u kratkom vremenu moraju obratiti, zaista može predstavljati problem. U posljednjem *Pravilniku o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 92/1995) navodi se šest osnovnih elemenata ocjenjivanja, pri čemu se svaki element mora ocijeniti najmanje dva puta u pojedinom polugodištu. Dakle, radi se o najmanje 12 ocjena za svakoga od oko 180 učenika (nastavnici u prosjeku predaju u 6 razreda, od kojih svaki ima oko 30 učenika). U konačnici radi se o broju 2160 ocjena koje nastavnik u prosjeku mora podijeliti u jednom polugodištu. Stoga zaista ne čudi što neki nastavnici ističu kako previše vremena gube na ocjenjivanje, dok bi dio tog vremena radije iskoristili u radu ili razgovoru s učenicima.

Dva su se područja nastavničkog rada pokazala specifičnima s obzirom na vrstu škole u kojoj nastavnici rade. Područje koje nastavnici strukovnih škola navode kao nezadovoljavajućim jest ponašanje nekih učenika i njihov odnos prema nastavnicima. Naime, dio nastavnika strukovnih škola navodi kako ih učenici ne poštuju, a često su i nedisciplinirani. Ove nastavnike muči i problem heterogenosti učenika kako po motivaciji tako i po sposobnostima. Već je navedeno da je ovo problem koji se češće susreće u strukovnim školama nego u gimnazijama, te stoga i ne čudi što je dio nastavnika strukovnih škola istaknuo kako bi rado promijenili taj aspekt svoga posla.

Ono što je dio nastavnika gimnazija još naveo kao nešto što bi rado promijenio, je smanjenje broja obveznih predmeta a povećanje broja izbornih predmeta, te mogućnost uvođenja određenih oblika usmjerenja i za gimnazijske učenike (pritom nastavnici misle na mogućnosti i dodatnih usmjerenja osim postojećih - jezične, prirodoslovno-matematičke i sl.).

Zaključno možemo reći da su, kada govorimo o nezadovoljstvu naših nastavnika, glavni izvori nezadovoljstvu upravo su uvjeti rada općenito, što ističu i nastavnici ostalih europskih zemalja. No valja naglasiti da nastavnici u ostalim zemljama pod “uvjetima rada” primarno misle na nedovoljnu kompetenciju iz određenih područja nastavničkog rada te sve veću kompleksnost svoga poziva, dok naši nastavnici pod tim uvjetima primarno misle na materijalne uvjete, koji su u našoj zemlji još uvijek na prvom mjestu ljestvice postojećih problema u našem školstvu.

Još jedan od izvora nezadovoljstvu koje je prisutno i u naših i u nastavnika ostalih europskim zemljama, jest položaj i ugled njihove profesije u društvu. No pokazalo se kako istraživanja percepcije nastavničkog poziva sa strane javnosti u tim zemljama bilježe upravo suprotno - javnost taj poziv percipira izrazito vrijednim i korisnim. Stoga je moguće da su ove razlike rezultat različitih kriterija prema kojima nastavnici i šira javnost određuju što je to društveni status i ugled.

Dakle, čini se kako je u Europi stav nastavnika o nedovoljnom vrednovanju njihova poziva zapravo posljedica netočne percepcije (Eurydice, 2004). Slična istraživanja o percepciji nastavničkog poziva sa strane javnosti u nas nisu nam poznata, te stoga i ne možemo reći jesu li procjene naših nastavnika ispravne, ili je riječ o krivoj percepciji stava javnosti prema nastavničkoj profesiji.

2.7. Zaključak

Na kraju ovog prikaza istraživanja provedenog na srednjoškolskim nastavnicima možemo zaključiti da rezultati zasigurno ukazuju na potrebu za poboljšanjem kvalitete inicijalnog obrazovanja nastavnika, koje bi nastavnike trebalo pripremiti za složene i nerijetko stresne zadaće i odgovornosti. Pritom bi poseban naglasak valjalo staviti na osmišljavanje kvalitetnijih programa psihološko-pedagoške izobrazbe i razredne prakse (metodike), tj. programa koji će budućim nastavnicima omogućiti upoznavanje s daleko većim brojem realnih i konkretnih situacija i problema, te pristupanje njihovom rješavanju.

Također je potrebno ponuditi i što veći broj kvalitetnih stručnih usavršavanja u kojima bi nastavnici mogli aktivno sudjelovati, a i čije bi teme uključile i ona područja koja nastavnici procjenjuju najpotrebnijima. Kada je riječ o stručnom usavršavanju, postoji i potreba za adekvatnim sustavnom bodovanjem sudjelovanja u raznim oblicima stručnog usavršavanja te, u skladu s tim, i potreba za adekvatnim vrednovanjem sudjelovanja u tom usavršavanju.

Kada govorimo o cjeloživotnom učenju i trajnom obrazovanju nastavnika, svakako valja omogućiti nastavnicima usavršavanje na poslijediplomskoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodologija.

Kako bi se u nastavi u potpunosti mogao provoditi pristup poučavanju koji potiče razumijevanje, kreativnost, kritičko mišljenje i vještine samostalnog rješavanja problema, nastavnici ističu potrebu za smanjenjem opsega gradiva. Također je važna i materijalna osnova školstva u smislu dobre opremljenosti nastavnim sredstvima i pomagalicama, no ona nije predmet ovog istraživanja.

U svakom slučaju možemo zaključiti da je kvalitetan sustav inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika od ključne važnosti za formiranje kvalitetnoga nastavničkog kadra. Stoga su stvaranje preduvjeta za stjecanje i kontinuirani razvoj nastavničkih kompetencija i optimalnih uvjeta rada, konstantan izazov akterima uključenima u osmišljavanje obrazovne politike, kako u nas tako i svugdje u svijetu. Pritom bi svatko tko je uključen u kreiranje obrazovne politike morao imati sluha za mišljenja, iskustva i potrebe onih koji o tome “iz prve ruke” najviše znaju, a to su upravo nastavnici.

3. Percepcija kvalitete učiteljskog i nastavničkog obrazovanja i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola te nastavničkih fakulteta

Tea Pavin
Majda Rijavec
Renata Miljević-Riđički

3.1. Uvod

U ovom dijelu su opisani rezultati anketnog ispitivanja mišljenja studenata završne godine Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola te nastavničkih fakulteta o kvaliteti njihova inicijalnog obrazovanja i organizacije studija te percepcija njihove uloge kao budućih učitelja/nastavnika.

Istraživanje na uzorku studenata provedeno je tijekom svibnja i lipnja 2003. godine. U njemu je sudjelovalo ukupno 949 studenata s pet sveučilišta i dva veleučilišta u Hrvatskoj.

I u ovom istraživanju korišteni su isti instrumenti za ispitivanje percepcije kvalitete inicijalnog obrazovanja te percepcije učiteljske/nastavničke uloge, kao i u ispitivanju osnovnoškolskih nastavnika.

Rezultati istraživanja provedenoga na studentima (kao i u slučaju osnovnoškolskih nastavnika) bit će prezentirani na način da će usporedno biti opisivani rezultati studenata razredne nastave i studenata nastavničkih fakulteta, s nešto kraćim analizama kako bi se izbjeglo ponavljanje sadržaja koji su već više puta navedeni u prethodnim dijelovima ovog poglavlja (a koji se isto tako mogu primijeniti i na rezultate studenata).

Opis uzorka studenata

Kao što je već navedeno, u ovom istraživanju sudjelovali su studenti završne, četvrte godine. S obzirom da su oni već pri kraju studija te da su imali priliku upoznati sve aspekte studija za učiteljsko i nastavničko zanimanje, smatrali smo da mogu dati procjene cjelokupnog studija na temelju vlastitog iskustva stečenoga tijekom (najmanje) tih četiriju godina studiranja.

S obzirom na zastupljenost studenata s hrvatskih sveučilišta, studenata sa Sveučilišta u Zagrebu u uzorku ima 34%, sa Sveučilišta u Zadru 18%, sa Sveučilišta u Osijeku 14%, sa Sveučilišta u Splitu 11%, sa Sveučilišta u Rijeci 10%, s Sveučilišta u Petrinji 8% te s Sveučilišta u Čakovcu 5%.

U ukupnom uzorku je znatno više studentica, njih 80%. Prosječna dob ispitanih studenata je 23 godine, a većina ih je (65%) studij upisala akademske godine 1999/2000.

Zastupljenost studenata razredne nastave u ukupnom uzorku je 35%, a ostalih 65% su studenti nastavničkih fakulteta, od čega ih 71% studira društveno-humanističke znanosti a 29% prirodne.

3.2. Inicijalno obrazovanje studenata: percepcija kvalitete i zadovoljstvo inicijalnim obrazovanjem

Ovdje prikazujemo studentske procjene dosadašnjeg stupnja stečenog znanja i vještina iz određenih područja učiteljskog/nastavnčkog rada tijekom studija. To su ista područja koja su procjenjivali i učitelji i nastavnici te su, zajedno s pripadajućim prosječnim vrijednostima, navedena u tablici 3.11.

Tablica 3.11. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju iz pojedinih područja učiteljskog/nastavničkog rada (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 - *izrazito*)

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Studenti razredne nastave		Studenti nastavničkih fakulteta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz nastavnog gradiva (predmeta)**	2.88	0.582	3.03	0.569
2. Primjena nastavnih metoda i vještina**	3.11	0.676	2.77	0.765
3. Primjena informatike u nastavi**	2.28	0.707	1.70	0.736
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)	1.92	0.775	1.81	0.861
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja	2.18	0.742	2.21	0.764
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave*	2.85	0.811	2.66	0.779
7. Vođenje razreda (razredništvo)	1.75	0.827	1.77	0.830
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima	1.58	0.701	1.64	0.779
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	2.50	0.854	2.35	1.104
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima**	2.75	0.817	2.50	0.835
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju**	1.89	0.797	1.67	0.774
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenost)**	1.89	0.797	1.66	0.764
13. Rad s nadarenim učenicima	1.92	1.110	1.79	0.761
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika**	2.54	0.705	2.34	0.815
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.24	0.785	2.36	1.062
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.24	0.795	2.21	0.852
17. Razvijanje ekološke svijesti*	2.37	0.852	2.10	1.222
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	1.95	0.758	2.04	0.888
19. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.59	0.643	1.62	0.688
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.11	0.748	2.24	1.041

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Iz tablice 3.11. vidljivo je kako su za većinu navedenih područja studentske procjene ispod teoretske prosječne vrijednosti (2.5). Dakle, njihove se procjene grupiraju oko nižih skalnih vrijednosti te možemo zaključiti da je opći stupanj stečenoga znanja i vještina iz navedenih područja zabrinjavajuće nizak.

Područja koja su u pogledu stečenog stupnja znanja i vještina tijekom studija procijenjena kao najlošija jesu *komunikacija i suradnja s roditeljima*, *poznavanje školskog zakonodavstva* te *razredništvo*. Sudeći po tim procjenama, čini se kako se s tim područjima studenti nemaju

prilike susresti tijekom studija, te je vrlo vjerojatno da o njima nešto više saznaju tek onda kad se zaposle.

S druge strane, područja koja su dobila najviše procjene, tj. ona za koja studenti smatraju da im je studij u priličnoj mjeri omogućio stjecanje znanja i vještina, jesu *znanja iz nastavnog gradiva (predmeta) te primjena nastavnih metoda i vještina*.

Analiza rezultata je također pokazala da su za većinu područja (za koja se pokazala značajna razlika u procjenama), procjene studenata nastavnih fakulteta sustavno niže u odnosu na procjene studenata razredne nastave (osim za područje znanja iz nastavnog gradiva tj. predmeta). Ako se uzme u obzir kako je na studiju za buduće učitelje razredne nastave značajno veća zastupljenost psihološko-pedagoških sadržaja te razredne prakse i metodike nastave, ovaj podatak nije iznenađujući. Naime, kako studenti razredne nastave s obzirom i na veću satnicu iz tog područja, ipak imaju nešto veću priliku susresti se s raznim zadaćama koje ih u budućem radu očekuju, to se moglo odraziti i na njihove procjene mogućnosti stjecanja znanja i vještina iz određenih područja tijekom studija.

Studenti su imali i priliku navesti područja ili teme o kojima bi tijekom studija željeli naučiti nešto više. Najčešće teme koje su navodili i studenti razredne nastave i studenti nastavnih fakulteta bile su:

- rad s učenicima s teškoćama u razvoju;
- rad s nadarenim učenicima;
- teme iz područja psihologije i pedagogije te specijalne pedagogije;
- komunikacijske vještine (pogotovo u suradnji s roditeljima);
- primjena različitih nastavnih metoda i više praktičnih primjera rada u razredu općenito;
- primjena informatike u nastavi.

U područjima o kojima bi studenti razredne nastave tijekom studija primarno željeli naučiti nešto više, nalaze se administrativni poslovi učitelja (npr. pisanje nastavnih planova i programa, ispunjavanje dnevnika i ostale pedagoške dokumentacije), te razredništvo. S druge strane, studenti nastavnih fakulteta su češće navodili teme koje se tiču sadržaja samoga predmeta koji studiraju, što je u skladu s praksom na tim fakultetima da se veći naglasak stavlja na akademske sadržaje. Osim toga, valja imati na umu i to kako svi studenti na tim fakultetima

nisu primarno zainteresirani za nastavničko zanimanje (jer na njima postoje i nenastavnički smjerovi, a većina studijskog programa je ista za obadva usmjerenja). Stoga se i može očekivati da će se češće navoditi područja koja se tiču različitih sadržaja predmetnog gradiva, a koja nisu vezana uz samo nastavničko zanimanje.

Ako se prisjetimo rezultata učitelja i nastavnika iz prethodnih dijelova ovoga poglavlja, vidimo kako su teme o kojima bi studenti željeli naučiti nešto više uglavnom one iste o kojima bi i učitelji i nastavnici tijekom stručnog usavršavanja željeli naučiti nešto više. Dakle, možemo zaključiti kako je u obrazovanju učitelja i nastavnika zaista nužno posvetiti veću pažnju navedenim temama (posebice kad je riječ o radu s učenicima s posebnim potrebama), jer njihovu važnost i potrebu za stjecanjem kompetencija iz tih područja jednako prepoznaju i budući i sadašnji učitelji i nastavnici.

Zadovoljstvo studenata nekim aspektima organizacije studija

U dijelu upitnika koji se odnosio na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika studenti su trebali procijeniti vlastito zadovoljstvo pojedinim elementima studija (tablica 3.12.).

Tablica 3.12. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementima studija (na skali od 1 – nimalo, do 4 – u potpunosti)

Elementi studija	Studenti razredne nastave		Studenti nastavničkih fakulteta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Program studija za akademsko područje (predmete)*	2.58	0.667	2.72	0.620
Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu**	2.68	0.718	2.44	0.774
Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)**	2.97	0.797	2.67	0.862
Nastavne metode sveučilišnih nastavnika	2.22	0.696	2.26	0.743
Organizacija nastave i ispita	2.22	0.819	2.28	1.053
Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima	2.57	0.741	2.52	0.775
Dostupnost i kvaliteta ispitne literature	2.52	0.847	2.42	0.759
Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata	2.21	0.752	2.22	0.690

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Na temelju analize rezultata navedenih u tablici, možemo reći kako su studenti uglavnom zadovoljni svim elementima studija. Bez obzira radi li se o studiju razredne nastave ili nastavničkom fakultetu, studenti su podjednako zadovoljni programom studija za akademsko područje, tj. predmete. No sve ostale elemente studija studenti razredne nastave procijenili su znatno boljima nego studenti nastavničkih fakulteta, te se čini kako su studenti Učiteljske akademije i visokih učiteljskih škola nešto zadovoljniji organizacijom svoga studija od studenata nastavničkih fakulteta.

Studenti su također imali priliku dati svoje prijedloge za poboljšanje procjenjivanih elemenata studija.

Kad je riječ o prijedlozima za poboljšanje *programa studija za akademsko područje (predmet)* najveći broj prijedloga usmjeren je na veću ponudu izbornih kolegija, više sati provedenih u obrađivanju gradiva koje studenti smatraju važnijim (ali i rasterećivanje gradiva od nekih sadržaja), osuvremenjivanje gradiva te veću povezanost tih sadržaja s praksom. Studenti nastavničkih fakulteta također navode kako bi i na nastavničkom i na nenastavničkom smjeru trebalo ponuditi više kolegija koji su vezani uz svaki od tih smjerova, a u skladu s tim i više prikladnih izbornih kolegija koji bi bili specifični s obzirom na usmjerenje.

Prijedlozi poboljšanja *programa psihološko-pedagoške izobrazbe* najviše su usmjereni na povećanje satnice tih kolegija, te primjere konkretne primjene naučenih sadržaja u radu s učenicima. Studenti navode kako im je “dosta teorije” te bi htjeli vidjeti kako ta teorija funkcionira u realnim okolnostima.

Kada govorimo o prijedlozima poboljšanja *praktičnog dijela nastave (metodike i razredne prakse)*, najveći dio njih usmjeren je na povećanje praktičnog rada općenito, a studenti smatraju kako bi se praktični rad trebao uvesti već od prve godine studija. Studenti navode kako za one koji zaista žele raditi u školi, sadašnja satnica praktične nastave nije dovoljna: oni bi se o okviru ovog dijela studija željeli bolje upoznati sa što više različitih nastavnih situacija te sa što više različitih razrednih odjeljenja. Studenti razredne nastave navode kako bi se željeli upoznati s jednim područjem specifičnim baš za njihov budući rad, a to je rad u kombiniranim razrednim odjeljenjima. Studenti su također svjesni i uloge kvalitetnog mentora u obrazovanju budućih učitelja i nastavnika: drže da izboru mentora u školama treba posvetiti puno više pažnje nego do sada, jer imaju dojam kako neki baš i nisu motivirani za svoj posao.

Prijedlozi za poboljšanje *nastavnih metoda sveučilišnih nastavnika* uglavnom se tiču osuvremenjivanja tih metoda. Naime, studenti ističu kako je previše *ex cathedra* predavanja koja su nerijetko nezanimljiva, te želje da njihovi nastavnici počnu na sebi primjenjivati suvremene spoznaje iz područja metodike i poučavanja. Dakle, uloga studenata u nastavi trebala bi biti puno aktivnija i kreativnija nego što je sada.

Organizacija nastave i ispita bi se, prema studentima, trebala poboljšati na način da se studentima omogući više ispitnih rokova, da se svi rokovi objave navrijeme, a također smatraju kako bi se i njihovi nastavnici trebali držati dogovorenih termina u svemu, držeći da je izuzetno važno i izbjegavanje preklapanja termina, kako u nastavi tako i u ispitima.

Prijedlozi za poboljšanje *odnosa sveučilišnih nastavnika prema studentima* najvećim se dijelom tiču potrebe za većim uvažavanjem mišljenja studenata, većim interesom za studente te bolju međusobnu suradnju i komunikaciju između studenata i njihovih nastavnika. Studenti smatraju da bi nastavnici na njih trebali gledati kao na odrasle osobe s kojima se može uspostaviti prijateljski i suradnički odnos.

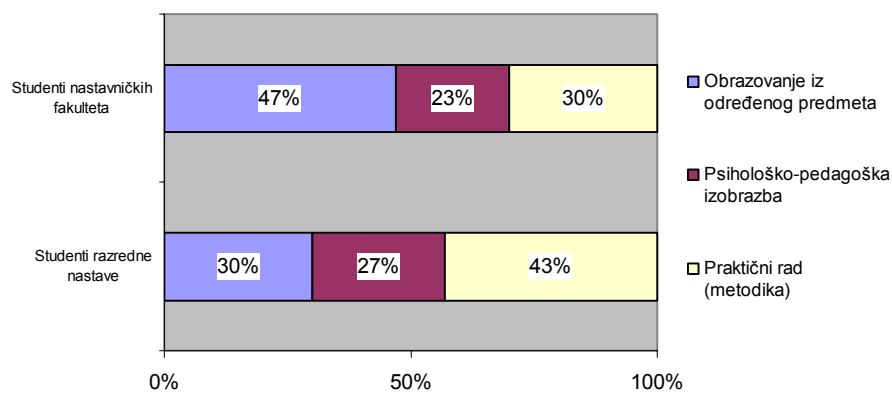
Kad je riječ o *dostupnosti i kvaliteti ispitne literature* studenti navode kako bi trebalo biti više prijevoda suvremene literature na hrvatski, te da bi knjižnice svakako trebale biti bolje opremljene u pogledu količine stručne literature.

Studenti bi *način praćenja i vrednovanja njihova rada* tijekom studija poboljšali na način da se njihov rad prati kroz cijeli semestar i godinu, a ne samo na ispitu. Također drže da bi trebalo uvesti veći broj kolokvija i općenito elemenata ocjenjivanja rada studenata. Navode i potrebu za objektivnijim ocjenjivanjem svih studenata, a neki studenti smatraju kako bi svaki od njih tijekom studija trebao imati mentora koji bi bio zadužen za praćenje njihova napretka za vrijeme cijelog studija. Ovaj prijedlog je u skladu sa suvremenim trendovima u većini zemalja u kojima se tijekom studija posebna pažnja poklanja upravo mentorskom radu sa studentima te praćenju njihova napretka tijekom cijelog studija.

Zastupljenost pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za učiteljsko/nastavničko zanimanje

Studentske procjene idealnog postotka zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za učiteljsko/nastavničko zanimanje razlikuju se s obzirom na studij koji pohađaju, što je i očekivano ako se uzmu u obzir procjene zaposlenih učitelja i nastavnika koji, kada je o ovoj temi riječ, misle slično kao i studenti. Studentske su procjene pokazane na slici 3.16.

Slika 3.16. Prosječne procjene idealnog postotka zastupljenosti pojedinih dijelova nastavnog programa u studiju za učiteljsko/nastavničko zanimanje



Na temelju rezultata prikazanih na prethodnoj slici, možemo zaključiti kako studenti razredne nastave idealan postotak zastupljenosti psihološko-pedagoške izobrazbe i praktičnog rada procjenjuju značajno većim od studenata nastavničkih fakulteta. U skladu s tim, studenti nastavničkih fakulteta značajno većim procjenjuju idealan postotak zastupljenosti obrazovanja iz predmeta, tj. akademskih sadržaja.

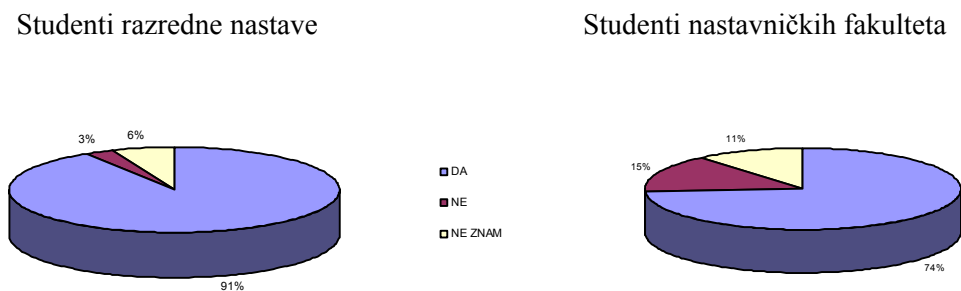
Ovi rezultati se, kao što je već navedeno, podudaraju s rezultatima zaposlenih učitelja i nastavnika, te možemo zaključiti kako u obrazovanju učitelja razredne nastave postoji potreba za većim naglaskom na sadržajima koji nisu vezani isključivo uz samo nastavno gradivo već i uz ostale aspekte učiteljskog rada, dok u obrazovanju predmetnih nastavnika na nastavničkim fakultetima postoji ipak nešto veći naglasak na samim akademskim sadržajima vezanim uz određeni predmet.

Valja također istaknuti da i studenti razredne nastave i studenti nastavničkih fakulteta (kao i zaposleni učitelji i nastavnici) smatraju da bi zastupljenost psihološko-pedagoških sadržaja te praktičnog rada trebala biti veća nego što je bila do sada.

Poslijediplomsko obrazovanje učitelja i nastavnika

Kada je riječ o poslijediplomskom obrazovanju učitelja i nastavnika na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika, a sudeći po odgovorima studenata, potreba za ovakvim oblikom kontinuiranog usavršavanja učitelja i nastavnika svakako postoji. Zastupljenost pojedinih odgovora studenata na pitanje o potrebi za poslijediplomskim obrazovanjem prikazana je na slici 3.17.

Slika 3.17. Odgovori studenata na pitanje “Trebali li nastavnicima omogućiti stjecanje poslijediplomskog obrazovanja na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika (specijalizacija, magistarski studij, doktorski studij)?”



Vidimo kako i studenti razredne nastave i oni s nastavničkih fakulteta u vrlo velikoj mjeri izražavaju slaganje s uvođenjem ovog oblika obrazovanja učitelja i nastavnika. Stupanj slaganja s tvrdnjom da učiteljima i nastavnicima valja omogućiti stjecanje poslijediplomskog obrazovanja još je izraženiji u slučaju studenata razredne nastave koji (sve do ove godine) zapravo i nisu imali mogućnost poslijediplomske naobrazbe na matičnom studiju.

I u ovom slučaju studentski rezultati se podudaraju s rezultatima učitelja i nastavnika koji također smatraju da im treba omogućiti ovaj oblik obrazovanja.

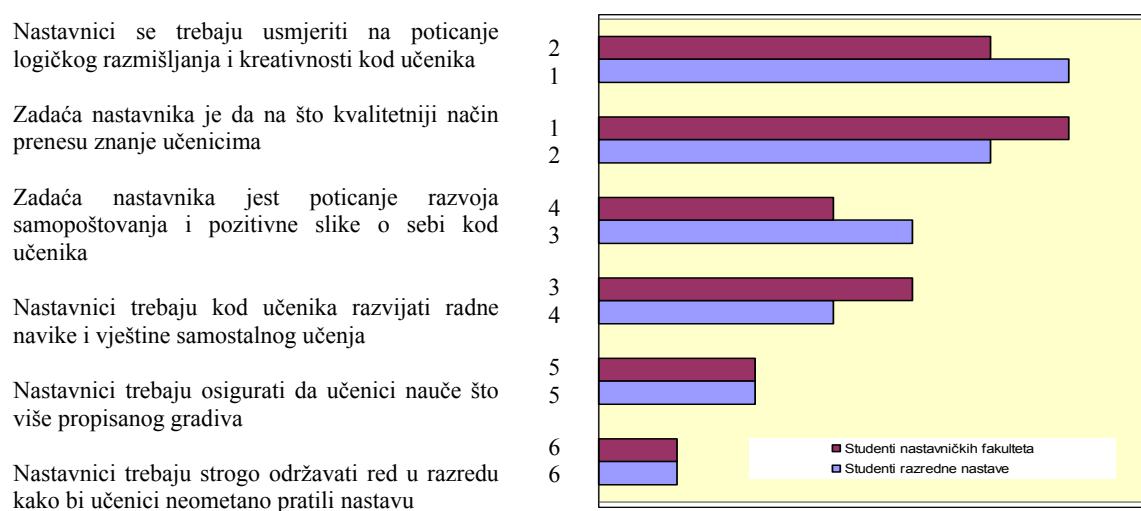
3.3. Percepcija učiteljske/nastavničke uloge u obrazovno-odgojnom procesu

Kao što je u prikazu rezultata učitelja i nastavnika već navedeno, percepcija nastavničke uloge i njihova uvjerenja o poučavanju predstavljaju bitne čimbenike obrazovno-odgojnog procesa. Stoga smo i željeli dobiti sliku o tome kako studenti percipiraju svoju buduću ulogu u nastavnom procesu.

Kako bismo dobili uvid u mišljenje studenata o pojedinim učiteljskim/nastavničkim zadaćama, analizirali smo važnosti koje studenti pridaju istim zadaćama koje su procjenjivali i učitelji i nastavnici.

Poredak pojedinih učiteljskih/nastavničkih zadaće ponešto se razlikuje s obzirom na to radi li se o studentima razredne nastave ili o studentima nastavničkih fakulteta, a rezultati su prikazani na slici 3.18.

Slika 3.18. Prosječan rang važnosti učiteljskih/nastavničkih zadaća (manja vrijednost označava veću važnost pojedine zadaće)

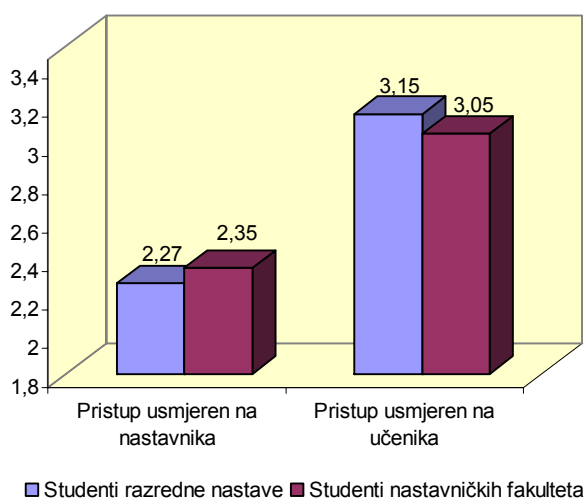


Kao što se iz slike 3.18. vidi, studenti razredne nastave, u odnosu na studente nastavničkih fakulteta, nešto manje naglašavaju važnost samog gradiva, odnosno vođenje računa o što kvalitetnijem prenošenju nastavnog gradiva uenicima. U skladu s tim, studenti razredne nastave nešto više naglašavaju važnost usmjeravanja na poticanje logičkog razmišljanja i kreativnosti kod učenika, te u njih poticati razvoj samopoštovanja i pozitivne slike o sebi

Svi studenti se slažu u tome da je, od navedenih zadaća, najmanje važno strogo održavati red u razredu te posebno naglašavati da učenici usvoje što veću količinu gradiva, što je u skladu i s procjenama zaposlenih učitelja i nastavnika

Kako bismo dobili detaljniji uvid u studentske koncepcije o poučavanju, tj. o pristupu poučavanju na koji stavljaju veći naglasak, analizirali smo njihove rezultate na sub-skalama pojedinog pristupa, a rezultati su prikazani na slici 3.19.

Slika 3.19. Prosječni rezultati studenata na oba pristupa poučavanju



Kao što se i na slici vidi, studenti općenito u većoj mjeri izražavaju pristup usmjeren na učenika, nego pristup usmjeren na nastavnika. Dakle, možemo reći kako studenti prepoznaju potrebu za aktivnim uključivanjem učenika u nastavni proces, te poticanje kritičkog razmišljanja, stavljajući naglasak na proces razumijevanja a ne samo na proces prijenosa informacija. Moguće je kako studenti to govore dijelom i pod utjecajem vlastitog iskustva. Naime, ako se prisjetimo studentskih prijedloga za poboljšanje nastavnih metoda u njihovih sveučilišnih nastavnika, oni su većim dijelom bili usmjereni upravo na potrebu da i sveučilišni nastavnici počnu primjenjivati suvremenije metode koje bi studentima omogućavale aktivnije sudjelovanje u nastavi, izražavajući pritom i vlastitu kreativnost i razmišljanja. Dakle, i sami studenti žele sudjelovati u nastavi koja je primarno usmjerena na njih kao aktivne sudionike nastavnog procesa, a ne kao pasivne primatelje znanja. Stoga nije iznenađujuće što i u radu s učenicima studenti u većoj mjeri daju prednost pristupu usmjerenom na učenika.

Analiza rezultata svakog pristupa zasebno, s obzirom na vrstu studija koji studenti pohađaju, pokazala je kako studenti razredne nastave u manjoj mjeri izražavaju pristup usmjeren na nastavnika, a u nešto većoj mjeri naglašavaju pristup usmjeren na učenika u odnosu na studente nastavničkih studija. I ovaj je rezultat u skladu s rezultatima dobivenima u istraživanju na učiteljima i nastavnicima, te ide u prilog pretpostavci kako sama organizacija i načini rada u nižim razredima osnovne škole zahtijevaju nešto drugačiji pristup, manje usmjeren na samo prenošenje gradiva a više na neke druge aspekte obrazovno-odgojnog procesa.

Očekivani izvori zadovoljstva te poteškoća u radu u školi

S ciljem dobivanja uvida u neka očekivanja studenata vezanih uz njihovo buduće učiteljsko/nastavničko zanimanje (u slučaju zaposlenja u školi), proveli smo kvalitativnu analizu studentskih odgovora na pitanja o tome što očekuju koji bi im mogli biti glavni izvori zadovoljstva u radu, te što misle da bi im moglo predstavljati glavne poteškoće. Od različitih studentskih odgovora, ovdje su navedena područja rada koja je navelo više od 5% studenata, a rezultati su prikazani zajedno za studente i razredne nastave i nastavničkih fakulteta, budući da uglavnom navode iste ili vrlo slične moguće izvore zadovoljstva i poteškoća. Njihovi odgovori prikazani su u tablici 3.13.

Tablica 3.13. Najčešće navodena područja za koja studenti drže da bi im mogla predstavljati zadovoljstvo i poteškoće u radu u školi

Očekivani izvori zadovoljstva	Očekivane poteškoće
Rad, suradnja i komunikacija s djecom općenito (47%)	Održavanje discipline u razredu i nemotiviranost učenika za učenje i suradnju (27%)
Praćenje učeničkog napretka na svim područjima rasta i razvoja (22%)	Slaba materijalna opremljenost škola (nedostatak nastavnih sredstava i pomagala) (23%)
Dinamičnost i kreativnost u svakodnevnom radu učitelja/nastavnika (21%)	Preopširnost nastavnog gradiva te rigidnost obrazovnog sustava i otpor prema uvođenju suvremenih metoda rada (21%)
Mogućnost prenošenja znanja učenicima (18%)	Nedostatak iskustva i nedovoljna pripremljenost za rad u školi (14%)
	Rad s djecom s posebnim potrebama (11%)
	Komunikacija i suradnja s roditeljima (7%)

Iz navedenih odgovora vidimo da studenti kao glavni izvor zadovoljstva navode samu mogućnost rada i komunikacije s djecom, te praćenje napretka i osobnog rasta i razvoja svojih učenika. Ovi rezultati su u potpunosti u skladu s rezultatima učitelja i nastavnika. Dakle, mogli bismo reći da studenti imaju prilično realnu percepciju onih najpozitivnijih strana učiteljskog/nastavničkog zanimanja.

S druge strane, njihova očekivanja vezana uz ono što bi im u budućem radu moglo predstavljati poteškoće, također su odraz realne percepcije stanja u našim školama. Naime, i studenti, kao i zaposleni učitelji i nastavnici, osim očekivanih poteškoća u komunikaciji i održavanju učeničke discipline (što je vrlo vjerojatno posljedica nedostatka iskustva), kao glavne poteškoće navode slabo materijalno stanje u školama te preopširnost nastavnih planova i programa, što onemogućuje realiziranje nastavnih metoda koje potiču učeničku suradnju, kreativnost i razvoj kritičkog mišljenja.

Čini se kako su studenti, kroz ono malo vremena koje provedu u školama u sklopu praktičnog dijela nastave, ipak stekli određeni uvid u neke aspekte budućeg zanimanja te bi im tijekom obrazovanja valjalo pružiti prilike da se suoče ne samo s tim poteškoćama nego i s načinima

njihova rješavanja (npr. motiviranje učenika za rad, komunikacija s roditeljima), kako bi im period prijelaza sa studija u svijet rada bio što lakši.

Za kraj, analizirali smo i odgovore studenata na pitanje kojim bi se poslom, nakon završetka studija, najradije bavili da imaju mogućnost birati zaposlenje bez ikakvih ograničenja.

Odgovori studenata Učiteljske akademije i visokih učiteljskih škola ukazuju kako bi većina njih (89%) željela raditi u osnovnoj školi, što je i očekivan podatak s obzirom da je upravo to ono za što ih njihov studij i priprema. Vrlo malo studenata iz ovog dijela uzorka navodi kako bi radilo neki drugi posao povezan s obrazovanjem djece i mladih (njih 6%), a oko 5% ih navodi kako bi najradije radili u srednjoj školi, u području obrazovanja obraslih, ili u nekom drugom području koje nije vezano uz obrazovanje.

Od studenata nastavnčkih fakulteta, ukupno 55% ih izjavljuje kako bi najradije radili u školi (17% u osnovnoj, a 38% u srednjoj školi). Neki drugi posao vezan uz obrazovanje i odgoj djece te obrazovanje odraslih najradije bi radilo oko 23% ispitanih studenata. Ostali studenti, njih 22%, izabrali bi neko drugo zanimanje izvan područja obrazovanja. Dakle, od ukupnog broja studenata nastavnčkih fakulteta, oko polovine njih bi željelo raditi u školama, dok bi druga polovina radije izabrala neki posao koji ne uključuje rad u školi. S obzirom na to, čini se kako je potrebno u većoj mjeri motivirati kvalitetne mlade ljude za rad u školama, što se ne odnosi samo na mogućnost kvalitetnog inicijalnog obrazovanja, nakon kojega će se mladi nastavnici osjećati spremnijim za nastavničko zanimanje nego što je sada, već se odnosi i na ostvarenje poticajnih uvjeta rada u samim školama koji bi doprinijeli privlačenju i zadržavanju kvalitetnoga nastavnčkog kadra.

3.4. Zaključak

Sve ono što je u vezi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika rečeno u prethodnim dijelovima ovog poglavlja (s rezultatima osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika), vrijedi i u ovom slučaju. Dakle, potreba za poboljšanjem kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika zapažena je i u analizi istraživanja provedenog među studentima. Stoga se poseban naglasak valja staviti na stjecanje učiteljskih/nastavničkih kompetencija vezanih uz razne aspekte komunikacije i suradnje kako s učenicima tako i s ostalim sudionicima obrazovnog procesa (ponajprije s roditeljima).

I među studentima postoji veliko slaganje u tome da učiteljima i nastavnicima treba omogućiti stjecanje poslijediplomskog obrazovanja na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika. Dakle, i na poslijediplomskoj razini postoji potreba za kvalitetnim programima koji bi zaposlenim učiteljima i nastavnicima omogućili stjecanje kompetencija na sveučilišnoj razini.

Studenti, kao i zaposleni učitelji i nastavnici, u većoj se mjeri slažu s pristupom usmjerenim na učenika, te bi im tijekom studija valjalo omogućiti stjecanje znanja i vještina potrebnih za primjenu onih metoda koje u učenika potiču razumijevanje gradiva te razvoj kritičkog mišljenja i samostalnog rješavanja problema.

Rezultati također ukazuju kako su studenti izrazito svjesni toga što ih čeka u budućem radu u školi, te bi im u okviru praktičnog rada na studiju trebalo pružiti što bolju priliku za susretanje s određenim aspektima koje percipiraju potencijalno problematičnima, a valjalo bi im ukazati i na načine suočavanja s tim poteškoćama kako i načine njihova uspješnog rješavanja.

Za kraj možemo reći kako i rezultati studenata potvrđuju ono što je do sada već rečeno u kontekstu analize rezultata osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika: neophodno je što prije poraditi na podizanju kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, s ciljem obrazovanja mladih ljudi koji će se osjećati kompetentnima u nošenju sa svakodnevnim, nerijetko teškim i zahtjevnim učiteljskim/nastavničkim zadaćama.

4. Percepcija kvalitete inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika iz perspektive sveučilišnih nastavnika

Antonija Žižak

4.1. Uvod

Anketno istraživanje na sveučilišnim nastavnicima provedeno je tijekom prosinca 2003. i siječnja 2004. godine putom *on-line* upitnika. Upitnik za sveučilišne nastavnike konstruiran je za ovu svrhu, a željela se ispitati percepcija sveučilišnih nastavnika o kvaliteti obrazovanja budućih učitelja i nastavnika. Upitnik je također sadržavao i pitanja koja omogućavaju komentiranje promjena u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika. U njemu su sudjelovali nastavnici u znanstveno-nastavnim i nastavnim zvanjima nastavničkih fakulteta, Učiteljske akademije, umjetničkih akademija i visokih učiteljskih škola. Svi nastavnici su imali pristup *on-line* upitniku koji je ispunilo njih 62, što je 15.2% od ukupnog broja nastavnika na čije je *e-mail*-adrese je upućena zamolba za sudjelovanje u istraživanju. Dakle, možemo zaključiti kako je odaziv na upitnik zapravo bio relativno nizak, što valja imati na umu u daljnjem prikazu rezultata. Uzroci tome mogu biti raznoliki, a moguće je da je ovako nizak odaziv i odraz pomanjkanja interesa ili neupućenosti u ispitivanu problematiku te mogućem nesnalaženju u sudjelovanju u ovakvom (*on-line*) obliku istraživanja.

Ocjenjujući kvalitetu upitnika na standardnoj skali od 1 do 5, ispitanici su relevantnost pitanja u upitniku ocijenili prosječnom ocjenom 3.7, jasnoću formulacije pitanja prosječnom ocjenom 3,0, a zanimljivost pitanja iz upitnika prosječnom ocjenom 3.5.

Prikazat ćemo osnovna obilježja ispitanika iz uzorka sveučilišnih nastavnika.

- Sveučilišni nastavnici nešto su zastupljeniji u ovom prigodnom uzorku nego nastavnice (54%:46%). U odnosu na dob pokazalo se kako je gotovo tri četvrtine ispitanika u dobi od 35 do 55 godina. Godine rada u statusu sveučilišnog nastavnika dosta su usklađene s dobi ispitanika, tako da nešto više od polovine ispitanika ima između 10 i 25 godina radnog staža. Ispod deset godina staža ima 20% ispitanika. Preostalih 30% su sveučilišni nastavnici sa stažem većim od 25 godina.

- Sveučilišni nastavnici, uključeni u ovaj prigodni uzorak, uglavnom su u znanstveno-nastavnim zvanjima. Samo 8% ispitanika ima nastavna zvanja. Redoviti profesori, izvanredni profesori i docenti podjednako su zastupljeni. Najveći broj ispitanika dolazi s prirodoslovno-matematičkog akademskog područja (44%), a potom slijedi humanističko (29%) pa društveno akademsko područje (24%). Po jedan ispitanik dolazi iz umjetničkoga akademskog područja te iz područja tehničkih znanosti.
- Većina, odnosno 76% ispitanika su sveučilišni nastavnici s nastavničkih fakulteta. Postotak ispitanika koji, kao nastavnici, izvode akademski program iznosi 70%, a 14% nastavnika iz ovoga uzorka izvodi program pedagoško-psihološke izobrazbe, odnosno program metodike.

4.2. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Kroz prvih šesnaest pitanja, inicijalno obrazovanje nastavnika i učitelja propituje se u odnosu na organizaciju studija i strukturu kurikuluma.

4.2.1. Organizacija studija

Sklop pitanja o organizaciji studija uključuje definiranje stručnih profila koji se obrazuju na Učiteljskoj akademiji, odnosno fakultetima, pitanja suradnje među tim visokoškolskim ustanovama, uključenost drugih fakulteta u obrazovanje učitelja/nastavnika, pitanja oblikovanja obrazovanja predmetnih nastavnika, pitanja primjerenosti bolonjske sheme i naziva struke našim uvjetima, te pitanje potrebitosti uspostave sveučilišnog odjela za obrazovanje svih predmetnih nastavnika.

Stručni profili

Na prvo pitanje – kakav bi stručni profil trebale obrazovati Učiteljska akademija i visoke učiteljske škole, a kakav fakulteti, trebalo je odgovoriti u formi slobodnih odgovora. Prikupljeni odgovori (N=60) analizirani su, a potom i kategorizirani. Primjeri odgovora za pojedine kategorije navedeni su u tablici 3.14.

Tablica 3.14. Stručni profili koje bi trebale obrazovati pojedine institucije

Učiteljska akademija/visoke učiteljske škole	Fakulteti
Predškolski odgajatelji i učitelji razredne nastave	Predmetni nastavnici za osnovne i srednje škole
Stručnjaci za odgoj i obrazovanje djece do navršenih 12 godina	Stručnjaci za odgoj i obrazovanje djece iznad 12 godina
Učitelji, nastavnici	Srednjoškolski profesori
Osnovno obrazovanje	Srednjoškolsko obrazovanje
Učitelji za prvih osam razreda OŠ	Nastavnici za srednje škole
Stručnjaci za prva četiri razreda (2700 sati nastave)	Stručnjaci za različite predmete (4500 sati nastave)
Predškolski odgajatelji, učitelji i učitelji s pojačanim predmetom (1-6 razred)	Stručni suradnici u školama (psiholozi, pedagozi, socijalni radnici, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti) i predmetni nastavnici

Preko polovine ispitanika navodi kako bi učiteljske akademije trebale obrazovati predškolske odgajatelje i učitelje razredne nastave, a fakulteti predmetne nastavnike za osnovne i srednje škole. Druge se kategorije odgovora javljaju daleko rjeđe (u dva do tri slučaja). Zbog važnosti organizacijske forme obrazovanja učitelja i nastavnika, bit će navedeni još neki odgovori, međusobno različiti, gotovo isključivi, ali koji ukazuju na prisutnost različitih ideja o organizacijskim pitanjima njihove izobrazbe:

- obrazovanje nastavnika i učitelja mora biti znanstveni, a ne stručni studij;
- “čisto” predmetno obrazovanje nastavnika može i mora se izvoditi samo na fakultetima za to predviđenima;
- mislim da učiteljske akademije u sadašnjem obliku treba ukinuti ili barem maknuti sa sveučilišta. Ne može sveučilište dijeliti diplome za nastavnike, jer je ono autonomno u formiranju nastavnog programa. Takve diplome može dijeliti samo država;
- svi studiji trebaju biti organizirani tako da omogućavaju maksimalnu vertikalnu i horizontalnu prohodnost. Sve je to moguće organizirati modularnim oblikovanjem studija unutar sveučilišta. Višepredmetni studiji trebaju biti organizirani kao međufakultetski studiji. Visoke učiteljske škole koje nemaju uvjete za znanstveni studij, mogu obrazovati studente do razine stručnih specijalista, a daljnji studij njihovi studenti mogu nastaviti na nekom drugom sveučilištu;
- svi bi se trebali obrazovati na jednom mjestu;

- u pitanju je pretpostavljena podjela na dvije vrste nastavničkog obrazovanja. Po mome mišljenju, i sa stajališta novog zakona o visokom obrazovanju, u oba je slučaja riječ o sveučilišnom diplomskom obrazovanju;
- pravo je pitanje kakve su mogućnosti učiteljskih akademija za obrazovanje učitelja, odnosno nastavnika u ovom trenutku;
- najveći problem jest odnos prema pedagoško-psihološkoj i didaktičko-metodičkoj izobrazbi predmetnih nastavnika na svim nastavničkim fakultetima i nastavničkim odjelima umjetničkih akademija.

Suradnja

Razmatranje potreba i mogućnosti suradnje između Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i fakulteta potaknuto je na razini izvođenja akademskih programa, programa psihološko-pedagoške izobrazbe, praktične nastave i istraživačkog rada. Kao što je iz tablice 3.15. vidljivo, većina sveučilišnih nastavnika koji su odgovorili na ovo pitanje (N=59) smatra kako je suradnja moguća i potrebna. Čak 93% ih potencira suradnju u području izvođenja programa psihološko-pedagoške izobrazbe, a u 71% slučajeva kao područje suradnje izdvojeno je izvođenje akademskih programa. Suradnju na planu istraživačkog rada i izvođenja praktične nastave, potrebnom smatra oko dvije trećine ispitanika.

Tablica 3.15. Broj i postotak nastavnika koji su dali odgovor za potrebe i mogućnosti suradnje na različitim područjima

Područja suradnje	N	%
Izvođenje akademskih programa	42	71
Izvođenje programa psihološko-pedagoške izobrazbe	55	93
Izvođenje praktične nastave (metodike)	38	64
Istraživački rad	37	63
“Ne vidim potrebu/mogućnost suradnje”	4	7

Dakle, suradnja između Učiteljskih akademije, visokih učiteljskih škola i fakulteta prepoznata je kao potrebna i moguća. U obrazloženjima odgovora te su potrebe specifičnije elaborirane, i to na način da dosta ujednačeno naglašavaju suradnju na već spomenutim područjima. Primjerice:

- neke od tih institucija raspolažu većom ekspertizom i više nastavnog kadra za izvođenje akademskih programa, neke za izvođenje programa psihološko-pedagoške izobrazbe, a neke za izvođenje praktične nastave, pa bi bilo poželjno da organiziraju međusobno ispomaganje i suradnju općenito;
- učiteljske akademije bi fakultetima mogle realizirati programe psihološko-pedagoške izobrazbe, dok bi fakulteti akademiji mogli realizirati neke akademske programe i vježbe (u laboratorijima i praktikumima specijaliziranim za određena područja);
- nastavnički fakulteti bi trebali biti otvoreni i kao znanstveno-nastavne ustanove sudjelovati u usavršavanju i cjeloživotnom obrazovanju učitelja (seminari, predavanja, praktične vježbe);
- neki dijelovi programa mogu biti zajednički kao i dio programa psihološko-pedagoške izobrazbe. Metodika može imati dio zajedničkog programa. Istraživački se rad ionako organizira prema interesima (projektima), pa se u okviru toga može i surađivati;
- fakulteti bi mogli ostvariti dio programa Učiteljske akademije u području tzv. pojačanog predmeta ili izbornog predmeta (modula) – supstratne znanosti. Zajednički istraživački rad je moguć i dobrodošao – obrazovna vertikala.

Četiri od 59 ispitanika (7%) smatra kako suradnja nije potrebna, odnosno moguća te to obrazlažu, primjerice, na sljedeći način:

- prilično se razlikuje učitelj od 1. do 4. razreda osnovne škole od profesora specijalista, pa ne vidim neke posebne razloge za suradnjom;
- ne vidim potrebu za suradnjom u istraživačkom radu;
- tamo gdje postoje kadrovski, prostorni i materijalni uvjeti, učiteljske akademije trebaju djelovati samostalno, a ako to nije moguće onda pri filozofskim odnosno prirodoslovno-matematičkim fakultetima valja osnovati odjele za obrazovanje odgajatelja i učitelja.

Uključivanje drugih fakulteta

Na pitanje “Smatrate li da uz Učiteljsku akademiju, visoke učiteljske škole i nastavničke fakultete u obrazovanju učitelja i nastavnika treba uključiti i druge fakultete?”, pozitivno je odgovorilo 44 ispitanika (75%). Obrazloženja tih potvrdnih odgovora kategorizirana su u trima skupinama.

a) Opći potvrdni odgovori sugeriraju:

- valja omogućiti biranje nekih kolegija koji mogu obogatiti učiteljsku i nastavničku struku. Konačno, zato i postoji sveučilište;
- podučavanje znanosti je interdisciplinarno;
- studiranje mora polaziti od načela multidisciplinarnosti i timskog rada;
- u izbornom dijelu programa Učiteljske akademije trebalo bi omogućiti studentima da 20% kolegija po svom izboru slušaju na drugim fakultetima.

b) Odgovori na razini konkretizacije suradnih fakulteta sljedeći su:

- mislim da treba uključiti npr. Medicinski fakultet, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, nevladine udruge i sl., zato jer učiteljske akademije i fakulteti ne mogu pružiti kvalitetno obrazovanje i kadar, kao prethodno navedene institucije;
- budući da je važno veliku pažnju posvetiti i djeci s posebnim potrebama, u obrazovanje učitelja i nastavnika trebalo bi uključiti i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet;
- na primjer, studenti Kineziološkog fakulteta mogli bi imati koristi od nekih kolegija s Muzičke akademije i sl.

c) Slijede i odgovori na razini konkretizacije tema:

- ovo je doba tehnike, informatike, biotehnologije, ekologije... učenik će vjerojatno pitati kako radi "mobitel" ili što je genetički izmijenjena hrana te kloniranje čovjeka ili umjetna inteligencija ili...;
- beskrajno je nepraktično, ali i zastarjelo u okviru nastavničkih fakulteta imati posebne nastavnike, primjerice za anatomiju, psihologiju, pedagogiju, matematiku, informatiku, fiziku, fiziologiju, sociologiju, strane jezike, antropologiju..., ako za te discipline u okviru sveučilišta postoje posebni odjeli, katedre, instituti itd;
- u sadašnjem je stanju vrlo očigledna zapuštenost pedagoških analitičkih i empirijskih istraživanja. Zbog toga svim odgajateljsko-učiteljsko-nastavničkim studijima nedostaje čvršća znanstvena osnova. Izlaz iz takvog lošeg stanja moguć je samo osnivanjem instituta ili odjela koji bi provodili potrebna pedagoška istraživanja.

Petnaest ispitanika (25%) koji smatraju da druge fakultete ne treba uključivati u izobrazbu učitelja/nastavnika, takvo svoje stajalište obrazlažu dosta ujednačenim izjavama.:

- u pravilu ne, jer spomenute institucije imaju dovoljno kvalitetnog kadra koji može odgovoriti izazovima suvremenog obrazovanja učitelja i nastavnika;
- ne vidim stručnu a niti organizacijsku mogućnost na drugim fakultetima, a nema i bitno novih sadržaja koje bi trebalo uvesti u škole.

Razlike u obrazovanju predmetnih nastavnika

Temeljem odgovora na četvrto pitanje iz upitnika moguće je zaključiti kako 62% ispitanika smatra da bi trebalo različito oblikovati programe studija za predmetne nastavnike viših razreda osnovne škole od programa studija za srednjoškolske nastavnike. Obrazloženja je bilo moguće kategorizirati u nekoliko skupina.

Obrazloženja utemeljena na razlikama koje proizlaze iz uzrasta učenika:

- uzrast onih koje educiramo bitno određuje metodičke aspekte nastave. Kvantiteta i kvaliteta sadržaja koje predajem također se mijenja s dobnim uzrastom učenika;
- potrebno je voditi računa o psihofizičkom uzrastu učenika, njihovim željama, navikama, mogućnostima i potrebama.

Obrazloženja utemeljena na razlikama u programima osnovne i srednje škole:

- za osnovne škole treba više opisnih predmeta, dok za srednje škole valja pojačati egzaktnost;
- opet problem metodike: ne može se na jednak način izvoditi srednjoškolska i osnovnoškolska nastava;
- osnovna škola – više insistirati na globalnim, općim znanjima (na “šumi”), srednja škola – više detalja, dubine (“stabla”).

Obrazloženja utemeljena na programima studija:

- nastavnici viših razreda osnovne škole moraju imati više metodičkih i pedagoških programa;
- ukoliko su programi različiti u navedenim školama, normalno bi bilo i da su programi obrazovanja takvih nastavnika različiti.

Obrazloženja koja integriraju programske i dobne specifičnosti:

- metodologija stvaranja programa ne razlikuje se bitno. Razlike proizlaze iz strukture programa i posebnosti dobi učenika (odgajanika) s kojima će ti nastavnici izvoditi nastavne i izvannastavne aktivnosti;
- programi studija moraju uzeti u obzir razvojno-psihološke razlike ovih dviju populacija; programi moraju biti primjereni i prilagođeni uzrastu; zato treba više metodike nastave te poglavito psihologije (razvojna psihologija, kreativnost,...).

Modulska obrazloženja:

- to moraju biti modulske razlike koje je po želji moguće “dostudirati”. Koliko se i u čemu moduli za nastavnike viših i nižih razreda osnovne a onda i srednje škole trebaju razlikovati, postupno će pokazati iskustvo i istraživanja, ali je zato potrebno krenuti s modulskom organizacijom studija;
- prve tri godine studija zajedničke; specijalizacija na 4. i 5. godini.

Dvadeset i tri ispitanika (ili 38%) smatraju kako programe studija za nastavnike viših razreda osnovne škole ne treba drugačije oblikovati od programa studija za srednjoškolske nastavnike. Ti ispitanici, međutim, nisu navodili obrazloženja za takva svoja stajališta. Izuzetak je sljedeće obrazloženje: “Ako DA, onda bi se suzilo područje zapošljavanja završenih studenata nastavničkih profila, a osim toga nastavnik treba jednako dobro poznavati svoj predmet u oba slučaja, iako na različitim razinama održava nastavu! Djeca, ako su mala nisu glupa, pa im više može koristiti bolje obrazovan nastavnik.”

Dvopredmetnost – da ili ne?

Većina od 69% ispitanih sveučilišnih nastavnika smatra da dvopredmetnost na nastavničkim studijima ne treba mijenjati. U obrazloženjima se naglašava kako se dvopredmetnim studijem šalje poruka o značaju interdisciplinarnosti, uvažava praktičnost kasnijeg zapošljavanja te ekonomičnost studija. Međutim, također se navode i razlozi za poboljšanje sadašnjeg stanja dvopredmetnosti studija na nastavničkim fakultetima. Izdvajamo nekoliko stavova ispitanika.

- uz dvopredmetne studije srodnih predmeta, omogućiti i dvopredmetnost nesrodnih predmeta (npr. fizika i psihologija);
- tako treba ostati, pa “*ko voli nek' izvoli*”; učit će dva predmeta, ali će imati i veći izbor pri zapošljavanju. Ono što treba promijeniti jest rasteretiti studij;

- organizacija studija trebala bi biti takva da svatko može studirati jedan, dva ili više predmeta, prema vlastitim potrebama i mogućnostima. Jedino što bi u slučaju studiranja više od jednog predmeta, trebalo participirati u troškovima studija.

Paralelni, sukcesivni ili modularni model inicijalnog obrazovanja

Na šesto pitanje “*Prema bolonjskoj shemi (3+2+3), koji bi model inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika bio primjeren našim društvenim potrebama i okolnostima*”, odgovorilo je samo 39 ispitanika.

Tablica 3.16. Broj (postotak) nastavnika koji preferiraju pojedini model inicijalnog obrazovanja

Model	Učitelji	Nastavnici
Paralelni	19 (49%)	6 (16%)
Sukcesivni	7 (18%)	15 (38%)
Modularni	13 (33%)	18 (46%)

Kao što je zorno iz tablice 3.16., ispitanici prave dosta značajnu razliku u modelima obrazovanja učitelja i nastavnika. Tako se, kad su u pitanju učitelji, pokazuje opredjeljenje za kombinaciju paralelnoga i modularnog modela, a kad su u pitanju nastavnici, zalažu se za kombinaciju modularnoga i sukcesivnog modela obrazovanja.

Zanimljivost odgovora na ovo pitanje jest u tome da ispitanici nude više obrazloženja nego samih odgovora. Jedan od razloga je i u tome što se u jednoj trećini obrazloženja konstatira nerazumijevanje, nepoznavanje ili nemogućnost opredjeljenja za jedan od ponuđenih modela izobrazbe učitelja/nastavnika. Iz drugih obrazloženja proizlazi kako se modularni model uglavnom vezuje uz organizaciju studija u cjelini, a paralelni i sukcesivni uz organizaciju programskih cjelina – struke (supstratne znanosti) i psihološko-pedagoških i metodičkih kolegija. U tom smislu uočljiva je i tendencija opredjeljivanja za modularnu organizaciju i paralelne programe za učitelje te modularnu organizaciju i sukcesivne programe za nastavnike. Jedan dio ispitanika opredjeljuje se za slijeđenje pozitivnih europskih iskustava.

Centri ili odjeli za obrazovanje svih predmetnih nastavnika – da ili ne?

Na to pitanje 59% ispitanih sveučilišnih nastavnika odgovara kako misli da bi i u našim uvjetima bilo dobro uspostaviti takvu sveučilišnu jedinicu. Obrazloženja i pozitivnih i negativnih odgovora ovdje su raznolika.

Zagovornici uvođenja takvih jedinica smatraju:

- jedan je razlog očigledan: mnogi nastavnici u strukovnim srednjim školama i mnogi visokoškolski nastavnici, posebno s područja tehničkih, medicinskih i općenito profesionalnih studija, nemaju ni općenitoga akademskog obrazovanja ni pedagoškog obrazovanja;
- nastavnici trebaju biti bolje informirani o alternativnim oblicima nastave, moraju imati programe koji će ih upoznati s oblicima nastave u svijetu;
- to bi pojeftinilo sustav visokoškolskog obrazovanja za nastavnička zanimanja;
- osnivanje sveučilišnog centra za psihološko-pedagoško-didaktičko obrazovanje nastavnika potrebno je radi “servisiranja” svih fakulteta koji obrazuju nastavnike te radi ujednačavanja ovoga osjetljivog segmenta nastave.

Zagovornici proširenja postojećega drže:

- ovu ulogu djelomično već ima Učiteljska akademija. Bilo bi dobro da postoji odjel kojem bi to bio primaran zadatak;
- navedeni model već funkcionira u sklopu Sveučilišta u Zagrebu. Takav odsjek (odjel) stacioniran je pri Učiteljskoj akademiji. Treba ga samo ojačati i stvoriti bolje uvjete rada;
- apsolutno sam protiv toga. Već postoji ustanova koja se time bavi – Učiteljska akademija. Boljom suradnjom s pojedinim akademskim studijima moguće je prilagoditi psihološko-pedagošku i metodičku izobrazbu pojedinim strukama.

Neodlučni misle na drugi način:

- zapravo mislim NE i DA. DA za psihološko-pedagoško-didaktičke predmete, ali NE za metodičke predmete koji moraju ostati strogo u okvirima matičnog fakulteta;
- ovisi, ako bi zaista ti centri imali cilj obrazovanje nastavnika, ali ne samo po završetku studija, već bi oni trebali voditi računa i o kasnijim stručnim usavršavanjima nastavnika. Međutim, bojim se da ne dođe do dupliranja radnih mjesta. Što će onda biti s profesorima (pedagogije, psihologije i sl.) koji već predaju te predmete na fakultetima, to jest što će biti s predmetnim nastavnicima?

Protivnici novih jedinica smatraju:

- to ne može raditi sveučilište nego državna institucija. Sutra ćemo imati privatna sveučilišta. Već imamo privatne visoke škole. Želite li da vam djecu uče oni koji su stekli diplome na takvim studijima bez ikakve kontrole;
- dijeljenje struke na psiho-pedagošku izobrazbu i metodike nužno vodi u formalizam; u takvim se centrima radi o nekim općim pedagogijama koje ne odgovaraju stvarnim potrebama nastave.

Naziv

Posljednje pitanje u okviru organizacije studija za učitelje/nastavnike vezano je uz naziv koji se dodjeljuje stručnjaku po završetku studije. Pri postavljanju pitanja obrazloženo je kako se, prema novom *Zakonu o znanstveno-istraživačkoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, nakon sveučilišnih diplomskih studija stječe naziv “magistra struke”. Učiteljski i nastavnički studiji jedan su od izuzetaka od toga pravila, jer se nakon njihova završetka stječe naziv “diplomirani učitelj” ili “profesor struke” (predmeta), za razliku od prakse u većini zemalja EU u kojima se stječe naziv “magistra edukacije”. Svoje mišljenje o tome dao je 61 ispitanik u formi slobodnih odgovora.

Najveći dio odgovora sadrži zalaganje za ujednačavanje sustava i naziva po logici nezakidanja studenata nastavničkih studija, te im se u skladu s tim naziv magistra edukacije čini prihvatljivim. Drugi dio obrazloženja naglašava važnost usuglašavanja ne samo programa nego i naziva stručnjaka sa postojećim stanjem u Europi, dok treća, nešto manja skupina ispitanika, naglašava da naziv nije važan nego kvaliteta programa i znanja što će ih dobiti na studiju.

4.2.2. Struktura kurikuluma

Dio upitnika kojim se željelo dobiti odgovori na pitanja vezana uz strukturu kurikuluma, propituje ciljeve obrazovanja učitelja/nastavnika, potrebu povezivanja akademskih programa studija sa školskim planovima i programima, poželjnost i prisutnost nekih tema u akademskim programima, potrebu mijenjanja nastave metodike, idealan omjer stručnog obrazovanja,

psihološko-pedagoške izobrazbe, praktičnog rada i informatičkog obrazovanja te, na kraju, procjenu zadovoljstva kvalitetom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Ciljevi programa obrazovanja učitelja/nastavnika

Na pitanje koje je tražilo da se kroz odgovor definira osobno viđenje ciljeva ili poželjnih ishoda programa obrazovanja učitelja/nastavnika, odgovorilo je 57 ispitanika. Odgovori su kategorizirani u nekoliko skupina.

Češće se kao ciljevi spominju (8 do 12 puta):

- postizanje ravnoteže/ujednačenosti na planu stručne, znanstvene i psihološko-pedagoško-metodičke osposobljenosti;
- stručna i znanstvena osposobljenost;
- razvoj kompetencija (akademske, psihosocijalne, komunikacijske, motivacijske i sl.).

Rjeđe se (4 do 5 puta) kao ciljevi navode:

- Razvoj osobnosti i senzibiliteta za buduću nastavničku struku;
- Poučavanje za učenje;
- Općeniti ciljevi (kvalitetan nastavnik, moderno obrazovanje, globalna pismenost i sl.).

Važno je spomenuti da je jedan broj odgovora bilo nemoguće razvrstati stoga što su govorili o načinima postavljanja ciljeva ili potrebnim promjenama u programu, a ne o samim ciljevima.

Povezivanje akademskih programa sa školskim nastavnim planovima i programima

Od 58 ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje, njih 42 (72%) smatra da treba povezati akademski program studija za nastavničku/učiteljsku profesiju sa školskim nastavnim planovima i programima. U obrazloženju takvim stajalištima uglavnom se naglašava kako akademski programi studija i nastavni planovi i programi trebaju biti djelomično povezani (i to pod uvjetom da se radi o dobrim nastavnim planovima i programima), pri čemu se posebno ističe da akademski programi trebaju biti puno širi (jer je “znanje otvoren proces”), pa priprema nastavnika za savladavanje novih sadržaja, cjeloživotno obrazovanje i izrada novih nastavnih programa imaju također veliko značenje u akademskim programima. Također se naglašava da ima različitih načina za takva povezivanja. U nekoliko se obrazloženja prepoznaje

značenje povezivanja metodičke komponente akademskih programa s aktualnim školskim kurikulumom.

Dio je ispitanika u svojim obrazloženjima naglasio kako im pitanje nije u potpunosti jasno. U tom smislu ispitanici su se pitali znači li to da akademski programi trebaju prorađivati planove i programe škola, ili da se akademski programi trebaju prilagoditi školskim programima i sl.

Nova područja

Na pitanje o uklapanju tema iz područja održivog razvoja, ljudskih prava, društvene odgovornosti, ekologije i profesionalne etike u akademski dio kurikuluma 49 ili 84% ispitanika je odgovorilo pozitivno. Navedene teme prepoznate su kao izuzetno važne, a njihovo uklapanje u postojeće kolegije uglavnom se obrazlaže:

- njihovom općekulturnom važnošću;
- odgojnim potencijalima koje nude;
- potrebama vremena u kojem živimo;
- činjenicom da se radi o pitanjima koja su integrirana u svakodnevni život, pa ih integrirano valja i obrađivati.

Nešto manji dio ispitanika smatra da su to sadržaji za posebne, poglavito izborne kolegije. Također, manji, ali značajan broj obrazloženja sadržava i konstataciju kako te teme valja uklopiti u sve, a ne samo nastavničke studije.

Važno je naglasiti kako se u jednom dijelu obrazloženja naglašava da se radi o temama koje su do neke mjere već uključene u programe u kojima ispitanici sudjeluju kao izvođači. Pritom podjednak broj obrazloženja umanjuje značenje tih tema, odnosno značenje njihova ugrađivanja u akademske programe navodeći da je “broj kolegija i bez toga veliki, studentima se ne mora sve predavati...”, odnosno da je to “prostor za nepotrebno 'mlaćenje prazne slame' nauštrb bitnijih stvari...”

Zastupljenost specifičnih tema u sadašnjim programima

Na pitanje o zastupljenosti nekih specifičnih tema u sadašnjim programima psihološko-pedagoške izobrazbe učitelja i nastavnika, odgovorilo je nešto manje ispitanika. Tako je u odnosu na pojedine teme za učitelje, odgovaralo od 34 do 39 ispitanika, a za iste teme vezano uz obrazovanje nastavnika - od 42 do 47 ispitanika. Njihovi su odgovori sumirani u tablici 3.17.

Tablica 3.17. Procjena zastupljenosti specifičnih tema u sadašnjim psihološko-pedagoškim programima

Teme	Učitelji		Nastavnici	
	Primjerena zastupljenost	Nedovoljna zastupljenost	Primjerena zastupljenost	Nedovoljna zastupljenost
Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave	26 (68%)	12 (32%)	21 (46%)	25 (54%)
Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja	17 (46%)	20 (54%)	16 (34%)	31 (66%)
Vođenje razreda (razredništvo)	17 (46%)	20 (54%)	14 (30%)	33 (70%)
Komunikacija i suradnja s roditeljima	15 (42%)	21 (58%)	12 (27%)	33 (73%)
Poticanje motivacije za učenje i samopouzdanje učenika	7 (18%)	31 (82%)	12 (27%)	35 (73%)
Razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina učenika	8 (21%)	29 (79%)	10 (21%)	37 (79%)
Rad s učenicima s teškoćama u učenju i ponašanju	11 (40%)	27 (60%)	8 (17%)	39 (83%)
Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	9 (24%)	28 (76%)	11 (24%)	35 (76%)
Razvijanje vještina samostalnog učenja	6 (15%)	33 (85%)	9 (19%)	38 (81%)
Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	7 (19%)	30 (81%)	10 (21%)	37 (79%)
Poznavanje prosvjetnog sustava i zakonodavstva	12 (35%)	22 (65%)	13 (31%)	29 (69%)
Vrednovanje kvalitete nastavnog rada (samoevaluacija)	7 (20%)	29 (80%)	12 (27%)	33 (73%)

Općenito govoreći, sve su teme procijenjene nedovoljno prisutnima u objema vrstama studija u sadašnjim programima psihološko-pedagoške izobrazbe. Za obje vrste studija takvu je procjenu, ovisno o temi, davalo od 54% do 83% ispitanika. Kad je u pitanju izobrazba učitelja, situacija je nešto povoljnija nego u izobrazbi nastavnika u odnosu na prve četiri teme: određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave, metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja, vođenje razreda, te komunikacija i suradnju s roditeljima.

Promjene u nastavi metodike

Od 55 ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje, njih 44 (75%) smatra da bi nešto trebalo promijeniti u nastavi metodike kako bi se postigao bolji obrazovni rezultat. Među obrazloženjima dominira nekoliko glavnih poruka o smjeru mijenjanja:

- bolja suradnja sa školama u izvedbi metodičkih vježbi i bolje vrednovanje rada mentora;
- potreba hitnog i permanentnog osuvremenjivanja metodika;
- na studijima je previše metodika, a premalo kreativnosti u njihovoj izvedbi;
- potreba povećanja sati metodike, te smanjenje grupa studenata na metodičkim vježbama;
- nastava metodike mora biti kongruentna sa suvremenim metodama koje poučava;
- metodika tek treba biti priznata i afirmirana.

Idealan omjer stručnog obrazovanja, psihološko-pedagoške izobrazbe, praktičnog rada i informatičkog obrazovanja

Na pitanje o idealnom omjeru pojedinih dijelova nastavnog programa, ispitanici su odgovarali vrlo raznoliko. Odgovori su kategorizirani, a u tablici 3.18. usporedno su prikazani omjeri četiriju promatranih područja studijskih programa učitelja i nastavnika, temeljem najučestalijih procjena svakoga pojedinog područja.

Tablica 3.18. Procjene idealnih omjera pojedinih područja

Područje	Učitelji	Nastavnici
Stručno obrazovanje	30 do 50% (odgovorilo 64% ispitanika)	55 do 70% (odgovorilo 45% ispitanika)
	55 do 70% (odgovorilo 25% ispitanika)	30 do 50% (odgovorilo 36% ispitanika)
Psihološko-pedagoška izobrazba	15 do 25 % (odgovorilo 56% ispitanika)	do 10% (odgovorilo 47% ispitanika)
	30 do 40 % (odgovorilo 28% ispitanika)	15 do 25% (odgovorilo 43% ispitanika)
Praktični rad	15 – 25% (odgovorilo 62% ispitanika)	15 do 25 % (odgovorilo 43% ispitanika)
		do 10% (odgovorilo 38% ispitanika)
Informatičko obrazovanje	do 10% (odgovorilo 86% ispitanika)	do 10% (odgovorilo 72% ispitanika)

Gledano zasebno, uočava se kako su procjenjivači kad je u pitanju izobrazba učitelja podigli značenje psihološko-pedagoške izobrazbe i praktičnog rada, i to nauštrb stručnog

osposobljavanja. Omjer promatranih programskih područja u izobrazbi nastavnika značajno je drugačije postavljen. Iako se prednost daje stručnom obrazovanju, valja naglasiti da su procjenjivači manje usuglašeni pri procjeni omjera za nastavnike negoli za učitelje. Vidljivo je da su procjene najviše ujednačene u području informatičkog obrazovanja i praktičnog rada, dok su najveće razlike između učitelja i nastavnika ostvarene u području pedagoško-psihološke izobrazbe.

Zadovoljstvo kvalitetom inicijalnog obrazovanja

Zadovoljstvo kvalitetom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ispitanici su procjenjivali na skali od *vrlo zadovoljan* do *vrlo nezadovoljan*. Kao što je vidljivo iz tablice 3.19., više od polovine ispitanih sveučilišnih nastavnika uglavnom su nezadovoljni inicijalnim obrazovanjem učitelja i nastavnika. No nije zanemariv i postotak onih uglavnom zadovoljnih.

Tablica 3.19. Procjene zadovoljstva inicijalnim obrazovanjem učitelja i nastavnika

Stupanj zadovoljstva	N	%	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vrlo zadovoljan/na	0	0		
Uglavnom zadovoljan/na	22	41	2.65	0.588
Uglavnom nezadovoljan/na	29	54		
Vrlo nezadovoljan/na	3	5		

Legenda: *M* – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *N* – broj ispitanika.

Pokazatelji za procjenu kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika

Glede pokazatelja o procjeni kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika, ispitanici su dali dva tipa ideja.

Pritom su najčešći pokazatelji bili povezani s uspjehom učenika u najširem smislu, primjerice, objektivizirana procjena radne i životne uspješnosti njihovih učenika, statistička evaluacija djece koju podučavaju, uspjeh učenika i njihova zainteresiranost za nastavu, eksterno i interno vrednovanje učeničkih postignuća, uspjeh učenika na državnoj maturi, na natjecanjima, standardizirani testovi znanja i sl.

Nešto rjeđe se kriterij za procjenu kvalitete obrazovanja nastavnika i učitelja vezuje uz program samog studija i postignuća studenata, odnosno sveučilišnih nastavnika, primjerice, samoanaliza rada akademija i fakulteta, procjena studenata o kvaliteti nastave, na temelju nezavisne procjene znanja i sposobnosti diplomiranih osoba sa strane nezavisnih procjenjivača, motivacija studenata na posljednjoj godini studija, kvaliteta izvođenja metodičkih vježbi, na temelju rada svojih alumni studenata i sl.

U treću skupinu odgovora uvršteni su svi drugi odgovori koji govore o kasnijoj praksi, praktičnom radu kao kriteriju, o potrebi vanjske evaluacije, o kompleksnosti pokazatelja te o potrebi da se pokazatelji kvalitete “već jednom definiraju”.

4.3. Kvaliteta trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika

Dio upitnika koji se odnosi na kvalitetu stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika propituje tko sudjeluje u kreiranju i izvedbi programa stručnog usavršavanja, povezanost stručnog usavršavanja s napredovanjem u struci, mogućnosti poslijediplomskog i specijalističkog obrazovanja te, na kraju, zadovoljstvo kvalitetom stručnog usavršavanja.

Subjekti koji sudjeluju u kreiranju i izvedbi programa stručnog usavršavanja

Ispitanici su zamoljeni da rangiraju subjekte koji se uključuju u kreiranje i izvedbu programa stručnog usavršavanja prema njihovoj važnosti. U tablici 3.20. prikazan je broj i postotak prvog ranga što su ga, po procjeni ispitanika, postigli pojedini subjekti.

Tablica 3.20. Prosječni rangovi i postotak 1. ranga što su ga nastavnici dali određenim subjektima

Subjekti	Prosječan rang	N (%) 1. ranga
Sveučilišne institucije	2.65	24 (39%)
Stručni aktivni nastavnika	2.69	15 (24%)
Stručne službe MZOS-a	2.84	16 (26%)
Javni instituti koji se bave pitanjima obrazovanja	2.85	15 (24%)
Nevladine udruge koje se bave obrazovanjem	3.27	13 (21%)

Kao što je vidljivo, prvi rang važnosti u kreiranju i izvedbi programa stručnog usavršavanja ispitanici su u najvećem postotku pripisivali sveučilišnim institucijama. Stručne službe MZOS-a podjednako su često dobivale prvi i treći rang (24%). Drugi su rang najčešće dobivali stručni aktivni nastavnika (27%), četvrti javne instituti (29%), a peti nevladine udruge (35%).

Poslijediplomsko obrazovanje

Na pitanje treba li učiteljima i nastavnicima omogućiti stjecanje poslijediplomskog obrazovanja na sveučilišnoj razini iz područja obrazovnih znanosti i metodika, 82% ispitanika je potvrdno odgovorilo; devet ispitanika (16%) smatra kako je stručno usavršavanje seminarskog tipa sasvim dovoljan oblik daljnjeg usavršavanja učitelja i nastavnika.

Nadalje, 70% ispitanika smatra da bi se za neka od područja koja danas pokrivaju stručni suradnici, u budućnosti mogle organizirati specijalizacije za učitelje i nastavnike na poslijediplomskoj razini. Iz tablice 3.21. je vidljivo da kad su u pitanju nastavnici osnovnih škola, izbor najčešće pada na specijalizacije za poslove školskog psihologa, školskog pedagoga i logopeda, a kad su u pitanju nastavnici srednjih škola – izbor pada na školskog psihologa, školskog pedagoga i socijalnog pedagoga.

Tablica 3.21. Poslovi za koje bi se učitelji/nastavnici mogli specijalizirati

Stručni suradnici	Osnovna škola	Srednja škola
Logoped	23 (57%)	15 (37%)
Rehabilitator	18 (45%)	17 (43%)
Socijalni pedagog	22 (55%)	24 (60%)
Socijalni radnik	20 (50%)	20 (50%)
Školski pedagog	25 (63%)	25 (63%)
Školski psiholog	27 (68%)	26 (65%)

Zadovoljstvo kvalitetom stručnog usavršavanja

Općenito, zadovoljstvo kvalitetom stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika ispitanici su procjenjivali na četverostupanjskoj skali, od *vrlo nezadovoljan/na* do *vrlo zadovoljan/na*. Nezadovoljstvo prevladava i to nešto više od dvije trećine ispitanika, pri čemu se pretežno radi

o blažem stupnju nezadovoljstva. Zastupljenost pojedinih odgovora i prosječan stupanj zadovoljstva prikazani su u tablici 3.22.

Tablica 3.22. Zadovoljstvo kvalitetom stručnog usavršavanja

Stupanj zadovoljstva	N	%	M	SD
Vrlo zadovoljan/na	1	2		
Uglavnom zadovoljan/na	17	30	2.86	0.743
Uglavnom nezadovoljan/na	28	49		
Vrlo nezadovoljan/na	11	19		

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; N – broj ispitanika.

Vežano uz zadovoljstvo kvalitetom stručnog usavršavanja treba napomenuti kako 82% ispitanika smatra da stručno usavršavanje treba biti izravno povezano s napredovanjem u struci, i to kroz uvođenje bodova za sudjelovanje u usavršavanju.

4.4. Komentari promjena u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika

Završni komentar uključivao je osvrt na sustave obrazovanja u zemljama EU, kao eventualne modele za transformaciju našega obrazovnog sustava, te mogućnost davanja prijedloga u vezi s poboljšavanjem sustava cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

EU modeli

Preko polovine ispitanika (56%) smatra da neke zemlje Europske unije mogu poslužiti kao modeli za promjene u sustavu obrazovanja u nas. U obrazloženjima se najčešće navode Finska, Švedska, Francuska, Njemačka i Austrija, i to zbog strukture i trajanja programa za osposobljavanje učitelja, potom načina organizacije nastavne prakse, modularnog sustava, malih studentskih grupa, činjenice da gotovo svi studenti završavaju studij koji upišu, načina financiranja, ulaganja u istraživanja o modelima obrazovanja, te činjenice da je učiteljska struka bolje pozicionirana u sustavu visokog obrazovanja.

Preostali ispitanici smatraju da nema savršenog modela, te da se tuđi modeli ne mogu tek tako preuzimati. Naglašavaju da je važno pratiti strana iskustva, analizirati ih i preuzimati ono što se uklapa u naše specifične okolnosti i tradiciju.

Prijedlozi u vezi s poboljšanjem sustava cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika uključuju dosta širok raspon ideja, pri čemu se najčešće pojavljuju sljedeće konstatacije, teme i pitanja:

- ulaganja u obrazovanje (bazene, dvorane, informatičku opremu, praktikume...) nisu troškovi već investicija u budućnost;
- učitelji i nastavnici se još uvijek pripremaju za “realiziranje programa”, a ne za pripremanje djece i mladeži za cjeloživotno obrazovanje;
- prvo treba nastavnicima podići standarde te uvesti vrednovanje prema radu;
- za nastavnike treba uvesti obvezne seminare s provjerom znanja;
- valjalo bi ustrojiti tijelo koje bi pratilo stručnost nastavnika u školama, definiralo kvalitetu i imalo moć voditi politiku zapošljavanja;
- treba podići razinu stručnog znanja postojećeg kadra;
- mislim da u ovom trenutku uopće ne postoji sustav cjeloživotnog obrazovanja nastavnika;
- svakako treba najprije osnovati specijalistički poslijediplomski, a onda znanstveni poslijediplomski (primjerice iz edukacije matematike);
- neophodno je hitno podići razinu stručnog usavršavanja učitelja;
- treba jačati metodike;
- potrebno je izraditi hrvatski model cjeloživotnog obrazovanja. Taj model treba sadržati sve aspekte cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika (smisao, ciljeve, zadatke, sustav školovanja, vrednovanje uspješnosti, pripravnički staž, doškolovanje, napredovanje u profesiji, profesionalna etika i drugo).

4.5. Zaključak

Podaci o kvaliteti obrazovanja nastavnika i učitelja prikupljeni su uz pomoću *Upitnika za sveučilišne nastavnike*, kojim se propituju područja inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika, te komentiraju promjene u sustavu obrazovanja.

U odnosu na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika pokazalo se da preko polovine ispitanika smatra kako učiteljske akademije trebaju obrazovati predškolske odgajatelje i učitelje razredne nastave, a nastavnički fakulteti nastavnike predmetne nastave za osnovne i srednje škole. Suradnja između učiteljskih akademija i nastavničkih fakulteta prepoznata je kao najpotrebnija na području izvođenja programa psihološko-pedagoške izobrazbe. Pritom više od 60% ispitanika ovu suradnju smatra mogućom i potrebnom i na području izvođenja akademskih programa, praktične nastave i istraživačkog rada. Uz to i 75% ispitanika smatra da u obrazovanje učitelja i nastavnika treba uključiti i druge fakultete. Ispitanici u velikom broju podržavaju ideju o različitom oblikovanju programa studija za predmetne nastavnike viših razreda osnovne škole i programa studija za srednjoškolske nastavnike, te to uglavnom obrazlažu razlikama koje proizlaze iz uzrasta učenika i programa osnovnih i srednjih škola. Glede modela inicijalnog obrazovanja, također je utvrđena značajna razlika. Kad su u pitanju učitelji, ispitanici su uglavnom opredjeljuju za kombinaciju paralelnoga i modularnoga, a kad su u pitanju nastavnici za kombinaciju sukcesivnog i modularnog modela obrazovanja. Pritom su ispitanici visoko usuglašeni u mišljenju da dvopredmetnost na nastavničkim fakultetima ne treba mijenjati.

Postizanje ravnoteže na planu stručne, znanstvene i pedagoško-psihološko-metodičke osposobljenosti, stručna i znanstvena osposobljenost i razvoj kompetencija (akademskih, psihosocijalnih i drugih) najčešće su spominjani kao poželjni ciljevi/ishodi programa obrazovanja učitelja/nastavnika.

Procjenjujući zadovoljstvo kvalitetom inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika, ispitanici sveučilišni nastavnici uglavnom su ukazivali na nezadovoljstvo tom kvalitetom. Dio tog nezadovoljstva povezan je s neuključenošću nekih specifičnih suvremenih tema u psihološko-pedagošku izobrazbu i učitelja i nastavnika, odnosno visoko prepoznatom potrebom za promjenama u nastavi metodike. Glede pokazatelja za procjenu kvalitete obrazovanja nastavnika i učitelja, ispitanici su se opredjeljivali ili za pokazatelje povezane s uspjehom učenika, ili za pokazatelje kvalitete obrazovanja samih učitelja/nastavnika.

U odnosu na kvalitetu stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika također je prevladavalo nezadovoljstvo, i to u nešto više od dvije trećine ispitanika. U odnosu na kreiranje i izvedbu programa stručnog usavršavanja najveća su očekivanja od sveučilišnih institucija, što uključuje i poslijediplomsko, znanstveno i specijalističko obrazovanje. Također, 59% ispitanih sveučilišnih nastavnika smatra kako bi bilo dobro u okviru sveučilišta uspostaviti centar ili odjel za obrazovanje svih predmetnih nastavnika.

Pri komentiranju promjena u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika, istaknuto je kako iskustva nekih zemalja EU mogu poslužiti kao modeli, i to vezano uz strukturu i trajanje programa, načina organizacije nastavne prakse, modularni sustava, veličinu studijskih grupa, način financiranja, ulaganja u istraživanja o modelima obrazovanja i sl.. Ispitani sveučilišni nastavnici zalažu se za usuglašavanje s modelima EU, i to ne samo na razini modela obrazovanja nego i na razini naziva stručnjaka.

IV. DIO

MEĐUNARODNA ISKUSTVA: PRIMJERI DOBRE PRAKSE

“Kvaliteta sveučilišta više se treba mjeriti kvalitetom studenata koji iz njega izlaze, negoli kvalitetom studenata koji u njega ulaze.”

R. J. Kibber

Primjer 1.

Priprema nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije u nastavi: međunarodna iskustva

Ivana Batarelo

Uvod

U ovom su pregledu dane osnovne pojmovne odrednice obrazovne tehnologije, dane su reference svjetskih standarda za pripremu nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije, a analizirane su i studije u čijem je fokusu priprema nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije. Različiti modeli obrazovanja nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije tema su većeg broja istraživanja, koja reflektiraju obrazovne propise u određenim zemljama.

U novije je vrijeme povećana potreba za pripremom budućih nastavnika u području obrazovne tehnologije. Istraživanja koja su ispitivala spremnost nastavnika da primijene obrazovnu tehnologiju u nastavi, sugeriraju da nastavnici prilikom korištenja tehnologije nailaze na veći broj prepreka, koje su izravno vezane uz prethodno nedostatnu pripremu u ovom području (Bushrow, 1996; Bauder, 1999). Prije pristupanja kreiranju programa iz obrazovne tehnologije, nužno je definirati obrazovne izazove na koje nailaze nastavnici u nastavi, čime bi se prepoznala odgovarajuća obrazovna pomagala te odredili pristupi koji pomažu učenju u tehnologijskom okruženju (Edybrun i Gardners, 1999).

Definicija obrazovne tehnologije

Prije pojmovnog određivanja obrazovne tehnologije, potrebno je napomenuti da je u nekima od referiranih studija korišten termin “informatička i komunikacijska tehnologija”. Zbog

želje za terminološkom dosljednošću, te aspekta pomoći pri učenju koji nije sadržan u terminu informacijske i komunikacijske tehnologije, u ovom radu je korišten termin “obrazovna tehnologija”. Nadalje, prilikom definiranja obrazovne tehnologije pogrešno je poistovjećivati izraz “obrazovna tehnologija” s “korištenjem medija u nastavi” (Matijević, 2002).

U literaturi se često koristi definicija obrazovne tehnologije, formulirana od strane Udruženja za obrazovne komunikacije i tehnologiju (Association for Educational Communications and Technology - AECT, 1977), prema kojoj se obrazovna tehnologija definira kao složeni proces koji uključuje ljude, procedure, ideje, pomagala, te organizaciju za analiziranje problema, biranje pomagala, evaluaciju za različite aspekte ljudskog učenja (AECT, 1997: 1). Reiser (2002) daje opsežniju definiciju instruktorskog dizajna i tehnologije, koja uključuje analizu učenja i poučavanja, dizajn, razvoj, uporabu, evaluaciju i organizaciju instruktorskih i drugih procesa i materijala za poboljšavanje učenja i djelovanja u različitim okruženjima, posebno u obrazovnim institucijama, te na radnim mjestima (Reisen, 2002: 12).

Standardi za pripremu nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije

Međunarodno udruženje za primjenu tehnologije u obrazovanju sa sjedištem u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD) definiralo je nacionalne obrazovne tehnologijske standarde za nastavnike (International Society for Teacher Education - ISTE, 2002). Glavni element ovog projekta je stvaranje okvirnog programa za obrazovanje nastavnika, a s ciljem utvrđivanja u kojoj mjeri budući nastavnici zadovoljavaju standarde za korištenje obrazovne tehnologije. Ovi su standardi direktno vezani uz korištenje obrazovne tehnologije, te su razrađeni u šest podvrsta: (1) tehnologijske operacije i koncepti; (2) planiranje, dizajniranje obrazovnih okruženja i iskustva; (3) poučavanje, učenje i kurikulum; (4) procjenjivanje i vrednovanje; (5) djelotvornost i profesionalnost; (6) socijalna, etička i zakonska pitanja.

U Europskim je zemljama obrazovanje nastavnika za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi zakonski regulirano. Iako se nekoliko europskih istraživačkih projekata bavi tematikom obrazovanja za korištenje tehnologije u nastavi, zasada ne postoji dogovor o zajedničkim programima Europske unije za obrazovanje nastavnika (Europsko vijeće, 2003). Lista principa i smjernica za primjenu tehnologije u obrazovanju nastavnika, definirana od strane Udruženja za informacijsku tehnologiju i obrazovanje nastavnika (Society for Information Technology and Teacher Education – SITE, 1998),

koristan je okvir u kreiranju programa za nastavnike. Preporučeni principi su: (a) tehnologija se treba uključiti u programe za obrazovanje nastavnika; (b) tehnologija se mora uključiti u kontekstu; (c) studenti nastavničkih predmeta trebaju osjetiti inovativno tehnologijsko okruženje u obrazovnim sadržajima.

Čimbenici koji utječu na uspješno korištenje obrazovne tehnologije

Obrazovna tehnologija je sve više zastupljena u nastavi, a velik je broj čimbenika koji utječu na njezino uspješno korištenje. Istraživanja pokazuju da su čimbenici koji utječu na uspješno korištenje obrazovne tehnologije u nastavi (Smerdon, et al., 2000): (a) stručno obrazovanje nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije; (b) nedovoljno vremena ostavljenog u školskom rasporedu za korištenje tehnologije; (c) nedovoljan broj računala, druge obrazovne tehnologije i multimedijских programa; (d) težak pristup Internetu.

Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju da u proteklom desetljeću priprema za korištenje obrazovne tehnologije nije bila naglašena u programima za pripremu nastavnika (Milken Report, 1998). U stručnoj literaturi je često spominjana potreba za boljom pripremom nastavnika za korištenje tehnologije (Abdal-Haqq, 1995; Bielefeldt, 2001), te se smatra da su obrazovanje nastavnika i dovoljna količina vremena za pripremu nastavnika za korištenje tehnologije jedna od važnijih pretpostavki uključivanju tehnologije u škole (Bransford, Brown i Cocking, 1999). Literatura ukazuje (vidi Bushrow, 1996; Bauder, 1999) da obrazovanje nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije utječe na njihove stavove prema tehnologiji te njihovu spremnost da primijene tehnologiju u nastavi. Obrazovna tehnologija se ne može efektivno koristiti bez nastavnika koji poznaju tehnologiji i načine rada koji omogućavaju ostvarivanje obrazovnih ciljeva.

Trendovi obrazovanja nastavnika za uspješno korištenje obrazovne tehnologije

Analizirane su studije koje proučavaju obrazovanje budućih nastavnika, te daljnje stručno obrazovanje za nastavnike u školama. Od velike važnosti su studije autora koje su usmjerene na analizu trendova u obrazovanju nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije u različitim

zemljama. Premda je fokus bio na studijama provedenima u europskim zemljama, uključeni su i rezultati studija o uspješnim programima i iskustvima iz SAD i Australije.

Selinger i Austin (2003) pišu o nacionalnim standardima i smjericama za korištenje obrazovne tehnologije u obrazovanju nastavnika u Engleskoj i Sjevernoj Irskoj, u kojima je obrazovna tehnologija uključena u zakonske propise, a njezina je važnost prepoznata i već primijenjena u školama. Velik dio profesionalnog obrazovanja australskih nastavnika usmjeren je na učenje o obrazovnoj tehnologiji (Pearson, 2003). S obzirom na važnost obrazovne tehnologije, za očekivati je da će ona i dalje biti važan dio profesionalnog obrazovanja. Pearson (2003) smatra da će obrazovna tehnologija imati sve veću ulogu u poučavanju i procjeni znanja, pristupu obrazovnim materijalima, komunikaciji s drugima, te školskim aktivnostima.

Utvrđen je i pozitivan utjecaj učenja s obrazovnom tehnologijom na kasnije korištenje tehnologije u nastavi, te se pri kreiranju programa za obrazovanje nastavnika sve veća pažnja valja usmjeriti na učenje s obrazovnom tehnologijom (Pearson, 2003). Istraživanja učenja budućih nastavnika o obrazovnoj tehnologiji preko multimedija, ukazuju na prednosti multimedijske instrukcije u usporedbi s tradicionalnom nastavom (Baker i Danley, 1996; Lampert, Heaton, i Ball, 1994).

Istraživanja ukazuju da je potrebno preurediti programe za obrazovanje nastavnika, kako bi se u njih u većoj mjeri uključila i obrazovna tehnologija (Hardy, 2003). Procjene spremnosti studenata nastavničkih studija za korištenje tehnologije u nastavi, ukazuju da studenti smatraju da će im predavanja iz obrazovne tehnologije koristiti pri radu u razredu (Hardy, 2003). Budući nastavnici smatraju da o metodama poučavanja, uz korištenje tehnologije, trebaju učiti u svim stručnim predmetima, te da je potrebno dobiti uvid u konkretne primjere iz prakse (Strudler i Grove, 2002). U radu s budućim nastavnicima važno je omogućiti im razvoj, primjenu i procjenu njihovih instruktivskih aktivnosti koje uključuju korištenje tehnologije (Brush et al., 2003). Mentor koji je voljan surađivati sa studentima nastavničkih studija i poznaje rad s obrazovnom tehnologijom, najvažniji je činitelj u promoviranju uspješnog korištenja tehnologije sa strane studenata nastavničkih studija (Brent, Brawner, i Van Dyk, 2003; Strudler i Grove, 2000).

Zaključak

Priprema budućih nastavnika za korištenje obrazovne tehnologije presudna je za djelotvorno i svrhovito korištenje novih tehnologija u nastavi. Na osnovi analiziranih studija moguće je zaključiti da pri kreiranju programa za obrazovanje nastavnika treba uzeti u obzir sljedeće odrednice: (a) važnost utvrđivanja jasnih zakonskih odrednica i programa za obrazovanje; (b) uvođenje kolegija iz obrazovne tehnologije u programe za obrazovanje nastavnika; (c) jače povezivanje institucija za obrazovanje nastavnika sa školama u kojima se provodi stručna praksa; (d) omogućavanje učenja budućih nastavnika putom tehnologije.

Prilikom izmjena obrazovnih propisa i radu na kurikularnoj reformi, nužno je obratiti pažnju na četiri glavne instance koje utječu na uključivanje obrazovne tehnologije u obrazovanje nastavnika (Vrasidas i McIsaac, 2001), a to su: (a) postojeći programi se trebaju detaljno procijeniti, s ciljem određivanja njihove efektivnosti u pripremi nastavnika za predavanje uz korištenje obrazovne tehnologije; (b) za razvoj, uključivanje i procjenu programa iz obrazovne tehnologije u obrazovanju nastavnika nužno je imati osoblje s kompetencijama u području obrazovne tehnologije; (c) nužno je povisiti financijska ulaganja, te stupanj posvećenosti svih sudionika u obrazovanju; (d) službeno osoblje, nastavnici i roditelji trebaju ujediniti svoje snage za razvoj ozbiljnih programa koji bi podržali obrazovnu reformu.

Literatura

- Abdal-Haqq, I. (1995): Infusing Technology into Preservice Teacher Education. *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington, DC, ED 389 699.
- Association for Educational Communications and Technology (1977): Educational technology: Definition and glossary of terms. Washington, DC: Author.
- Baker, C.; Danley, B. (1996): Comparing computer-assisted instruction and traditional instruction for preparing regular teachers to serve students with disabilities. *Computers in Schools*, 12 (4): 31-38.
- Bauder, D. K. (1999): The use of assistive technology and the assistive technology training needs of special education teachers in Kentucky schools. Unpublished doctoral dissertation. Lexington, Kentucky: University of Kentucky.
- Bielefeldt, T. (2001): Technology in teacher education: A closer look. *Journal of Computing in Teacher Education*. 17 (4): 4-15.
- Bransford, J.; Brown, A.; Cocking, R. (1999): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brent, R.; Brawner, C.; Van Dyk, P. (2003): Factors influencing student teachers' use of technology. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19 (2): 61-68.
- Brush, T., et al. (2003): Integrating technology in a field-based teacher training program: The PT3@ASU project. *Educational technology, research and development*, 51 (1): 57-72.
- Bushrow, K. M. (1996): Identifying and verifying perceptions of barriers to the implementation of adaptive and assistive technology in the public schools. Unpublished doctoral dissertation. Austin, TX: University of Texas.

- Edybrun, D. L.; Gardners, J. E. (1999): Integrating technology into special education teacher preparation programs: Creating shared visions. *Journal of Special Education Technology*, 14 (2): 3-19.
- European Commission (2003): Implementation of “Education & Training 2010” work programme: Working group “ICT in education and training”.
- Hardy, M. D. (2003): “It should have been stressed in all education classes.” Preparing pre-service teachers to teach with technology. ERIC Documents, ED 478 379.
- Lampert, M.; Heaton, R.; Ball, D. (1994): Using technology to support a new pedagogy of mathematics in teacher education. *Journal of Special Education Technology*, 12 (3): 276-289.
- Matijević, M. (2002): Mediji u odgoju i obrazovanju. U: Bognar; L.; Matijević, M. (ur.): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 324-353.
- Milken Family Foundation (1998): *Milken report*.
URL: <http://www.mff.org>
- Pearson, J. (2003): Information and communications technologies and teacher education in Australia. *Technology, Pedagogy and Education*, 12 (1): 39–58.
- Reiser, R. A. (2002): What field did you say you were in? Defining and naming our field. In: Reiser, R. A.; Dempsey, J. V. (eds.): *Trends and issues in instructional design and technology*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 5–15.
- Selinger, M.; Austin, R. (2003): A comparison of the influence of government policy on information and communications technology for teacher training in England and Northern Ireland. *Technology, pedagogy and education*, 12 (1): 19-38.
- Smerdon, B., et al. (2000): *Teachers' Tools for the 21st Century: A Report on Teachers' Use of Technology*. Report No. NCES 2000-102. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Society for Information Technology and Teacher Education (1998): SITE Position Paper: Statement of Basic Principles and Suggested Actions.

URL: <http://www.aace.org/site/default.htm>

Strudler, N.; Grove, K. J. (2002): Integrating Technology into Teacher Candidates' Field Experiences: A Two-Pronged Approach. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19 (2): 33-39.

Vrasidas, C.; McIsaac, M. S. (2001): Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform. *Educational Media International*, 38 (2/3): 127-132.

Primjer 2.

Praktična nastava kao poticajno okruženje za učenje u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika

(The Teaching Practice Component of Initial Teacher Education as a Powerful Learning Environment)

Friedrich Buchberger

“Poučavanje učitelja i nastavnika u školskom okruženju” ili “partnerstvo institucija koje provode inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i škola” postali su novi popularni termini u suvremenim raspravama o obrazovanju učitelja i nastavnika (Buchberger, Campos, Kallos i Stephenson, 2000; OECD 1991, 1994). Navedene teme, čini se, odražavaju i veliku važnost koju bi praktična nastava u okviru obrazovanja učitelja i nastavnika trebala imati, ali i brojne probleme u okviru tog programa obrazovanja i njihova odnosa sa školama. Mjere koje su poduzete kako bi se unaprijedio udjel praktične nastave u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, vrlo su raznolike. Engleska i Wales uvele su model "obrazovanja nastavnika u školama" u kojem same škole snose veći dio odgovornosti za obrazovanje budućih učitelja i nastavnika, koji otprilike dvije trećine svojeg studija moraju provesti u školi (Hargreaves, 2000). Ovaj engleski model, o kojemu se svakako može raspravljati, može se smatrati i preporodom zastarjelog vježbeničkog/pripravničkog modela obrazovanja učitelja i nastavnika. Druge zemlje, na primjer Finska (Hansen, 1999), Portugal (Campos, 1999) ili Austrija (Buchberger i Seel, 1999), fokusiraju se na koncept "otvorenog profesionalizma" (Buchberger, et al., 2000). U tim se zemljama smatra da bi neophodno bilo općenito redefinirati kurikulum inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika te razviti prikladan kurikulum i kulturu učenja, naročito u pogledu nastavne prakse, te da se nastavna praksa - integriranjem mnogih novih mogućnosti što ih nudi informacijska komunikacijska tehnologija (ICT) - može razviti u poticajno okruženje za učenje (Bronkhorst, 2000; Buchberger, et al., 1994).

Oslanjajući se na navedeno, u prvom dijelu teksta iznijet će se neki rezultati istraživanja o nastavnoj praksi. Zatim će ukratko biti opisan kontekst u kojem se nastavna praksa odvija na Fakultetu za obrazovanje učitelja i nastavnika u Linzu, a treće će se poglavlje baviti modelom nastavne prakse koji je na tom fakultetu prihvaćen; u četvrtom će dijelu biti opisana dva

glavna elementa toga modela (profesionalni dosje i sveobuhvatan rad na prioriternim područjima). U zadnjem dijelu bit će prikazan potencijal integriranja uporabe ICT-a, kako bi se osiguralo poticajno okruženje za učenje u nastavnoj praksi, te priložen osvrt na inovativni razvojni projekt koji je započet s ALERT projektom.

Treba napomenuti da je na fakultetu u Linzu na razvoj i osiguravanje poticajnog okruženja za učenje u nastavnoj praksi izrazito utjecala i suradnja u procesu rješavanja problem s drugim austrijskim fakultetima za obrazovanje učitelja i nastavnika (Brenn, et al, 1997) i svih fakultetskih partnera u Socratesovu projektu razvoja kurikuluma ALERT. Značajan utjecaj na takav razvoj imala je i suradnja s partnerima u Tematskoj mreži o obrazovanju učitelja i nastavnika u Europi (*TNTEE - Thematic Network on Teacher Education in Europe*).

1. Praktična nastava: između ciljeva i realnosti

Općeprihvaćeno je stajalište kako obrazovanje učitelja i nastavnika treba osmisliti na način da to bude dinamičan i otvoren sustav. Njegov glavni cilj je da omogući razvoj sposobnosti i stavova u svim domenama učiteljske profesije (poučavanju, obrazovanju, savjetovanju, evaluaciji, administraciji i inovaciji). Prateći koncept “otvorenog profesionalizma” - profesionalno ponašanje uključuje kompetentnost, refleksiju, orijentiranost na teoriju, suradništvo i odgovornost.

Bez obzira što je ovakav koncept obrazovanja učitelja i nastavnika u načelu prihvaćen, ono što je prisutno u realnosti može se okarakterizirati drugačijim i ponekad proturječnim obrascima. Većina modela obrazovanja učitelja i nastavnika sastoje se od slabo povezanih dijelova koji se odvijaju u skladu sa zastarjelim tradicijama, a nisu temeljeni na racionalnim argumentima zasnovanim na istraživanjima. Čini se kako su implicitne pretpostavke koje usmjeravaju programe i njihove ciljeve često neodređene, nejasne i nedosljedne. Kurikulumi su često fragmentirani i nekoordinirani. Većina programa ima samo ograničen fokus na profesionalne zadatke učitelja i nastavnika i ponekad ne odgovaraju zahtjevima škola. Metode koje koriste oni koji sudjeluju u obrazovanju budućih učitelja i nastavnika, u nekim kulturama učenja su često u kontradikciji s definiranim ciljevima (ono što se priča, ne odgovara onom što se zapravo radi), a uz to, čini se, neke institucije koje obrazuju buduće učitelje i nastavnike odbijaju proaktivno se baviti mnogim izazovima.

Kada se govori o programu praktične nastave u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, često se ističe važnost sljedećih pet ciljeva:

- budući bi učitelji i nastavnici trebali usvojiti širok raspon profesionalnih metoda koje se smatraju obveznim uvjetom za osiguravanje poticajnog okruženja za učenje;
- u izboru prikladnih pedagoških metoda za određenu situaciju ili problem, (budući) učitelji i nastavnici trebali bi biti sposobni koristiti kriterij koji se može opravdati obrazovnom i/ili didaktičkom teorijom;
- budući učitelji/nastavnici trebali bi razviti stavove zasnovane na istraživanju te na refleksivnom promišljanju;
- razvoj vještina rješavanja problema može se prepoznati kao još jedan važan cilj;
- budući učitelji/nastavnici trebali bi postati samostalni i odgovorni profesionalci koji su spremni na suradnju.

Kako bi se ti ciljevi ostvarili, čini se da je integracija teoretskog i praktičnog udjela u programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika neizostavna. Ipak, iako praktičnu stranu poučavanja studenti smatraju jako vrijednom, iako su njezini ciljevi definirani, praktični rad ostaje u realnosti i dalje dodatkom inicijalnom obrazovanju koji niti je pažljivo isplaniran, niti integriran s teoretskim dijelom obrazovanja.

Istraživanja o programu praktične nastave u zemljama engleskoga govornog područja ukazuju na mnoge nedostatke u samoj izvedbi praktičnog djela, kao i u samom odnosu praktičnog i teoretskog djela. Hoy i Woolfolk (1989) kažu: *“Slika koja proizlazi iz istraživanja o razrednoj praksi studenata, katastrofalna je. Iako se taj dio smatra kritičnim aspektom obrazovanja učitelja i nastavnika, njegov utjecaj na učitelje/nastavnike-pripravnike je od ograničenoga do negativnoga.”* Stones (1987) kritiku programa praktične nastave sažeo je u šest glavnih točaka:

1. praktični rad na studiju nije orijentiran na teoretske principe, nego je pragmatičan i zasnovan na nejasnom “iskustvu”;
2. teoretski kolegiji i praktični rad često su nepovezani;
3. postoji manjkavost koordinacije i suradnje između sveučilišta i škola;
4. orijentaciju na vježbenički model (“oponašajte stručnjaka”) Stones smatra “najopasnijom i nesavladivom preprekom za napredak u obrazovanju učitelja i nastavnika”;

5. iskustva koja se nude često su samo usputna;
6. postoji manjkavost u nadgledanju praktičnog rada i sa strane mentora na sveučilištu i od nastavnika-mentora u školi.

Najnovija istraživanja ponekad ističu i ozbiljne probleme s primjerenim okruženjem za učenje. Čini se da se vrlo često naglasak stavlja na prilično rigidno poučavanje usko shvaćenih vještina, umjesto na holistički profesionalan razvoj budućih učitelja/nastavnika. Prihvatanje i integracija ICT-a u program praktične nastave, čini se, predstavlja još jedan problem. Načela uspješnog stvaranja znanja i upravljanja znanjem, koja su neophodna za uspješan profesionalni razvoj, prihvaćaju se samo u ograničenoj mjeri. Dominantna je kultura individualizma a ne suradnje.

Možda će navedeni problemi izgledati malo (pre)negativni, ali oni mogu poslužiti i kao okvir za evaluaciju programa praktičnog rada i kulture učenja koja je kroz njega usvojena. Uz to, ne treba zanemariti da su takvi projekti (istraživanja i razvoja) doprinijeli uviđanju načina za unapređivanje programa praktične nastave u obrazovanju učitelja i nastavnika (Bayer, at al., 2000).

2. Kontekst praktične nastave na Fakultetu za obrazovanje učitelja i nastavnika u Linzu

Program obrazovanja učitelja i nastavnika zasnovan je na paralelnom modelu, što znači da se teoretski dio programa iz područja društvenih znanosti, didaktika, akademska disciplina i praktična nastava moraju paralelno pohađati s ciljem razvoja potpunoga profesionalnog učitelja/nastavnika. Oko 20% vremena posvećeno je praktičnom radu. Nakon uvodnog praktikuma, studenti provode 5 semestara (300 sati) u školi koja je fakultetska nastavna baza za provođenje programa razredne prakse, ili u nekoj drugoj suradničkoj školi u kojoj se odvija praktični rad. Uz ovaj redoviti praktični rad, program sadrži i sljedeće komponente: (a) promatranje i analiziranje procesa poučavanja; (b) poučavanje specifičnih nastavnih jedinica; (c) trotjedni praktikum u školama u cijeloj državi; (d) obrazovni praktikum s djecom izvan škole u trajanju od 60 sati, što moraju organizirati sami studenti.

Fakultet surađuje s dvije škole koje su mu nastavne baze, te s mrežom suradničkih škola u kojima odabrani i posebno educirani učitelji/nastavnici-mentori rade u sklopu obrazovanja

budućih nastavnika. Takvi nastavnici nazivaju se “nastavnici koji uče poučavati” i imaju vrlo važnu ulogu u odvijanju programa praktične nastave.

Praktični rad je organiziran u malim timovima ili suradničkim grupama za rješavanje problema koje studenti susreću tijekom semestra. Ovi timovi uključuju jednoga sveučilišnog mentora-savjetnika, tri nastavnika-suradnika i devet studenata. Savjetnici (mentori) mogu koristiti do četiri tjedna sata za mentorstvo, što iznosi 60 sati u semestru. Studenti poučavaju petnaest sati po semestru, promatraju poučavanje drugih studenata još petnaest sati, te planiraju, analiziraju i osvrću se na održane sate u suradnji s učiteljima/nastavnicima i mentorima što traje još trideset sati. Sami timovi odlučuju na koji će način provoditi praktični rad u zadanom okviru.

Praktični rad koordinira voditelj odjela za praktičnu nastavu, a mentori se moraju redovito sastajati. Budući učitelji/nastavnici-suradnici trebaju posebnu edukaciju kako bi mogli ispuniti svoje zadatke. Nakon toga su obvezni nastaviti profesionalno usavršavanje (najmanje šest sati godišnje) i sudjelovati u razvojnim projektima. Uz to su učitelji/nastavnici-suradnici dobro plaćeni za taj svoj rad (dobivaju oko 15% više na svoju redovitu učiteljsku/nastavničku plaću). Razvijeno je i vrlo pozitivno okruženje, te se praktičan rad kontinuirano unaprjeđuje u suradnji sa svima koji u njemu sudjeluju. Jedan od rezultata toga jest i sveobuhvatan kurikulum praktične nastave, a drugi je u razvoju modela 4K za praktični rad (Brenn, et al., 1997).

Kao pomoć u praktičnom radu, osnovan je i centar u kojem su studentima dostupni razni materijali za učenje i poučavanje (Schmidt-Peters, 2000), najsuvremenija ICT oprema, te sveobuhvatni *web-materijali* što su ih omogućila dva projekta Europske komisije - ALERT i Europski centar znanja.

3. 4K-model praktične nastave

Praktična nastava je zamišljena kao kontinuirana i koordinirana podrška sveučilišnih mentora i učitelja/nastavnika-suradnika studentima kako bi se osposobili za razvoj vlastitoga profesionalnog plana rada. Praktična nastava nije ograničena samo na razvoj kompetencija i vještina nego uključuje i razvoj stavova o autonomnosti, odgovornosti i suradništvu, a prvenstveno se fokusira na:

- aktivno učenje,
- razvojne procese studenata,
- suradničko rješavanje problema.

Ovo implicira da se naglasak ne stavlja samo na primjenu obrazovne ili didaktičke teorije, a niti samo na usputnu praksu. Umjesto toga studentima se moraju omogućiti obrazovne okolnosti u kojima imaju dovoljno mogućnosti definirati probleme i eksperimentirati s rješavanjem problema, uzimajući u obzir načela (obrazovne i didaktičke) teorije. Takav program praktične nastave može biti djelotvorna podrška u razvoju integriranoga profesionalnog plana rada. U tom kontekstu može se zamijetiti i njegova uska povezanost s konceptom “poticajnog okruženja za učenje”.

Ovaj model nazvan je 4K-modelom radi njegovih glavnih elemenata (**kooperacija**, **kontinuitet**, **kriteriji** (utemeljenost na kriterijima), **kontekst**).

(1) *Kooperacija*. Pod kooperacijom/suradnjom podrazumijevamo da se praktična nastava smatra suradničkim procesom rješavanja problema studenata, mentora i učitelja/nastavnika-suradnika u malim timovima. U okviru otvorenog kurikuluma praktične nastave oni surađuju na temama koje smatraju važnima što, na primjer, podrazumijeva zajedničko definiranje prioriteta na kojima će se raditi.

(2) *Kontinuitet*. Kontinuitet je drugi element. Zajednički definirani ciljevi i sadržaji čine temelje za suradnički rad na duži period. Iako se može činiti nebitnim da razvoj novih koncepata ili vještina zahtijeva vrijeme, ova je činjenica često zanemarena u drugim modelima praktične nastave u kojima učitelji/nastavnici-suradnici rijetko imaju vremena kontinuirano raditi na važnim temama. Često prioritet imaju zahtjevi određenog razreda u kojem se odvija praktični rad, a studenti nemaju drugih prilika za razvoj profesionalnih kompetencija. Ako bi netko definirao “povremeno” kao suprotnost “kontinuiranom”, vjerojatno bi vrlo malo onih koji sudjeluju u izobrazbi budućih učitelja i nastavnika, program praktične nastave temeljio na načelu slučajnosti.

(3) *Kriteriji*. Kriteriji podrazumijevaju da se u okviru kurikulumu za praktični rad definiraju prioriteta područja u poučavanju studenata, te da se prema tim prioritetima odrede kriteriji. Ovaj element sadrži dvije povezane razine:

- studenti, mentori te nastavnici-suradnici moraju se dogovoriti oko prioriteta područja, koja zatim usmjeravaju njihov rad na duži period;
- u okviru prioriteta područja odabrani tim mora odrediti kriterije, uzimajući u obzir obrazovne i didaktičke teorije, praktično znanje nastavnika-suradnika i iskustvo studenata.

Ti kriteriji predstavljaju temelj za proces planiranja, promatranja, analize i osvrtanja na vlastiti rad, kao i za evaluaciju obrazovnog procesa.

(4) *Kontekst*. Prilike za učenje mogu se ostvariti samo u specifičnom kontekstu što ga oblikuju brojni, međusobno povezani elementi koje treba uzeti u obzir, a neki od važnijih su:

- zahtjevi odrađenog razreda,
- kurikulum inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika,
- očekivanja i potrebna predznanja studenata,
- očekivanja i vjerovanja mentora i nastavnika-suradnika.

Prema šest (sažetih) glavnih odrednica praktične nastave prema 4K-modelu, na praktičnu nastavu se gleda kao na:

- ciklički proces planiranja (dugoročni/srednjoročni/kratkoročni), rada u učionici, promatranja, analize i refleksije (u ovom smislu model je vrlo sličan akcijskom istraživanju ili učiteljskom istraživanju – Altrichter i Posch, 1990);
- kontinuirani i suradnički proces rješavanja problema;
- proaktivno planiranje situacija i poticajnih okruženja za učenje;
- podršku u razvijanju integriranih planova rada;
- mjeru za integriranje teoretskih i praktičnih sadržaja u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika.

4. Profesionalni dosjei i rad na “prioritetnim područjima” (područjima s posebnim naglaskom tijekom praktične nastave)

Sav svoj praktični rad studenti moraju dokumentirati i pripremiti portfolio (dosje) već od prvog semestra. Dosjei su najvažniji element za evaluaciju praktičnog rada. Dok je u prva tri semestra dosje uglavnom zajednički rad studenata, učitelja/nastavnika-suradnika i sveučilišnih i mentora, od četvrtog do šestog semestra oni su isključivo samostalan rad studenata.

Dosje sadrži sljedeći elemente:

- srednjoročni plan za period od oko šest tjedana, koji treba predati nastavniku-suradniku u drugom i trećem semestru, a može se smatrati zajedničkim radom studenata i nastavnika-suradnika od četvrtog do šestog semestra;
- opis razreda u školi (npr. socijalni kontekst, motivacija i potrebe učenika);
- razmatranje kratkoročnog planiranja i planiranje određenih nastavnih jedinica (npr. ciljevi, sadržaji, metodologija). Ovaj se element zasniva uglavnom na uvidima tzv. “kritičko-konstruktivne didaktike” (Klafki, 1992). I studenti i nastavnici-suradnici uče se razmišljati o alternativama umjesto da razmišljaju u terminima “jedne najbolje metode”, dogmatizma i rigidnosti;
- konkretne nastavne planove, uključujući i alternative;
- materijale korištene za učenje i poučavanje;
- dokumentirani rad na posebno naglašenim, tj. prioritetnim područjima;
- dokumentirani dodatni zadaci.

U samim dosjeima posebnu pažnju treba posvetiti dokumentiranju rada na tzv. “prioritetnim područjima”. Naime, kurikulum praktične nastave definira jedno obvezno prioritetno područje na koje se stavlja posebni naglasak u svakom semestru (npr. u drugom semestru: strukturiranje nastavnog sata u skladu s barem dva teoretska modela; u četvrtom semestru: organiziranje učenja za kros-kurikularne teme kao što su obrazovanje za mir). Studenti sami moraju odabrati drugo prioritetno područje koje odražava njihove profesionalne potrebe. Na taj način ta područja odražavaju i obvezne elemente kako bi se osigurao razvoj neophodnih kompetencija za izvršavanje zadataka učiteljske/nastavničke profesije, ali i osobne elemente kako bi se pružila mogućnost za razvoj osobnih stručnih profila. Uobičajeno je da studenti eksperimentiraju s jednim takvim područjem barem šest nastavnih sati.

Dokumentiranje rada na prioritetnim područjima sastoji se od sljedećih elemenata:

- u slučajevima kad su to područje odabrali sami studenti, oni moraju opisati razloge tom svom izboru;
- opis svih mogućih mjera koje se mogu poduzeti kako bi se ostvarili ciljevi u odabranom području, što sadrži moguće mjere, očekivane ishode i teorijsku osnovu;
- opis akcijskog plana, koji mora sadržavati vrlo razrađen plan, s opisom mjera što bi se mogle poduzeti u odnosu na određeni razred odnosno kurikulum;
- konkretni nastavni plan za određenu nastavnu jedinicu, zasnovan na akcijskom planu.

On uključuje:

- konkretne mjere,
 - kriterije za planiranje i promatranje,
 - dobivene ishode,
 - povratne informacije od studenata, nastavnika-suradnika i mentora,
 - moguće posljedice,
- (samo)evaluacija rada u okviru prioritetnog područja.

Program praktičnog rada prema 4K-modelu stalno se unaprjeđuje. Jedna od promjena rezultat je rada W. Meeusa (2000) u okviru ALERT projekta, te je nedavno počeo eksperimentalni rad s grupom studenata i digitalnim dosjeima. Ostale promjene bit će opisane u V. dijelu.

U usporedbi sa stanjem 1997 (Buchberger, 1997), postignut je napredak osobito u suradnji svih uključenih, te u percepciji uloge onih koji obrazuju buduće učitelje i nastavnika, a koji moraju osigurati i poticajno okruženje za učenje te surađivati sa studentima.

5. Integriranje informacijske komunikacijske tehnologije (ICT) u program praktične nastave tijekom studija

Svrha ovog dijela teksta nije elaboracija mnogih inovativnih načina na koji se ICT može primijeniti u program praktične nastave tijekom studija. Umjesto toga bit će opisan razvoj konkretnog projekta koji je započeo na spomenutom fakultetu u Linzu u siječnju 2000.

Studenti moraju naučiti kako svojim učenicima osigurati obrazovne situacije koje zahtijevaju sveobuhvatno planiranje aktivnosti. Planiranje tih situacija može se razumjeti kao kreativna

produkcija znanja, djelotvorno upravljanje znanjem i dostupnim informacijama, pri čemu ne treba zanemariti moderna načela znanja i upravljanja znanjem. Studentima se treba dati prilika da nauče i iskuse ta načela kroz praktični rad.

U planiranju poučavanja učenika integriranjem ICT-a postoje i neki problemi.

- Prvi problem zapaža se u tome da studenti često planiraju određenu nastavnu jedinicu bez uzimanja u obzir šireg konteksta kurikuluma (treba napomenuti da je rad u okviru 4K modela doveo do promjena u tom pogledu).
- Rad učitelja trebao bi biti timski rad. Nažalost, u sklopu inicijalnog obrazovanja studenti često imaju samo ograničene mogućnosti suradnje s drugim studentima (i ovdje je rad po 4K modelu doveo do promjene).
- Treći problem odnosi se na “poluoptimalnu” upotrebu dostupnih materijala za planiranje situacija za poučavanje. Internet, kao izvor, koristi se u vrlo ograničenoj mjeri, iako je količina nastavnih planova i drugog materijala na Internetu golema (npr. <http://www.en.eun.org>). Jedan od razloga mogao bi biti i taj što materijali nisu uvijek lako dostupni, a njihova prezentacija nije uvijek najprilagođenija korisnicima.
- ICT kompetencije studenata kao i nastavnika-suradnika mogu predstavljati još jedan problem (u pogledu ICT kompetencija studenata na Fakultetu u Linzu, rad S. Berghammera doveo je do bitnih promjena).
- Peti problem može se opisati kao “skriveno blago”. Nastavnici, ali i studenti, planiraju visokokvalitetne nastavne planove i materijale za učenje i poučavanje. Ali oni ostaju osobno skriveno blago i nisu dostupni ostalima. Na to se može gledati kao na veliko rasipanje ljudskih potencijala (“*Kotač se mora izumiti i opet ponovo izumiti.*”). Smatramo da poduzimanje nekih mjera može riješiti taj problem. Jedna od takvih mjera jesu suradničke grupe za rješavanje problema. One bi razvijale nastavne planove i materijale, testirale ih, te ih javno objavljivale na Internetu. Naravno, za to je potrebno neko vrijeme. Te grupe mogu primijeniti i druge materijale za svoj kontekst, koje su osmislile druge grupe za rješavanje problema. Također treba organizirati načine za uspješnu komunikaciju i suradnju među tim grupama (Model suradničkog radnog prostora) (Berghammer 2000; Bronkhorsz, 2000; Van Meegen, 2000).

U tom okruženju na Fakultetu u Linzu započeo je razvoj projekta koji uključuje edukatore nastavnika u području didaktike/nastavnika-suradnika (N=12) i dvije generacije studenata (N=35). Glavni ciljevi projekta su:

- Timovi, koji se sastoje od svih navedenih grupa, planiraju i testiraju nastavnu jedinicu iz određene teme (od četiri do osam nastavnih sati) u zajedničkom procesu rješavanja problema, te objavljuju svoje aktivnosti na Internetu;
- sveobuhvatna arhiva planova nastavnih jedinica i materijala za učenje i poučavanje (cf. <http://www.pa-linz.ac.at/institut/huwi/iveekc.default.htm>);
- svi sudionici bi trebali steći znanja o djelotvornim strategijama pretraživanja Interneta, kompetencije evaluacije različitih nastavnih planova te sposobnosti prilagođavanja različitih situacija i materijala dostupnih za određeni kontekst;
- sve uključene grupe trebaju steći znanja o strategijama upravljanja znanjem;
- rad u suradničkim grupama za rješavanje problema i komunikacija preko web-stranica trebali bi promovirati razvoj mreža za stručnu suradnju, posebno u okviru planiranja poučavanja, što bi trebalo dovesti do formiranja različitih (relativno koherentnih) partnerstava.

Usvojeni postupak može se opisati na sljedeći način:

- studenti dobivaju podršku za planiranje različitih obrazovnih situacija u obveznom seminaru o didaktici;
- nastavnici-suradnici, u čijim školama studenti provode praktični rad, sudjeluju na volonterskoj bazi;
- izrađena je web-stranica projekta koja uključuje sučelje za zajednički radni prostor (Berghammer, 2000);
- uz komunikaciju putem Interneta organizirani su zajednički seminari (novo iskustvo za sve, naročito ako se uzme u obzir da su studenti s ICT iskustvom bili moderator seminara);
- dvoje zaposlenika pružaju tehničku podršku sudionicima kada je ona potrebna (uključene grupe razvile su svoje kapacitete za rješavanje problema te same riješile mnoge probleme);
- nakon nekoliko tjedana, suradničke grupe za rješavanje problema počele su objavljivati svoje rezultate na Internetu i raspravljati o njima s drugim sudionicima;

- u međuvremenu su arhivi prvih nastavnih planova i materijala postali javno dostupni na Internetu.

Prvi su rezultati projekta vrlo obećavajući, prvenstveno zbog znatno boljeg definiranja područja u kojima postoje problemi. Materijali na Internetu su prihvatljive kvalitete. Učestala je i suradnja (naročito “duboka” suradnja), studenti i nastavnici-suradnici izvješćuju o simetričnoj suradnji na novoj razini. Također su vidljivi ishodi sinergije između studenata i nastavnika-suradnika. Treba uzeti u obzir i to da su nastavnici-suradnici koji su sudjelovali u projektu, to radili na volonterskoj osnovi. Stoga smatramo da je naročito ohrabrujuće što je broj sudionika koji žele i u sljedećem semestru sudjelovati u tom projektu još veći. Također smo svjesni da je ovaj projekt samo jedan korak prema stvaranju poticajnog okruženja za učenje u okviru programa praktične nastave tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

U sažetom prikazu istraživanja o aktivnom učenju u sklopu obrazovanja učitelja i nastavnika u Finskoj, Niemi je (2000) zaključio kako studenti u okviru inicijalnog obrazovanja imaju priliku steći kompetencije neophodne za stvaranje poticajnog okruženja za učenje, ali da im školski kontekst često ne dopušta da te kompetencije u razredu i upotrijebe. Uzimajući u obzir tu činjenicu, čini se još važnijim zasnivati program praktične nastave na opisanim načelima i postupcima, tj. suradničkom rješavanju problema, stvaranju znanja i upravljanju njime, te umrežavanju i stvaranju partnerstva.

Literatura

- Altrichter, H.; Posch, P. (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bayer, M.; Bohnsack, F.; Koch-Priewe, B.; Wildt, J. (Hrsg.) (2000): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berghammer, S. (2000): Net-based Learning in an Asynchronous Learning Environment (in this volume).
- Brenn, H., et al. (1997): *Berufspraktische Studien*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bronkorst, J. (2000): Multimedia Learning Environments and Reform Pedagogy (in this volume).
- Buchberger, F. (1994): Teacher Education in Europe - Diversity versus Uniformity. In: Galton, M.; Moon, B. (eds.): *Handbook of Teacher Training in Europe*. London: Fulton, 14-51.
- Buchberger, F. (1997): Co-operating Teachers and their Role in Students' Teaching Practice. In: Kansanen, P. (ed.): *Discussion on Some Educational Issues*. University of Helsinki, 19-34.
- Buchberger, F. (2000): Teacher Education Policies in the European Union – Critical Analysis and Identification of Main Issues. In: Campos, B. (ed.): *Teacher Education Policies in Europe*. Lisbon: INAFOP (in press).
- Buchberger, F.; Campos, B.; Kallos, D.; Stephenson, J. (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: TNTEE.
- Buchberger, F.; de Corte, E.; Groombridge, B.; Kennedy, M. (1994): *Educational Studies and Teacher Education at Finnish Universities*. Helsinki: Ministry of Education.

- Campos, B. (1999): Teacher Education in Portugal. In: Sander, T. (ed.): *Teacher Education in Europe in the Late 1990s*. Umea: TNTEE (153-158).
- Hansen, S. (1999): Teacher Education in Finland. In: Sander, T. (ed.): *Teacher Education in Europe in the Late 1990s*. Umea: TNTEE, 103-108.
- Hargreaves, D. (2000): How to Design and Implement a Revolution in Teacher Education and Training. In: Campos, B. (ed.): *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: INAFOP.
- Hoy, W.; Woolfolk, A. (1989): Supervising Student Teaching. In: A. Woolfolk (ed.): *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 108-131.
- Klafki, W. (1992): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Niemi, H. (2000): Teacher Education in Finland: Current Trends and Future Scenarios. In: Campos, B. (ed.): *Teacher Education Policies in Europe*. Lisbon: INAFOP (in press).
- OECD (1991): *The Teacher Today*. Paris.
- OECD (1994): *Quality in Teaching*. Paris.
- Schmidt-Peters, A. (2000): "Sekundarwerkstatt". Thoughts About the Foundation and Organisation of a New Powerful Learning Environment (in this volume).
- Schoen, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stones, E. (1987): *Supervision in Teacher Education*. London: Methuen.
- van Meegen, J. (2000): *Powerful Learning Environment Archives* (in this volume).

Primjer 3.

Temeljne ideje, preduvjeti i konkretne mjere za uključivanje zajednice u poučavanje: novo usmjerenje u obrazovanju učitelja i nastavnika na Sveučilištu u Goeteborgu

(Some fundamental ideas relating to, prerequisites for, and concrete steps to be taken in “community outreach in teaching” - a new orientation in the teacher training programme at Göteborg University)

Lasse Fryk i Bosse Forsen

U vrijeme pisanja ovog izvještaja (kolovoz 2004), upravo počinjemo s prvim usmjerenjem u “uključivanju zajednice u poučavanje” u programu obrazovanja učitelja i nastavnika na Sveučilištu u Goeteborgu. Cijeli preddiplomski program promijenjen je 2001. godine, uključujući i promjenu terminologije, pa je tako ono što je prije bio “glavni predmet” sada “usmjerenje”. Studenti jednu godinu pohađaju u najmanje dva izborna “usmjerenja”, kao dio cjelovitog obrazovanja učitelja i nastavnika. Studij traje četiri ili pet godina (od kojih je jedna godina posvećena općim metodama nastave i obrazovnim teorijama). Autori ovoga priloga su ujedno i predavači na Sveučilištu, i imali su privilegiju i priliku razviti (a imaju i odgovornost za) ta nova usmjerenja. U suradnji sa sedamnaest studenata koji su primljeni na studij, razvit će konačnu formu toga studija. Obojica rade na Odjelu za socijalni rad, jedan kao sociolog, a drugi kao predavač socijalnog rada. Razlog što su zamoljeni da razviju program usmjerenja dvojak je. S jedne strane je to stoga što je ideja promjene programa obrazovanja učitelja i nastavnika takva da je trebaju ostvariti ljudi s cijelog sveučilišta a, s druge strane, stoga što već imaju veliko iskustvo terenskog poučavanja na preddiplomskom studiju socijalnog rada, kojeg su provodili u bliskoj suradnji s profesionalcima iz javnog sektora u Larjedalenu, zajednici na periferiji Goeteborga. Od 1997. godine švedski zakon o visokom obrazovanju pruža podršku za terensku nastavu kroz oblik što ga opisuju kao “treći stup” sveučilišta (uz obrazovanje i istraživanje), kako bi se suradnja sa širom zajednicom proširila i ojačala. I u promijenjenom programu obrazovanja za učitelje i nastavnike, ključni status ima aktivna suradnička razmjena između dijelova programa koji se poučavaju na sveučilištu i na terenu.

Glavna ideja koja podupire usmjerenje jest razvoj i stvaranje novih oblika suradnje između škola i zajednica u kojima djeluju. Takve razmjene trebale bi biti odgovor na neke od izazova

s kojima se suočavamo u društvu obilježenome sve bržim promjenama i rastućom raznolikošću. Iz tog smo okvira odredili tri ključna cilja.

Pedagoški cilj. Osnovna nam je namjera da aktivno, svjesno i sistematično podupiremo kompetencije u stvaranju jasnih mogućnosti za smislene, konstruktivne i kreativne procese učenja, koristeći i kreirajući izvore učenja i poučavanja. Čini se kako je škola/razred prerestriktivno mjesto za učenje (kada govorimo o školi, uključujemo i vrtiće i sve vrste škola). Osim što dovodimo vanjski svijet u naše škole, i mi se također moramo preseliti u taj svijet kako bismo iskoristili bogatstvo resursa koji se mogu naći u širem okruženju učenja. To će utemeljiti put za cjeloživotno i sveobuhvatno obrazovanje. Dok su u prošlosti u fokusu učenja bile škole, sada je taj fokus usmjeren na sam proces učenja. Socijalne razlike i razredna polifonija postat će recipročna, komplementarna strana pedagogije u širem okruženju u kojem se mogu odvijati raznoliki procesi učenja.

Cilj oblikovanja građana/građanskog društva. Namjera nam je upoznati društvene strukture kroz aktivizam i doprinositi izgradnji društva kojeg smo i mi i škole dio. Trenutno su škole odvojene od ostatka društva, a veći dio poučavanja o društvu je apstraktno i propisano (nametnuto) udžbenicima. U tom kontekstu, otvaranje prema učenju o društvu putom svih naših osjetila (uključujući naravno i učenje o školama) neizostavno je. Ako želimo da naši studenti postanu aktivni, svjesni, odgovorni i selektivni ljudi, s dobrim sposobnostima prosuđivanja, moramo stvoriti i dobru atmosferu za učenje u školi, te kulturu učenja koja je utemeljena na društvenim vrijednostima i koja podržava procese poučavanja, a u kojoj svatko može napredovati u interakciji s drugima.

Cilj suradnje – jest razviti kompetencije za konstruktivnu suradnju s drugim čimbenicima u društvu, uključujući i organizacije i javne ustanove, kao i službe socijalne i zdravstvene skrbi, kako bismo postigli osnovne ciljeve obrazovanja kroz poučavanje i daljnje obrazovanje zaposlenih u javnom sektoru. Analize već dugo upućuju kako je premala povezanost između obrazovanja i socijalnih službi (što i autori osobno mogu potvrditi iz svoga dugogodišnjeg radnog iskustva u predgrađu Goeteborga). Zamjetan je manjak suradnje u svakodnevnim aktivnostima, kao što je suradnja između škola i institucija koje nude izvanškolske aktivnosti i rekreaciju. I u tom se aspektu moramo fokusirati na djecu/mlade te izbjegavati dominaciju institucija, ne bi li smo izbjegli efekt fragmentacije koju ta dominacija često uzrokuje. Veća

suradnja i razmjena iskustava između škola i njihova šireg okruženja temeljna je za ostvarenje ovog cilja.

Sedamnaest studenata je primljeno u program “uključivanja zajednice u poučavanje”, što će biti njihov prvi “usmjereni” kolegij pri programu obrazovanja učitelja i nastavnika u jesen 2004. i proljeće 2005. godine. Za većinu tih studenata prvi semestar na fakultetu biti će “terenski” u Larjedalenu, nakon čega će imati jedan semestar općeg obrazovanja, paralelno s odrađivanjem prakse uz mentora u školi u Larjedalenu (od pred-škole do srednje škole).

Što planiramo raditi u nadolazećoj akademskoj godini i kako to učiniti?

Potpuno svjesni činjenice da je riječ o projektu, a time je u svojoj osnovi pomalo i nepredvidljiv, iščekujući opisati ćemo neke njegove temeljne smjernice koje će služiti kao ideje-vodilje. Po programu, prvi semestar će se inicijalno baviti definiranjem termina “uključivanje zajednice u poučavanje”. Na osnovi promišljanja svakoga posebno te zajedničkih rasprava, taj ćemo koncept nastojati učiniti dinamičnim, kako bi za svakoga postao zajednički trajnorazvijajući koncept. Također ćemo (i studenti i nastavnici kolegija), težiti ka stvaranju kulture zajedničkog učenja, formulirajući osnovne elemente i stvarajući suradničku, konstruktivnu i kreativnu klimu za učenje. Jedan semestar iskustva u oba ova područja već imamo, pa to iskustvo možemo i dalje nadograđivati.

Glavni zadatak u prvom semestru bit će istraživanje konteksta i načina na koje pojedinci iz školskog sustava već sudjeluju u programima uključivanja zajednice u poučavanje. Važna će biti i iskustva iz prethodnih projekata te ideje o budućim projektima. Svaki student počet će s evaluacijom stanja u školi u kojoj radi, a potom će se krug širiti na druge obrazovne kontekste. Svaki će student izložiti svoje nalaze koji će se potom grupno raspraviti i analizirati. Na osnovi vlastitog iskustva, svaki će student formulirati svoju osobnu/profesionalnu/praktičnu teoriju uključivanja zajednice u poučavanje, odnosno socioobrazovnu teoriju, a grupa će o tim teorijama raspravljati s različitih stajališta. Pod kraj semestra studenti i nastavnici će za širu javnost organizirati jedan ili više paralelnih lokalnih sastanaka na kojima će se raspravljati o postignućima iz prvog semestra. Takve rasprave će poticati nove ideje i inspiraciju za sljedeći semestar.

Tijekom drugog semestra organizirati će se jedan ili više projekata uključivanja zajednice u poučavanje, u suradnji s mentorima i u radnim grupama koje će uključivati i učenike iz škola u kojima su naši studenti proveli svoj terenski rad. Ovi projekti mogu biti kratkoročni, ali mogu biti i polazišna točka za dugoročnije oblike suradnje zasnovane na konceptu uključivanja svijeta izvan učionice u proces poučavanja. U vrijeme faze planiranja i provedbe projekta, ostali studenti imat će ulogu savjetnika. Time bi studenti, u stalnoj razmjeni brojnih iskustava i ideja, doprinijeli razvoju projekta “uključivanja zajednice”. Na kraju semestra dovršeni projekti bit će pismeno dokumentirani i svaki će student preispitati i proširiti svoju osobnu/profesionalnu/praktičnu teoriju “uključivanja zajednice”. Organizirati će se i forumi za prezentaciju i raspravu o tim teorijama. Pritom će se organizirati i sastanak (ili više njih) za širu javnost, prezentirajući joj sadržaj i postignuća za vrijeme cijelog kolegija. Time se omogućava daljnji razvoj teorija i prakse u socioobrazovanju.

Na ove temelje “uključivanja zajednice” nadogradit ćemo nekoliko manjih elemenata s ciljem osnaživanja izgradnje baze znanja iz uključivanja zajednice, uključujući i teoriju projekta, umrežavanje, pedagoško vodstvo, kulturu, čovjeka i jezik, te umjetnost dijaloga, a radit ćemo i na problemima koje se tiču osobe, grupe ili organizacije. Um seminarima, radionicama, predavanjima, igranju uloga i drugim aktivnostima analizirat ćemo i razmotriti iskustva prikupljena tijekom kolegija. Formativna kontinuirana evaluacija pomoći će u osiguravanju pravilnog usmjerenja kolegija, kako bi bio što sadržajnije i bogatiji za sve sudionike.

U preko dva desetljeća u kojima obojica vodimo terenske kolegije kao dio preddiplomskog studija socijalnog rada, razvili smo i produbili brojne temeljne odrednice.

Obrazovanje kroz praksu. Važno nam je bilo odvojiti se od dominantnih načina razmišljanja u kojima su teorija i praksa razdvojene, s tim da teoretska strana sadrži obrazovanje (i istraživanje), dok se praktična strana sastoji od profesionalnog iskustva i stvarnog konteksta. Za nas je obrazovanje velikim dijelom praksa, štoviše, ključna sastavnica obrazovanja, u temeljnim značajkama paralelna profesionalnoj praksi. Cilj obiju praksa jest prenijeti nešto bitno drugima i pružiti im podršku na način da bude konkretna, konstruktivna i smisljena. Forma koju koristimo nama je, u najmanju ruku, jednako važna kao i sadržaj. Kolikogod je moguće, težimo tome da ideje koje predstavljamo budu usklađene s onim što u praksi činimo. Time svjesno i konkretno studente, još za vrijeme njihova studija, pripremamo za rad kojim će se baviti nakon završetka studija.

Pomak iz prostora u međuprostor. Pomak iz prostora u međuprostor znači uzajamno se otvoriti, gledati šire od uskog konteksta čijeg smo dio, koristiti našu znatiželju kako bismo istražili nove kontekste i nove mogućnosti, te tako učinkovito iskoristili razlike koje otkrijemo.

Pomak od odvojenoga prema zajedničkomu. Ovo je temelj svake suradnje i grupne kreativnosti. U današnjem društvu svjedoci smo razvoju brojnih “odvojenih kompetencija”, često utemeljenih na ideji specijalizacije u određenom području. Čini nam se da objedinjavanje stručnjaka u raznim područjima, kroz različite vrste suradničkih projekata - od razmjena ideja, znanja i iskustava do konkretnijih aktivnosti u zajednici - može rezultirati iskorištavanjem golemih a neistraženih resursa.

Dozvoljavanje raznolikosti da proizvodi raznolikost. Što više upoznajemo ljude kojima bismo u svome radu trebali pomagati (kao sveučilišni profesori ili socijalni radnici u određenim zajednicama), kao posebne i jedinstvene osobe, obitelji ili grupe, to je važnije da svatko od nas istinski prihvati tu raznolikost, i našu raznolikost, u svojem osobnom svojstvu ili u svojstvu člana radne grupe ili organizacije, na razini stajališta, ideja, znanja i iskustva do sadržaja i forme našeg rada.

U iščekivanju semestra koji će upravo početi (jesen 2004.), u nezavidnom smo položaju. Nadamo se da ćemo sljedeće godine moći vidjeti projekt koji je utjelovio svoje ideje, u kojem smo iskoristili sve mogućnosti koje su nam bile ponuđene, i koje su utemeljile put za nastavak programa koji je isto toliko uzbudljiv koliko i na samom početku.

S obzirom na konkretne polazišne točke projekta, u kojega krećemo, te potrebne preduvjete i resurse, nema sumnje da su osobe koje su uključene u projekt najvažniji preduvjet za uspješnost programa “uključivanja zajednice” a to su studenti koji će u njemu sudjelovati zajedno s nama, nastavnicima sa sveučilišta i mentorima na terenu u radnim grupama i lokalnim školama u kojima će odradi terenski dio svoga studija. Velikim dobitkom za sebe i lokalnu zajednicu smatramo to što nam je osiguran prostor kako bi nam sjedište bilo u zajednici. To možemo zahvaliti činjenici što je zajednica u kojoj radimo već imala izgrađenu viziju za svoj budući rad, a koja je u skladu s našim projektom. Osnovali smo zajedničke

savjetodavne grupe za rasprave o idejama koje se tiču projektnih pretpostavki, te o stvarnom i mogućem razvoju projekta, s ciljem potpunog ostvarenja suradničkog potencijala.

Dvadeset i četiri studenta socijalnog rada, koji svoj cjelokupan dodiplomski studij ostvaruju u toj zajednici, s kojima će ovaj program obrazovanja učitelja i nastavnika dijeliti prostorije, također su odličan resurs. Osim što ćemo dijeliti prostor, i neki dijelovi rada na kolegiju preklapaju se s njihovim radom. Na primjer, na samom početku jesenskog semestra obje grupe studenata bit će uključene u dio dužeg kolegija “Osoba, grupa i organizacija”. Osim što donosi financijsku dobit, to osigurava i priliku za razmjenu između dviju grupa koje će kasnije u svom profesionalnom radu surađivati na različitim razinama. Započinjanje takve suradnje za vrijeme studija sigurno je pozitivno. Studenti u ova dva programa također će raditi zajedno na suradničkim projektima kojima je cilj pružanje potpore u školi onim učenicima koji su bili žrtve kriminala ili drugih vrsta neprihvatljivog ponašanja u školi ili negdje drugdje. Obje će grupe zajedno pohađati kolegij koji će ih pripremiti za taj projekt. Takvi će elementi proširiti kompetencije obje grupa studenata i dugoročno ih ojačati za profesionalne uloge koje su puno šire nego uloge “nastavnika” ili “socijalnog radnika”, kako ih se danas gleda. Kada nastavnici steknu kompetencije iz socijalnog rada, a socijalni radnici steknu kompetencije iz pedagogije, to će biti od koristi objema grupama, a također i djeci i mladima s kojima će oni raditi u okviru svojih budućih profesionalnih uloga.

Primjer 4.

Magistarski studij za obrazovanje osnovnoškolskih učitelja i nastavnika
(*M.Ed. in Elementary Education*)

Sharon Kletzien

Ovaj poslijediplomski program razvijen je kako bi iskusnim učiteljima pružio priliku da unaprijede znanja i vještine potrebne u okviru njihove profesije. Program prepoznaje vrijednost iskustva, a razvijen je kako bi ojačao i produbio iskustvo učitelja kroz nastavni program osmišljen da potakne razmišljanje, suradnju te istraživanje u okviru nastave.

Poslijediplomski program nosi 36 bodova, od kojih se 18 odnosi na središnji dio studija, 12 na izabrano područje istraživanja - razvoj osobnog dosjea, dok se 6 bodova odnosi na istraživanje u okviru nastave. Polaznici biraju područje istraživanja prema temi koja ih osobito zanima. Te teme uključuju područje pismenosti, uključivanje djece s posebnim potrebama u obrazovanje, obrazovna tehnologija, obrazovanje koje uvažava kulturne različitosti, te poučavanje engleskog kao stranog jezika. Polaznike se potiče da sami izaberu područje istraživanja koje se temelji na njihovim osobnim interesima i potrebama, kao i na raspoloživim kolegijima preddiplomskih programa sveučilišta West Chester. Ta područja (npr. matematika, prirodne znanosti, bihevioralne i društvene znanosti, jezici, umjetnost) razvijala bi se u suradnji s predavačima određenog područja istraživanja, te bi bila odobrena od strane koordinatora za studij osnovnog obrazovanja.

Program je osmišljen kao izvanredni studij namijenjen učiteljima, trenutno zaposlenima u obrazovnim institucijama. Većina se kolegija održava tijekom ljeta, kao i u večernjim satima tijekom akademske godine.

Program je odraz kriterija Nacionalnog vijeće za akreditiranje obrazovanja učitelja te Nacionalnog vijeća za profesionalne učiteljske standarde, za izradu poslijediplomskih studija koji bi trebali biti “napredni magistarski studiji”. Programi su izrađeni tako da učitelje ne udaljavaju od razrednih dužnosti već su izrađeni s ciljem da prepoznaju vrijednost “razvojnog puta profesionalnog života učitelja” (Diez i Blackwell, 1999). Neki od tih kriterija (Blackwell i Diez, 1998) jesu:

1. skup sukladnih zahtjeva s posebnim naglaskom na ulogu istraživanja - s osobnim dosjeima i projektima akcijskih istraživanja, predloženih kao logičan slijed aktivnosti koje ističu suradnju i promišljanje, kao i svakodnevne probleme;
2. program što ga promovira kultura sudjelovanja – zajednica studenata koji imaju zajednički cilj u unapređivanju poučavanja i učenja;
3. aktivna i raznovrsna zajednica sveučilišnih nastavnika i studenata – koja uključuje barem jednog pripadnika nastavnog tijela, voljnoga za preuzimanje uloge voditelja i savjetnika, te sudjelovanje nastavnika koji imaju direktno iskustvo o tome kako teorija i praksa funkcioniraju u školskom okruženju;
4. program u kojem su poučavanje i učenje aktivni i interaktivni procesi – s mogućnošću učenja o složenim problemima, uključivanja u kritičke dijaloge i suradnički rad.

Nacionalno vijeće za profesionalne standarde poučavanja uključuje pet temeljnih načela vezanih za učitelje:

1. *Učitelji su predani učenicima i njihovu procesu učenja.* Uspješni učitelji vjeruju da su svi učenici sposobni učiti, pa sukladno tome prepoznaju razlike među učenicima te im prilagođavaju svoje nastavne metode. Takvi učitelji pri planiranju aktivnosti također uzimaju u obzir način na koji se djeca razvijaju. Osim toga, u svojim učenicima oni potiču samopoštovanje, građansku odgovornost i poštovanje jednih prema drugima.
2. *Učitelji znaju predmete koje poučavaju kao i način na koji će svoje učenike njima poučiti.* Uspješni učitelji poznaju način na koji se znanje potrebno za njihove predmete stvara, organizira, kako se povezuje s drugim disciplinama te kako se koristi u stvarnom svijetu. Oni se koriste nizom učinkovitih metoda poučavanja kako bi sadržaj predmeta prenijeli učenicima, a također pomažu učenicima pri učenju, dajući im da sami rješavaju probleme te da ih sami otkrivaju.
3. *Učitelji su dužni voditi i nadzirati učenje učenika.* Uspješni učitelji svoje metode poučavanja i razrednu klimu prilagođavaju potrebama učenika i primjenjuju nove pristupe kada se postojeći pokažu neuspješnima. Znaju kako i kada pridobiti učenike, kolege i razredne volontere da im pomognu. Osim toga, koriste se i raznovrsnim metodama za procjenjivanje kako pojedinačnih učenika tako i čitavog razreda. Oni također znaju jasno objasniti roditeljima sva učenička postignuća i rezultate.
4. *Učitelji sustavno razmišljaju o svom radu te uče iz iskustva.* Uspješni učitelji su ljudi koji se obrazuju čitavog života, ljudi koji se redovito savjetuju s kolegama i s drugima kako bi usavršili svoj rad. Oni također koriste rezultate istraživanja s područja

obrazovanja kao i vlastito razredno iskustvo, s ciljem poboljšanja vlastitog načina poučavanja. Oni su svojim entuzijazmom i predanošću snažan uzor svojim učenicima.

5. *Učitelji su članovi obrazovnih zajednica.* Uspješni učitelji i izvan razreda na kreativan način surađuju s kolegama, roditeljima i širom zajednicom. U suradnji s kolegama nastoje poboljšati kurikulum i poučavanje te podržati ukupno nastavno tijelo. U suradnji s roditeljima, nastoje unaprijediti razvoj učenika. Uspješni učitelji koriste resurse zajednice kojima mogu obogatiti učenje.

Temeljni kurikulum

Svi studenti moraju upisati sljedeće temeljne jedinice koje ukupno nose 18 bodova. Dolje navedeni zadaci uključuju istraživanje, promišljanje i/ili suradnju te se očekuje da oni postanu dio osobnoga profesionalnog dosjea.

EDF 583 *Američka škola kroz narativni (pripovjedni) pristup* (3 boda). Integrirano istraživanje filozofskih kultura, društvenih i fizičkih temelja školovanja i obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama. U okviru ovoga kolegija studenti će a) napisati rad kroz koji istražuju stvaran problem povezan s izabranom temom; b) raditi u skupini kako bi svoju temu predstavili razredu.

EDE 532 *Poučavanje i učenje: povezivanje teorije s praksom* (3 boda). Namjera ovoga kolegija jest pomoći učiteljima da povežu znanje koje se odnosi na izradu kurikuluma i teoriju učenja s razvojem kurikuluma koji uvažava kulturne različitosti, te s učinkovitom razrednom praksom. U okviru kolegija studenti će: a) analizirati postojeći vodič kroz kurikulum, kako bi identificirali kakav je kurikulum i na koje se teorije učenja oslanja, kako bi iznašli dokaze o korištenju standarda, te kako bi procijenili razinu senzibilnosti na kulturnu raznolikost; b) izraditi nastavnu jedinicu u kojoj se opisuje paradigma kurikuluma i korištene teorije učenja, te promisliti o svome izboru i procijeniti senzibilnost u odnosu na standarde i kulturne razlike.

EDE 556 *Ljudski razvoj* (3 boda). Proučavanje razvoja međukulturalnih perspektiva u odnosu na procese zdravog razvoja djece i odraslih. Primjena rezultata istraživanja na interakciju učitelja i učenika u kontekstu obitelji, škole i zajednice. U okviru ovog kolegija studenti će: a) izraditi studiju slučaja, koristeći se određenim teorijama koje omogućavaju

razumijevanje ponašanja djeteta u određenom kontekstu; b) održati seminar na izabranu temu iz kolegija; c) sudjelovati u grupnom sveobuhvatnom ispitu.

EDR 535 *Jezik, učenje i pismenost* (3 boda). Razvojna priroda jezika i kritična povezanost jezika, učenja i pismenosti. Najvažnije teorije jezika i pismenosti te povezanost s praksom. Individualne varijacije, razred, rod, dijalekt te etnička pripadnost u odnosu na jezik i pismenost. U okviru ovog kolegija studenti će: a) izraditi studiju slučaja o specifičnom iskustvu s pismošću, sposobnostima i potrebama određenog učenika; b) analizirati audio ili videozapis na kojem skupina učenika raspravlja o određenom tekstu, uključujući uporabu jezika, shvaćanje teksta, snagu skupine te interakciju; c) sami sebe snimiti na videovrpcu dok poučavaju, te analizirati način na koji su u interakciji s djecom, posvećujući osobitu pažnju jeziku kojim se koriste ne bi li promovirali razinu učenja.

EDE 554 *Reflektivan učitelj: proučavanje kulturnih paradigmi u okviru modernog razreda* (3 boda). Istraživanje korijena uobičajenih, osobnih i teoretskih tumačenja procesa poučavanja i učenja, te kako oni utječu na suvremenu praksu. U okviru ovog kolegija studenti će: a) u obliku autobiografskog rada razložiti kako i zašto su se počeli baviti učiteljskim zanimanjem; b) analizirati kako se učitelje prikazuje u okviru pop-kulture te zaključke izložiti kolegama; c) analizirati, procijeniti i usporediti materijale s Interneta, iz časopisa za učitelje, iz časopisa profesionalnih udruga te iz kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih časopisa na način da izrade bibliografiju na određenu temu, uz dvojak pristup koji zastupa oba oblika rasprave; d) napisati jasan i sveobuhvatan rad o postojećim filozofskim principima kojima se studenti rukovode u svojoj osobnoj nastavnoj praksi; e) napraviti tri strukturirana intervjua s učiteljima u praksi.

EDE 571 *Obrazovne promjene: sistemski pregled* (3 boda). Istraživanje teorija i modela promjena u obrazovanju, s naglaskom na sustave razmišljanja te na središnju ulogu učitelja u procesu promjene. U okviru ovog kolegija studenti će: a) osvrnuti se na jednu inovaciju u okviru svojega školskog okruga, koristeći pritom razne tiskane materijale u svrhu analiziranja rasprava koje se odnose na reformu; b) provesti istraživanje u okviru svojega školskog okruga kako bi ustanovili način na koji je reforma zamišljena, prihvaćena i primijenjena; c) napisati osvrt o svojem programu dosjeu.

EDE 610 *Učitelj i istraživanja u razredu* (6 bodova). Ovim se kolegijem ispituje uloga razrednog istraživanja u okviru profesionalne djelatnosti učitelja. S ciljem unapređivanja osobne prakse i rasprave s kolegama, sudionici proučavaju postojeću literaturu, izrađuju i provode istraživanje u vlastitim ustanovama, te o rezultatima izvještavaju kolege. U okviru ovog kolegija studenti će: a) izraditi i primijeniti svoj osobni projekt razrednog istraživanja, promisliti o podacima koje su dobili te ih prezentirati ih svojim kolegama u obliku postera; b) napraviti pregled literature važne za to istraživanje.

Izabrana područja istraživanja

Dolje je naveden popis preporučenih izbornih kolegija (od kojih svaki nosi po 3 boda) koji se upisuju za "Izabrano područje istraživanja" (12 bodova). Studenti mogu birati kolegije iz samo jednog područja.

Pismenost

EDR 505	Poznavanje ortografije, jezika i razvoj pismenosti
EDR 507	Razumijevanje i vokabular: razvoj i poučavanje
EDR 520	Razvoj pisanja i poučavanje
EDR 514	Čitanje u okviru sadržajnih područja
EDR 515	Poučavanje čitanja pomoću dječje književnosti
EDR 531	Praktikum i seminar pismenosti I

Poučavanje engleskog jezika kao stranog jezika

LIN 501	Uvod u lingvistiku
ENG 582	Sociolingvistički problemi u okviru programa poučavanja stranog jezika
ENG 610	Poučavanje stranog jezika u osnovnoj/srednjoj školi
ENG 611	ESL (engleski kao strani jezik) utemeljen na sadržaju
ENG 612	Vrednovanje u poučavanju stranog jezika
ENG 581	Poučavanje čitanja i pisanja učenicima stranog jezika

Obrazovna tehnologija

EDT 500	Integriranje obrazovne tehnologije za učinkovito poučavanje i učenje
EDT 501	Uporaba Interneta za kurikulum i vrednovanje
EDT 502	Seminar i iskustva s terena u integriranju obrazovne tehnologije
EDT 503	Učenje i poučavanje pomoću obrazovne tehnologije

Obrazovanje djece s posebnim potrebama

- EDA 541 Temelji obrazovanja za djecu s posebnim potrebama
- EDA 507 Različitost u kontekstu posebnih potreba
- EDA 503 Obiteljski sustavi u obrazovanju djece s posebnim potrebama
- EDA 505 Napredne metode u poučavanju čestih poteškoća pri učenju
- EDA 506 Pravna problematika u obrazovanju djece s posebnim potrebama

Obrazovanje koje uvažava kulturne različitosti

- EDE 560 Razred koji uvažava kulturne različitosti
- EDE 555 Razred kao sadržaj i kontekst za učenje
- EDE 557 Temelji suradničkog učenja
- EDE 543 Kreativno izražavanje
- EDE 562 Integriranje vještina razmišljanja

Literatura

Blackwell, P. J.; Diez, M. (1998): Toward a new vision of master's education for teachers. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.

Diez, M.; Blackwell, P. J. (1999): Achieving the new vision of master's education for teachers. Washington D. C.: National Council for Accreditation of Teacher Education.

Primjer 5.

Obrazovanje nastavnika u Engleskoj: studija slučaja s Odjela poslijediplomskih studija obrazovanja Sveučilišta u Bristolu

(Teacher Education in England: A case study from the Graduate School of Education, University of Bristol)

Malcolm Lewis i Roger Garrett

Uvod

Na početku ovoga teksta nalazi se opisni pregled inicijalnog i stručnog obrazovanja nastavnika u Engleskoj u vremenu u kojem je pisan (travanj, 2004). Nakon toga slijedi nešto detaljniji opis rada Odjela poslijediplomskih studija obrazovanja (GSoE - *Graduate school of education*) Sveučilišta u Bristolu. Na kraju su opisane i raspravljene neke odabrane teme koje trenutno smatramo važnima.

Zemljopisni kontekst

Obrazovanje u Ujedinjenom Kraljevstvu zakonski je regulirano i različito upravljano u četirima konstitutivnim zemljama Kraljevstva: Engleskoj, Velsu, Sjevernoj Irskoj i Škotskoj. Svaka od tih zemalja ima vlastiti odjel za obrazovanje u vladi, a sustavi obrazovanja nastavnika, kao i školski kurikulum, uvjeti rada i plaće nastavnika te neki drugi aspekti obrazovnog sustava, razlikuju se i specifični su za svaku od tih zemalja. Ovaj tekst odnosi se samo na obrazovanje nastavnika u *Engleskoj*. Stoga se opisi u njemu ne trebaju ekstrapolirati na ostale tri konstitutivne zemlje Ujedinjenog Kraljevstva.

1. Inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika

U Engleskoj se obrazovanjem i stručnim usavršavanjem nastavnika bavi Agencija za usavršavanje nastavnika (TTA - *Teacher Training Agency*) koju izravno financira vlada. Ova je Agencija utemeljena je 1994. godine, a izravno odgovara Ministarstvu obrazovanja.

Dozvola za provođenje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika

Agencija za usavršavanje nastavnika službeno priznaje različite pružatelje usluga u obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika, kao npr. sveučilišta i koledže, te putom dodjeljivanja dozvola regulira i broj ljudi koji mogu sudjelovati u pružanju tih usluga. Na taj se način pružateljima usluga u obrazovanju i usavršavanju nastavnika omogućuje planiranje angažiranja profesionalaca kroz trogodišnji period, uz prilagodbe u svakoj godini. Kome će Agencija odobriti obavljanje ovoga posla, izravno ovisi o ishodima formalnog nadzora i kontrole svakoga pružatelja usluga. Za njihov nadzor i kontrolu zadužen je Ured za standarde u obrazovanju (OfSTED - *Office for Standard in Education*), a cilj tog kontrolnog mehanizma jest okupljanje onih pružatelja usluga u obrazovanju nastavnika koji su dokazano kvalitetni, te reduciranje ili čak ukidanje programa onih pružatelja usluga koji ne udovoljavaju standardima Ureda za standarde u obrazovanju. Sustav dodjeljivanja dozvola za provođenje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika omogućuje vladi da prilagodi broj potrebnih nastavnika u skladu s demografskim promjenama.

Agencija za usavršavanje nastavnika i financiranje institucija

Agencija za usavršavanje nastavnika financira svakog pružatelja usluga u obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika, za svakog nastavnika-vježbenika na temelju tzv. alokacijskog dogovora. U načelu, na tome se i temelji ugovor između Agencije i pružatelja obrazovnih usluga. Stoga je za pružatelja usluga od ključne važnosti alocirati ta financijska sredstva što potpunije i preciznije, jer u protivnom (bilo da se radi o nepotrošenom novcu ili prekomjernoj potrošnji) snose određene financijske posljedice.

*Status kvalificiranog nastavnika (QTS - *Qualified Teacher Status*): dozvola (licenca) za poučavanje*

Svi novi nastavnici moraju biti ocijenjeni u terminima udovoljavanja standardima za “status kvalificiranog nastavnika”, čiji je najnoviji oblik 2002. godine objavila Agencija za usavršavanje nastavnika.

Tri su glavne skupine zahtjeva:

- profesionalne vrijednosti i praksa;

- znanje i razumijevanje;
- poučavanje (podijeljeno u 3 podskupine: a) planiranje, očekivanja i ciljevi; b) praćenje učeničkog rada i ocjenjivanje; c) poučavanje i upravljanje razredom).

Odgovornost pružatelja usluga u obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika je osmišljavanje takvih programa u kojima su zastupljeni svi aspekti “statusa kvalificiranog nastavnika” i koji omogućavaju procjenu postignuća svakog polaznika tih programa, prema *svim* standardima. Pružatelji usluga imaju slobodu u kreiranju vlastitih programa i njihova detaljnog sadržaja, sve dok oni udovoljavaju svim postavljenim zahtjevima i kriterijima. Na kraju programa usavršavanja svi nastavnici-vježbenici koji su sudjelovali u usavršavanju, a za koje se smatra da su udovoljili standardima, preporučuju se od pružatelja usluga Generalnom nastavničkom vijeću Engleske (GTC(E) - *General Teaching Council for England*), s ciljem stjecanja statusa kvalificiranog nastavnika.

Generalno nastavničko vijeće Engleske utemeljeno je 2000. kao tijelo koje regulira nastavničku profesiju. Unutar njega se moraju registrirati svi oni koji poučavaju u državnim školama. Generalno nastavničko vijeće Engleske krajnju potvrdu i odobrenje statusa kvalificiranog nastavnika dodjeljuje nakon što nastavnik-vježbenik na svom prvom radnom mjestu uspješno završi “period uvođenja”, koji se također formalno ocjenjuje, obično nakon prve godine rada ili nakon ekvivalentnog perioda rada za one koji nisu zaposleni na puno radno vrijeme. Dakle, potpuno priznavanje tj. stjecanje statusa kvalificiranog nastavnika, ne dobiva se prije nego što istekne najmanje jednogodišnje nastavničko pripravništvo.

U Engleskoj se trenutno (za razliku npr. od većine država u SAD-u) dozvola za obavljanje nastavničkog poziva ne treba formalno obnavljati tijekom nastavničke karijere, iako se u sve većem broju uvode postupci praćenja nastavničkog rada, te bi se to moglo i promijeniti. Generalno nastavničko vijeće Engleske ima ovlasti oduzimanja dozvole za rad u slučajevima profesionalne nekompetencije ili neodgovornog odnosa prema radu. Nastavnici zaposleni u privatnim školama ne moraju biti registrirani članovi Generalnog nastavničkog vijeća Engleske, a niti moraju imati status kvalificiranog nastavnika.

Privlačenje pojedinaca nastavničkom zanimanju

U svrhu privlačenja pojedinaca da postanu nastavnici, uvedeni su značajni financijski poticaji, pri čemu se prvenstveno misli na tzv. vježbeničku plaću za one koji pohađaju poslijediplomske programe inicijalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika (trenutno ta plaća iznosi 6000 £). No postoji i jedna nepravilnost koja se očituje u tome da studenti ovih poslijediplomskih studija ne moraju plaćati studij, dok studenti dodiplomskih studija (koji kombiniraju elemente općeg obrazovanja i elemente obrazovanja nastavnika) moraju plaćati školarinu. To je stoga što studenti svih dodiplomskih studija trenutno plaćaju školarine za visoko obrazovanje. Zapravo i ne postoji dogovor prema kojem bi se razlikovao status onih koji kombiniraju programe općeg obrazovanja s programima obrazovanja nastavnika od statusa onih koji pohađaju ostale dodiplomske, nenastavničke programe. No osmišljeno je nekoliko drugih mjera i inicijativa s ciljem poticanja pojedinaca da se obrazuju za nastavnike, pogotovo za ona područja u kojima postoji manjak nastavnog kadra, kao što su matematika i ostali prirodni predmeti te suvremeni jezici. Također postoje i poticajne mjere za regrutiranje nastavničkog kadra iz društvenih skupina koje su podzastupljene u nastavničkoj profesiji, primjerice članovi raznih etničkih skupina i manjina. S obzirom da pojedinci koji se obrazuju za nastavnike nisu formalno obvezatni zaista i raditi u školama, financijske mjere se daju onima koji imaju najmanje dvije godine nastavničkog staža.

Pružatelji usluga u inicijalnom i stručnom obrazovanju nastavnika i načini na koje se može postati nastavnik

Glavni pružatelji usluga u inicijalnom i stručnom obrazovanju nastavnika jesu sveučilišta, koledži i odjeli za obrazovanje nastavnika u kojima se obrazuje izrazita većina (oko 90%) budućih nastavnika. Postoje i dodiplomski i poslijediplomski programi obrazovanja nastavnika. Većina osnovnoškolskih nastavnika pohađa trogodišnji ili četverogodišnji program, nakon kojega stječu diplomu sa “statusom kvalificiranog nastavnika” (*BA - Bachelor degree*) ili diplomu iz obrazovnih znanosti (*BEd - Bachelor in Education*). Većina srednjoškolskih nastavnika nakon dodiplomskog studija pohađa jednogodišnji studij nakon kojeg se dobiva potvrda o završenom poslijediplomskom studiju obrazovanja (*PGCE - Post Graduate Certificate in Education*), u koju je uključen “status kvalificiranog nastavnika”.

No postoje i drugi načini na koje se može postati nastavnik, a koji nužno ne uključuju institucije visokog obrazovanja. Dva najznačajnija alternativna načina su program školovanja

nastavnika uz rad (*GTP - Graduate Teacher Programme*) i programi inicijalnog obrazovanja nastavnika u školi (*SCITT - School-Centered Initial Teacher Training*).

- Program školovanja nastavnika uz rad omogućuje kandidatima da pristupe ispitu za stjecanje statusa kvalificiranog nastavnika dok istovremeno rade (“usavršavanje na poslu” - “*training on-the-job*”).
- Programi inicijalnog obrazovanja nastavnika u školi uglavnom su utemeljeni na udruženju škola, lokalnih obrazovnih vlasti, institucija visokog obrazovanja te onih organizacija koje se bave obrazovanjem, a koje nisu dio sustava visokog obrazovanja. U ovom slučaju nastavnici-vježbenici nisu zaposleni kao nastavnici, no školuju se prema programu koji se odvija većinom u školama, a cilj im je stjecanje statusa kvalificiranog nastavnika.

Postoji također i tzv. “Brzi program” (“*Fast Track*”) za iskusne nastavnike koji žele brzo napredovati na vodeće pozicije u školama, a taj program vodi Odjel za obrazovanje i vještine (*DfES - Department for Education and Skills*). Načini za stjecanje nastavničkog zvanja kreću se stoga od načina koji se u potpunosti temelji na istovremenom radu u školi, preko onoga koji se uglavnom odvija u školama, do onih koji se uglavnom odvijaju u institucijama visokog obrazovanja i kroz partnerstvo sa školama.

Partnerstvo sa školama

Jedna od ključnih sastavnica stjecanja nastavničkog zvanja (na način poput poslijediplomskog studija obrazovanja Sveučilišta u Bristolu) jest partnerstvo između institucija visokog obrazovanja i škola u kojima nastavnici-vježbenici stječu svoje profesionalno iskustvo. U jednogodišnjem poslijediplomskom programu obrazovanja za rad u srednjim školama, najmanje 24 tjedna (od ukupno 36) moraju biti provedena u partnerskim školama. Trenutna pravila Ureda za standarde u obrazovanju jasno su usmjerena na to kako se ta partnerstva provode te pogotovo na načine osiguranja kvalitete i dosljednosti u usavršavanju koje pruža škola-partner. Svaka škola ima nastavnika-mentora koji vodi i koordinira elemente programa koji se temelje na radu u školi, te mentore-suradnike - predmetne mentore za svakog nastavnika-vježbenika u njegovu predmetnom području za vrijeme školske prakse. Svi mentori u školama nastavnici su s iskustvom te redovno sudjeluju na usavršavanjima za mentore, a redovito ih posjećuju i mentori sa sveučilišta. Ocjenjivanje nastavnika-vježbenika odvija se kroz partnerstvo školskih i sveučilišnih mentora. Osiguranje dosljednosti kvalitete

partnerskih škola, što u slučaju Sveučilišta u Bristolu uključuje oko 300 iskusnih nastavnika u više od 60 škola različite vrste i veličine, velik je izazov. Mnogi pružatelji usluga u obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika imaju prilično opširne programe, što taj izazov čini još većim. Sve škole dobivaju financijsku potporu *per capita* za svakog studenta. Ta sredstva glavnom pružatelju usluga dodjeljuje Agencija za usavršavanje nastavnika.

U prilogu 1. istaknute su ključne karakteristike poslijediplomskog studija Sveučilišta u Bristolu.

U prilogu 2. nalazi se sažetak značajnijih prekretnica u nedavnoj povijesti inicijalnog obrazovanja nastavnika u Engleskoj.

2. Postinicijalno obrazovanje nastavnika u Engleskoj

Kada se govori o postinicijalnom obrazovanju nastavnika u Engleskoj, situacija je znatno raznolikija nego što je to slučaj s inicijalnim obrazovanjem.

Dok je inicijalno obrazovanje čvrsto regulirano od Agencije za usavršavanje nastavnika i Ureda za standarde u obrazovanju, kontinuirani profesionalni razvoj (koji će u daljnjem tekstu biti korišten kao opći termin koji se odnosi na sve aspekte postinicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika) ne regulira jedna središnja agencija. Za postinicijalno obrazovanje nastavnika također je karakterističan širok raspon svrha, razloga, načina provođenja i načina financiranja. Neki oblici kontinuiranoga profesionalnog razvoja su službeno priznati, dok ih veći dio nije.

Zakonski uvjeti i regulative

Formalni zakonski zahtjevi za kontinuirano profesionalno usavršavanje trovrstni su.

1. Zahtjev da netom kvalificirani nastavnici udovoljavaju standardima uvođenja (što se obično ocjenjuje tijekom prve godine nastavničkog staža). Period uvođenja zakonski zahtijeva da nastavnici-početnici imaju pristup mogućnostima profesionalnog razvoja.
2. Zahtjev da oni koji su zaduženi za vođenje nastavnika-početnika tijekom stjecanja prvih radnih iskustava imaju nacionalnu profesionalnu kvalifikaciju za obavljanje

mentorskog posla, koju dodjeljuje Nacionalni koledž za školsko rukovođenje (*NCSL - National College for School Leadership*).

3. Zahtjev da svaka državna škola svake godine predvidi pet dana za aktivnosti institucionalnoga stručnog usavršavanja kao dio svoga formalnog kalendara i plana rada. Ovi dani stručnog usavršavanja uglavnom ne donose nikakvo formalno priznanje za stjecanje višega kvalifikacijskog stupnja. Škole same mogu odrediti sadržaj stručnog usavršavanja koji će se kroz tih pet dana obrađivati, iako se čini da teme koje se tiču obrazovne politike vlade imaju prioritet.

Osim navedenoga, sve aktivnosti profesionalnog razvoja većinom su izborne prirode, iako su kroz stalne inicijative vladine politike u područjima poboljšanja škola, u podizanju razine učeničkog postignuća, te praćenja i ocjenjivanja učenika, škole i nastavnici uključeni u specifične aktivnosti profesionalnog razvoja, uz uobičajene svakodnevne profesionalne odgovornosti.

Svi nastavnici su stoga uključeni u aktivnosti koje se mogu svesti pod zajednički nazivnik “kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja”. No svi oni nisu uključeni u formalne programe postinicijalnog obrazovanja. Većina onoga u što su nastavnici u okviru svoje profesije uključeni, ne donosi formalno akademsko priznanje.

Formalno priznato postinicijalno obrazovanje nastavnika

U Engleskoj trenutno ne postoje zakonske regulative koji bi diplomiranim nastavnicima propisivali daljnji nastavak obrazovanja na višoj razini, osim spomenutih slučajeva nastavnika-mentora i mentora-suradnika. No u Škotskoj je nedavno uveden standard “ovlaštenog nastavnika” (*The Chartered Teacher standard*), kojemu svi nastavnici koji su na početku svoje karijere trebaju nužno težiti. Standard ovlaštenog nastavnika je na neki način priznanje izravno povezano s visinom plaće, i reguliran je od strane Generalnog nastavničkog vijeća Škotske. Institucije visokog obrazovanja u Škotskoj imaju poslijediplomske programe koji predstavljaju jedan od akademski priznatih načina za postizanje standarda ovlaštenog nastavnika. Ovaj stupanj obrazovanja postiže usklađenost između profesionalnih zahtjeva standarda ovlaštenog nastavnika i akademskih zahtjeva za stjecanje diplome. Sveučilišta u Engleskoj su također razvila nove vrste akademskih priznanja koja na sličan način integriraju profesionalne, tj. stručne i akademske interese, iako dosad nisu imali iste stručne ciljeve kao

što je slučaj u Škotskoj. Postizanje prijelaznih točaka u visini plaće predstavlja značajan cilj za nastavnike u Engleskoj, no napredak na toj ljestvici još uvijek nije formalno povezan s definiranim oblicima akademskih ili profesionalnih priznanja. Napredovanje ovisi o individualnoj odgovornosti i dokumentiranim dokazima osobne prakse i iskustva, koji (izborni) mogu uključivati i akademski priznate oblike usavršavanja.

Raznolikost usluga kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja

Institucije visokog obrazovanja u Engleskoj nude magistarske i ostale akademski priznate programe, no sveučilišta i koledži su samo dio mnogih pružatelja usluga u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju. Ostali pružatelji usluga su:

- Nacionalni koledž za školsko rukovođenje;
- Odjel za obrazovanje i vještine, pogotovo Jedinica standarda i uspješnosti (*Standards and Effectiveness Unit*);
- Generalno nastavničko vijeće Engleske;
- lokalne obrazovne vlasti koje nude usluga savjetovanja i potpore
- škole;
- poduzetnici koji organiziraju tečajeve stručnog usavršavanja i događanja;
- pojedinci i manje tvrtke koje nude konzultantske usluge u obrazovanju.

Agencija za usavršavanje nastavnika je nedavno (2004) postala odgovornom za vođenje novoga nacionalnog programa poslijediplomskog profesionalnog razvoja (*PPD – Postgraduate Professional Development programme*). Ovaj bi program trebao krenuti 2005. godine, a predstavlja nastavak već postojećoj strategiji pod nazivom Akreditirani program stručnog usavršavanja (*Award-bearing INSET programme*), koji je također bio pod vodstvom Agencije za usavršavanje nastavnika. Poslijediplomski program profesionalnog razvoja dodjeljuje financijska sredstva onim oblicima kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja koji, su prema formalnim kriterijima, odobreni od Agencije za usavršavanje nastavnika. Jedan od kriterija jest i taj da su svi ti programi formalno priznati kao magistarski stupanj. Ostali važni kriteriji kojima ovi programi moraju udovoljavati jesu:

- moraju eksplicitno odražavati lokalne potrebe;
- moraju biti povezani s trenutnim lokalnim ili nacionalnim strategijama i obrazovnom politikom;

- moraju uključivati neke elemente suradničkog partnerstva među različitim lokalnim ili regionalnim institucijama i tijelima;
- moraju biti evaluirani u terminima njihova utjecaja na učenike, škole i obrazovnu praksu.

Poslijediplomski program profesionalnog obrazovanja financiran od strane Agencije za usavršavanje nastavnika je samo jedan od raznih načina kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja, dok neki drugi mogu ali i ne moraju rezultirati s formalnim priznanjima, te su financirani na mnogo različitih načina. Jedan od načina financiranja jest (primjer Sveučilišta u Bristolu i mnogih drugih sveučilišta) da se programi u potpunosti sami financiraju iz školarina koje plaćaju polaznici, ili da se financiraju kombinacijom sredstava prikupljenih od školarina i sredstava koje daje Vijeće za financiranje visokog obrazovanja u Engleskoj (*HEFCE - Higher Education Funding Council for England*).

Financiranje kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja

Godišnji školski budžet uključuje skroman iznos za financiranje kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja nastavnika. Većina tih sredstava je u obliku stipendija koje dodjeljuje središnja vlast, a moraju se potrošiti u skladu s određenom obrazovnom politikom, razvojnim kretnjama i inicijativama. Manji dio tog novca namijenjen je poticanju osobnoga akademskog i profesionalnog razvoja nastavnika izvan spomenutih inicijativa. Raznolikost pružatelja usluga kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja nastavnika čini to usavršavanje visokokompetitivnim slobodnim tržištem, te je prilično uobičajeno da se škole i nastavnici suočavaju s izborom između usluga njihovih vlastitih lokalnih obrazovnih vlasti, više od jedne institucije visokog obrazovanja, nekoliko nezavisnih konzultanata, i raznih događanja organiziranih od strane Odjela za obrazovanje i vještine, koji se provode u skladu s nacionalnim strategijama i inicijativama. Dok, s jedne strane, to omogućava raznolikost mogućnosti izbora, s druge strane to ne jamči dosljednost u kvaliteti, a može rezultirati i udvostručavanjem programa i usluga, što čini uključenost u te programe (a u krajnjoj liniji i njihovu financijsku sigurnost) neizvjesnom. Za nekim programima postoji i veća potražnja pa i zainteresiranih ima više nego što ih se može uključiti, dok u nekima sudjeluje manji broj pristupnika, ili se uopće ne održavaju zbog nedovoljnog broja zainteresiranih.

Pod vodstvom premijera Blaira, vlada je od 1997. vrlo čvrsto usmjeravala obrazovanje. Ulaganja u obrazovanje bila su velika te su podržavala brojne inicijative kako bi se povećala razina učeničkog postignuća. Većina vladinih financiranja zahtijevala je da se kontinuirani profesionalni razvoj usmjeri na implementaciju tih inicijativa, strategija i obrazovne politike. Dok je to, s jedne strane, imalo pozitivan učinak na postignuće učenika, s druge je strane jedan od ishoda bio taj da je došlo do sužavanja onoga što se ubraja u profesionalno znanje, te je došlo i do relativne marginalizacije programa obrazovanja nastavnika koji potiču kritičko i analitičko mišljenje o temeljnim pedagoškim i profesionalnim temama. Naglasak je stavljen na usavršavanje nastavnika za usvajanje i implementaciju specifičnih strategija i metoda učenja i poučavanja, a ne na poticanje nastavnika na uključivanje u naprednije proučavanje obrazovanja kao akademske discipline.

Razvojni trendovi u metodama učenja i poučavanja u obrazovanju nastavnika

Jednu generaciju prije, dominantan oblik organiziranoga profesionalnog razvoja nastavnika sastojao se od programa i aktivnosti vođenih od sveučilišnih predavača, nastavnika-savjetnika i ostalih stručnjaka u području. Ti su se programi, prema određenom rasporedu, održavali u “razredima” nastavnika na lokacijama poput sveučilišta ili nastavničkih centara izvan škola, te ponekad tijekom dana a ponekad uvečer. U slučajevima kad su ovi programi uključivali i ocjenu polaznika u svrhu dobivanja formalnoga akademskog priznanja, uobičajena metoda procjene bio je tradicionalni akademski esej, temeljen na modelu znanstvenog članka (tj. magistarske radnje).

Danas se naglasak sve više stavlja na:

- profesionalni razvoj utemeljen na praktičnom radu u školi: nastavnici rade u profesionalnim zajednicama u okviru vlastite škole ili u umreženim zajednicama, koje uče skupa s ostalim stručnjacima iz područja, sveučilišnim mentorima i istraživačima;
- teme usmjerene na školu: projekti i aktivnosti povezane sa specifičnim inicijativama, strategijama ili obrazovnom politikom u okviru škole u kojoj nastavnik radi;
- kombinacija tradicionalnog načina poučavanja u razredu, poticano samoučenje, upotreba *on-line* elektroničkih načina poučavanja i komunikacija između predavača i sudionika, te međusobno poučavanje i mentorstvo među kolegama;

- predaja profesionalnih dosjea (*portfolia*) (i njihovo ocjenjivanje, ako se nakon programa stječe formalna potvrda) u kojima su dokumentirani nacrt, implementacija, analiza i evaluacija akcijskih istraživanja, što može uključivati i različite oblike materijala - od uobičajenih pregleda literature, preko analiziranih uzoraka učeničkog rada, do vizualnih materijala i različitog *on-line* materijala, do produkcije materijala poput dokumenata obrazovne politike i izvora učenja korištenih u školama.

Ove se mjere sada već provode i na mnogim su mjestima uznapredovale, kako bi se osiguralo sljedeće:

- da aktivnosti profesionalnog usavršavanja budu izravno povezane sa svakodnevnom obrazovnom praksom i profesionalnim potrebama onoga koji se usavršava;
- da je ometanje procesa učenja kod učenika za vrijeme nastavnčkog izbivanja iz škole, zbog pohađanja programa kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, svedeno na najmanju moguću mjeru ili je u potpunosti eliminirano;
- da su osigurana financijska sredstva za zapošljavanje privremenih nastavnika, tj. nastavnika koji zamjenjuju kolege koji su na usavršavanju;
- da je veza između akademskih i profesionalnih interesa i svrha (između teorije i prakse) maksimalizirana;
- da su nastavnici koji su bili na usavršavanju, sposobni primijeniti nova znanja i vještine u okruženju u kojem rade i da će trajno usvojiti nove profesionalne vještine.

Ishodi tih razvojnih kretanja jesu programi fleksibilni i prilagođeni individualnim profesionalnim potrebama onog koji uči, radnoj okolini i preferiranim pristupima učenju, te imaju trenutni učinak na njihovu profesionalnu praksu i praksu njihovih kolega. Takvi su programi potakli pružatelje usluga u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju na inovativne te ponekad i prilično izazovne pristupe, metode i postupke u obrađivanju tema, kao što su npr. uloga eksperata u području, akademski standardi i kriteriji ocjenjivanja, konceptualizacija profesionalnog učenja te veza između istraživanja i prakse. Drugi ishod ovih razvojnih kretanja bio je taj da su škole postale sve snažnija mjesta i posrednici profesionalnog usavršavanja vlastitih zaposlenika. Potaknuti inicijativama vlade za nagrađivanje škola kao organizacija dodjeljivanjem dodatnih financijskih sredstava za njihov razvoj u centre izvrsnosti za pojedina područja (npr. poučavanje pojedinih predmeta ili kao “Škole u kojima se odvija praksa”) (*“Training school”*), mnoge škole su postale središta

lokalnih mreža koje uključuju i druge škole i nastavnike, pomažući na taj način razvoju sličnih kultura profesionalnog učenja u tim školama. Pitanja o održivosti ili efikasnosti programa profesionalnog usavršavanja nastavnika oduvijek su se postavljala. Novija kretanja ukazuju na to da se načelo kontinuiranoga profesionalnog razvoja zaista počelo institucionalizirati u školama, te je postalo sastavni dio razmišljanja nastavnika o vlastitom radu, baš kao što je dugi niz godina to bio i slučaj sa stručnjacima iz područja medicine.

3. Što radi Bristol?

Od samih početaka kada je 1892. godine ustanovljen kao Bristolski ženski koledž (*Bristol Day Training College for women*), te kroz svoja razna “utjelovljenja” tijekom vremena, visoko obrazovanje u Bristolu ima značajnu ulogu i blisko je povezano s obrazovanjem nastavnika na osnovnoj razini, i u odnosu na lokalni obrazovni sustav. Ta veza s lokalnom zajednicom još uvijek postoji, ali se i dalje razvijala pa su interesi i utjecaj Sveučilišta u Bristolu danas znatno širi. Sadašnji Odjel poslijediplomskih studija (*Graduate school of education*) zadržao je svoje tradicionalne korijene, dok istovremeno svoje poučavanje čvrsto temelji na visokokvalitetnim i međunarodno priznatim istraživanjima. To se najjasnije očituje u prikazu misije Odjela poslijediplomskih studija obrazovanja koja će, najopćenitije govoreći, imati vodeću ulogu u razvoju obrazovanja za 21. stoljeće na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini. Još specifičnije, to će biti postignuto kroz udovoljavanje sljedećem:

- stvaranju i diseminaciji znanja, razumijevanju i primjerima dobre prakse putom trajne izvrsnosti u istraživanju i znanju od međunarodne i nacionalne važnosti;
- da udjel visoke kvalitete, inovativnog obrazovanja nastavnika i programa poslijediplomskog obrazovanja u koje su uključeni rezultati istraživanja, udovoljava potrebama sudionika i potiče profesionalno učenje;
- informiranju o obrazovnoj politici i praksi u globalnom društvu koje se mijenja, preko konzultanata i eksperata u području;
- utemeljenosti na interdisciplinarnim istraživanjima o kulturi i učenju organizacija, provedenih na Odjelu poslijediplomskih studija obrazovanja;
- razvoju međunarodnih, nacionalnih i lokalnih strateških partnerstava;
- zadržavanju suradničke kulture i okruženja koja prepoznaje i cijeni kulturalnu različitost vlastitih zaposlenika i studenata, te promicanju jednakih mogućnosti za sve.

Formalni i ostali programi slijede načela ove misije, kako bi podržali nastavnike od njihova inicijalnog obrazovanja te tijekom cijele njihove karijere. Podršku lokalnim nastavnicima ne daju samo poslijediplomski studiji obrazovanja već su u taj proces uključeni i drugi obrazovni stručnjaci, kako iz Ujedinjenog Kraljevstva tako i iz drugih zemalja, što ima obostrane prednosti.

Kao što i samo ime “Poslijediplomskih studija obrazovanja” govori, sav njihov program se odvija na poslijediplomskoj razini, te se može sagledati u terminima triju širih sastavnica: jedan sastavni dio čini program koji se može promatrati kao udovoljavanje potrebama školskih nastavnika i ostalih obrazovnih stručnjaka vezanih uz rad u školi (tzv. *profesionalni smjer*); drugi dio čini program koji se više temelji na istraživačkom radu te pruža kvalifikacije i obrazovanje prikladno istraživačima i/ili predavačima u sustavu visokog obrazovanja (tzv. *istraživački smjer*); treći se dio odnosi na nešto općenitiju i neformalnu potporu obrazovnoj zajednici.

Profesionalni smjer

Prvi od oblika ovog smjera jest jednogodišnji diplomski studij obrazovanja za buduće nastavnike u srednjim školama, koji nudi niz predmetnih područja od triju bazičnih prirodnih znanosti i matematike, preko humanističkih znanosti, pa do modernih europskih jezika i umjetnosti. Svrha ovog programa jest budućim nastavnicima osigurati stjecanje raspona temeljnih profesionalnih vještina i iskustava koja će ih pripremiti za nastavničko zvanje i stjecanje statusa kvalificiranog nastavnika. Ovaj smjer se odvija po vrlo pažljivo nadgledanom kurikulumu te se, kao što je već navedeno, izvodi u partnerstvu s lokalnim školama. To je praksa koju Sveučilište u Bristolu provodi već dugi niz godina, a ujedno je bilo i prvo sveučilište koje ju je provodilo i prije nego što je postala obvezna.

Razlika između usavršavanja - usvajanja novih vještina i znanja te metodičke prakse uz pripadajuće formalno priznanje i dozvolu za rad, te obrazovanja – refleksivnog promišljanja o profesionalnom iskustvu u kontekstu teoretskog i istraživačkog aspekta, suptilna je no i važna odluka koju treba donijeti. Naglasak koji se stavlja na usavršavanje i na obrazovanje od ključne je važnosti. Poslijediplomski programi orijentirani su na potrebe nastavnika s iskustvom, a usavršavanje je više usmjereno na akademske vještine i tehnike, kao npr.

istraživačke metode, kritička analiza, akademsko pisanje i ostale vještine koje imaju širu primjenu, a koje su važne za njihove karijere. Ti programi također potiču znatno reflektivniji pristup, pri čemu sudionici promišljaju o vlastitom profesionalnom iskustvu i stavljaju ga u okvire suvremenih teoretskih perspektiva. U provođenju toga postoji, naravno, težnja ka proširivanju i produbljivanju znanja studenata u okviru pojedinog akademskog područja.

Odjel poslijediplomskih studija obrazovanja nudi četiri glavna poslijediplomska programa/usmjerenja za kvalificirane nastavnike koji su svi po svojoj strukturi modularni te stoga omogućavaju mobilnost studenata u okviru nacionalnog dogovora o prijenosu bodova. Svaka jedinica obično nosi 15 bodova, a do diplome studenti ukupno trebaju skupiti 120 bodova iz odslušanih kolegija. Daljnjih 60 bodova dobiva se pisanjem magistarskog rada, što sve skupa iznosi 180 bodova potrebnih da bi se stekao odgovarajući akademski stupanj. Svi studenti koji se obrazuju za stjecanje akademskog stupnja obvezni su slušati predmete koji čine tzv. istraživački modul.

Diploma magistra obrazovanja je vrlo široka i nudi studentima jedanaest različitih specijalističkih programa od kojih svaki ima svoj osnovni dio, te nekoliko izbornih jedinica. Ovi programi kreću se od menadžmenta i obrazovne politike, preko specijalnog obrazovanja i psihologije obrazovanja, do obrazovanja i razvoja. Studenti pojedinog usmjerenja uzimaju određene predmete karakteristične za taj smjer te obično uzimaju i neke izborne kolegije tematski vezane uz smjer; isto tako oni mogu izabrati i neke kolegije koji se nude na ostalim smjerovima, a mogu i uzeti samo one iz odabranog smjera. Još veća fleksibilnost omogućava studentima da "skroje" svoj vlastiti program, odabirući od svih kolegija koji se nude niz sličnih modula koji odražavaju njihove specifične interese. Taj program studenti odabiru uz pomoć svog osobnog mentora (koji se dodjeljuje svim studentima). Zadatak mentora je da vodi brigu o općoj dobrobiti studenata te osigura da individualni program svakog studenta bude uravnotežen i da udovoljava njegovim potrebama, a u slučaju međunarodnih studenata, udovoljava potrebama onog tko stipendira njihovo školovanje. Omogućavanje studentima da uzmu najviše 60 bodova kroz supervizirani individualni program, daje dodatnu fleksibilnost studiranju. Tako npr. student koji želi pohađati kolegije koji ga zanimaju a nisu pokriveni programom, može, ako se nađe kvalificiran mentor iz tog područja da nadgleda njegov rad, spremi izlaganje o izabranoj temi i prezentirati ga za ocjenu.

Ovaj stupanj također udovoljava i potrebama onih koji žele promjenu u karijeri (odmak od samog poučavanja), a to omogućava program profesionalne izobrazbe iz područja psihologije obrazovanja (*Professional Training Programme in Educational Psychology*). Ovaj je program priznat od Britanskoga psihološkog društva (*British Psychological Society*), a njegovo završavanje omogućuje diplomiranome da radi kao obrazovni psiholog u tijelima lokalnih obrazovnih vlasti ili u nekim drugim obrazovnim okruženjima.

Ostala tri programa su nešto specijaliziranija i fokusiranija. Magistar informatičkih tehnologija promiče holistički pristup informacijskoj tehnologiji u obrazovanju (ICT). Magistar informatologije (informacijskih znanosti) i bibliotekarstva primarno je dizajniran kako bi udovoljio potrebama kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja bibliotekara, a program stjecanja diplome iz savjetovanja osmišljen je kako bi se savjetovateljima pružila mogućnost obnavljanja i osuvremenjivanja njihova stručnog znanja i osvrtnja na vlastiti rad u kontekstu istraživački bogatog okruženja.

Svi su kolegiji osmišljeni kako bi omogućili nastavnicima koji rade u struci da steknu akademski stupanj na osnovi studija uz rad (izvanredni studij). S druge strane, ti programi su na raspolaganju i redovitim studentima, a naročito su zanimljivi međunarodnim studentima. Nije neuobičajeno da se na Odjelu poslijediplomskih studija obrazovanja nađe i oko 100 studenata iz 30 do 40 različitih zemalja. Ova međunarodna mješavina studenata smatra se važnom i uzajamno korisnom. Lokalni nastavnici iz Ujedinjenog Kraljevstva, obrazovni stručnjaci te administrativno osoblje izloženi su kulturalnim i međunarodnim iskustvima što ih možda u drugim uvjetima ne bi stekli. S druge strane, međunarodni studenti imaju koristi od zajedničkog rada i suradnje s engleskim kolegama. Nastavnicima u školama također je korisno surađivati s ostalim stručnjacima iz područja obrazovanja i obrnuto.

Krajnji stupanj profesionalnog usmjerenja jest stupanj “doktorata iz obrazovanja”. Ovakav program je uveden na Sveučilištu u Bristolu: ono je 1992. godine prvo ponudilo ovakav oblik stjecanja akademskog stupnja u Europi, a nudi doktorske studije koji uključuju studente (sudionike, kako ih preferiramo nazivati) koji, uz akademsko obrazovanje, velikim dijelom stječu i iskustvo na području istraživačkog rada.

Taj je program osmišljen za stručnjake s iskustvom, koji uglavnom imaju stupanj magistra i čiji posao od njih zahtijeva značajnu razinu kompetencije u istraživačkim vještinama. Stoga je osmišljen na način da sudionicima omogući izvođenje, evaluaciju, dizajniranje i provođenje

istraživanja. I ovaj je program po svojoj strukturi modularan, no za razliku od magistarskog programa gdje se pojedine programske jedinice poučavaju u jednoipolsatnim predavanjima kroz period od deset tjedana, programske jedinice doktorskog programa se intenzivno pohađaju kroz tri dana. To omogućuje sudionicima da istovremeno i rade i obrazuju se, iako neki moraju dosta proputovati kako bi pohađali predavanja. U okviru ovog programa na raspolaganju su četiri specijalistička smjera, a to su: menadžment i obrazovna politika; edukacijska psihologija (za one koji rade u praksi i psihologe); primijenjena lingvistika; istraživanje uloge pričanja priča u obrazovnom procesu.

Istraživački smjer

Nešto tradicionalniji način stjecanja višega akademskog stupnja, a posebice stjecanja stupnja doktora znanosti isključivo se postiže preko istraživačkog programa. Sveučilište u Bristolu i dalje omogućuje ovaj oblik obrazovanja za one koji istraživanje smatraju najvažnijim dijelom svoga profesionalnog razvoja. Ovaj program je još uvijek atraktivan među profesionalnim istraživačima te među sveučilišnim predavačima i nastavnicima te školskim nastavnicima čiji su interesi i akademske sklonosti orijentirani prema prikupljanju novih podataka i njihovoj analizi, smještajući dobivene rezultate u okvire relevantnih teorija. Ovi interesi i potrebe se zadovoljavaju upravo kroz magistarske i doktorske stupnjeve, pri čemu većina kandidata prelazi s magisterija na doktorat nakon što im to odobri Vijeće poslijediplomskih studija. Najnoviji trendovi u ovom području od svih studenata istraživačkog usmjerenja zahtijevaju pohađanje brojnih formalno poučavanih istraživačkih jedinica, iako krajnji stupanj stječu isključivo na temelju osmišljavanja i pisanja doktorske disertacije i njezine uspješne obrane na usmenom ispitu.

4. Opća i neformalna potpora obrazovnoj zajednici

Odjel poslijediplomskih studija obrazovanja pruža i općenitije oblike usavršavanja nastavnika i ostalih obrazovnih stručnjaka. Daljnji stručni studiji nude kolegije za kojima trenutno postoji potražnja, kako bi se udovoljilo specifičnim potrebama koje su identificirane u okviru lokalne školske zajednice. Ovi se programi često nude izvan sveučilišta, u školama ili na drugim lokacijama koje se nalaze u blizini mjesta u kojima su te potrebe identificirane. Iako svaka jedinica sama za sebe ne nosi bodove, oni se ipak daju za uspješno pohađanje, te ih studenti

mogu ubrojiti u bodove potrebne za stjecanje dozvole za rad, diplome ili magistarskog stupnja.

Na neformalnoj razini potpora se pruža lokalnim nastavnicima i obrazovnim stručnjacima. Nastavnici pojedine regije imaju potpun pristup vrlo dobro opremljenoj knjižnici Odjela poslijediplomskih studija obrazovanja koja je otvorena većinu večeri te subotama ujutro, čime je nastavnicima omogućeno da tamo rade nakon odrađenog dana u školi.

Još jedna inovacija koju je uveo Odjel poslijediplomskih studija obrazovanja jest Služba koja nudi sažetke dokumenata (*Document Summary Service*). Ona pruža stručno vodstvo kroz obrazovnu politiku, nudeći kratke sažetke ključnih dokumenata obrazovne politike koje je sastavila vlada te razna službena tijela i uredi u okviru obrazovnog sustava, kao što su npr. Ured za standarde u obrazovanju, Agencija za usavršavanje nastavnika, tijela koja propisuju kvalifikacije i kurikulum itd. Ovom se uslugom koriste lokalne obrazovne vlasti, nastavnici-mentori u školama, konzultanti i knjižnice.

Na kraju, mnogi članovi Odjela poslijediplomskih studija obrazovanja daju istraživačku i evaluativnu potporu obrazovnom sustavu, kroz uključenost u konzultantske usluge koje pružaju velikom broju raznih lokalnih i nacionalnih tijela i škola.

5. Neka pitanja

Na Sveučilištu u Bristolu vlastiti rad konstantno podvrgavamo istoj evaluaciji, čiju primjenu potičemo i kod studenata u njihovoj praksi i institucijama. Sljedeća pitanja, koja nisu iscrpna, neka su od tipičnih za trenutne brige i preokupacije koje imamo. Ona se nude s ciljem poticanja rasprave o obrazovnoj politici, vezanoj uz inicijalno i stručno obrazovanje i usavršavanje nastavnika, gledajući iz engleske perspektive.

Inicijalno obrazovanje nastavnika

Evo i nekoliko važnih pitanja vezanih uz inicijalno obrazovanje nastavnika.

1. Koordinacija obrazovanja i usavršavanja nastavnika-početnika na nacionalnoj razini podržava razvoj dosljednih standarda kompetencije, a škole se mogu pouzdati da će

svatko koga zaposle vjerojatno biti kompetentan, bez obzira na to gdje se školovao. No pitanje je koliko daleko ova koordinacija treba ulaziti u detalje kurikuluma obrazovanja nastavnika, prirodu iskustava nastavnika-početnika, strukturu i dizajn različitih programa obrazovanja nastavnika te način na koji se nastavnici-početnici poučavaju i ocjenjuju?

2. U Engleskoj se trenutno neki oblici inicijalne pripreme nastavnika u potpunosti odvijaju u školama, dok se u većini slučajeva radi o partnerstvu između institucija visokog obrazovanja i škola. Pitanje koje se ovdje postavlja jest dovodi li to do “proizvodnje” različitih nastavnika, a ako da, je li to bitno? Još jedno od pitanja je i bi li akademski element (inače karakterističan za institucije visokog obrazovanja) trebao biti uključen u sve oblike inicijalnog obrazovanja svih nastavnika, a ako da, zašto, te što bi taj element trebao obuhvaćati i sadržati?
3. Dok vlada odlučuje o pružateljima usluga obrazovanja nastavnika na temelju statutarnih standarda propisanih za “status kvalificiranog nastavnika” kao dozvole za rad, ti standardi nisu nužno savršena i potpuna specifikacija toga kakav bi nastavnik trebao biti, što bi trebao znati ili što bi trebao biti sposoban učiniti. Kako osigurati da takvi obrasci za nastavnike-početnike u potpunosti predstavljaju kompleksnost znanja, razumijevanja dispozicija i praktičnih vještina koje uključuje nastavnička profesija, a da pritom nisu toliko strogo definirani i opsežni da ih je nemoguće primijeniti u obrazovanju i usavršavanju ili da ih je nastavnicima-početnicima nemoguće dostići? Tko bi trebao biti odgovoran za formuliranje nužnih standarda?
4. Treba li *svaka* škola biti partner u inicijalnom obrazovanju nastavnika, ili bi to svakoj trebalo prepustiti na izbor?
5. Koliki bi udjel odgovornosti u ocjenjivanju radne sposobnosti nastavnika-početnika trebale imati vodeće institucije obrazovanja nastavnika čiji je glavni zadatak obrazovanje nastavnika, a koliki partnerske škole čiji je glavni zadatak poučavanje djece?
6. Trebaju li oni koji pohađaju inicijalno obrazovanje biti plaćeni za to vrijeme? Treba li to obrazovanje biti besplatno za nastavnike-vježbenike?
7. Koji bi zahtjevi trebali biti postavljeni za primanje kandidata na program inicijalnog obrazovanja nastavnika?

Postinicijalno obrazovanje nastavnika

I s ovim oblikom obrazovanja nastavnika vezana su neka značajna pitanja.

1. Koji je prikladan omjer profesionalnog usavršavanja između programa razumijevanja i implementacije obrazovne politike i programa koji nastavnicima omogućuju uključivanje u akademsko obrazovanje iz njihova područja?
2. Treba li se od svih nastavnika zahtijevati sudjelovanje u formalno priznatim oblicima daljnjeg usavršavanja kao jedan od uvjete za rad? Ako da, iz kojih sredstava bi se to trebalo financirati? Koji su oblici priznatih programa prikladni? Trebaju li bodovi koje su nastavnici prikupili biti povezani s veličinom njihova dohotka?
3. Bi li se daljnje stručno usavršavanje nastavnika trebalo odvijati uglavnom u školama ili u institucijama visokog obrazovanja i/ili ostalim vrstama agencija za profesionalni razvoj?
4. Koji su specifični smjerovi ili područja obrazovanja najvažniji u sadržaju programa visokog obrazovanja iskusnih nastavnika?
5. Treba li postojati jedno tijelo ili agencija odgovorna za upravljanje nacionalnom strategijom za akademski i profesionalni razvoj nastavnika ili bi trebao postojati širok raspon različitih nezavisnih agencija? Ako postoji samo jedna agencija, kako se osigurava raznolikost programa obrazovanja nastavnika s raznim svrhama, funkcijama i stilovima profesionalnog učenja i ishoda? S druge strane, ako postoji više različitih agencija, kako osigurati komparabilnost i dosljednost ponude i sudjelovanja te standarda i svrhe?
6. Kakav bi odnos (ako uopće ikakav) trebao biti između kontinuiranoga profesionalnog usavršavanje i praćenja rada nastavnika?
7. Koje su najvažnije funkcije sveučilišta i koledža u kontinuiranom obrazovanju iskusnih nastavnika?

Prilog 1. Diplomski studiji obrazovanja za nastavnike Sveučilišta u Bristolu: glavne karakteristike

Prikaz programa

- 1 godina, najmanje 36 tjedana, 24 tjedna u školama, 12 tjedana na sveučilištu.
- Samo diplomirani studenti.
- Inicijalno i stručno obrazovanje i usavršavanje nastavnika u Ujedinjenom Kraljevstvu - samo u programu školovanja nastavnika uz rad.
- 10 predmeta: engleski, matematika, prirodni predmeti, suvremeni strani jezici, povijest, geografija, religijska kultura, civilno društvo, umjetnost, glazba.
- Poučavanje u srednjim školama (11-18).
- 250 redovnih studenata.
- Sveučilište: metodologija poučavanja predmeta; znanje iz predmeta; stručni studiji.
- Škole: praktično iskustvo poučavanja; profesionalne uloge i odgovornosti.
- Ocjenjivanje prema nacionalnim standardima za "status kvalificiranog nastavnika", 4 glavna kriterija ocjenjivanja.
- Registriranje kao kvalificirani nastavnik u Generalnom nastavničkom vijeću Engleske, nakon završene godine uvođenja u praksu na prvom radnom mjestu.

Partnerstvo između sveučilišta i škola

- Formalno partnerstvo između sveučilišta i 60 škola.
- Sporazum o partnerstvu opisuje uloge i odgovornosti sveučilišta i škola.
- Škole dobivaju novac od sveučilišta za svakog studenta.
- Školsko osoblje se za mentorski rad obrazuje na sveučilištu.
- Redoviti posjeti sveučilišnih mentora školama.
- Sveučilišni mentori i školsko osoblje ocjenjuju studente-nastavnike.

Odgovornost i formalno priznanje

- Nadzor provodi Ured za standarde u obrazovanju. Objavljuju se izvještaji.
- Agencija za usavršavanje nastavnika dodjeljuje formalno priznanje na temelju izvještaja Ureda za standarde u obrazovanju.
- Postupci osiguravanja kvalitete internog partnerstva.
- Postupci internih evaluacija programa, uključujući i primjenu upitnika za studente 3 puta godišnje.
- Eksterna evaluacija svake godine od sveučilišnih nastavnika s drugih sveučilišta. Izvještaji se podnose prorektoru na sveučilištu.

Sažetak sadržaja programa

1. Obrazovanje iz predmeta/predmetnog područja

- Razvoj osobnog znanja o predmetu.
- Školski nacionalni kurikulumi (Curriculum 2000).
- Nacionalne strategije i kros-kurikularni zahtjevi.
- Planiranje nastave; evaluacija nastavnih jedinica; načini rada; nastavni plan i program.
- Izvori učenja i poučavanja, uključujući i informatičku tehnologiju.

- Ocjenjivanje i ispitivanje učenika.
- Rad u okviru predmetnog područja u školi.
- Rad s mentorima-suradnicima.
- Načini učenja i poučavanja; upravljanje razredom; upravljanje ponašanjem.
- Izvještavanje roditelja.

2. *Obrazovanje i stručni studiji*

- Vještina rada u razredu (upravljanje razredom; efikasno učenje i poučavanje).
- Duhovna skrb (zaštita i dobrobit djece, uloga odgajatelja).
- Profesionalni razvoj (profesionalne vrijednosti, stavovi i odgovornosti).
- Inkluzija (obrazovanje skupina s posebnim potrebama; etnička i socijalna raznolikost; nadareni učenici).

Prilog 2. Inicijalno obrazovanje nastavnika u Engleskoj: neke ključne prekretnice

1988. Zakon o reformi obrazovanja: školski nacionalni kurikulum.
1992. Objavljivanje kompetencija potrebnih za “status kvalificiranog nastavnika”.
1994. Osnovana Agencija za usavršavanje nastavnika
1996. Novi sustav praćenja inicijalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika od Ureda za standarde u obrazovanju.
1998. Objavljena prva verzija Standarda za stjecanje statusa kvalificiranog nastavnika
Objavljen Nacionalni kurikulum za inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika.
1999. Uvedena godina uvođenja u praksu, te predstavljeni standardi uvođenja.
2000. Testovi Agencije za usavršavanje nastavnika iz područja pismenosti, matematičke pismenosti i poznavanja informatičke tehnologije.
Revidiran školski nacionalni kurikulum: Curriculum 2000.
Uvođenje stipendija za one koji pohađaju poslijediplomske studije iz obrazovanja.
Oformljeno Generalno nastavničko vijeće Engleske.
2002. Objavljeni novi profesionalni standardi za stjecanje statusa kvalificiranog nastavnika.
Ukinut Nacionalni kurikulum za inicijalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika.

Primjer 6.

Poboljšanje obrazovanja nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama razvojem *on-line* vještina poučavanja u sveučilišnih nastavnika

*(Improving Special Education Teacher Preparation
Through Development of Faculty Online Pedagogy Skills)*

Ann I. Nevin

Sažetak

U svrhu odgovaranja na povećane zahtjeve za nastavnicima kvalificiranima za rad s djecom s posebnim potrebama u Arizoni, Edukacijski fakultet Sveučilišta u Arizoni - West pokrenuo je program usavršavanja vlastitih sveučilišnih nastavnika, uz financijsku potporu koledža "College of Extended Education" Sveučilišta Arizona. Cilj ovog programa jest priprema ili prilagođavanje kolegija za mogućnost *on-line* poučavanja u kombinaciji s nekim komponentama klasičnog oblika nastave. Uspoređeni su rezultati nastavnika u "Upitniku stupnjeva zabrinutosti" (*SoCQ - Stages of Concern Questionnaire*) prije i nakon programa usavršavanja. Rezultati su raspravljani u svjetlu najnovijih istraživanja o razvoju *on-line* obrazovnih vještina sveučilišnih nastavnika. Čini se kako je usavršavanje pomoglo nastavnicima da prošire mogućnosti poučavanja na one studente kojima sveučilišni kolegiji možda ne bi bili dostupni, tj. studente koji na drugi način ne bi stekli sveučilišno obrazovanje.

Pregled literature

Sveučilišni kolegiji čija se nastava odvija posredstvom virtualnog prostora više nisu dio svijeta znanstvene fantastike. Virtualno sveučilište je postalo virtualna stvarnost sa sve većim brojem kolegija čiji se sadržaj, rasprave, evaluacija i ocjenjivanje odvijaju putom World Wide Web-a. Prema Rittschofu i Griffinu (2000) broj institucija tercijarnog obrazovanja, koje nude mogućnost obrazovanja na daljinu putom asinkronih Internet-tehnologija, u razdoblju između 1998. i 1999. godine utrostručio se. Fenomen poučavanja preko Interneta javio se kao odgovor na povećan broj studenata koji nisu u mogućnosti uskladiti svoj raspored obveza, ili

se nalaze u zemljopisno udaljenim područjima, te razvoj i uvođenje novih tehnologija, povećanu informatičku pismenost današnjih studenata i globalizaciju obrazovanja (Milligan, 1999). Privlačnost dostupnih kolegija na daljinu (*on-line* kolegiji) sadržana je u prilagodljivosti vremenu potrebnm za ispunjavanje zadataka i mogućnosti “umrežavanja” te suradnje s ostalim studentima (Richardson, 2001).

Mogućnost međusobne suradnje studenata je izravan zahtjev za one koji poučavaju studente s poteškoćama (Welch i Brownell, 2002; Salmon, 2000). Kiefer-O'Donnell i Spooner (2002) navode vodeća načela za uspješnu pripremu nastavnog osoblja u području specijalnog obrazovanja za učinkovitu pedagogiju i učenje na daljinu, a ističu i važnost podrške informatičkih službi, tehnologijsku podršku studentima i nastavnicima te nove načine razmišljanja o metodama poučavanja određenih sadržaja (Chishol, 1997; Collins, Schuster, Ludlow i Duff, 2002). Nastavnici Sveučilišta u Arizoni - West sastavili su opis odgovornosti *on-line* predavača u obrazovanju, koje uključuju aktivnosti povezane s pripremom kolegija, njegovim poučavanjem i evaluacijom, ocjenjivanjem i potrebnim prilagođavanjem kolegija novom načinu poučavanja.

Metodologija

Okruženje: Fakultet obrazovnih znanosti Sveučilišta u Arizoni – West, Odjel specijalnog obrazovanja

Sveučilište u Arizoni - West, osnovano 1984. godine, trenutno pohađa više od 7100 studenata, smještenih u “kampusu” u sjeverozapadnom Phoenixu koji svakim danom raste. Četverogodišnji urbani kampus nudi poticajnu atmosferu u kontekstu nacionalno priznatog sveučilišta. Dodiplomski i diplomski stupanj ima 38 različitih programa, a nudi i mogućnost stjecanja stručnih dozvola za rad (licenci). Kampus je prilagođen udovoljavanju sve većih potreba maturanata, zaposlenih odraslih i studenata-povratnika koji nastavljaju sa studijem. Misija Sveučilišta u Arizoni - West obuhvaća istraživanje i poučavanje, istraživačku suradnju nastavnika i studenata, interdisciplinarnu suradnju te razvoj partnerstva između sveučilišta i zajednice. Misija Fakulteta obrazovnih znanosti je trostruka: formiranje izvrsnih nastavnika i vođa koji se žele baviti nastavničkom profesijom, te kontinuirani individualni rast i razvoj

njihovih karijera; obogaćivanje baze znanja potrebne u nastavničkoj profesiji; doprinos rastu i razvoju raznih stručnih i civilnih zajednica.

Odjel specijalnog obrazovanja bavi se kvalitetnom pripremom budućih nastavnika za poučavanje učenika s posebnim poteškoćama. Oni koji završe ovaj program, dobivaju diplomu nastavnika specijalnog obrazovanja, s dozvolom koja im omogućuje poučavanje djece s posebnim potrebama od predškolske dobi do srednjoškolske dobi. Oni dobivaju dozvolu za poučavanje učenika s blagim poteškoćama u području učenja, poremećajima u ponašanju, metalnom retardacijom, invaliditetom i traumatskim ozljedama mozga. Nadalje, studenti koji završe ovaj program mogu dobiti i dozvolu za izvođenje svih ostalih programa predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja (ne samo obrazovanje djece s posebnim potrebama). Ova raznolikost onima koji diplomiraju omogućuje da budu uspješni stručnjaci u obrazovanju djece s posebnim potrebama te da koriste svoje specijalizirane vještine u praćenju rada i ocjenjivanju tih učenika, individualnom poučavanju, upravljanjem socijalnim ponašanjem te komunikacijom s roditeljima i ostalim obrazovnim stručnjacima. Studenti u okviru izabranih smjerova također imaju priliku birati između obrazovanja za rad s djecom s posebnim potrebama ili općeg obrazovanja.

Sudionici: nastavnici Odjela specijalnog obrazovanja Fakulteta obrazovnih znanosti Sveučilišta Arizona – West.

Iako su nastavnici Odjela specijalnog obrazovanja Fakulteta obrazovnih znanosti bili obvezni prisustvovati *on-line* poučavanju, većina nastavnika je izrazila potrebu za dodatnim obrazovanjem u *on-line* poučavanju i korištenju alata za dizajniranje kolegija. Samo su dva fakulteta specijalnog obrazovanja 2002. godine imala i održavala web-stranicu, a jedan je sudjelovao u razvoju prvog virtualnog sveučilišnog kolegija 1997⁶. Kao dio dviju stipendija koje je dobio Fakultet obrazovnih znanosti Sveučilišta u Arizoni - West (Nevin, 2002.a, 2002.b, 2002.c), osoblje je sudjelovalo u *on-line* radionici (VanHorne, et al., ASU College of Extended Education Skupina za *on-line* učenje i poučavanje, *College of Extended Education*

⁶ Profesorica Anne Nevin je razvila i ponudila SPE 598 *Primjena najboljih primjera dobre prakse u obrazovanju* od 1997. te je poučavala trenutnu suradnicu na fakultetu, dr. Susan Stutler, nastavnicu u programu obrazovanja Nadarenih - Deer Valley. Dr. Nevin je 1998. također razvila i ponudila SPE 311 program *Usmjeravanje prema obrazovanju djece s posebnim potrebama* koji sad poučava dr. Kathleen Harris. Trenutno je nekoliko suradnika fakulteta zainteresirano kako poučavati taj kolegij *on-line*.

Sveučilišta u Arizoni) kako bi naučili koristiti alat za dizajniranje kolegija (*CourseInfo* na *Blackboard.com*) U proljeće 2002. u stručnom usavršavanju za *on-line* poučavanje sudjelovalo je šest redovitih profesora i sedam suradnika fakulteta.

Postupci prikupljanja podataka

“Model usvajanja temeljem zabrinutosti” (*CBAM - The Concerns-Based Adoption Model*) može biti koristan model za razumijevanje razvojnih promjena koje se događaju u pojedinaca za vrijeme usvajanja inovacija (Hall & Hord, 2001). Taj model omogućuje pristup proučavanju promjena na način da se pažnja usmjerava na potrebe pojedinaca i na opisivanje njihova razvoja tijekom vremena u kojem uče kako koristiti inovacije.

U literaturi se može susresti primjena ovog modela korištenjem “Upitnika stupnjeva zabrinutosti” za proučavanje problema vezanih uz posebne potrebe u obrazovanju. Rainforth je (2000) koristio ovaj model za evaluaciju utjecaja obrazovanja temeljenoga na inkluziji, kao jednoga od dodiplomskih kolegija za pripremanje studenata za rad s učenicima s višestrukim poteškoćama. Pedron i Evans (1990) koristili su upitnik stupnjeva zabrinutosti kako bi utvrdili koliko razredni nastavnici prihvaćaju savjetodavni pristup. Sudionicima su ponuđeni oblici samoučenja povezani sa savjetodavnim modelom: informacije (1 stupanj), upravljanje (3 stupanj) i posljedice (4 stupanj). Značajno smanjenje zabrinutosti je zabilježeno kod implementacije svih triju modula pri čemu je najveće smanjenje bilo za modul upravljanja. Ovi rezultati ukazuju kako su nastavnicima u ranim fazama implementacije savjetodavnog pristupa od veće koristi praktični detalji koji se odnose na konkretne upute o tome kako nešto učiniti, nego općenite teorije i široke konceptualizacije (Pedron, Evans, 1990: 196).

Prema Hall i Hord (2001), faze kroz koje pojedinac prolazi dok usvaja inovacije jesu: (1) zabrinutost o inovaciji ili uključenosti u nju; (2) interes da se nauči nešto više o inovaciji, uz malu osobnu zabrinutost; (3) osobna nesigurnost o zahtjevima inovacije, briga o prikladnom udovoljavanju zahtjevima te zabrinutost o mogućim konfliktima s postojećim strukturama i obvezama; (4) brige vezane uz procese i zadatke korištenja inovacije i najbolje iskorištenosti informacija i resursa; (5) usmjeravanje pažnje na utjecaj inovacije na studente i promjene koje su potrebne kako bi se poboljšao uspjeh studenata; (6) zabrinutost usmjerena na koordinaciju i suradnju s drugima u korištenju informacija; (7) istraživanje općenitije koristi od inovacije i razvoja mogućih alternativa.

Upitnik stupnjeva zabrinutosti bio je primijenjen i prije uključivanja nastavnika u *on-line* radionicu poučavanja i učenja, kako bi se upoznali s pedagoškim aspektima vezanima uz

takav oblik poučavanja. Nakon završetka radionice i osmišljavanja barem jedne nastavne jedinice i/ili sata, upitnik je ponovno primijenjen 9. i 13. svibnja (ovisno o tome kojem terminu *debriefinga* je sudionik prisustvovao). Promjene u stupnjevima zabrinutosti 21 sudionika (6 ih je odustalo, 9 ih je dovršilo *on-line* radionicu, a 6 ih je još bilo uključeno u nju) bile su podvrgnute analizi. Usporedbe sudionika za sve tri kategorije (odustali, završili, u tijeku) pokazuju relativno slične obrasce, iako ukazuju na to da nema očite razlike među onima koji su završili radionicu ili je još pohađaju, u usporedbi s onima koji su odustali. Ustvari, po dvoje ispitanika u skupini onih koji su odustali i u skupini onih koji su završili radionicu, imali su prethodno iskustvo s korištenjem web-podržavanog softvera.

Tablica 4.1. T-test vrijednosti za svaki od 7 stupnjeva zabrinutosti

	Faza svjesnosti	Faza informacija	Osobna faza	Faza upravljanja	Faza posljedica	Faza surađivanja	Faza preusmjeravanja
Pretest	10.0	20.6	19.6	18.6	22.2	19.3	14.3
Posttest	13.2	24.3	18.4	17.3	25.7	24.2	21.8
t-test	0.1240	0.1533	0.3490	0.3465	0.1733	0.0584	0.0055

Promjene u svakoj od sedam faza zabrinutosti za sve one koji su završili ili gotovo završili *on-line* radionicu analizirane su t-testom za male uzorke. T-test za zavisne uzorke pokazao je da postoji statistički značajna razlika ($t < .05$) u općenitom stupnju zabrinutosti prije i nakon sudjelovanja u radionici za fazu preusmjeravanja. Postoji značajna razlika između relativne frekvencija prije radionice (koja je iznosila 38%) i one dobivene nakon radionice (koja je iznosila 73%). Ova promjena relativne zabrinutosti ukazuje da je sudjelovanje u *on-line* radionici povećalo zabrinutost sudionika, što je bilo i očekivano.

Čini se kako je sudjelovanje u *on-line* radionici pomoglo sudionicima da steknu znanje koje se odnosi na njihovu osobnu brigu, npr. oko učenja kako se proces vođenja nastave može promijeniti kao rezultat korištenja Interneta kao medija provođenja nastave (čestica 17. u upitniku), oko dobivanja više informacija (čestica 28. u upitniku) te učenja o tome kako se njihove uloge mogu promijeniti (čestica 33. u upitniku). Razlika koja je blizu granice značajnosti ($p=.0584$) dobivena je za fazu preusmjeravanja. To ukazuje da se zabrinutost sudionika promijenila od relativno slabijeg intenziteta do većeg intenziteta kao rezultat učenja o Internetu kao “isporučitelju” nastave. Ova povećana zabrinutost za surađivanje s drugima (npr. čestice 10. i 27. u upitniku) može biti izravan ishod shvaćanja potrebe za koordiniranjem i suradnjom s profesionalnim bibliotekarima, kako bi čitanje bilo dostupno i u *on-line* obliku, te sa onima koji se bave dizajnom materijala za poučavanje ili analitičarima tehničke podrške.

Pomak u zabrinutosti očituje se također i u komentarima sudionika za vrijeme intervjua provedenih u fokus-grupama nakon radionica. Sudionici su međusobno podijelili brojne anegdote i zabrinutosti koje su se podudarale s relativnim promjenama opaženih na kvantitativnim podacima. Na prvoj se radionici raspravljalo o ukupno 17 komentara koji su odražavali očekivanja ili tjeskobu (komentare je zapisivala autorica za vrijeme upoznavanja 23 od 25 sudionika). *Pojavile su se dvije teme: ona vezana uz zabrinutost oko osobne kompetencije te ona vezana uz zabrinutost o utjecaju na onoga koji uči.* Ove teme su slične onima u osobnoj fazi i fazi posljedica, kod kojih se pokazuju promjene u smjeru zabrinutosti nakon radionice. Kao što se vidi iz tablice 4.2., nakon radionica su se pojavile različite teme vezane uz raspravu o spomenutim 17 različitim zabrinutosti. Identificirane su četiri teme: *snalaženje u on-line okruženju* kako s aspekta studenta tako i s aspekta nastavnika, *utjecaj na one koji uče, osobna kompetencija i redizajniranje.* Ove teme potvrđuju promjene u zabrinutosti vezane uz faze upravljanja, posljedica i preusmjeravanja. Komentari koji su uslijedili nakon radionice, a vezani uz brigu o redizajniraju, također se odražavaju u komparativnom povećanju relativnog intenziteta za fazu preusmjeravanja, jedinu fazu za koju se pokazala statistički značajna razlika.

U tablicama 4.2. i 4.3. prikazana je analiza tema⁷ koje su se javile u komentarima prije i poslije radionice.

Tablica 4.2. Teme koje su se javile prije radionice (N=17 komentara)

Osobne: 11/17	<i>Hoće li mi se svidjeti on-line poučavanje? (Ja volim poučavanje "licem u lice") Koliko vremena zahtijeva ovakav način poučavanja? Ja sam tehnofob, tehno-početnik Može li se Internet "razbiti"?</i>
Posljedice: 5/17	<i>Možemo li udovoljiti potrebama studenata? Može li se savjetovanje provoditi preko Interneta i kako? Vidim mnogo mogućnosti. Volio bih vidjeti nešto vrijedno što pomaže studentima da postanu bolji nastavnici</i>

⁷ Doslovni komentari u tablicama navedeni su slučajnim redoslijedom u svrhu zaštite anonimnosti sudionika.

Tablica 4.3.

Teme koje su se javile poslije radionice (N=17 komentara)

Osobne: 3/17	<i>Prvo sam mislio da se neću moći zamisliti kao on-line nastavnik, sad sve više razmišljam o mogućnosti kako to biti Radionica mi je ukazala na potpuno nov način razumijevanja pedagogije on-line poučavanja</i>
Posljedice: 5/17	<i>Možda je ono o čemu se tu radi nova svijest o pedagogiji za poučavanje putom računala? Mogu "vidjeti" kako različite osobnosti izađu na vidjelo u pisanom dijalogu! Uzbuđen sam što ću saznati mogu li sudionici metakognitivno razmišljati o pedagogiji koju koristimo u isporučivanju on-line kolegija, te mogu li se čak vidjeti u ulozi potencijalnog Internet-nastavnika djece s poteškoćama</i>
Upravljanje: 6/17	<i>Moram se sjetiti povezati s knjižnicom Fletcher, kako bi oni koji pohađaju kolegij mogli on-line doći do literature potrebne za kolegij; to uključuje rad unaprijed kako bi se navrijeme rezervirala literatura Kako mogu nadomjestiti nedostatak neverbalnih znakova koji nisu prisutni i koji mi nedostaju tijekom on-line poučavanja (ton glasa, tjelesni pokreti, facijalna ekspresija)? Koja je naša uloga kao on-line nastavnika u učenju studenata, kako sami koristiti te alate?</i>
Redizajniranje: 2/17	<i>Iako sam imao neko prethodno znanje o on-line poučavanju, radionica mi je pružila okvir za oblikovanje vlastite nastave i načina poučavanja pomoću Interneta Migu li sudionici raditi samoevaluaciju vlastitog sudjelovanja u on-line okruženju s obzirom na područje koje uče? Postoji li kakav dokaz da se tijekom on-line interakcija koristi proces konzultacija?</i>

Rasprava

Sažeto rečeno, čini se kako je *on-line* radionica dala motivaciju i bitne informacije autorima o razvijanju *on-line* načina poučavanja. Razvojne faze uočene kod nastavnika u ovom istraživanju u skladu su s načelima koja preporučuju drugi autori. U članku objavljenome 2002. (*Exceptional children*, 25(2)), dvojica prepoznatih stručnjaka u području primjene obrazovne tehnologije u specijalnom obrazovanju, Kiefer-O'Donnell (Sveučilište u Montani) i Spooner (Sveučilište u Sjevernoj Karolini), preporučila su sedam načela cjeloživotnog učenja za nastavnike koji su željeli integrirati efikasnu pedagogiju i elektronički podržane metode poučavanja u pripremi nastavnika. Ova načela prvi je predložio Art Chickering i suradnici 1996. godine. Efikasno poučavanje može biti od velike važnosti za odrasle koji uče pomoću tehnologije u slučajevima kad ona: 1) potiče kontakt između studenata i nastavnika; 2) razvija reciprocitet i suradnju među studentima; 3) potiče aktivno učenje; 4) daje brzu povratnu informaciju; 5) štedi vrijeme potrebno za obavljanje zadatka; 6) potiče visoka očekivanja; 7) poštuje raznovrsnost talenata i načina učenja. Pored načina poučavanja koji su u skladu s

preporukama za *on-line* pedagogiju, *on-line* rad na kolegiju, što ga je razvilo nastavno osoblje, uključivao je brojne mogućnosti *on-line* praćenja i evaluacije rada kojeg su opisali Meyen, Aust, Bui i Isaacson (2002), npr. aktivnosti koje se ne ocjenjuju i povratne informacije obuhvaćene u materijalima za učenje, te neformalan dijalog s nastavnicima, vršnjacima i ostalima. Evaluacija pisanih uradaka uključuje obraćanje pažnje na kvalitetu i smisao napisanog. Ispitivanje je svedeno na najmanju mjeru, a uključuje mješavinu eseja i testova objektivnog tipa.

Ograničenje ovoga istraživanja jest malen broj sudionika sa samo jednog sveučilišta. S obzirom na to, replikacija ovog istraživanja na nastavnicima drugih sveučilišta može pokazati promjene u zabrinutostima kao rezultat implementacije kolegija kojeg su razvili. Longitudinalna istraživanja mogu pokazati kako izravno iskustvo s *on-line* poučavanjem može utjecati na odluku o promjenama načina poučavanja. Čini se kako je upitnik stupnjeva zabrinutosti sam po sebi osjetljiv na promjene u zabrinutosti koje su konzistentne s razvojnim fazama uočenih i kod usvajanja drugih inovacija. Sudjelovanje u *on-line* radionici je zaposlenicima uključenim u ovo istraživanje omogućilo usvajanje osnovnih informacija o *on-line* pedagogiji, kao i izravno iskustvo u procesu poučavanja prisutnom u *on-line* poučavanju. Njihova zabrinutost vezana uz Internet kao sredstvo poučavanja, pomakla se u smjeru o kojem su izvještavali i drugi koji su procjenjivali utjecaj obrazovnih inovacija koristeći "Model usvajanja na temelju zabrinutosti". To znači da su se zabrinutosti sudionika u osobnoj fazi, tijekom upoznavanja s inovacijom, smanjile, dok su se zabrinutosti vezane uz upravljanje, posljedice i redizajniranje, povećale. Ne samo da su navedene promjene, utvrđene kvantitativnom analizom i usporedbom rezultata dobivenih upitnikom stupnjeva zabrinutosti prije i nakon radionice, statistički značajne ($p \leq .05$) već one izlaze na vidjelo i u kvalitativnoj analizi tema i komentara sudionika u *debriefingu* prije i nakon radionice.

Ipak, možda je najvažniji ishod taj što su zaposlenici odlučili ponuditi najmanje jedan *on-line* kolegij i nekoliko web-podržanih satova za studente kojima je obrazovanje djece s posebnim potrebama glavni smjer (Odjel specijalnog obrazovanja, interni dopis iz studenoga 2002). Čini se kako je stručno usavršavanje zaposlenika Odjela za specijalno obrazovanje potaknulo uvođenje novih načina poučavanja kolegija.

Literatura

Chickering, A.; Ehrmann, S. (1996): Implementing the seven principles: Technology as lever. *American Association for Higher Education Bulletin*.

URL: <http://www.aahe.org/technology/ehrmann.htm>

Chisholm, I. (1997): Multicultural learning preferences: Implications for technology education. In: Willis, J.; Price, J.; McNeil, S.; Robin, B.; Willis, D. (eds.): *Technology and Teacher Education: Proceedings of SITE 97-Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*. Orlando, Florida: 85-97.

Collins, B.; Schuster, J.; Ludlow, B.; Duff, M. (2002): Planning and delivery of online coursework in special education. *Teacher Education and Special Education*, 25 (2): 171-186.

Hall, G.; Hord, S. (2001): *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kiefer-O'Donnell, R.; Spooner, F. (2002): Effective pedagogy and e-learning. *Exceptional Children*, 25 (2): 168-170.

Meyen, E.; Aust, R.; Bui, Y.; Isaacson, R. (2002): Assessing and monitoring student progress in an e-learning personnel preparation environment. *Exceptional Children*, 25 (2): 187-198.

Milligan, C. (1999). *Virtual learning environments in the online delivery of staff development—Report 2*. Heriot-Watt University, Institute for Computer Based Learning.
URL: <http://www.jisc.ac.uk/jtap/htm/jtap-044.html>

Nevin, A. (2002.a): *Interim Progress Report for An evaluation design to assess the impact of online training on faculty development for designing and implementing online classes for pre-service candidates for initial certification in special education at the Master's Degree level*. PT3 Grant Award, Submitted to Keith Wetzel and Helen Padgett. Phoenix, AZ: Arizona State University West, College of Education.

Nevin, A. (2002.b): *Interim Progress Report for ASUW COE Development of Online Degree or Certificate Programs*. Grant Awarded, Submitted to Elizabeth Craft, Dean, ASU College of Extended Education Access and Workforce Development Initiative. Phoenix, AZ: Arizona State University West, College of Education.

Nevin, A. (2002.c): *Online Teaching and Learning: A Compendium of Changes in Faculty Concerns and Competence*. Submitted in partial fulfillment of ASUW COE PT3 Award and ASU CEE Access and Workforce Development Initiative. Phoenix, AZ: Arizona State University West, College of Education.

Pedron, N.; Evans, S. (1990): Modifying classroom teachers' acceptance of the consulting teacher model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1: 189-200.

Rainforth, B. (2000): Preparing teachers to educate students with severe disabilities in inclusive settings despite contextual constraints. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25 (2): 83-91.

Richardson, J. (2001): E-learning potential: Online staff development has great possibilities and pitfalls.

URL: <http://www.nsd.org/library/results/res-9-01rich.html>

Rittschoff, K. A.; Griffin, B. W. (2000): Confronting limitations of cyberspace college courses.

URL: <http://www2gas.ou.edu/edufound/confronting.html>

Salmon, G. (2000): *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

VanHorne, M.; Weiland, M.; Bercu, W.; Haag, S.; Sutton, L.; Bergeson-Gasser, K. (2002): *Designing a successful online course: A 4-week workshop for faculty development in Blackboard (CourseInfo)*. Tempe, AZ: College of Extended Education, Online Teaching and Learning Group.

Welch, M.; Brownell, K. (2002): Are professionals ready for educational partnership? The evaluation of a technology-enhanced course to prepare educators for collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 25 (2): 133-144.

Primjer 7.

Zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja

(Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications)

EUROPEAN COMMISSION
Directorate-General for Education and Culture

Uvod

Ovaj tekst izlaže zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja koja su zamišljena tako da odgovaraju izazovima postavljenima u zajedničkom privremenom izvješću Europskog vijeće i Europske komisije za unaprjeđivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja 2010. (*Joint Interim Report by the European Council and the European Commission on Progress Towards Education and Training 2010*)⁸. Svrha im je da na odgovarajući način podupru razvoj novih strateških politika u obrazovanju na nacionalnoj i regionalnoj razini.

Pozadina

Učitelji⁹ imaju presudnu ulogu u podržavanju iskustva učenja, kako kod djece i mladih tako i u odraslih učenika. Oni su ključne osobe u razvoju obrazovnih sustava i primjeni reforma koje Europsku uniju mogu učiniti najuspješnijim prostorom gospodarstva znanja u svijetu do 2010. g. Njihova struka, koja je nadahnuta vrijednostima društvene uključenosti i potrebom njegovanja potencijala svih učenika, vrši jak utjecaj na društvo i ima odlučujuću ulogu u unapređivanju ljudskih mogućnosti i oblikovanja naraštaja budućnosti. Stoga, da bi dosegla

⁸ *Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* (J.I.R.) (Obrazovanje i usavršavanje 2010 – Uspjeh Lisabonske strategije vezan je za hitne promjene).

Zajedničko privremeno izvješće koje su Vijeće i Komisija prihvatili 26. veljače 2004., str. 28. Izvješće je posebno naglasilo potrebu uspostave europskog okvira kvalifikacija, kao doprinosa uspostavi Europe obrazovanja i usavršavanja.

⁹ U ovom dokumentu *učitelj* je priznata osoba i ima status *učitelja* (ili odgovarajući) u skladu sa zakonima i propisima pojedine države. Riječ *odgovarajući* potrebna je ovdje stoga što u nekim državama možda postoje skupine *učitelja* različitih zvanja ali posjeduju isti status. U ovome kontekstu *učitelji* mogu raditi s predškolskom djecom, učenicima u osnovnom i srednjem obrazovanju, s odraslim učenicima te polaznicima strukovnih programa na višim i visokim školama i veleučilištima ili organizacijama za stručno usavršavanje.

taj visoki cilj, Europska unija mora ulogu učitelja, njihovo cjeloživotno obrazovanje te stručni razvoj postaviti među prioritetne ciljeve.

Obrazovanje učitelja trebalo bi ih pripremati da odgovaraju sve većim izazovima društva znanja, no također i za aktivno sudjelovanje u tom društvu, kao i za pripremanje učenika na samostalno cjeloživotno učenje. Učitelji bi zato trebali moći promišljati o procesima učenja i poučavanja stalnim angažmanom na znanju predmeta kojim se bave, sadržaju kurikuluma, pedagogiji, inovacijama, istraživanjima, kao i društvenim i kulturnim dimenzijama obrazovanja. Obrazovanje učitelja mora biti na visokoškolskoj ili odgovarajućoj razini, podržano čvrstom suradnjom između visokoškolskih ustanova i ustanova u kojima će se učitelji zapošljavati.

Učitelji imaju ključnu ulogu u pripremanju učenika za njihovu ulogu građana Europe. Kao takvi, oni bi morali biti obrazovani tako da budu svjesni zajedničkih kulturoloških temelja, kao i bogatih nacionalnih i regionalnih različitosti što ih međusobno dijele. Moraju biti sposobni kretati se unutar svoje struke diljem Europske unije. Stoga treba dati prednost razvoju međusobnog povjerenja i priznavanja sposobnosti i kvalifikacija učitelja i instruktora među državama-članicama EU.

Iako učitelji imaju ključnu ulogu u društvu, oni u njemu ne mogu djelovati sami. Visoka kvaliteta obrazovanja učitelja mora biti poduprta čvrstim nacionalnim ili regionalnim strateškim politikama, koje uvažavaju potrebnu materijalnu podršku učiteljima. Te strategije moraju određivati i početno obrazovanje učitelja, kao i stalno stručno usavršavanje, a moraju biti oblikovane u širem kontekstu opće strategije poučavanja. Obrazovanje učitelja utječe na kvalitetu učenja i stoga mora biti dio nacionalnih ili regionalnih sustava koji su usmjereni na unapređivanje i vrednovanje kvalitete obrazovanja i usavršavanja.

Zajednička načela

Ova zajednička europska načela morala bi poslužiti kao sredstvo podrške razvoju strateških politika za obrazovanje učitelja na nacionalnoj odnosno regionalnoj razini. Ona mogu biti poticaj i za razvoj strateških politika koje će odgovoriti na razinu i raspon izazova s kojima se

suočava Europska unija, te koje će poboljšati kvalitetu i učinkovitost obrazovanja u cijeloj Europi.

Zajednička europska načela su:

- *Visoka stručna sprema.* Visoka kvaliteta obrazovnih sustava zahtijeva da se svi učitelji obrazuju u visokoškolskim ustanovama ili ustanovama odgovarajuće razine. Svaki učitelj mora imati mogućnost nastaviti studij na poslijediplomskom studiju do najviše razine, s ciljem unapređenja svoje učiteljske sposobnosti i povećanja svojih mogućnosti za napredovanje unutar struke. Obrazovanje učitelja je višedisciplinarno. To načelo zahtijeva da učitelj posjeduje: 1) znanje iz predmete koji predaje; 2) znanje iz pedagogije; 3) vještine i sposobnosti potrebne za vođenje učenika i pružanje podrške učenicima; 4) razumijevanje društvenog i kulturološkog značenja obrazovanja. Sve to učiteljima omogućava da u potpunosti odgovore potrebama svakoga pojedinog učenika. Njihovo obrazovanje, s naglaskom na praktične vještine i njegovu akademsku i znanstvenu utemeljenost, daje im sposobnosti i samopouzdanje promišljenih praktičara koji razborito upravljaju informacijama i znanjem.
- *Zanimanje postavljeno u kontekst cjeloživotnog učenja.* Obrazovanje učitelja podrazumijeva stalan stručni razvoj i obuhvaća cijeli raspon profesionalne karijere pojedinca. Učitelji prepoznaju važnost stjecanja novih znanja i sposobni su koristiti inovacije i spoznaje u svrhu prenošenja novih informacija. Potpuno su angažirani u proces cjeloživotnog učenja i sposobni su napredovati i prilagođavati se novim zahtjevima tijekom svoje karijere. Aktivno sudjeluju u stručnom usavršavanju, što biva priznato unutar njihovih vlastitih sustava. Također doprinose da mladi ljudi, kao i odrasli, postanu neovisniji cjeloživotni učenici.
- *Mobilno zanimanje.* Mobilnost je glavna odrednica kako temeljnog obrazovanja učitelja tako i daljnjih programa njihova usavršavanja. Učitelje se potiče da rade dulje vrijeme u drugim europskim državama. Takvim učiteljima priznat je njihov status u zemlji-domaćinu, a njihovo sudjelovanje je priznato i cijenjeno u vlastitoj matičnoj državi. Postoji i mogućnost njihove pokretljivosti između različitih razina obrazovanja, kao i prema različitim strukama u obrazovnom sektoru i sektoru stručnog usavršavanja.

- *Zanimanje temeljeno na partnerstvu.* visokoobrazovne ustanove sklapaju partnersku suradnju sa školama, visokim školama i ustanovama za stručno usavršavanje. Učitelje se potiče da preispituju spoznaje dobre prakse i u svoj rad uključe svježije inovacije i istraživanja, u svrhu držanja koraka s ubrzanim razvojem društva znanja. Obrazovanje što ga pružaju visokoškolske ustanove poboljšano je saznanjima iz suvremene školske prakse. Obrazovanje učitelja je, samo po sebi, predmet poučavanja i istraživanja.

Kao rezultat svega toga, učiteljsko zanimanje postaje privlačno, a status učitelja je visok. Učitelji su priznati kao temeljni nositelji razvoja vrijednosti društvene uključenosti i u pojedinca i u društvu. Visoko su obrazovani, stalno razvijaju i preispituju svoje sposobnosti te za to dobivaju odgovarajuću naknadu.

Provođenje u djelo: ključne sposobnosti

Poučavanje, usavršavanje i obrazovanje moraju se promatrati u najširem smislu. Takav pristup doprinosi ne samo gospodarskom nego i kulturnom viđenju društva znanja. Stoga bi učitelji trebali biti osposobljeni za učinkovit rad u trima područjima koja se djelomice preklapaju.

Učitelji bi morali biti osposobljeni za:

- rad s informacijama, tehnologijom i znanjem;
- rad s ljudima – učenicima, vježbenicima, odraslim učenicima, suradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju;
- rad u društvu i s društvom na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini.

Njihov rad u navedenim područjima trebao bi biti:

- utemeljen na stručnom kontinuitetu cjeloživotnog učenja;
- povezan s Europskim okvirom za kvalifikacije.

Razvoj stručnih sposobnosti valjalo bi promatrati u kontinuitetu njihova profesionalnog života. Ne treba očekivati da će svi učitelji nakon temeljnog obrazovanja posjedovati sve

neophodne sposobnosti. No za uprave škola izazovno je osigurati takve sposobnosti na kolektivnoj razini, tj. na razini ustanove.

Učitelji bi trebali biti sposobni za opisane aspekte svoje profesije.

- *Primjena znanja, tehnologije i informacija.* Učitelji su sposobni raditi s različitim oblicima znanja. Njihovo obrazovanje omogućava im pristup znanju te ih osposobljava da analiziraju, vrednuju, preispituju i prenose, učinkoviti koristeći tehnologiju ondje gdje je to prikladno. Njihove pedagoške vještine dozvoljavaju im da izgrade i upravljaju nastavim okruženjem i zadrže intelektualnu slobodu izbora pri posredovanju znanja. To također omogućava inovativnost i kreativnost. Njihovo povjerenje u uporabu informacijskih i komunikacijskih tehnologija dopušta im da ih učinkovito uključe u nastavu. Oni su osposobljeni da vode i podržavaju učenike pri snalaženju u mrežama u kojima se informacije mogu pronalaziti i nadograđivati. Također, učitelji imaju visoku razinu znanja i razumijevanja svojega nastavnog predmeta, a na učenje gledaju kao na cjeloživotno putovanje. Praktične i teoretske vještine omogućavaju im da širok raspon strategija učenja i poučavanja usklade s potrebama učenika.
- *Rad s ljudima.* Učiteljski rad je zanimanje temeljeno na vrijednostima društvene uključenosti i njegovanja potencijala svakoga pojedinog učenika. Učitelji su sposobni raditi s učenicima kao pojedincima i podržati ih u razvoju kako bi postali aktivni članovi društva, spremni na sudjelovanje u zajednici. Učitelji razvijaju i suradničke oblike rada kako bi povećali kolektivnu inteligenciju učenika. Učitelji poznaju načela ljudskog rasta i razvoja, i pokazuju samopouzdanje u odnosu s drugima. Oni sudjeluju i međusobno surađuju s drugim učiteljima, kako bi što bolje unaprijedili učenje i poučavanje.
- *Rad s društvom i u društvu.* Učitelji doprinose pripremi učenika za njihovu ulogu građana Europe, te im pomažu u osiguravanju shvaćanja važnosti cjeloživotnog učenja. Sposobni su promicati mobilnost i suradnju u Europi. Razumiju način na koji obrazovanje i usavršavanje doprinose razvoju povezanog društva. Razumiju ravnotežu između poštivanja i svijesti o različitosti kultura učenika, te prepoznaju zajedničke vrijednosti. Također razumiju činitelje koji doprinose društvenom povezivanju i isključenosti, te su svjesni etičke dimenzije društva znanja. Oni mogu učinkovito

surađivati sa suradnicima i ostalim sudionicima u obrazovanju – roditeljima, ustanovama za izobrazbu učitelja i predstavničkim skupinama. Oni su svjesni da dobro obrazovanje i usavršavanje osiguravaju učeniku raznovrsnije mogućnosti zapošljavanja. Njihovo iskustvo i stručnost omogućavaju im da rade na sustavima osiguranja kvalitete.

Preporuke donositeljima nacionalnih i regionalnih strateških politika

Ove su preporuke namijenjene onima koji su zaduženi za izradu nacionalnih i regionalnih strateških politika, kako bi se one primijenile u skladu sa zajedničkim europskim načelima.

1. Učitelj mora imati visoku školsku spremu ili odgovarajuću kvalifikaciju.
2. Programi obrazovanja učitelja trebaju biti raspoređeni u sva tri ciklusa¹⁰ visokog obrazovanja, kako bi se osiguralo njihov mjesto u europskom prostoru visokog obrazovanja te kako bi se povećala mogućnost napredovanja i mobilnost unutar struke.
3. Potrebno je promicati doprinose prakse temeljene na istraživanju i saznanjima za razvoj novih znanja u obrazovanju.
4. Partnerstvo između ustanova koje će zapošljavati učitelje, visokih i viših škola, ustanova za stručno usavršavanje i visokoškolskih ustanova, mora se poticati kako bi dalo podršku visokokvalitetnom usavršavanju i učinkovitoj praksi, te razvijalo inovacijske mreže na lokalnoj i regionalnoj razini.
5. Za kontinuirano stručno usavršavanje učitelja potrebne su povezane i primjereno potpomognute strategije cjeloživotnog učenja. Usavršavanje znanja o nastavnom predmetu struke, kao i pedagoško usavršavanje učiteljima mora biti dostupno tijekom cijelog radnog vijeka te na odgovarajući način nagrađivano.
6. Sadržaji programa temeljnog obrazovanja i stalnog stručnog usavršavanja moraju odražavati važnosti interdisciplinarnog i suradničkog pristupa učenju.
7. Programi mobilnosti morali bi biti uključeni u programe temeljnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja.

¹⁰ Godine 1999. ministri 29 europskih država potpisali su *Bolonjsku deklaraciju* koja se zauzima za uspostavu europskog prostora visokog obrazovanja. Ona uvodi visokoškolsko obrazovanje u dva ciklusa. Na Berlinskoj konferenciji 2003. godine tim je dvama ciklusima dodan i treći – ciklus doktorskog studija.

8. Programi temeljnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja moraju učiteljima pružati znanja i iskustva europske suradnje, kako bi mogli svoje učenike poučavati kako postati građanima Europe.
9. Program temeljnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja mora promicati i pružati prilike za učenje europskih jezika.
10. Treba dati prioritet razvoju većeg međusobnog povjerenja i veće transparentnosti kvalifikacija učitelja u Europi, kako bi se omogućilo međusobno priznavanje kvalifikacija i povećala mobilnost učitelja.

***Priznanje.** Skupina A je raspravljala i usuglasila se oko temeljnih pojmova, raspona i sadržaja Europskog okvira sposobnosti i kvalifikacija učitelja i voditelja, na sastanku u srpnju te ih doradila tijekom izrade Izvješća o napretku 2004. Prema dogovoru na posljednjem plenarnom sastanku, Komisija je sazvala skupinu stručnjaka s područja obrazovanja učitelja da potanko razrade okvire sposobnosti. Željeli bismo izraziti našu zahvalnost na vremenu i trudu toj skupini čiji su članovi bili: prof. Sonia Blanford, dekanica za obrazovanje na Canterbury Kent University Collegeu; prof. Bernard Cornu, pročelnik Informatičkog odjela Nacionalnog instituta za pedagoška istraživanja, Francuska; prof. Hannele Niemi, prorektorica helsinškog Sveučilišta, Finska; prof. Pavel Zgaga, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Slovenija.*

Primjer 8.

Osiguravanje kvalitete inicijalnog obrazovanje učitelja i nastavnika: standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj

*(Quality Assurance in Initial Teacher Education
The Standard for Initial Teacher Education in Scotland
Benchmark Information)*

URL: <http://www.gaa.ac.uk/crntwork/benchmark/ITEScot/teachereducation.pdf>

Predgovor

Ovaj dokument opisuje standarde inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj.

Priprema ovog dokumenta odvijala se u okviru nacionalne strategije za osiguranje kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj. Onima koji imaju direktan ili indirektan interes za ovo područje, dokument omogućuje da identificiraju one ključne probleme koji bi trebali biti poticaj za rad na programima iz tih područja. Ovaj dokument je bio predmet široke javne rasprave i stručnih konzultacija.

Okvir za odrednice nudi sveobuhvatan pregled inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika te nije ograničavajući za one koji razvijaju obrazovne programe. Posebna pažnja posvećena je glavnim aspektima koje treba uvažiti pri izradi programa, primjerice, profesionalnim vještinama i sposobnostima, profesionalnim znanjima i razumijevanju, profesionalnim vrijednostima i osobnoj posvećenosti. Također su identificirane tzv. prijenosne (transferne) vještine – vještine koje se mogu primijeniti u drugim područjima izvan onoga u kojem su primarno naučene.

Pažnja je također posvećena nacionalnim zahtjevima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i ovaj dokument uključuje kompetencije iz Smjernica za programe inicijalnog obrazovanje učitelja i nastavnika u Škotskoj (SOEID 1998). Programi će se izvoditi u kontekstu suradnje institucija visokog obrazovanja, lokalnih vlasti i škola. I ovaj dokument je napisan kako bi omogućio temelje za planiranje profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika tijekom cijele njihove karijere.

Odrednice će trebati razvijati, pročišćavati i usavršavati kroz provedbu i osvrt na njihovu učinkovitost. Naša je želja da svatko tko pročita ovaj dokument, ima koristi od njega, te se nadamo da će on pružiti podršku za izradu programa namijenjenih trajnom profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika. Odrednice su definirane kako bi podržale i unaprijedile razvoj i promjene, a ne da bi ih sputavale.

Okvir kojeg se razvija za osiguranje kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj uključivat će i niz drugih procesa i postupaka koji će se nadograđivati na postojeće odrednice kako bi se osigurao sustav visoke kvalitete. Vremenom se može ukazati i mogućnost da se racionaliziraju nacionalni zahtjevi za trajan profesionalni razvoj kao “Okvir za obrazovanje učitelja i nastavnika”, kojega bi ove odrednice bile ključni dio.

Bart McGettrick

Skupina za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Lipanj 2004.

1. Uvod

Dokument o inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika u Škotskoj pripremljen je kako bi ustanovio sveobuhvatan i jedinstven niz odrednica koje su preduvjeti za svaki program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj, te predstavlja standarde tog oblika obrazovanja u Škotskoj.

Vizija

Ove odrednice temelje se na viziji tek diplomiranog nastavnika koji, nakon uspješno završenog programa inicijalnog obrazovanja u Škotskoj, može funkcionirati u ulozi učinkovitog pomagača učeničkog učenja, predan je profesionalnom razvoju i promišljanju i može uspješno surađivati s kolegama u struci, ali i s drugim grupama i institucijama te s članovima različitih zajednica kojima obrazovanje služi. Odrednice direktno služe procesu izrade prikladnog programa i ne odnose se direktno na vrednovanje studenata-budućih nastavnika. Ipak, s obzirom da je vrednovanje integralan dio izrade programa i izvođenja nastave, postojat će jasne poveznice između odrednica i kriterija za vrednovanje. Posebnu smo pažnju posvetili identifikaciji specifičnih značajki koje se očekuju kod studenta koji su uspješno završili program inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike u Škotskoj. Odrednice, dakle, definiraju standarde vještina, sposobnosti, znanja, razumijevanja i vrijednosti koje svi programi moraju uključivati i vrednovati.

Obrazovni okvir

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika definirani su odrednicama koje su dio niza sličnih odredbi razvijenih od strane Agencija za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju, ali također uzimaju u obzir:

- prirodu samog programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji uključuje i akademske i praktične elemente;
- inicijativu za kvalitetu u škotskim školama i ulogu samoevaluacije škola;
- niz drugih zahtjeva kojima se program mora prilagoditi.

Pritom su posebno važne i smjernice što ih regulira državna politika.

- Smjernice za programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj (SOEID 1998).
- Procedura za akreditaciju i recenziju Generalnog nastavničkog vijeća Škotske (GTCS).
- Odrednice Agencije za osiguravanje kvalitete u odnosu na Obrazovne studije.
- Razvoj nacionalnog okvira za stručne titule.

Naposljetku, važan je trajni i razvojni partnerski odnos između institucija visokog obrazovanja i obrazovnih vlasti i škola (detalji o formalnom statusu odrednica koji se odnose na obvezujuće zahtjeve izloženi su u Prilogu 1.).

Kome je namijenjen ovaj dokument?

Očekujemo da će ovi standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika biti korisni:

- onima koji su uključeni u izradu, odobravanje, akreditaciju i vrednovanje programa;
- onima koji poučavaju te programe, uključujući zaposlenike u institucijama visokog obrazovanja i školama;
- osobama koje se bave vanjskim vrednovanjem;
- budućim zaposlenicima;
- onima koji su odgovorni za vrednovanje, recenziju i praćenje programa;
- studentima koji ove programe pohađaju;
- onima koji su odgovorni za nadogradnju programa kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika (CPD), na temelju odrednica izloženih u ovom dokumentu;
- članovima drugih struka i šire javnosti koji su zainteresirani za stručno obrazovanje učitelja i nastavnika.

Svrha odrednica

Odrednice se mogu koristiti u nekoliko svrha, primjerice:

- za izradu programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika;
- kao obrazac za vrednovanje studenata;
- za davanje okvira za izvješćivanje o postignućima studenata;

- za identifikaciju područja za napredak u nastavničkom kontinuiranom profesionalnom razvoju nakon inicijalnog obrazovanja. Moguće je da će se korištenjem ovog dokumenta ustanoviti i druge svrhe.

2. Priroda i opseg odrednica

Profesionalnost

Programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika bave se stručnim obrazovanjem i razvojem učitelja i nastavnika, pripremaju ih za rad u školama u Škotskoj i izvan nje te služe kao temelj za trajan osobni i profesionalni razvoj. Ovi programi su profesionalno zahtjevni, kako bi osigurali da učitelji i nastavnici budu predani izvrsnosti i sposobni raditi u svijetu promjena i odgovornosti u okruženju na koje utječe njihov društveni, ekonomski, kulturološki i politički kontekst.

Očekivanja

Ovaj dokument jasno određuje očekivanja od svih programa koji pridonose izradi i osiguravanju kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Škotskoj, uključujući i one koji se odnose na:

- preddiplomske programe (npr. BEd, BtechEd, BmusED);
- paralelne preddiplomske programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (npr. BA ili BSc s Diplomom iz Obrazovanja);
- poslijediplomske programe;
- dodatne kvalifikacije za učitelje i nastavnike.

Razine postignuća

Odrednice su u direktnoj vezi s razinom postignuća koja se očekuje od studenta koji uspješno završi preddiplomski program i stekne kvalifikaciju učitelja (u osnovnoj ili srednjoj školi). Programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika trebali bi osposobiti studenta da prijeđe zadani prag razine postignuća svake odrednice, ali i da dodatno razviju neke od njih. Programi

mu također mogu omogućiti da se razvija i dokaže u određenim područjima, kako bi te (već spomenute) prijenosne vještine prenio u druga područja svoje stručne prakse, kroz trajan profesionalni razvoj. Odrednice za programe inicijalnog obrazovanja uključuju i kompetencije iz *Smjernica za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Škotskoj* (SOEID 1998), ali ne uključuju detaljne zahtjeve za određeni kontekst, metode učenja i poučavanja ili načine vrednovanja. Donošenje odluke o tome se očekuje od onih koji izrađuju i izvode programe, a na njima je i da pokažu u kojemu su odnosu te odluke s odrednicama.

Prva faza nacionalnog okvira za stručnu kvalifikaciju

Odrednice će služiti kao važna referentna točka onima koji trenutno razvijaju standarde za program trajnog stručnog usavršavanja.

3. Kontekst programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

Glavna stručna područja

Programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika su dinamični, promjenljivi i razvojni. Oni pripremaju studente da postupno preuzimaju profesionalne dužnosti učitelja i nastavnika te da uzimaju u obzir prirodu obrazovnog sustava ne samo kako bi odgovorili na promjene u profesionalnom kontekstu nego i kako bi pridonijeli tom procesu promjena. Raspon temeljnih stručnih područja i zahtjeva za učitelje i nastavnike uključuje:

- znanje i razumijevanje predmetnog područja za kojeg će biti odgovorni;
- odgovornost za pridonnošenje cjelokupnom obrazovanju djeteta ili mlade osobe te preuzimanje profesionalne odgovornosti za razvoj osobnosti, talenta te mentalnih, duhovnih i fizičkih sposobnosti djece i mladih;
- aktivno sudjelovanje u raspravama o trenutnim obrazovnim pitanjima i doprinos procesu kurikularnog razvoja, razvoja zaposlenika i razvoja škole;
- provođenje različitih pristupa poučavanju kako bi kod učenika olakšali i potaknuli učenje, uključujući primijenjenu upotrebu informacijske i komunikacijske tehnologije,
- podržavanje duhovne skrbi o učenicima;

- promoviranje jednakih prilika za sve ljude u inkluzivnom društvu te aktivno suprotstavljanje diskriminaciji;
- poticanje učenja kod onih učenika koji imaju teškoće u učenju, uključujući i one kojima treba podrška u učenju pojedinih predmeta, kao i one koji imaju emocionalne probleme i probleme u ponašanju;
- izvještavanje roditelja i drugih zainteresiranih o uspjehu i napretku djeteta;
- predanost i preuzimanje odgovornosti za svoj osobni profesionalni razvoj;
- korištenje podataka iz istraživanja i drugih relevantnih podataka kako bi bili informirani o mogućnostima izbora, promjenama i prioritetima u promoviranju obrazovne prakse i napretka;
- primjerene odnose s drugim učiteljima i nastavnicima te s kolegama iz drugih struka, laicima u području i agencijama koje na različite načine podržavaju učenika i suradnju s njima;
- obnašanje administrativnih dužnosti u skladu sa zahtjevima škole.

Treba naglasiti da ove temeljne zadatke treba provesti u praksu u različitim društvenim, kulturnim, lingvističkim i obrazovnim okruženjima. To će uključivati i rad s djecom kojima je engleski strani jezik, ili se obrazuju na keltskom, kao i obrazovanje u religijskim školama i drugim vrlo specifičnim kontekstima. Iz navedenoga je jasno da će ti programi od studenata zahtijevati da provode značajan dio vremena u školama ili drugim obrazovnim institucijama. Samim time će imati prilike poučavati djecu i mlade i profesionalno surađivati s drugim učiteljima i nastavnicima, laicima u području, roditeljima i drugim stručnjacima.

Ključna obrazovna načela

Ovaj dokument uključuje odrednice koje se odnose na temeljne profesionalne zahtjeve. Vremenom, a i zbog različitih okruženja u kojima učitelji i nastavnici rade, moguće je da će se pojaviti i novi zahtjevi. Kako ti temeljni profesionalni zahtjevi ovise o razumijevanju ključnih obrazovnih principa, očekuje se da će se inicijalni obrazovni programi učitelja i nastavnika:

- oslanjati na širok raspon intelektualnih resursa, teoretskih pogleda i akademskih disciplina kako bi pojasnili obrazovanje i kontekst u kojem se odvija;

- pružiti studentima široko i uravnoteženo znanje i razumijevanje glavnih čimbenika obrazovanja u širokom rasponu okruženja;
- poticati studente na rasprave s učenicima;
- poticati studente da se aktivno bave temeljnim pitanjima ciljeva i vrijednostima obrazovanja te odnosa obrazovanja i društva;
- omogućiti studentima da se bave i crpe znanja iz obrazovnih teorija, istraživanja, obrazovne politike i prakse;
- poticati profesionalno promišljanje o obrazovnim procesima u različitim okruženjima;
- razviti kod studenata sposobnost da osmisle i održe razuman argument o obrazovnim pitanjima na jasan, lucidan i sveobuhvatan način;
- podizati razinu kvalitete u svim oblicima rada studenata, uključujući i intelektualnu neovisnost i kritičko mišljenje.

4. Učenje, poučavanje i vrednovanje

Proces učenja i poučavanja

Od programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika očekuje se da posvete posebnu pažnju procesima učenja i poučavanja. Institucije će raditi kao partneri s školama i drugim agencijama koje osiguravaju razne pristupe učenju i poučavanju, kako bi studenti-budući nastavnici iskusili širok raspon obrazovnih strategija i pristupa obrazovanju. Programi će uključivati individualizirane satove, kao i aktivno sudjelovanje u grupnim aktivnostima, suradnju s drugim stručnjacima te timski rad. Posebna pažnja posvetit će se učinkovitoj uporabi informatičkih tehnologija kako bi se poduprlo učenje i poučavanje.

Rad u školi

Obrazovanje studenata-budućih nastavnika u znatnoj će mjeri uključivati njihovo sudjelovanje u školskom okruženju.. Učenje kroz rad s nastavnicima u praksi i drugim stručnjacima u školi jedna je od temeljnih karakteristika inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Od svake se institucije očekuje da razvije vlastiti plan kako bi ostvarila suradnju s lokalnim vlastima i uključila nezavisne škole.

Vrednovanje

Vrednovanje studenata-budućih nastavnika provodit će se korištenjem primjerene metode prikupljanja podataka o njihovu uspjehu i napretku. Pritom će biti uključeni podaci s visokoškolskih obrazovnih institucija, kao i iz škola i drugih mjesta gdje se ti studenti obrazuju. Sheme vrednovanja razviti će se kao dio programa studija, a oslanjat će se na spomenute odrednice.

5. Karakteristike profesionalnog razvoja

Programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika moraju promicati tri glavne karakteristike profesionalnog razvoja:

- znanje i razumijevanje struke,
- stručne vještine i sposobnosti,
- profesionalne vrijednosti i osobnu predanost.

Smještanjem ovih karakteristika u trokut, željelo se naglasiti da to nije samo popis kompetencija i ishoda već da su one nerazdvojne u razvoju učitelja i nastavnika: jedan aspekt ne može biti nezavisan od druga dva. Ta međusobna povezanost navedena tri aspekta kod učitelja/nastavnika razvija profesionalizam. slika 4.1. prikazuje tu međusobnu povezanost.

Slika 4.1. Karakteristike profesionalnog razvoja



Programi koje se upravo razvijaju bit će rezultat takve interakcije navedenih aspekata. Svaki program bit će uravnotežen na drugačiji način, naglašavajući jedan od aspekata. No bez obzira na to, on mora razvijati sva tri aspekta, a definirane su i odrednice za svaki od tih aspekata. Programi će biti izrađeni tako da primjereno uključe svaki od aspekata i posebno naglase njihovu interakciju. Odrednice uključuju kompetencije i druge nacionalne zahtjeve za kvalitetu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, kao i zahtjeve akademskog studija.

Vještine koje se mogu koristiti i u drugim područjima

Programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika pomažu studentima razviti vještine koje se mogu primijeniti u drugim područjima studija ili profesionalnog života. Te vještine nisu dodatne odrednicama, ali su ishodi uspješnog studiranja onih studenata koji su završili programe definiranih odrednicama.

Odrednice i očekivani ishodi

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika sadrže neke ključne elemente toga obrazovanja.

- Odrednice koje definiraju zahtjeve za izradu programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.
- Očekivane ishode za svaku odrednicu kojima se pojašnjavaju i ilustriraju pojedini aspekti postignuća studenata, a za koje je izrađen program. Ove će ishode koristiti visokoškolske obrazovne institucije za izradu strategije vrednovanja, kako bi se osiguralo da su zahtjevi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika zadovoljeni. Do završetka programa inicijalnog obrazovanja, od novokvalificiranih učitelja/nastavnika očekivat će se da budu odgovorni za vođenje cijelog razreda. Ipak, mora im se i dalje pružati podrška dok su u statusu nastavnika-vježbenika. Za vrijeme probnog roka težiti će se da zadovolje standarde i dobiju punu akreditaciju od Generalnog nastavničkog vijeća Škotske.
- Za svaku odrednicu dana je i referenca za relevantnu kompetenciju. Te su kompetencije definirane i djeluju u okviru programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, a određene su *Smjernicama za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Škotskoj* (SOEID 1998).

- Vještine koje se mogu koristiti u drugim područjima, generičke su sposobnosti izvedene iz odrednica, i njihov su sastavni dio. Na njih ne treba gledati kao na nadogradnju odrednica.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

1. Stručno znanje i razumijevanje

1.1 Kurikulum

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<p><i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i></p>	<p><i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i></p>	
<p>1.1.1. Stjecanje znanja i razumijevanja relevantnih područja predškolskog, osnovnoškolskog ili srednjoškolskog kurikuluma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pokazati znanje, razumijevanje i praktične vještine u području kurikuluma ili predmeta koji će poučavati, prema nacionalnim smjernicama - Znati kako uravnotežiti razinu predmetnog kurikuluma s potrebama učenika - Znati kako iskoristiti i primijeniti nastavne materijale kako bi poticali i motivirali učenike 	1.1.
<p>1.1.2. Stjecanje znanja i razumijevanja kako bi mogli ispuniti svoju odgovornost za pismenost, numeričku pismenost, osobni, društveni i zdravstveni odgoj, ICT, primjereno odjelu i razini obrazovanja</p>	<p>Za studente-buduće nastavnike na predškolskoj i osnovnoškolskoj razini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pokazati znanje i razumijevanje o sadržaju kurikuluma u području pismenosti i numeričke pismenosti prema nacionalnim smjernicama - Pokazati da se njihovo planiranje nastave i rad s učenicima zasnivaju na temeljnom poznavanju i razumijevanju razvojnih faza pismenosti i numeričke pismenosti kod djece - Pokazati znanje i razumijevanje metoda poučavanja i teorija na koje se one oslanjaju za učinkovito poučavanje pismenosti i numeričke pismenosti te odabir najprimjerenijih metoda kako bi zadovoljili potrebe učenika 	1.2., 1.3. i 1.4.
<p>1.1.2. Stjecanje znanja i razumijevanja kako bi mogli ispuniti svoju odgovornost za pismenost, numeričku pismenost, osobni, društveni i zdravstveni odgoj, ICT, primjereno odjelu i razini obrazovanja</p>	<p>Za studente-buduće nastavnike na srednjoškolskoj razini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pokazati znanje i razumijevanje za zahtjeve svoga predmeta u području pismenosti i numeričke pismenosti - Znati kako uravnotežiti zahtjeve svoga predmeta s vještinama učenika u pismenosti i numeričkoj pismenosti - Znati kako promovirati postignuća u pismenosti i numeričkoj pismenosti, potrebnih za rad učenika u području određenog predmeta 	1.2., 1.3. i 1.4.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

1.1 Kurikulum (nastavak)

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<p><i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i></p> <p>1.1.2. Stjecanje znanja i razumijevanja kako bi mogli ispuniti svoju odgovornost za pismenost, numeričku pismenost, osobni, društveni i zdravstveni odgoj; ICT, primjereno odjelu i razini obrazovanja</p>	<p><i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Znati kako promovirati i podržavati osobni razvoj, dobrobit i socijalne kompetencije učenika u svom razredu/grupi i pokazati predanost podizanju učeničkih očekivanja od sebe samih i od drugih - Znati kako primijeniti znanje i razumijevanje osobnoga, društvenog i zdravstvenog odgoja, a kada je primjereno, strukovnog obrazovanja na razini koja motivira i potiče učenike koje poučavaju, i osvješčuje im relevantna pitanja - Pokazati znanja koja su definirana smjernicama za upotrebu ICT-a u nastavi inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika (SOEID, 1998) 	<p>1.2., 1.3. i 1.4.</p>
<p>1.1.3. Stjecanje znanja i razumijevanje koja će im omogućiti da planiraju sveobuhvatne sažeta, jasne i napredne nastavne planove i znaju opravdati metode poučavanja</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Znati kako planirati učinkovitu nastavu u području kurikulumu ili predmeta koji će predavati ili tema koje će se proučavati - Pokazati znanje i razumijevanje kako bi mogli opravdati da je ono što će poučavati unutar područja kurikulumu ili predmeta usuglašeno s vrijednostima teme u kurikulumu za doprinos učeničkom znanju i općem razvoju djeteta te značaj toga što se poučava za potrebe učenika 	<p>1.5. i 1.6.</p>
<p>1.1.4. Stjecanje razumijevanja o naravi kurikulumu i njegovog razvoja</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pokazati razumijevanje načela strukture, širine, uravnoteženosti, progresije i trajnosti kurikulumu - Poznavati i razumjeti procese promjena i razvoja kurikulumu - Znati kako iskoristiti relevantne usporedbe iz drugih područja i sustava 	<p>3.1., 3.2., 3.8. i 3.9.</p>

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

1.2 Obrazovni sustavi i profesionalne odgovornosti

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i>	<i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i>	
1.2.1. Stjecanje širokog i kritičkog razumijevanja glavnih elemenata obrazovnog sustava, obrazovne politike i obrazovne prakse	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati razumijevanje nacionalnog okvira i razvoja škotskoga obrazovnog sustava- Poznavati i razumjeti Konvenciju o pravima djeteta Ujedinjenih naroda i škotski Zakon o djeci iz 1995.- Poznavati i razumjeti međunarodne, nacionalne i lokalne smjernice o zaštiti djece te ulogu i nadležnost učitelja/nastavnika u tom području- Pokazati razumijevanje o glavnim načelima jednakih mogućnosti za sve	3.1., 3.3., 3.9., 4.3. i 4.7.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

1.2 Obrazovni sustavi i profesionalne odgovornosti (nastavak)

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<p><i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i></p> <p>1.2.2. Stjecanje temeljitoga praktičnog znanja u odjelu gdje poučavaju, i njihovih odgovornosti unutar odjela</p>	<p><i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pokazati razumijevanje sustava u kojem rade, uključujući ulogu i strukturu obrazovnih vlasti, organizaciju i upravu škole i resursa, u kakvom je odnosu ono što se poučava i uči u školi sa školskom politikom i razvojnim planiranjem, osiguravanje kvalitete, razvoj zaposlenika i praćenje kvalitete njihova rada, te rad školskih i roditeljskih vijeća - Pokazati praktično znanje o ugovornim, duhovnim i pravnim odgovornostima učitelja/nastavnika - Pokazati da su svjesni svoje odgovornosti u doprinosu razvoja duha škole, na primjer promovirajući pozitivne odnose između zaposlenika, učenika i roditelja. Od nastavnika u katoličkim školama očekivat će se da razumiju specifičan duh katoličke škole - Znati kako izvještavati roditelje o napretku njihove djece i razgovarati o pitanjima vezanima za osobni, socijalni i emocionalni razvoj njihove djece na socijalno osjetljiv i učinkovit način - Pokazati da razumiju uloge i odgovornosti zaposlenika unutar škole, uključujući i odgovornost za unapređivanje škole - Znati koje su uloge ostalih stručnjaka i kako s njima surađivati - Znati za neformalni školski kurikulum i kako mu mogu doprinijeti 	<p>3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7., 3.8., 3.9., 4.6., 4.7. i 4.8.</p>

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

1.3 Načela i stajališta

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i>	<i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i>	
1.3.1. Razumijevanje načela, stajališta i teorija o profesionalnim vrijednostima i običajima	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati znanje i razumijevanje razvojnih faza djeteta kako bi ih mogli primijeniti u zadovoljavanju učeničkih potreba- Pokazati znanje i razumijevanje glavnih teorija poučavanja i koristiti ih u promišljanju i planiranju poučavanja i učenja- Pokazati da su sposobni raspravljati o načelima i stvarati svoj stav o obrazovanju, kurikulumu i izvedbi, koristeći znanja i razumijevanje moralnih i vjerskih vrijednosti i filozofskih ideja u društvu koje se mijenja	Svi
1.3.2. Razumijevanje istraživanja i njegova doprinosa obrazovanju	<ul style="list-style-type: none">- Znati kako doći do podataka iz obrazovnih istraživanja i kako ih primijeniti- Znati kako se uključiti u sistemsko istraživanje nastavne prakse	4.4., 4.5. i 4.10.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

2 Stručne vještine i sposobnosti

2.1 Učenje i poučavanje

Odrednica <i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i>	Očekivani ishod <i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i>	Referenca na kompetenciju br.
2.1.1. Učinkovito komuniciranje, koristeći razne medije kako bi motivirali učenike i postigli cilj nastave	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati da su sposobni koristiti primjerene strategije kako bi motivirali učenike i održali njihov interes za vrijeme nastave- Pokazati da mogu uspješno komunicirati s učenicima i objašnjavati gradivo na motivirajući način- Pokazati da mogu učinkovito ispitivati učenike i odgovarati na njihova pitanja i na njihove doprinose raspravi	2.1.1., 2.1.2. i 2.1.3.
2.1.2. Korištenje brojnih strategija i opravdavanje svoga pristupa	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati da znaju koristiti direktne interaktivne metode poučavanja i domaću zadaću kako bi potvrdili ili proširili naučeno u školi- Pokazati da mogu izabrati strategiju za poučavanje i učenje koja najviše odgovara predmetu, temi i potrebama učenika- Pokazati da mogu promišljeno odabrati i iskoristiti različite resurse (uključujući i ICT) u raznim situacijama učenja i poučavanja- Pokazati sposobnosti za poučavanje pojedinaca, grupa i razreda- Pokazati sposobnost za vrednovanje i opravdati svoje pristupe učenju i poučavanju te njihov učinak na učenika	2.1.4., 2.1.5., 2.1.6. i 2.1.12.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

2.1 Učenje i poučavanje (nastavak)

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i> 2.1.3. Očekivanja i tempo rada koji nisu ni prezahtjevni ni nedovoljno zahtjevni za učenike	<i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i> <ul style="list-style-type: none">- Pokazati da imaju visoka ali realna očekivanja od učenika te usklađuju zadatke i količinu posla s potrebama učenika, uključujući i one s posebnim potrebama, osiguravajući da napredni učenici budu dovoljno potaknuti- Pokazati sposobnost da identificiraju učenike s problemima u učenju i efikasno im pomognu, te da prepoznaju kada treba tražiti dodatan savjet kako bi zadovoljili potrebe učenika s posebnim potrebama- Pokazati sposobnost da prikladno reagiraju na rodne, socijalne, kulturalne, vjerske i jezične razlike među učenicima- Pokazati sposobnost za motiviranje učenika da preuzmu inicijativu i odgovornost za vlastito učenje	2.1.7., 2.1.8., 2.1.9., i 2.1.10.
2.1.4. Učinkovitu suradnju sa stručnjacima i drugima kako bi promovirali učenje	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati da su sposobni surađivati sa stručnjacima i drugima, kao što su roditelji ili učitelji/nastavnici-pomagači- Pokazati sposobnost identificiranja načine na koje dodatna podrška u razredu može potpomoći učenje	2.1.8., 2.1.11., 3.7. i 4.6.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

2.2 Organizacija i vođenje razreda

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<p><i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i></p> <p>2.2.1. Organiziranje razreda i nastave, osiguravajući da su svi učenici sigurni i učinkovito zaposleni, radeći individualno, u grupi ili kao cijeli razred</p>	<p><i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Znati kako planirati i osigurati dobro organizirani razred, s ciljem da motivira učenike i osigura njihovo zdravlje i sigurnost - Znati kako surađivati u planiranju i organiziranju rada uključivanjem (po potrebi) odgajateljica iz vrtića, učitelja-pomagača, roditelja-pomagača i drugoga pomoćnog osoblja - Znati kako iskoristiti prostor za rad s razredom, individualni rad ili rad u grupi - Znati kako iskoristiti okruženje i resurse izvan škole, kako bi obogatili nastavu - Znati kako osposobiti učenike da se učinkovito koriste pažljivo odabranim materijalima, opremom i ICT-opremom - Znati kako učinkovito iskoristiti prostor za izlaganje radova učenika - Znati kako primjenjivati mjere za zdravlje i sigurnost djece u školi 	<p>2.1.5., 2.2.1., 2.2.3., 3.7. i 4.6.</p>
<p>2.2.2. Discipliniranje učeničkog ponašanja na pravedan, socijalno osjetljiv i konzistentan način, koristeći primjerene metode nagrađivanja i kažnjavanja, te odlučivanje kad treba pomoć</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pokazati sposobnosti za korištenje raznolikih tehnika ohrabivanja učenika, promovirati pozitivno ponašanje i aktivno pohvaliti uspjeh učenika - Znati kako implementirati politiku škole s obzirom na discipliniranje, uključujući i strategije za prevenciju nasilja među učenicima - Pokazati da mogu opravdati pristup koji koriste za discipliniranje učenika 	<p>2.2., 2.2.4., 2.2.5. i 2.2.6.</p>

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

2.3 Vrednovanje učenika

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<p><i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i></p> <p>2.3.1. Razumijevanje i primjenjivanje načela vrednovanja, praćenja i izvještavanja</p>	<p><i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Znati načela i ciljeve ulaznoga, sumativnog i formativnog vrednovanja, uključujući kriterije i normativne tehnike - Pokazati da znaju koristiti različite metode vrednovanja primjerene dobi i razredu svojih učenika te znati za zahtjeve Škotske kvalifikacijske agencije (SQA) - Pokazati da znaju koristiti metode vrednovanja: izvještaje učitelja, ocjenjivanje radova, opservaciju, ispitivanje i testiranje, te odrediti razine postignuća - Znati više načina za upisivanje rezultata vrednovanja te ih uredno voditi - Znati kako pisati izvještaje za roditelje koji su sukladni nacionalnim smjernicama 	<p>2.3.1., 2.3.2., 2.3.3., 2.3.4., 3.2. i 4.2.</p>
<p>2.3.2. Korištenje rezultata vrednovanja za evaluaciju i unaprjeđivanje poučavanja i unaprjeđivanje standarda postignuća</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Znati kako pratiti napredak prema nacionalnim očekivanjima i osobnim ciljevima, identificirati probleme, potvrditi postignuća i ishode te odrediti ciljeve za sljedeće korake učenja - Znati kako koristiti vrednovanje kako bi potaknuli i nagradili učenike, objasnili im greške pri učenju, te ih savjetovati kako da prevladaju probleme i dalje napreduju - Znati kako potaknuti učenike da sami sebe vrednuju i uključiti ih u raspravu o njihovom napretku - Znati kako koristiti vrednovanje da bi odredili dugoročnije ciljeve za razred - Znati za međunarodna i škotska istraživanja o učeničkim postignućima 	<p>2.1.1., 2.1.4., 2.1.10., 2.3.4., 3.2. i 4.2.</p>

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

2.4 Profesionalna refleksija i komunikacija

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i>	<i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i>	
2.4.1. Pronalaženje i evaluiranje stručne literature	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati da znaju koristiti primjerene metode istraživanja kako bi pronašli relevantnu stručnu literaturu- Pokazati da mogu analizirati i procijeniti različitu stručnu literaturu- Pokazati da znaju koristiti ono što su naučili kako bi proširili svoje razumijevanje i kako bi unaprijedili svoj rad	4.5. i 4.10.
2.4.2. Osmišljavanje i branjenje smislenih i jasnih argumenata o obrazovnim pitanjima i stručnoj praksi	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati da mogu osmisliti jasna pitanja u raspravama o obrazovanju- Pokazati sposobnost da obrane i održe svoje argumente, koristeći dokaze, te da donose primjerene zaključke- Pokazati sposobnost za pisanje izvještaja koji su dobro strukturirani, uvjerljivi i točni	1.6., 2.1.12., 2.2.6., 3.2., 3.3, 4.4. i 4.5.
2.4.3. Preispitivanje vlastitog rada i rad na njegovu unapređenju te pridonosenje procesu razvoja kurikuluma i planiranju razvoja škole	<ul style="list-style-type: none">- Znati kako iskoristiti podatke (činjenice) u donošenju odluka o profesionalnom radu- Znati kako usvojiti preispitujući pristup vlastitom radu i uključivati se u stručna i akcijska istraživanja- Znati kako pridonijeti procesu razvoja kurikuluma i planiranju razvoja škole	1.6., 2.1.12., 2.2.6., 2.3.5., 4.4., 4.5. i 4.10.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

3 Profesionalne vrijednosti i predanost radu

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i> 3.1. Cijenjenje i pokazivanje predanosti za društvenu pravdu i inkluziju	<i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i> <ul style="list-style-type: none">- Pokazati da poštuju i cijene djecu i mlade kao jedinstvene i cjelovite osobe- Pokazati da poštuju prava djece i mladih bez diskriminacije, kako to određuje Konvencija o pravima djeteta Ujedinjenih naroda i škotski Zakon o djeci iz 1995- Pokazati da cijene i promiču pravednosti i pravdu te da su usvojili principe koji uvažavaju različitosti s obzirom na spol, seksualnu orijentaciju, rasu, posebne potrebe, dob, vjeru i kulturu- Pokazati da su predani promicanju i podržavanju osobnog razvoja, dobrobiti i socijalnih kompetencija učenika u svojim razredima kao i podizanju očekivanja učenika od sebe samih ali i od drugih	4.1., 4.2. i 4.7.
3.2. Cijenjenje sebe kao profesionalca, preuzimajući odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj i napredak	<ul style="list-style-type: none">- Pokazati predanost za samovrednovanje i trajan profesionalni razvoj- Pokazati volju za doprinošenje promjenama i reagirati na promjene u obrazovnoj politici i praksi	4.4., 4.5. i 4.10.

Standardi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

3 Profesionalne vrijednosti i predanost radu

Odrednica	Očekivani ishod	Referenca na kompetenciju br.
<i>Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osposobit će studenta za:</i> 3.3. Cijenjenje, poštivanje i pokazivanje predanosti za zajednicu u kojoj rade	<i>Po završetku programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, studenti će:</i> <ul style="list-style-type: none">- Pokazati da su predani promicanju i da reagiraju na ostvarivanje partnerstva unutar zajednice - s kolegama, drugim stručnjacima, roditeljima i samim učenicima- Znati za probleme okoliša i biti sposobni doprinijeti obrazovanju za održivi razvoj- Znati koji elementi pridonose zdravlju i dobrobiti te biti spremni pridonijeti promicanju zdravoga stila života- Znati za zahtjeve civilnog odgoja i biti spremni poticati učenike da budu aktivni, kritični i odgovorni građani- Pokazati spremnost za suradnju s drugim stručnjacima, prepoznajući njihove vještine i moguće različite vrijednosti	4.6., 4.8. i 4.9.

Vještine koje se mogu primjenjivati u drugim područjima rada i života (prijenosne/transferne vještine)

Znanja, vještine i sposobnosti koja se stječu u okviru inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika imaju mogućnost šire primjene u visokom obrazovanju, kao i pri zapošljavanju. Programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika posebno će omogućiti studentima da pokažu kako su svladali sljedeće vještine:

1. razvijanje i održavanje uspješnih odnosa s drugima;
2. mogućnost komunikacije i izvještavanja i verbalno i u pisanom obliku;
3. sposobnost samospoznaje, samokritike i shvaćanja obrazovanja kao cjeloživotnog procesa;
4. korištenje istraživanja, prikupljanje dokaza i usvajanje racionalnoga kritičnog pristupa u opravdanju vlastitog izbora te pri donošenju odluka;
5. osjetljivost na potrebe drugih, poštivanje njihovih prava, podržavanje njihova razvoja, osjetljivost na potrebe lokalne zajednice;
6. sposobnost opravdanja osobnog stajališta o obrazovnim pitanjima te ukazivanje na primjerene podatke (dokaze);
7. mogućnost lociranja profesionalnog rada u socijalni i politički kontekst te u kontekst svoje zajednice;
8. učinkovitost u administraciji i upravljanju, te sigurnost u korištenju novih tehnologija;
9. sposobnost rada u promijenjenim okolnostima te upravljanje promjenama;
10. sistematičnost, dobra pripremljenost i sposobnost planiranja unaprijed.

Prilog 1. Propisani zahtjevi za programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

Zahtjevi Agencije za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju (QAA)

U svom časopisu *Higher Quality* (No. 5), Agencija za osiguranje kvalitete navodi kako će koristiti odrednice za standarde u procesu revizije na razini predmeta. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u svrhu odrednica se smatra predmetom. U tekstu objavljenom u časopisu Agencija objašnjava: *Ove će odrednice biti osnova evaluacije te će se prema njima procjenjivati je li svrha pojedinačnog programa zadovoljena. Samim time će se omogućiti široka usporedba standarda postignuća...Institucije bi trebale moći pokazati na koji su način koristile odrednice pri definiranju kriterija ishoda programa i za prilagođavanje zahtjeva vrednovanja.*

Odrednice se također mogu koristiti s obzirom na:

- javno informiranje,
- razvoj programa,
- podršku vanjskom vrednovanju.

U većini predmeta, Agencija definira odrednice na razini najboljih diplomanata (najboljih 10%). Ipak, mnogi programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika studente ne pripremaju za takve kvalifikacije. U ovom dokumentu odrednice se odnose na sve programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, bez obzira vodi li program prema stupnju BEd, PGCE ili ATQ (dodatna kvalifikacija za nastavnika) ili TQ-stupnju.

Zahtjevi ministra

Svi programi inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike u Škotskoj moraju biti odobreni od ministra, po stavci 4. Pravilnika o učiteljima i nastavnicima (Obrazovanje, usavršavanje i preporuke za priznavanje – Škotska, 1993). Politika škotskog ministra o sadržaju, prirodi, trajanju programa koji vode prema kvalifikaciji za učitelja ili nastavnika u osnovnoj ili srednjoj školi, određena je *Smjernicama za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika* u Škotskoj (u daljnjem tekstu *Smjernice*). Generalno nastavničko vijeće Škotske predlažu ministru programe inicijalnog obrazovanja učenika i nastavnika koji zadovoljavaju kriterije *Smjernica*.

Partnerstvo u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika

Smjernice također jasno ukazuju da zaposlenici u škotskim školama pridonose inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, uključujući i vrednovanje studenata-budućih nastavnika. Prema tome, lokalnim je obrazovnim vlastima i školama u interesu da postupe u skladu s odrednicama.

Nastavničke kompetencije i odrednice

Moglo bi se tvrditi da su *Smjernice* do neke mjere predvidjele potrebu za odrednicama, izlažući u Sekciji D. kompetencije za koje studenti moraju pokazati da su ih usvojili do kraja programa inicijalnog obrazovanja.

Glavna razlika između *Smjernica* i *Odrednica* jest da *Smjernice* uključuju *uvjete* za potvrđivanje i licenciranje programa te specifične zahtjeve za programe (npr. posebne zahtjeve za BEd za osnovno obrazovanje, itd.) koji nisu uključeni i u uži dokument (*Odrednice*).

Odrednice razvijaju međusobnu povezanost stručnog znanja i razumijevanja, stručnih vještina i sposobnosti; profesionalnih vrijednosti i osobne predanosti. U budućnosti moguće je da će se *Smjernice* i *Odrednice* spojiti u jedan dokument.

Prilog 2. *Članovi grupe za odrednice programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika*

Prof. Bart McGettrick (predsjedavajući), Sveučilište u Glasgowu

Prof. Gordon Kirk, Sveučilište u Edinburghu

Donald Christie, Sveučilište u Strathclydeu

Robert Stefanie, Sveučilište u Paisleyu

John McCarney, Sveučilište u Glasgowu

Prof. Ronald Elder, Northern College of Education

Prof. Peter Cope, Sveučilište u Stirlingu

Dr. Valerie Hallam, Generalno nastavničko vijeće Škotske (GTCS)

Jim McNally, Generalno nastavničko vijeće Škotske (GTCS)

Christine Pollock, Vijeće North Lanarkshire

Nick Marra, Osnovna škola, St. Mary's

Gordon Mackenzie, Srednja škola, Balwearie

HMI Mrs. Margery Browning, Školski Inspektorat Njezina Veličanstva (SEED)

Dr. David Bottomley (promatrač), Agencija za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju (QAA)

V. DIO

PREMA MODELU CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA UČITELJA I NASTAVNIKA

“Poučavanje završava u učionici, a obrazovanje traje koliko i život.”

F. W. Robertson

1. Uvod

U osmišljavanju modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika ne možemo donijeti preskriptivne zaključke, već samo iznijeti koncept “realističnog pristupa” obrazovanju učitelja i nastavnika, koji uporište nalazi u nekoliko izvora:

1. viziji “europskoga obrazovnog prostora”, postupno građenoj kroz dokumente EU te stručne forume i projekte u kojima se posebno razvijala slika o učiteljskim/nastavničkim kompetencijama i uvjetima nužnima za njihovo postizanje;
2. primjerima “dobre prakse” iz europskih ali i ostalih zemalja koje su, prema svojim ljudskim resursima, usporedive s Hrvatskom te koje su ujedno i prema međunarodnim kriterijima prepoznate kao zemlje čiji obrazovni sustavi u cjelini omogućavaju realizaciju visokih obrazovnih postignuća na svim razinama obrazovanja;
3. percepciji ključnih sudionika našega procesa obrazovanja učitelja/nastavnika (učiteljima i nastavnicima, te sveučilišnim nastavnicima i studentima nastavničkih fakulteta i učiteljskih akademija), njihovim potrebama i očekivanjima vezanima uz različite aspekte obrazovanja učitelja i nastavnika;
4. suvremenim znanstvenim spoznajama temeljnih edukacijskih znanosti o vezi između pristupa učenju i poučavanju, ulozi socijalnog okruženja u stvaranju profesionalnog identiteta i predanosti profesiji, te motivacijskim činiteljima koji određuju obrazovne ishode i profesionalne odluke;
5. snimci stanja našega obrazovnog sustava iz perspektive obrazovne politike, zakonskih normi te društvenih okolnosti u kojima se sustav razvija.

Termin “realističan pristup” u ovom kontekstu pokazuje da ne pokušavamo nametnuti *ideal-tip* obrazovanja učitelja i nastavnika kao daleki i teško dostižni cilj. Namjera nam je ponuditi sliku obrazovnog sustava koji autentična iskustva i spoznaje iz pojedinih izvora nastoji upotrijebiti kao oslonac za izgrađivanje paradigme cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika, ne umanjujući pritom značaj dosadašnjih napora i iskoraka u tom smjeru, ali isto tako ne zanemarujući ni okolinska ograničenja pa i moguće otpore promjenama na različitim

razinama unutar sustava i izvan njega. Pritom valja istaknuti da, kao što se od svakoga pojedinca koji ulazi u učiteljsku/nastavničku profesiju očekuje razumijevanje potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem i profesionalnim razvojem, isto je tako i na razini obrazovnog sustava nužno prepoznati da nema konačnih rješenja i statičnog održavanja postojećega. Želimo li osigurati visoku razinu učiteljske/nastavničke kompetencije, kao i visoku razinu obrazovnih “postignuća za sve”, nužno je ugraditi mehanizme motrenja, praćenja, evaluacije i infrastrukturne instrumente za prilagodbu i razvoj sustava u skladu s prepoznatim potrebama, kao i s kretanjima u širem društvenom i znanstvenom kontekstu.

U ovom dijelu prikazat ćemo, u svjetlu rezultata naših istraživanja, pristupe oblikovanju ključnih komponenti obrazovanja učitelja i nastavnika za koje držimo da su preduvjet ostvarenju visokih obrazovnih postignuća njihovih učenika.

2. Instrumenti obrazovne politike nužni za podršku kvalitetnom obrazovanju učitelja i nastavnika

Kao što je u prvom dijelu istaknuto, kvaliteta obrazovanja učitelja i nastavnika značajnim dijelom ovisi o širem društvenom kontekstu, u kojem posebnu ulogu imaju specifični instrumenti obrazovne politike.

a) Zakonska podloga i strateški dokumenti o razvoju obrazovanja

U zakonskoj regulativi o razvoju obrazovanja, u prvom redu valja spomenuti **nacionalnu strategiju razvoja obrazovanja**, koja daje opći okvir za razradu specifičnih međusobno povezanih elemenata, kao što su organizacija školskog i visokoškolskog sustava, osnovna kurikulumska načela te sam sustav obrazovanja učitelja i nastavnika. Primjerice, ovisno o tome kako se organizira i koliko traje primarno obrazovanje (npr. kao sustav 4+4 ili sustav 6+3), ovisit će i organizacija studijskih programa za pojedine kategorije učitelja i nastavnika. Obrazovna politika vezana uz razvoj srednjoškolskog sustava, primjerice omjer općeobrazovnih i strukovnih srednjih škola, isto tako ima značajne konotacije za organizaciju

cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. I temeljna načela nacionalnog kurikuluma za pojedine razine i vrste školovanja osnovica su za planiranje sadržaja i pristupa obrazovanju nastavnika.

Pristup reformi obrazovanja nastavnika temeljen na **nacionalnim standardima profesionalne kompetencije** sve je zastupljeniji u većini zemalja EU ali isto tako i u SAD te Australiji (Delandshere i Petrosky, 2004). Polazište za uspostavu sustava osiguranja kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika najčešće su nacionalni standardi za učiteljske i nastavničke kompetencije. Jedan od klasičnih primjera takvih standarda jest engleski, koji obuhvaća kriterije za učiteljsku profesiju i zahtjeve za inicijalno obrazovanje učitelja (*Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, 2003*). Engleski standard za učiteljsko zanimanje obuhvaća četiri razine kompetencija koje se uvelike poklapaju sa slikom “dobrog učitelja” (Korthagen, 2004):

1. profesionalne vrijednosti i etičko ponašanje;
2. poznavanje akademskih sadržaja poučavanja, suvremenih informatičkih tehnologija, strategija poučavanja usmjerenih na učenje i učeničke kompetencije te razumijevanje i primjena temeljnih načela nacionalnog kurikuluma;
3. vještine postavljanja relevantnih i motivirajućih obrazovnih ciljeva te planiranja izvedbe nastavnih jedinica, u skladu s učeničkim razvojnim mogućnostima, interesima i kulturalnim različitostima;
4. kompetencije koje se odnose na praćenje učeničkog napretka, provjeru postignuća i ocjenjivanje u skladu s postavkama nacionalnog kurikuluma.

Uz temeljne učiteljske kompetencije, ovaj dokument određuje i zahtjeve za inicijalnim sveučilišnim obrazovanjem:

1. provjera psihofizičkih mogućnosti potencijalnih studenata za učiteljsko zanimanje;
2. planiranje i izvedba studijskog programa koji na zadovoljavajući način povezuje teorijsku nastavu s praktičnom;
3. osiguravanje partnerstva sa školama u kojima se izvodi praktična nastava;
4. primjena mjera za osiguravanje kvalitete studijskog programa.

Jedan od priloga uz ovu studiju jest i škotski standard koji se odnosi na inicijalno obrazovanje učitelja (u IV. dijelu: *Quality Assurance in Initial Teacher Education - The Standard for Initial Teacher Education in Scotland, 2000*). Ovaj smo standard u cijelosti preveli, smatrajući da može poslužiti kao osobito prikladan primjer “dobre prakse” u ovom području. Naime,

pojedine kompetencije svrstane u četiri kategorije (poznavanje općih načela i teorija u području obrazovanja, razvijenost nastavničkih vještina, sposobnost refleksije vlastitog rada i komunikacije s ostalim ekspertima u školi, te profesionalne vrijednosti i predanost poslu) imaju jasno razrađene specifične ciljeve i očekivane ishode obrazovanja, što ujedno omogućava i ujednačavanje kriterija provjere i vrednovanja obrazovnih rezultata. Navedeni primjeri nedvojbeno upućuju na potrebu za definiranjem obrazovnog standarda za učitelje i nastavnike, koji bi postao osnovica za planiranje, provedbu i vrednovanje naših programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

b) Infrastrukturalna i financijska podrška

Odgovarajuća infrastrukturna podrška uključuje izgradnju, podršku i umrežavanje različitih aktera sustava obrazovanja nastavnika:

- a. tijela državne uprave vezanih uz obrazovanje (npr. Agencija za osiguravanje kvalitete visokog obrazovanja, Vijeće za obrazovanje učitelja i nastavnika, Uredi za pojedina područja u kojima djeluju obrazovni savjetnici, Agencija za vanjsko vrednovanje obrazovanja);
- b. visokoškolske ustanove;
- c. istraživačke institucije (poput Instituta za istraživanje obrazovanja);
- d. profesionalne asocijacije (učiteljske udruge);
- e. ekspertne skupine (poput Foruma za raspravu o obrazovnim pitanjima);
- f. stručne organizacije (poput Zavoda za školstvo, ili civilnih organizacija koje nude inovativne programe).

Uz poticanje ove, međuinstitucijske suradnje, ključno je i građenje unutarinstitucijske infrastrukture, zapošljavanjem stručnih suradnika (psihologa, specijalnih pedagoga, pedagoga, socijalnih radnika) koji svojim djelovanjem potpomažu građenju učiteljskih i nastavničkih kompetencija.

S obzirom na nacionalnu važnost kvalitetnog sustava obrazovanja učitelja i nastavnika, za taj sustav trebala bi biti osigurana proračunska sredstva, bilo na razini države bilo na razini regije ili lokalne zajednice. Pritom smatramo da bi vertikalnu od preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog studija (tj. do razine doktora znanosti) trebala pokriti sredstva iz državnog

proračuna. Za pojedine oblike cjeloživotnog obrazovanja sredstva bi se trebala osigurati kombinacijom ulaganja iz proračuna države i lokalnih zajednica. Tako bi se osiguralo da se, bez obzira na razvijenost lokalne zajednice, cjeloživotno obrazovanje omogući svim učiteljima i nastavnicima, vodeći pritom računa i o specifičnim lokalnim potrebama.

c) Sustav osiguravanja kvalitete obrazovanja

Sustav osiguravanja kvalitete obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika podrazumijeva uspostavu “**kulture kvalitete**” obrazovanja na svim razinama obrazovanja učitelja i nastavnika. Osiguravanje kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika oslanja se prvenstveno na neposredne oblike vanjske i unutarnje evaluacije, ali korisno mogu poslužiti i posredni indikatori, poput razine postignuća učenika u komparativnim nacionalnim ili međunarodnim istraživanjima (PISA, 2000/2003; TIMSS, 1999/2000; Projekt državne mature).

1. Glavna podloga za uspostavu sustava trebali bi biti **nacionalni standardi učiteljskih/nastavničkih kompetencija**, te utvrđivanje uvjeta koji su potrebni da se očekivane kompetencije izgrade. Važan element u uspostavi standarda jest i oslanjanje na metodu “dobrih uzora” ili primjera dobre prakse na međunarodnoj razini (tzv. *benchmarking*), koja je osobito važna za određenje temeljnih nastavničkih kompetencija (TUNING projekt), ali i za utvrđivanje ključnih elemenata studijskih programa za obrazovanje učitelja/nastavnika.

2. Ključan element osiguravanja kvalitete inicijalnog obrazovanja jest uspostava **mehanizama vanjske evaluacije studijskih programa i visokoškolskih institucija**, za što su najčešće odgovorna državna tijela poput Nacionalnog vijeća za visoku naobrazbu i njegova Agencija za osiguravanje kvalitete u visokoj naobrazbi i znanosti, kao i njihove periodičke ponovne evaluacije. Jedan od važnih aspekata ovog procesa jest i razvijanje mreže kompetentnih, nepristranih evaluatora - domaćih i stranih.

3. No isto je tako potrebna i izgradnja analognog sustava **evaluacije i akreditacije za programe profesionalnog usavršavanja**, koja se u većini analiziranih zemalja sve rjeđe prepušta tržišnim mehanizmima.

4. Važnu ulogu u sustavu osiguravanja kvalitete imaju i **mehanizmi pripravničkog staža i izdavanje dopusnica učiteljima i nastavnicima temeljem stručnog ispita**, odnosno njihovo periodičko obnavljanje, uz jasno propisane zahtjeve u pogledu kontinuiranoga stručnog usavršavanja.

5. Četvrtu ključnu kariku u osiguravanju kvalitete čini izgradnja kapaciteta samih obrazovnih institucija koja će omogućiti učinkovitu **unutarnju evaluaciju ili institucijsku samoevaluaciju** i spremnost na ulaganje napora za poboljšanjem vlastite prakse. Jedan od ključnih elemenata unutarnje evaluacije jest i učeničko procjenjivanje kvalitete nastave i učitelja/nastavnika. Dio samoevaluacijskog procesa jest i samoevaluacija samih nastavnika, koja se ogleda kroz primjenu koncepta “refleksivnog poučavanja”. Razvoj takvog pristupa može se vidjeti i u primjeru dobre prakse F. Buchbergera (u IV. dijelu).

6. Još jedna važna karika u osiguravanje kvalitete jest i uspostava **sustava praćenja i stručnog savjetovanja** u procesu analize rezultata vanjske i/ili unutarnje evaluacije te pronalaženju odgovarajućih mjera koji će dovesti do korekcije i poboljšanja sustava obrazovanja učitelja i nastavnika na svim razinama. U ovom procesu ključnu ulogu igraju edukacijska istraživanja kojima se provjeravaju učinci pojedinih intervencija.

3. Obrazovanje učitelja razredne nastave

3.1. Inicijalno obrazovanje

a) Razina studija

Na temelju komparativne analize i uvida u našu novu zakonsku regulativu, zapisnike sa stručnih rasprava i službenu dokumentaciju te na temelju rezultata empirijskog istraživanja, može se nedvojbeno zaključiti o opravdanosti i spremnosti različitih aktera da se učiteljski studiji transformiraju u **sveučilišne studije**. Ta se promjena može argumentirati konceptualnim i praktičnim razlozima. U području obrazovanja opažaju se određeni “glavni tijekovi” promjena, kao što su financijska decentralizacija sustava, veća autonomija lokalnih zajednica i škola u kreiranju kurikuluma, usmjerenost na osiguravanje kvalitete kroz vanjsku

evaluaciju ali i samoevaluaciju vlastitog rada zbog zastarijevanja znanstvenih činjenica i brzih društvenih promjena, potreba za cjeloživotnim učenjem, naglasak na poticanje učeničkog kritičkog razmišljanja i društvene osjetljivosti, poticanje učeničke darovitosti i kreativnosti, sve veća raznovrsnost učenika u pogledu kulturnog podrijetla i posebnih razvojnih potreba, raznovrsniji pristupi u praćenju učeničkog napredovanja i utvrđivanju razine postignuća te informatizacija nastave i školskog sustava. Te promjene zahtijevaju i znatno višu razinu profesionalizacije učiteljskog posla: od prenositelja sadržaja nastavnog programa učitelj postaje poticatelj učenja, usmjeravajući učenika na cjeloživotno učenje i postignuća u skladu s njegovim sposobnostima.

Temeljito razumijevanje i poznavanje sadržaja akademskih područja tek je nužan, ali ne i dovoljan uvjet za uspješno poučavanje. Veća autonomnost u radu, potreba za primjenom znanstvenih metoda u analizi i kritičkim promišljanjem vlastitog rada, potreba za većom fleksibilnošću, strateškim planiranjem, odlučivanjem i rješavanjem problema u poučavanju, zahtijevaju i duže vrijeme i kvalitativno nove vještine koje se uspješnije mogu svladati tijekom sveučilišnih studija.

U praktičnom smislu, učiteljski studiji organizirani kao sveučilišni studiji omogućavaju nastavak profesionalnog razvoja na poslijediplomskoj razini, te su kompatibilni s većinom programa u europskim zemljama.

b) Organizacija studija

Studije Europske unije koje se bave pitanjima sinkronizacije programa u području učiteljskih studija, zasad još nemaju potpuno jasan stav je li učiteljske studije potrebno prilagoditi bolonjskoj shemi ili ih prilagoditi staroj shemi 4+1. U nas je više zagovornika ove druge zamisli. Prema toj koncepciji peta bi godina studija bila usmjerena na specijalizaciju u određenom akademskom predmetu ili području. U Europi je češće riječ o specijalizacijama u području informatičkih kompetencija, stranog jezika (koje osposobljavaju učitelja za poticanje ranog učenja jezika), umjetničkih predmeta ili, pak, o produbljivanju širih cjelina: društveno-jezičnih ili matematičko-prirodoslovnih. Jedno od pitanja koja valja riješiti pri odlučivanju o organizaciji studija jest razina kompetencija koje se stječu nakon preddiplomskog studija, odnosno pruža li taj studij mogućnost zapošljavanja u školi i, ako da, za koju vrstu poslova. To je, naravno, pitanje na koje će se moći jasnije odgovoriti nakon što se provedu i promjene

na razini osnovnog obrazovanja te odredi odnos između osnovnog i obveznog školovanja. Sadašnje zakonsko rješenje, posebice u pogledu naziva zvanja, govori o magistru razredne nastave, kao zvanju koje se stječe nakon pet godina sveučilišnog studija. Sa završene tri (ili četiri) godine učiteljskog studija (1. ciklus) ne bi se moglo samostalno raditi u razredu, ali bi zato trebalo osmisliti poslove koje bi prvostupnik mogao raditi – npr. rad s djecom u cjelodnevnom boravku u školama, izvanškolske aktivnosti, rad s djecom u odmaralištima i sl.

c) Kurikulum

U vezi s planiranjem kurikuluma valja istaknuti nekoliko elemenata koji definiraju prirodu kurikuluma učiteljskog studija.

Prvi element jest odabir prikladnog modela studija s obzirom na vremensku dinamiku stjecanja akademskih i nastavničkih kompetencija. Općenito govoreći, model koji zasada postoji - tzv. simultani, čini se najzastupljenijim, no u određenom broju zemalja opaža se i prijelaz prema tzv. integrativnom modelu. Simultani model pretpostavlja da se akademski sadržaji i sadržaji edukacijskih znanosti počinju studirati od prve godine studija, kao dva razmjerno autonomna sklopa. Iz Tuning projekta, pak, proizlazi tendencija da se postavi jasna razlika između prvoga i drugog ciklusa studija, te da u prvom ciklusu bude manje akademskih sadržaja. Integrirani pristup podrazumijeva da se stjecanje akademskih znanja prožima s analizom iz pozicije edukacijskih znanosti o tome kako one dijelove tih spoznaja koje su obuhvaćene kurikulumom, na odgovarajući način poučavati u različitim dobnim skupinama. Istraživanja u području situacijskog učenja i poučavanja upućuju da je najteže ostvariti transfer spoznaje iz situacije u kojoj su se neke spoznaje formirale na situaciju u kojoj se moraju primijeniti u novim, različitim okolnostima. Što su okolnosti u kojima se nova znanja i vještine stječu sličnije okolnostima u kojima će se koristiti, to će i njihova primjena biti učinkovitija. Takav integrirani pristup podrazumijeva i veću suradnju među sveučilišnim nastavnicima koji se bave različitim područjima, te isto tako njihovu osposobljenost da, bez obzira radi li se o akademskim ili edukacijskim sadržajima, svojim pristupom poučavanju demonstriraju temeljne vrijednosti i vještine koje u budućnosti očekuju od svojih studenata. Kada je riječ o višim razinama studija (diplomskom programu), tada se češće koristi **modularni pristup** koji se može nazvati i tematskim. Student sam bira skup predmeta koji omogućavaju stjecanje znanja i vještina iz problemski zaokruženog područja, primjerice

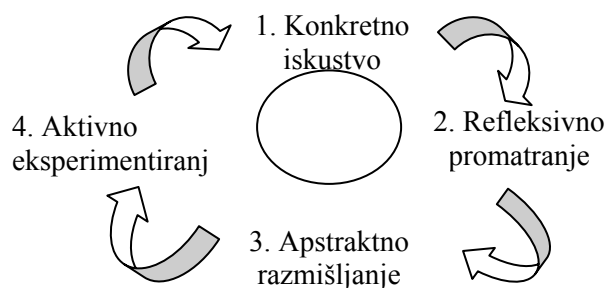
podrška integriranju učenika s posebnim potrebama ili razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina te prevencija rizičnih ponašanja. To može biti i produblјivanje ili proširivanje određenog akademskog područja.

Europski dogovori (Tunig, 3. faza) dozvoljavaju sve pristupe ukoliko su im *ishodi* slični. Studenti različitim putovima mogu doći do krajnjeg cilja, a taj je da postanu kompetentni učitelji. Kompetencije su dinamična kombinacija znanja, razumijevanja, sposobnosti i vještina. Težište programa moralo bi biti na izlaznim rezultatima: osposobljenost po završetku jednoga ciklusa te mogućnost zapošljavanja s usvojenim kompetencijama.

Drugi element koji je presudan pri izradi kurikuluma jest zastupljenost pojedinih sadržaja, odnosno omjer između akademskih sadržaja, sadržaja edukacijskih znanosti i metodologija, te školske prakse. Kad je riječ o učiteljskim studijima, ovaj se omjer u analiziranim zemljama kreće u rasponu od 40% do 50% akademskih sadržaja, 30% do 40 % sadržaja edukacijskih znanosti i metodologija te 10% do 15% školske prakse. Taj omjer se bitno ne razlikuje od trenutne situacije u našim učiteljskim studijima i trebalo bi ga poštovati. U mnogim se zemljama kao posebna kategorija izdvaja stjecanje kompetencija u informatičkim vještinama, koje je zastupljeno s 5% do 10% vremena u programu studija. O tome posebno valja voditi računa pri planiranju naših kurikuluma, budući da zaposleni učitelji kao i studenti završnih godina učiteljskih studija najviše ističu nedovoljnu osposobljenost upravo u ovom području. U ovom kontekstu posebnu pozornost zahtijeva organizacija i provedba školske prakse. Studenti se od samog početka studija trebaju uvoditi u svoju profesionalnu ulogu i postupno, od refleksivnog promatrača, preuzimati sve aktivniju ulogu. Takav pristup zahtijeva blisku suradnju sveučilišta i škole, te posebice dodatnu izobrazbu školskih mentora u području vođenja i savjetovanja. Pritom kao posebno zanimljivu inovaciju u tom području vidimo primjere dobre prakse sa Sveučilišta u Goeteborgu (Fryk i Forsen, IV. dio) te Sveučilišta u Linzu (Buchberger, IV. dio).

Većina suvremenih istraživača u području obrazovanja učitelja i nastavnika ističe posebnu važnost povezivanja praktičnog i teorijskog dijela nastave. Pojedine zemlje razvijaju različite modele kojima zajednička ideja jest čvrsto povezivanje temeljnih koncepata edukacijskih znanosti s neposrednim iskustvom koje studenti stječu tijekom praktične nastave. Zajedničko ishodište većine tih pristupa je empirijski dobro potvrđen ciklični model **iskustvenog učenja** D. Kolba (Kolb i Fry, 1975) koji je prikazan na slici 5.1.

Slika 5.1. Kolbov ciklički model iskustvenog učenja



Ciklus iskustvenog učenja odvija se u četirima koracima koji osiguravaju dubinski pristup učenju i razumijevanje povezanosti teorijskih koncepata s pojedinačnim praktičnim problemima.

1. Korak: *konkretno iskustvo* - pretpostavlja izlaganje konkretnom iskustvu (primjerice, opservacija nastave ili izvedba nastave).
2. Korak: *refleksivno promatranje* - uključuje promatranje tuđe ili vlastite aktivnosti, razmatranje situacije iz različitih perspektiva, traženje smisla u opaženome.
3. Korak: *apstraktno razmišljanje* - uključuje logička analizu, povezivanje ideja, uočavanje obrazaca, povezivanje s teorijskim spoznajama u području, planiranje i predviđanje na temelju opaženih veza i načela.
4. Korak: *aktivno eksperimentiranje* - provjera izvedenih zaključaka u novoj situaciji, sposobnost neposredne izvedbe na temelju uočenih veza.

Primjena ovoga modela ogleda se u pristupu “produktivne pedagogije”, razvijenoj u Australiji (Gore, et al., 2004), u modelu “realističnog poučavanja” razvijenom u Nizozemskoj (Korthagen, 2001; Tigchelaar i Korthagen, 2004) te u austrijskom 4K-modelu (Buchberger, 2000, IV. dio). U ovaj temeljni model često se ugrađuju elementi problemskog i suradničkog učenja (Eklund i Krygger, 2000). Pregledom nekih novijih hrvatskih programa obrazovanja učitelja i nastavnika, vidljivo je da se na razini planiranoga iskazuje svijest o važnosti ovakvog pristupa u nastavi, no tek će se praćenjem provedbe moći odgovoriti u kojoj je mjeri ta namjera i realizirana.

Treći element je strategija izrade samog kurikulumu. Kao dobar primjer može poslužiti strategija primijenjena u europskom projektu Tuning koja u definiranju sadržaja kurikulumu

polazi iz perspektive kompetencija koje različiti neposredni i krajnji korisnici prepoznaju kao poželjan ishod obrazovanja. Držimo da bi ovakav pristup valjalo primijeniti i u oblikovanju novih kurikuluma za učiteljski studij, posebice kroz povezivanje ciljeva pojedinog kolegija s potrebnim generičkim i područnim kompetencijama. Kao koristan izvor informacija mogu poslužiti empirijski rezultati naših istraživanja, koji pokazuju u kojim područjima školskog djelovanja zaposleni učitelji i budući učitelji vide potrebu za proširenjem ili produbljivanjem kompetencija. Valja istaknuti da su to najčešće sadržaji vezani uz procesne aspekte (komunikacijske) te specifične vještine (informatička pismenost), a rjeđe uz savladavanje akademskih sadržaja.

Četvrti element je izvedba kurikuluma. Naime, poznato je da se planirani kurikulum često razlikuje od izvedenog kurikuluma. Taj se raskorak može javiti zbog više razloga, od kojih jedan može biti i nedovoljna razvijenost nastavničkih kompetencija samih sveučilišnih nastavnika. No često se očituje i djelovanje tzv. *skrivenog kurikuluma*, u kojem ključnu ulogu imaju prikrivene vrijednosne orijentacije i uvjerenja o poučavanju i studenata, a i samih sveučilišnih nastavnika, koje se ponekad mogu bitno razlikovati od vrijednosti i pristupa poučavanju istaknutih u planiranom kurikulumu. Stoga je vrlo važno provesti praćenje i evaluaciju poučavanja sveučilišnih nastavnika, te osigurati sustav profesionalnog razvoja u području nastavničkih kompetencija samih sveučilišnih nastavnika. U većini analiziranih zemalja takva je edukacija obvezna za sveučilišne nastavnike-početnike, a i onda kad to nije slučaj, prepoznaje se korist takvih programa i u njih se uključuje i više od 90% novih nastavnika. Štoviše, u nekim je zemljama razvijen sustav akumuliranja kredita u području edukacijskih znanosti i metodologija, koji može dovesti do stjecanja druge specijalističke diplome ili čak do doktorata iz edukacijskih znanosti.

3.2. Trajno profesionalno usavršavanje i poslijediplomski studiji

Ulaskom učiteljskih studija u rang sveučilišnih programa otvara se mogućnost stjecanja viših kvalifikacija na poslijediplomskoj razini. Ta mogućnost je ujedno i dodatan izazov samim sveučilištima koja bi trebala prepoznati važnost otvaranja takvih programa za podizanje cjelokupne kvalitete obrazovnog sustava. Određeni broj europskih zemalja, i to onih koje se ističu kvalitetom cjelokupnog sustava obrazovanja, omogućava svojim učiteljima i potiče ih da ostvare i najviše znanstvene stupnjeve. Stjecanje kompetencija u području

znanstvenoistraživačkog rada glavno je jamstvo znanstvenoutemeljenom pristupu u planiranju, odlučivanju i evaluaciji ishoda, od najviše razine obrazovnog sustava do razine pojedinog razreda ili učenika.

Druga se vrsta izazova odnosi na ustrojavanje interdisciplinarnih studija u ovom području koji bi, organizirani na modularnom principu, omogućili da učitelji sami, izborom modula kreiraju svoj specijalistički profil koji će im biti temelj za horizontalnu i/ili vertikalnu mobilnost u školskom sustavu. Pritom je važno da programi budu osmišljeni tako da se mogu međusobno uspoređivati i omogućiti prijenos, odnosno akumulaciju kredita.

S druge strane, s obzirom na akceleraciju u proizvodnji spoznaja u pojedinim znanstvenim područjima, podjednako onih povezanih s akademskim disciplinama kao i onih vezanih uz edukacijske znanosti i metodologije, pravo i obveza je svakog učitelja da sudjeluje u procesu cjeloživotnog učenja. Sukladno tome, dužnost je obrazovnog sustava osigurati uvjete koji će omogućiti da se učitelji nesmetano uključuju u proces kontinuiranog stručnog usavršavanja. Kada je riječ o programima stručnog usavršavanja, zapaža se da se u većini zemalja ono provodi prema načelu decentralizacije i tržišta znanja na kojem se pojavljuju različiti davatelji usluga. No kako je važno i načelo osiguravanja kvalitete, pred škole se sve češće postavlja zahtjev za pažljivim planiranjem stručnog usavršavanja na temelju prepoznatih potreba, kao i zahtjev za akreditacijom pojedinih programa od područnih eksperata. Ovakva akreditacija ima i praktičnu važnost, jer nosi sa sobom mogućnost akumulacije ECTS kredita, a koji mogu poslužiti i kao osnovica za povećanje plaće ili se mogu priznati kao odrađene obveze pri ulasku u poslijediplomske programe.

Ključan element praktičnoga stručnog usavršavanja za učitelje-početnike jest i razdoblje uvođenja u nastavnički rad, čemu kod nas odgovara pripravnički staž. Ta vrsta obrazovanja “na radu” u većini zemalja podrazumijeva mentorski tip praćenja i podrške, a ponegdje i dodatno slušanje određenih kolegija (primjerice za predmetne nastavnike koji su, nakon obrazovanja za srednju školu, počeli raditi u osnovnoj). To razdoblje u pravilu traje godinu dana, a završava najčešće stručnim ispitom i dopusnicom za samostalan rad. Premda je pripravništvo u nadležnosti prosvjetnih vlasti i lokalnih zajednica, dok su sveučilišni nastavnici, u najbolju ruku, samo članovi stručnih ispitnih povjerenstava, sve više se ističe potreba za uključivanjem sveučilišta i u ovu vrstu stručne podrške nastavnicima, i to

ponajprije programima za dodatno usavršavanje mentora u području vođenja, savjetovanja i utvrđivanja i evaluacije studentskih postignuća.

4. Obrazovanje predmetnih nastavnika

4.1. Inicijalno obrazovanje

a) Razina studija

Kad je riječ o razini studija, praktički, u svim analiziranim sustavima zemalja EU postoji vrlo jasno razlikovanje između obrazovanja predmetnih nastavnika za “nižu srednju školu” i za “višu srednju školu”. U nas su to predmetni nastavnici koji rade u višim razredima osnovne škole i predmetni nastavnici koji rade u srednjim školama. Predmetni nastavnici u osnovnoj školi u većini se zemalja školuju u okviru institucija koje obrazuju razredne učitelje, što znači da se obrazuju prema modularnom sustavu. U manjem se broju slučajeva obrazuju i prema sukcesivnom obrascu - istom obrascu kao i predmetni nastavnici za opće predmete u srednjim školama. No s prijelazom učiteljskih studija na razinu sveučilišnih, i studiji za predmetne nastavnike u svim zemljama postaju sveučilišni studiji.

Upravo transformaciji ovih studija posvećuje se najviše pažnje, o čemu svjedoče i posebne opširne studije EU u okviru programa Eurydice. Naime, želi se upozoriti da prijelaz učiteljskih studija na sveučilišne studije ne bi ujedno smio značiti i automatsku integraciju sa studijima za srednjoškolske predmetne nastavnike. Upozorava se da, s obzirom na kognitivni stupanj razvoja djece, u razdoblju tzv. srednjega djetinjstva, nije primjeren pristup poučavanju koji odgovara učenicima srednjih škola, koji se kvalitativno nalaze na pragu kognitivnog funkcioniranja kao i odrasle osobe, te je stoga s njima i lakše ostvariti stručnu komunikaciju u određenoj disciplini.

U dobi od 10 do 13 godina većina učenika misaono funkcionira još na razini konkretnih operacija, te nema dovoljno razvijene složene strategije učenja poput organizacije i elaboracije gradiva. Tek pri kraju ovoga razdoblja dolazi do ponovnog kvalitativnog skoka u razmišljanju (od 13 do 14 godina) u kojem učenici postaju spremni za specijalizirano

formalno rezoniranje u pojedinoj disciplini. Velikim dijelom upravo zbog ovih kognitivno-razvojnih razloga, u 80% europskih zemalja razredna se nastava (s različitim modalitetima) proteže sve do 12 ili 13 godine!

No, s druge strane, isto se tako zamjećuje da obrazovanje u području akademskih disciplina, posebice matematike i prirodnih znanosti, koje se stječe u studijima pridruženim učiteljskim studijima, nije dostatno za kvalitetno poučavanje a posebno ne za kvalitetno cjeloživotno učenje dotičnih nastavnika.

Stoga upravo ova studija ističe novu mogućnost koja se otvara prelaskom studija za učitelje i nastavnike na sveučilišnu razinu, u smislu povezivanja studija u akademskim disciplinama s edukacijskim i metodološkim disciplinama s učiteljskih studija, koji su u tom dijelu više razvojno usmjereni.

b) Organizacija studija

Zbog navedenih specifičnosti poučavanja u ovom vrlo “kritičnom” razdoblju kognitivnog razvoja koji je zahvaćen školovanjem u višim razredima osnovnih škola, još uvijek se prepoznaje potreba za simultanim odnosno integrativnim modelom obrazovanja nastavnika. U tom sklopu u pravilu dolazi do porasta zastupljenosti akademskih sadržaja (između 65% do 75%), a nastavnici se specijaliziraju za dva, ponegdje i za tri, predmeta. Ako se ovi studiji tradicionalno odvijaju uz sveučilišne studije za predmetne nastavnike srednjih škola i to prema sukcesivnom modelu, zastupljenost ovih sadržaja u njihovu programu odgovara gornjem omjeru, tj. zastupljenost akademskih sadržaja od 60% do 75%, zastupljenost edukacijskih znanosti i metodologija od 20% do 35%, te zastupljenost školske prakse od 10% do 15%.

Kad je riječ o predmetnim nastavnicima općih predmeta srednjih škola, oni se u svim zemljama EU obrazuju prema sukcesivnom modelu. Najčešće se znanja iz akademskih disciplina (obično dvije) stječu u okviru preddiplomskih studija i završavaju *bakalaureatom* na odgovarajućem fakultetu, a zatim se diplomski studij, najčešće u trajanju od 1 do 1,5 godine, nastavlja u specijaliziranim edukacijskim odjelima koji djeluju kao samostalne sveučilišne jedinice na diplomskoj razini. To znači da obrazovanje za stjecanje nastavničkih kompetencija čini 20% do 30% njihova ukupnog programa. Takvi se odjeli mogu nalaziti i u okviru edukacijskih fakulteta. Ovaj studij funkcionira kao interdisciplinarni studij iz

edukacijskih znanosti i metodologija, a nakon diplomske razine nudi i razne poslijediplomske specijalističke programe i doktorske studije iz edukacijskih znanosti, a osmišljava i sudjeluje u programima kontinuiranog stručnog usavršavanja. Takvi odjeli imaju isto tako razvijenu istraživačku djelatnost u području edukacijskih znanosti, što značajno pridonosi kvaliteti sadržaja njihovih programa. U okviru tih odjela često se pružaju i specifične usluge samom sveučilištu, izvođenjem specijaliziranih programa stručnog usavršavanja u području unapređenja nastavničkih kompetencija samih sveučilišnih nastavnika.

Još jedna ključna uloga ovakvih specijaliziranih odjela u području edukacijskih znanosti i metodologija jest i obrazovanje srednjoškolskih nastavnika strukovnih predmeta u srednjim strukovnim školama (od razine zanatskih do tehničkih, ekonomskih i medicinskih škola). Izvođenje ove nastave specifičan je problem jer je riječ o polaznicima koji se u pravilu uključuju u nastavu u zrelijoj dobi, njihova motivacija je pretežno vanjska (ne mogu se zaposliti u struci) i imaju slabo predznanje iz društvenih i humanističkih sadržaja vezanih uz edukacijske znanosti. U novije vrijeme ovi odjeli šire svoju djelatnost na područje obrazovanja odraslih, s programima dodatnog usavršavanja za studente koji su diplomirali u području općih akademskih disciplina te onih koji se nisu na diplomskoj razini obrazovali za nastavnike, odnosno za one koji su dugo bili izvan struke pa se u nju žele vratiti.

Bolonjski model 3+2 za inicijalno profesionalno obrazovanje predmetnih nastavnika pruža dobru šansu da se uspostave raznovrsni programi za dvije kategorije predmetnih nastavnika. Štoviše, ako se ova nastava na diplomskoj razini organizira modularno, to će ujedno olakšati kasniju mobilnost zaposlenja, uz mogućnost dodatnog usavršavanja u onim kompetencijama koje, primjerice, nedostaju predmetnim nastavnicima srednjih škola, ako žele prijeći u osnovnu školu. Tu ponovno do izražaja dolazi i značenje mogućnosti akumulacije i prijenosa ECTS-bodova.

c) Kurikulum

U vezi kurikuluma u području obrazovanja predmetnih nastavnika za osnovnu školu, sve češće se javlja mišljenje kako bi se kurikulum iz akademskih disciplina, bez obzira na mjesto izvedbe, trebao oblikovati ali i onda izvoditi kao dio sveučilišnih akademskih studija. Pritom se ističe kako bi sveučilišni nastavnici u području akademskih disciplina trebali steći i

određen stupanj razumijevanja zahtjeva pred kojima će se naći njihovi studenti kad počnu poučavati u osnovnim školama.

U području edukacijskih znanosti i metodologija sustavno se prepoznaje potreba za diferenciranim pristupom, s obzirom na specifičnost kompetencija predmetnih nastavnika u višim razredima osnovne škole u odnosu na predmetne nastavnike u srednjoj školi. Posebice se ističe važnost uključivanja novih tema u kurikulum, a kojima se želi proširiti skup nastavničkih kompetencija. To su većinom sadržaji za koje i naši učitelji, nastavnici i studenti navode da im najviše nedostaju - informatička znanja i vještine u najširem smislu, društveni kontekst obrazovanja i upravljanje školom, rad s učenicima s posebnim potrebama (uključujući i darovite učenike) te upravljanje razredom i sprečavanje sukoba i nasilja u školi. U drugim se zemljama u tom kontekstu često javlja i kompetencija u području stranih jezika, pristup multikulturalnosti u razredu te europska dimenzija u obrazovanju.

Kao što je spomenuto, za predmetne nastavnike koji se usmjeravaju za poučavanje u srednjim školama, u području metodologije poučavanja posebno se ističe nedostatna zastupljenost, a onda i veća potreba za stjecanjem kompetencija vezanih uz pristup usmjeren na učenika, koji se temelji na interaktivnoj i iskustvenoj nastavi koja potiče razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina, razvoj problemskog i kritičkog mišljenja te razvoj socijalne osjetljivosti i odgovornosti kao temeljne pretpostavke kasnijemg uspješnom uključivanju u visokoškolsku nastavu ili pak u svijet rada. U dosadašnjoj je praksi bila zamjetna veća usmjerenost predmetnih nastavnika na predmet koji poučavanju, nego na učenika kao aktivnog sudionika u obrazovnom procesu.

Bez obzira o kojoj se kategoriji predmetnih nastavnika radilo, s obzirom na razmjernu odvojenost ovih programa, osobito ako se izvode prema sukcesivnom modelu, u nekim se zemljama na preddiplomskoj razini, kao izborni predmeti, uvode seminari kombinirani s opservacijom nastave u školama različitih profila, kojima se studente pokušava senzibilizirati za nastavnički poziv. Drži se da je pružanje uvida u zahtjeve nastavničkog posla, temeljeno na iskustvenom pristupu, pretpostavka donošenju zrelije profesionalne odluke o izboru budućeg usmjerenja na diplomskoj razini.

4.2. Trajno profesionalno usavršavanje i poslijediplomski studiji

Kad je riječ o profesionalnom stručnom usavršavanju i poslijediplomskim studijima za predmetne nastavnike, ali isto tako i o uvođenju u posao za početnike, u pravilu vrijede već spomenuti zaključci i prijedlozi koji se odnose i na stručno usavršavanje i mogućnost stjecanja dodatnih kvalifikacija na poslijediplomskim studijima. Valja još istaknuti da predmetni nastavnici, posebno oni koji su obrazovani za rad u srednjim školama, imaju mogućnost nastavka poslijediplomskih studija i u svom akademskom području sve do razine stjecanja doktorata znanosti.

5. Umjesto zaključka

Na temelju primjera međunarodne “dobre prakse”, rezultata istraživanja što je obuhvatilo više skupina sudionika u procesu obrazovanja učitelja i nastavnika, te spoznaja edukacijskih znanosti, u završnom smo dijelu izložile sve one elemente koje smo prepoznale kao okosnicu provedbe kvalitetnog sustava cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Na kraju želimo istaknuti da ovaj tekst završavamo sa znatno većim optimizmom nego što smo ga imale na početku njegova nastanka, kada nam je glavna referentna točka bio “stari” sustav obrazovanja učitelja i nastavnika. Prateći što se događa u akademskoj zajednici u previranjima i usuglašavanjima oko novih nastavničkih i učiteljskih studija, uočile smo kako je potreba za promjenama u onom smjeru na koji ukazuju i nalazi naše studije, znatnim dijelom prepoznata i u pojedinim pripremnim dokumentima te u samim prijedlozima novih studijskih programa za učitelje i nastavnike. Naravno, odgovor na pitanje u kojoj će se mjeri planirane promjene doista i realizirati te kakav će biti njihov učinak za učiteljske i nastavničke kompetencije, dobit ćemo tek uspostavom sustava praćenja i vrednovanja provedbe novih programa, kao i spremnošću za korekcijom uočenih nedostataka te otvorenošću za inovacije, istraživanja te sustavnije povezivanje pojedinih sudionika, posebice škola i sveučilišta. Ta se nastojanja nikako ne smiju zadržati samo na razini inicijalnog obrazovanja već se podjednako moraju usmjeriti i na pružanje primjerene podrške učiteljima i nastavnicima tijekom cijele profesionalne karijere. U tom smislu posebice je vrijedno razvijati poslijediplomske studijske programe te jačati znanstvenoistraživački rad u ovom području.

SUMMARY

Initial teacher education, as well as the professional development of teachers, is the key issue in every country, since the quality of the teaching workforce is among the main factors that influence the level of students' achievement.

Considering the improvement of quality of teacher education (TED), one should always take into account that the term "teacher education" does not only include initial education, but, in the context of lifelong learning, it also includes continuous in-service teacher education and training. Initial as well as in-service TED both play a crucial role in lifelong improvement of teachers' knowledge and skills, and they should encourage students' lifelong learning as well.

Comparative analysis of TED systems in different European countries indicates that, regarding some important aspects of the national policies in the area of teacher education systems, there are similarities as well as differences between those countries. However, the tendency for their harmonization is evident and clear.

For example, an issue of attracting and retaining effective teachers in the teaching profession is not a problem in all analysed countries (e.g. Austria and Ireland). This could be explained through relatively safe government employee-status that includes some privileges while another explanation for this could be that there is a great competition in enrolment for teachers' colleges. In other countries (e.g. Denmark, The Netherlands, Germany, Sweden, Finland) there are some oscillations in regard to the attractiveness of the teaching profession, especially when it comes to natural and technical sciences.

Most studies concerned with the improvement of the quality of TED system focus on organization of such initial and in-service TED which should ensure that the teachers are effective in encouraging students for high educational achievements. Regarding organizational structure of the study programs and the curricula, there are some differences considering the level of centralization/decentralization of political responsibility (e.g. centralization in Greece, decentralization in Sweden, Finland, Denmark and The Netherlands, federalism in Germany and Belgium). There are also differences on the institutional level: in some countries initial TED is carried out in colleges (e.g. Denmark, Belgium), while in most other countries initial TED programs are carried out within the universities.

There are three models for attaining academic and professional competences: parallel, successive and modular (recently, an integrated approach present in Sweden and Finland).

Retaining and professional development of effective teachers are also important parts of national educational policy, which could be achieved through providing good social and material work-conditions, through creating stimulating learning environment and through the opportunities for lifelong learning. It should be emphasised that continuous in-service TED should meet the highest quality standards, and that different forms of in-service TED are organized by various institutions. However, in most countries there are specialized centres which organize in-service teacher training, that are organized either as university departments (e.g. in The Netherlands, Sweden, Finland), or as regional in-service education centres (e.g. in Germany, Austria and Ireland). Comparative analysis indicates that in-service teacher training is provided in various forms, but in most countries there is a co-existence of university-based and centre-based in-service TED. It should be also emphasized that in the most countries teachers have the possibility of postgraduate specialization in different areas of education and educational sciences.

The role of educational research in TED is crucial for identification of wide range of variables, as well as for the empirical verification of their relations and interactions for the purposes of obtaining new concepts of causal relations important for teaching and learning processes and their outcomes. Recent studies indicate the need for placing the teachers in the centre, and the need for their understanding of research logic and methods. Since the need for acquiring competencies in research methodology is obvious, it was probably one of the factors which influenced the *univerzitation* of initial TED programs.

In conclusion, it could be said that, for the purposes of harmonization of TED systems in Europe, there is the trend of univerzitation of initial TED and linking the theory and practice within TED. That implies coordination and partnership between higher education institutions, research units, school practice and quality insurance agencies, and especially the partnership between universities and schools in which students carry out school practice, which also implies the need for effective education of teachers-mentors. In all countries the ECTS system is implemented, as well as the processes of formal recognition of degrees and ensuring the mobility of students.

Traditional approach – teacher-oriented approach is replaced with student-oriented approach, which should, once it is present at the university level, transfer on pupil-oriented approach when the students finish their initial education and enter the classrooms. The emphasis is also placed on achieving competences in educational research (which are the basis for self-evaluation as well), in the use of educational technology in classrooms and in the use of e-learning which should help teachers create their own networks i.e. exchange of the examples of good practices that could also be very helpful in improving their work. In creating curriculum the emphasis is placed on competences-based approach and the importance of the outcomes instead of input-resources. Consequently, all of the above mentioned should lead to the development of teachers' and pupils' aspiration for continuous professional development.

Education at all levels should be among priorities in every country, and it should be so in Croatia as well. If we are seriously concerned with the changes in our educational system, those changes should certainly include the changes in the system of teacher education and in teaching profession generally. We believe that some of the changes mentioned in this study could play a very important role in encouraging capable students to enter the teaching profession and for retaining competent and effective teachers in the profession:

- changes of rather low economic and social status of the teaching profession in the society;
- recognition of teachers as equal partners in creating educational policy and their empowerment through education for the role of autonomous, creative and reflective expert;
- improved quality of graduate programs for initial TED through upgrading programs of initial TED to the university level (*univerzitation*), through more appropriate education of students on teachers' faculties (more courses in educational sciences and school practice), through engagement of students in educational research and through implementation of new technologies in the programs of initial TED;
- increase the number of opportunities for teachers to obtain education on postgraduate level through specialized and academic postgraduate studies in educational sciences;
- improvement of continuous in-service teacher education through better correspondence between in-service teacher training and professional promotion, balance between different topics within in-service teacher training, stronger influence

of various professional associations in creating the content of the in-service teacher training.

Empirical part of this study included surveys conducted on primary, secondary and university teachers and final-year students of teachers' colleges and faculties.

Results of the classroom and subject teachers in primary schools and subject teachers in secondary schools indicate the need for improvement of initial, as well as in-service teacher training which should prepare them for their complex and demanding everyday tasks. The main emphasis should be placed on the quality of the educational sciences program and of the school practice programmes. Those programmes should offer more opportunities for prospective teachers to familiarize with realistic classroom situations and possible problems, as well as with the ways for solving those problems. Focus should also be placed on the competences in the use of educational technology and working with pupils with special needs. Since the initial TED does not provide teachers with all competences needed in their profession, especially when it comes to some specific needs of the local community, there is an inevitable need for the improvement of the in-service teacher training programs. These programs should be more focused on different issues in psychology and pedagogy and there is certainly the need for more training of teachers in the area of educational technology.

Apart from already offered various programs of in-service teacher training in the forms of seminars, workshops and lectures, teachers express great interest for the postgraduate education in the area of educational sciences as well.

There is also a need for better correlation of in-service teacher training and promotion in profession, and the new changes according to the Bologna process should provide that.

Besides from ensuring economic basis for in-service teacher training, there is also the need for improvement of material status of schools, especially regarding the teaching materials which should also encourage teachers in practising pupil-oriented approach and the development of pupils' creativity, since the teachers, as the results showed, prefer this approach.

Effective system of initial and in-service teacher training plays a significant role in ensuring effective teaching workforce. Therefore, creating the necessary conditions for continuous development of teachers' competences, as well the optimal working conditions, are constant challenge for those involved in creating Croatian educational policy (and in all other countries, as well). While doing that, everyone involved in educational policy should be sensitive to what the teachers' think and say, since their opinions and the needs are the result of everyday experience.

Results of the final-year students of the teachers' colleges and faculties indicate that all the comments in regard to the results of teachers could also be applied on students' results. Students' results also indicate the need for improvement of the quality of initial TED, with the special emphasis on competences in communication skills and cooperation with pupils and other stakeholders in educational process (especially with the parents).

Students also express the need for the postgraduate education in educational sciences at the university level.

Students, like the teachers, prefer student-oriented approach, thus they should have more opportunities to acquire knowledge and skills needed for applying teaching methods which support pupils' understanding and the development of critical thinking and problem solving skills during their initial education.

Results also indicate that students are very much aware of what to expect when they enter the school/classroom. According to their (realistic) expectations, during their school practice students should have more opportunities to familiarize with potential problematic situations, and, consequently, their teachers-mentors in schools should also demonstrate different ways for coping with those problems, and show them methods for their successful solving.

In conclusion we could say that students' results confirm what has already been said within the analysis of teachers' results, and that is primarily the urgent need for the improvement of quality of initial TED. Improved programs should ensure that young people, after completing their initial education, feel competent and capable to cope with their everyday tasks which, on occasion, can be very complex and demanding.

Most of the university teachers consider that teachers' colleges should educate pre-school teachers and primary school classroom teachers and teachers' faculties should educate subject teachers in primary and secondary schools.

The need for partnership between teachers' academies and teachers' faculties is especially recognized regarding the educational sciences program. More than 60% of university teachers consider that this partnership is needed in creating and realization of academic programmes as the programmes of school practice and educational research as well. Most of the university teachers agree that other faculties (apart from the teaching faculties) should also be included

in initial TED, and they support the idea of different programs for primary school subject teachers and for secondary school subject teachers. The need for different programs is justified by the fact that primary and secondary schools have different curricula and the age and cognitive abilities of pupils are different in primary and in secondary schools.

Regarding the model of initial TED organization, university teachers think that initial TED for the classroom teachers should be either parallel or modular, while for the subject teachers it should be either successive or modular whereby they are high in agreement that the program of “two majors” on teachers’ faculties should not be changed.

University teachers most frequently mention the balance of academic, psychological, pedagogical and professional competences i.e. the development of teaching competences (academic, psychosocial and other) as desirable goals and outcomes of initial TED.

Satisfaction with the quality of initial TED is among the university teachers quite low. Some of this dissatisfaction could be explained by the perceived lack of involvement of specific recent issues in educational psychology and pedagogy, while another source of dissatisfaction is the current school practice program within the initial TED. As the criteria for the evaluation of the quality of initial TED, most frequently specified are those related to the pupils’ outcomes and those related to the outcomes of initial TED itself (in terms of students’ competences).

Regarding the quality of the in-service teacher training, most university teachers also find it dissatisfying. They also believe that the institutions of higher education should be more involved in creating the programs of in-service teacher training, which includes different postgraduate TED programs as well. Most of the university teachers express the need for establishing the centre or department of educational sciences within the university for all subject teachers.

Considering the structure and duration of the initial TED program, organization of the school practice and the modularity of the system, university teachers think that some European countries could be used as a role-model when creating Croatian model of initial TED. University teachers support not only the idea of harmonization of Croatian TED system with

those in Europe, but they also support the idea of harmonization of the professional degree titles as well.

This study also includes some international examples of good practice i.e. case-studies focused on especially interesting and important issues in the system of initial and in-service teacher education from several EU countries and USA.

Based on the comparative analysis, empirical results, as well as on the international examples of good practice, in the final part of the study we have tried to provide a compiled and comprehensive overview of the systemic approach to the transformation of teacher education with the emphasis on those elements that were recognized as the elements to which special attention should be given. Those are: national legislative and strategic documents on educational system development (i.e. national standards for teacher education), student-centred curriculum, new areas in the study programs (e.g. use of ICT in education, civic education, exceptional students in the classroom, classroom management and school violence), infrastructural and financial support and quality assurance of initial and in-service teacher education.

In regard to above said the importance of establishing the system of quality insurance is obvious. The system of quality assurance certainly should not be limited on the initial teacher education only, but it should also provide the quality of in-service teacher education and constant support for teaching professionals as well.

In conclusion, we might say that it is encouraging that the majority of described elements have been recognized in the preparation of the new study programs for teachers. Whether the planned changes will actually be realized and how will they affect the development of teaching competences is to be seen.

Literatura

- ATTEE-RDC19 (2003): Reflections on trends in teacher education in Europe using scenario perspective. *European Journal of Teacher education*, 26 (1): 138-142.
- ATTEE-RDC19 (2003): Scenarios for the future of teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1): 21-36.
- Becker, R. (2002): Teacher education in the Netherlands: towards flexibilisation and government regulation? *Metodika*, 3 (5): 147-166.
- Berglindeh, U. (2002): A new system of Swedish teacher education – again and again. *Metodika*, 3 (5): 211-220.
- Biggs, J. (2000): Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press.
- Bolhuis, S. (2003): Towards process – oriented teaching for self – directed lifelong learning. *Learning and Instruction*, 13 (3): 327-347.
- Bologna Follow-up Group (2003): Implementation of the Bologna goals in Europe: Country reports on implementation of Bologna declaration.
URL: <http://www.aic.lv/ace/bologna/default.htm#Country%20reports>
- Buchberger F.; Buchberger, I. (2003): Dilemmas of higher education study reform in the framework of the Bologna process: The European Commission project TUNING and its potential to materialize targets of the Bologna process in the fields of educational sciences and teacher education.
URL: http://www.pa-linz.ac.at/international/alert/TNTEE/tntee_publication/menu.htm
- Buchberger, I. (2000): Student teachers as producers of knowledge.
URL: http://www.pa-linz.ac.at/international/alert/TNTEE/tntee_publication/menu.htm

Buchberger, F. (2000): The teaching practice component of initial teacher education as a powerful learning environment.

URL: http://www.pa-linz.ac.at/international/alert/TNTEE/tntee_publication/menu.htm

Chaffee, E. E. (1998): Listening to the people we serve. In: Tierney, W.G. (ed.): *The responsive university*. Baltimore: The John Hopkins University press.

Clarke, A. (2001): The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. *Teaching and teacher education*, 17: 599-611.

Cochran-Smith, M. (2001): The outcomes question in teacher education. *Teaching and teacher education*, 17: 527-546.

Cochran-Smith, M.; Fries, M. K. (2001): Sticks, stones, and ideology: the discourse on reform in teacher education. *Educational researcher*, 30 (8): 3-15.

Coolahan, J (2002): Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. Working paper No.2.

URL: [http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/\\$FILE/JT00137131.PDF](http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/$FILE/JT00137131.PDF)

Council of Europe (1997): Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region (*The Lisbon convention*).

URL: <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Word/165.doc>

Darling-Hammond, L.; Snyder, J. (2000): Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education*, 16: 523-545.

Delandshere, G.; Petrosky, A. (2004): Political rationales and ideological stances of the standards-based reform of teacher education in US. *Teacher and teacher education*, 20 (1): 1-15.

Drakenberg, M.; Hytonen, J.; Razdevšek-Pučko, C.; Smythe, G. (1999): Postgraduate studies for classroom teachers – comparative study. In: *TEMPUS report: Teacher education for changing school*. University of Ljubljana: Faculty of Education, 151-160.

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2003): Statistički ljetopis Republike Hrvatske. Zagreb

Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladih (1999): Djeca u Republici Hrvatskoj. Zagreb.

Dumbović, I. (1992): Prema slobodnoj školi. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja.

EDIL (2004): A European doctorate in teaching and teacher education (project description).

URL: www.pa-linz.ac.at/international/edil

Educational testing service (2003): Preparing teachers around the world. Princeton: NJ.

Eklund, A.; Krygger, G. (2000): Active learning of student teachers in order to transform a case into classroom activities.

URL: http://www.pa-linz.ac.at/international/alert/TNTEE/tntee_publication/menu.htm

E-learning: designing tomorrows education (2000):

URL: <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/comen.pdf>

ENTEP/Schratz, M. (2004): What is a "European teacher"?

URL: <http://193.170.42.61/entep/wiaet.doc>

European Commission (2004): Proposal for a decision of the European parliament and of the Council – establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning. Brussels.

URL: http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/en/com/2004/com2004_0474en01.pdf

European Commission (2003): Trends 2003: Progress towards the European higher education area. Brussels.

URL: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

European Commission (2001): Making an European area of lifelong learning a reality. Brussels.

URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lifelong/communication/com_en.pdf

European Commission (2001): In-service training of teachers in Europe in the EU/EFTA-EEA countries. Brussels.

European Commission (2000): A Memorandum on life long learning: Commission staff working paper.

URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

European Commission (1998): Lifelong learning for all. Brussels.

Eurydice (2004): Report IV: Keeping teacher attractive in 21st century: General lower secondary education. In: *Key topics in education in Europe, vol 3.: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns.*

URL: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet4.htm>

Eurydice (2002): Key data on education in Europe - Chapter G: Teachers.

URL: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

Eurydice (2002): Report 1. Initial training and transition to working life (general lower secondary education). In: *Key topics in education in Europe, vol 3.: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns.*

URL: <http://www.eurydice.org/Documents>

Eurydice – Eurybase (2002/2003): The information database on education systems in Europe: The education system in Finland – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN>

Eurydice – Eurybase (2002/2003): The information database on education systems in Europe:
The education system in Netherlands – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL&language=EN>

Eurydice – Eurybase (2002/2003): The information database on education systems in Europe:
The education system in Sweden – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN>

Eurydice – Eurybase (2001/2002): The information database on education systems in Europe:
The education system in Austria – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=AT&language=EN>

Eurydice – Eurybase (2001/2002): The information database on education systems in Europe:
The education system in Germany – Chapter 8: Teachers and other staff in education sector.

URL:

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>

Eurydice – Eurybase (2001/2002): The information database on education systems in Europe:
The education system in Ireland – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=IE&language=VO>

Eurydice – Eurybase (2001/2002): The information database on education systems in Europe:
The education system in Slovenia – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SI&language=EN>

Eurydice – Eurybase (2000/2001): The information database on education systems in Europe:
The education system in Denmark – Chapter 8: Teachers and education staff.

URL <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN>

Eurydice (1995): In-service training of teachers in EU and the EFTA/EEA countries.

URL: <http://www.eurydice.org/Documents/training/en/FrameSet.htm>

Expert group A (2003): First report: Educating teachers for changing roles: an exchange of policy practice, Improving education of teachers and trainers.

URL:<http://www.uni-bamberg.de/ppp/schulpaedagogik/dgfe/doks/FinalGroupreport22-10-03.pdf>

Expert group A (2003): Annex III: Overview of good policy practices in the field of changes in teacher/trainer competencies.

URL:<http://www.uni-bamberg.de/ppp/schulpaedagogik/dgfe/doks/FinalGroupreport22-10-03.pdf>

Franjković, D. (1958): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Gharm, N.; Karlsen, G. E. (2004): Teacher education reform in Europe: the case of Norway: trends and tensions in global perspective. *Teacher and teacher education*, 20: 731-744.

Good, T. L.; Brophy, J. R. (1997): Looking in classrooms. New York: Longman.

Gore, J. M.; Griffiths, T.; Ladwig, G. J. (2004): Towards better teaching productive pedagogy as a framework for teacher education. *Teaching and teacher education*, 20 (4): 375-387.

Holmes group (1986): Tomorrow's teachers. The United States Department of Education.

URL:http://www.holmespartnership.org/Holmes_Misc/Publications/Tomorrow's%20Teachers.pdf

Hrvatska u 21. stoljeću – odgoj i obrazovanje (2002): Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.

Hudson, B.; Owen, D.; Hudson, A.; Jeronen, E.; Morawski, J.; Schürz, P. (2000): Using Powerful Learning Environments to Promote the European Dimension in Teacher Education.

URL: http://www.pa-linz.ac.at/international/alert/TNTEE/tntee_publication/menu.htm

International Standard Classification of Education – ISCED (1997): UNESCO.

URL: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

ITE Benchmarking Group (2000): Quality Assurance in Initial Teacher Education - The Standard for Initial Teacher Education in Scotland.

URL: <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/benchmark/ITEScot/teachereducation.pdf>

Jacoby, R. (1997): Intellectuals: Inside and outside the academy. In: Smith, A.; Webster, F. (eds.): *The postmodern university? Contested visions of higher education in society*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 61-72.

Kansanen, P. (2003): Teacher education in Finland: current models and new developments. In: Moon, B.; Vlasceanu, L.; Barrows, L. C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 85-108.

Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3): 255-275.

Kolb, D. A.; Fry, R. (1975): Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. L. (ed.): *Theories of group processes*. New York: Wiley.

Korthagen, F. A. J. (2001): Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education, Paper presented at the meeting of American Educational Research association, Seattle, USA.

Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach to teacher education. *Teaching and teacher education*, 20 (1): 77-97.

Le Tendre, G.; Baker, D. P.; Akiba, M.; Goesling, B.; Wieman, A. (2001): Teachers' work: Institutional isomorphism and cultural variation in the US, Germany and Japan. *Educational researcher*, 30 (6): 3-15.

Linde, G. (2003): The meaning of teacher education reform: national story-telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1): 109-122.

- Maggio, R. (1997): Quotations on Education. New Jersey: Prentice Hall.
- Marentić-Požarnik, B.; Valenčić Zuljan, M. (2002): The winding path between universtitation and professionalisation of teacher education: a case of Slovenia. *Metodika*, 3 (5): 195-210.
- Mason, T. C. (2005): Can “scientifically based research” improve teacher education? *The New Educator*, 1: 143-148.
- National Commission on Teaching and America’s Future (1996): What matters most: Teaching for America’s future. Columbia University: Teachers College.
- OECD (2004): The quality of the teaching working force - policy brief.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/9/29478720.pdf>
- OECD (2004): Schooling for tomorrow.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/56/2498958.pdf>
- OECD (2004): International schooling for tomorrow forum - Austria report.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/40/47/32506315.pdf>
- OECD(2004): International schooling for tomorrow forum - Netherlands report.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/12/2499005.pdf>
- OECD (2004): International schooling for tomorrow forum - Finland report.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/40/44/32506947.pdf>
- OECD (2004): International schooling for tomorrow forum - Ireland report.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/1/32507343.pdf>
- OECD (2003): Attracting developing and retaining effective teachers: country background report for Austria.
URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/33/2789868.pdf>

OECD (2003): Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Denmark.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/51/3879200.pdf>

OECD (2003): Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Finland.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>

OECD (2003): Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Germany (North Rhine Westphalia).

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/42/30101406.pdf>

OECD (2003): Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Ireland.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/22/19196740.pdf>

OECD (2003): Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Netherlands.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/63/23/2501446.pdf>

OECD (2003): Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Sweden.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/60/2962250.pdf>

OECD (2002): Attracting developing and retaining effective teachers: design and implementation plan for the activity.

URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/36/1839878.pdf>

OECD (2001): Measuring student knowledge and skills: PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris.

OECD (1998): Staying ahead: in-service teacher training and teacher professional development. Paris.

OECD (1994/1995): International adult literacy survey – IALS. Paris.

Pastuović, N. (2000): Strategija razvoja Republike Hrvatske u 21. stoljeću – obrazovanje (neobjavljeni nacrt dokumenta).

Phelan, A. M. (2001): Power and place in teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 17: 583-597.

Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (1995): Zagreb: Narodne novine, 92/95.

Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (1995): Zagreb: Narodne novine, 89/95.

Prince, C. D. (2002): The challenge of attracting good teachers and principals to struggling schools. Arlington: American association of school administrators.

Ramsden, P. (1992): Learning to teach in higher education. London: Routledge.

Reichert, S.; Tauch, C. (2003): Trends 2003: Progress towards the European higher education area. Brussels: European Commission, Directorate general for education and culture.

Resolution of Council of Europe on Lifelong Learning (2002):

URL: http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en/oj/dat/2002/c_163/c_16320020709en00010003.pdf

Schlechy, P.C. (1997): Inventing better school. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schratz, M.; Resinger, P. J. (2003): Current models and new developments in teacher education in Austria. In: Moon, B.; Vlasceanu, L.; Barrows, L. C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 17-34.

Snoek, M.; Wielenga, D. (2003): Teacher education in Netherlands: changing gears. In: Moon, B.; Vlasceanu, L.; Barrows, L. C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within*

- higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 245-284.
- SOCRATES (2005): Tuning Educational Structures in Europe – Phase III: Validation, Dissemination and Further Development, Document 1. Budapest.
- SOCRATES (2003): Tuning educational structures in Europe, Final report – phase 1.
URL: http://eua.uni-graz.at/Tuning_summary_EUA_conference.pdf
- Sugrue, C. (2003): Teacher education in Ireland. In: Moon, B.; Vlasceanu, L.; Barrows, L. C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 195-222.
- Šlaus, I.; Šlaus-Kokotović, A.; Morović, J. (2004): Education in countries in transition facing globalization – a case study Croatia. *International Journal of Educational Development*, 24: 479-494.
- Teacher Training Agency – Department for Education and Skills (2003): Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training.
URL: <http://www.tta.gov.uk/php/read.php?articleid=2148§ionid=1>
- Teaching and learning: towards learning society (1995): White paper on education and training.
URL: <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>
- Terhart, E. (2003): Teacher education in Germany: current state and new perspectives. In: Moon, B.; Vlasceanu, L.; Barrows, L. C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 135-156.
- Tigchelaar, A.; Korthagen, F. A. J. (2004): Deepening the exchange of student experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights in teacher behaviour. *Teaching and Teacher education*, 20 (7): 665-679.

TIMSS 1999 - International science and mathematics report (2000): Boston College: International Study Center.

TNTEE (2000): Green paper on teacher education in Europe.

URL: <http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEdpdf/Buchberger.pdf>

TNTEE (1995): Synthesis of SIGMA pilot project: Teacher education in Europe - evaluation and perspectives.

URL: http://www.fb3.uni-osnabrueck.de/lehrende/sander/datenbank/buchveroeffentlichungen/TE_teacher_ed90s.pdf

UNESCO (2004): Education for All – The Quality Imperative.

URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334e.pdf>

UNESCO (2004): Education for all - Finnish national action plan.

URL: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/35f2a9652e528d213af0357b725c8acbFinlandEFA.pdf

UNESCO (2002): Education for all- Swedish National action plan.

URL: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/62d575f85b2a53458fe86da8786f9fdaEFAsvPlanengSlut.doc

Vizek Vidović, V.; Vlahović Štetić, V. (2003): Current models and new developments in Croatian teacher education. In: Moon, B.; Vlasceanu, L.; Barrows, L. C. (eds.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 51-65.

Vizek Vidović, V.; Vlahović Štetić, V. (2000): *Obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj* (neobjavljeni rukopis).

Weinstein, R. S. (2002): *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.

- Wenzel, K. (2002): Teacher education system in Germany. *Metodika*, 3 (5): 89-108.
- Wiborg, S. (2002): The Danish tradition in teacher education: panacea or dead end road? *Metodika*, 3 (5): 33-50.
- Wilson, S. M.; Floden, R. E.; Ferrini-Mundi, J. (2001): Teacher preparation research: current knowledge, gaps and recommendations - research report. University of Washington: Center for the study of teaching and policy.
- Woolfolk, A. (2004): Educational psychology. Boston: Allyn Bacon.
- Zafeirakou, A. (2002): In-service training of teachers in the EU: exploring central issues. *Metodika*, 3 (5): 253-288.
- Zakon o osnovnom školstvu (2003): Zagreb: Narodne novine, 69/03.
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997): Zagreb: Narodne novine, 10/97.
- Zakon o srednjem školstvu (2003): Zagreb: Narodne novine, 69/03.
- Zakon o visokim učilištima (1996): Zagreb: Narodne novine, 59/96.
- Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003): Zagreb: Narodne novine, 123/03.
- Zavod za školstvo Republike Hrvatske (2004/2005): Katalog stručnih skupova.
- Zgaga, P. (2002): Obrazovanje i izobrazba nastavnika u odnosu na reformu obrazovanja. Rad prezentiran na Međunarodnoj konferenciji o obrazovanju, Zagreb.

Korisne baze podataka

A Cooperation Programme in Higher Education in Europe

URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/tempus/index_en.html

Association for Teacher Education in Europe

URL: <http://www.atee.org>

Co-operation and Mobility Programme in the Field of Higher Education in Europe

URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_en.html

European Commission Network on Education and Training

URL: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

European Network for Quality Assurance in Higher Education

URL: <http://www.enqa.net>

European Network on Teacher Education Policies

URL: <http://www.ypepth.gr/entep/>

EURYDICE (2002). *Thematic bibliography: Evaluation in education.*

URL: <http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/Evaluation/en/FrameSet.htm>

EURYDICE (2001). *European Glossary on education Vol. 3 Teaching staff.*

URL: <http://www.eurydice.org/Documents/Glo3/en/FrameSet.htm>

EURYDICE (2000). *European Glossary on education.*

URL: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/glossary2.pdf>

EURYDICE (1995). *Thematic Bibliography: Teacher training.*

URL: <http://www.eurydice.org/Documents/Bibliographie/Formation/en/FrameSet.htm>

European University Association

URL: <http://www.eua.be/eua/>

Language Teaching and Learning Programme

URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/actions/lingua2_en.html

Organisation for Economic Co-operation and Development

URL: <http://www.oecd.org>

Teachers Network (USA)

URL: <http://www.teachers.net/>

The European Community Action Programme in the Field of Education

URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates_en.html

The Information Network on Education in Europe

URL: <http://www.eurydice.org>

The Standard for Initial Teacher Education in Scotland

URL: <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/benchmark/itescot/individual%2Dtext%2Ddocs/context.htm>

Thematic Network on Teacher Education in Europe

URL: <http://tntee.umu.se/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URL: <http://www.unesco.org>

Vocational Training Action Programme

URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/leonardo_en.html

Primjeri nekih web-stranica korisnih u praksi učitelja i nastavnika

Teachers' network - URL: <http://www.teachers.net>

- nudi korisne informacije zaposlenim nastavnicima kao, primjerice, razne izvore i materijale za učenje i poučavanje, prikaze najnovije literature u području, savjete za rad s djecom s posebnim potrebama, načine planiranja i izvođenja pojedinih nastavnih jedinica i sl.;
- forum na kojem nastavnici izmjenjuju iskustva i međusobno se savjetuju.

Teacher support network – URL: <http://www.teachersupport.info>

- nudi korisne informacije budućim, zaposlenim i umirovljenim nastavnicima, od načina na koje se može postati nastavnik do savjetodavne podrške u svim područjima nastavničkog rada;
- svaki mjesec obrađuje se odabrana tema - “tema mjeseca”, a nudi se i prikaz novinskih članaka relevantnih za nastavnike.

The teachernet – URL: <http://www.theteachernet.co.uk>

- nudi razne primjere primjena različitih nastavnih metoda te izvora poučavanja (s pripadajućim web-referencama za pojedino područje), kao i teme vezane uz djetetov kognitivni razvoj;
- prikazuje razne mogućnosti zapošljavanja nastavnika te mogućnosti stručnog usavršavanja, kao i neke zakonske regulative vezane uz nastavničko zanimanje.

Teachers network – URL: <http://www.teachersnetwork.org>

- obrađuje aktualne teme iz područja rada u razredu, te nudi razne videomaterijale za poučavanje, kao i preporuke korisne literature;
- nudi informacije o *on-line* tečajevima za nastavnike, te raznim stipendijama koje se za usavršavanje nastavnika nude.

Teacher Talk – URL: <http://education.indiana.edu/cas/tt/tthmpg.html>

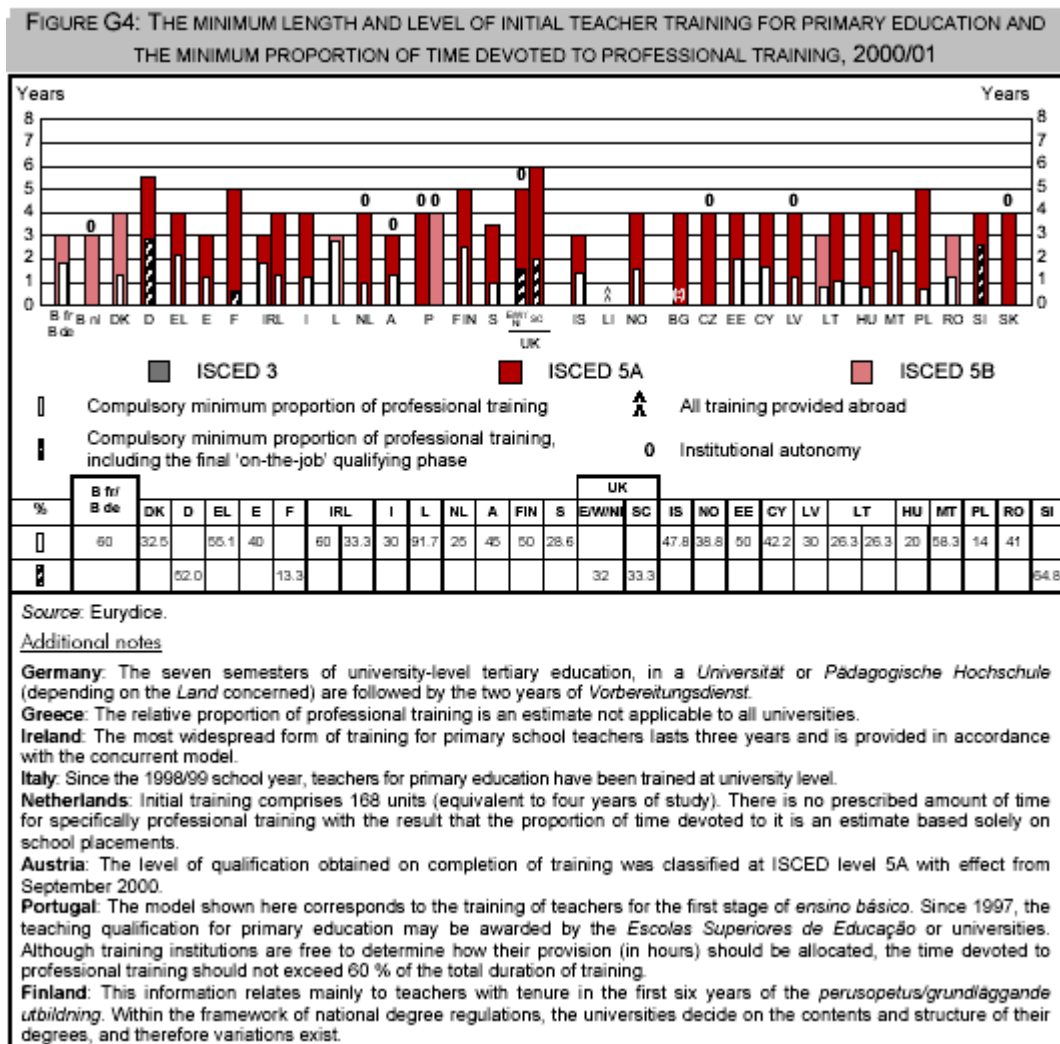
- nudi teme korisne nastavnicima, roditeljima i učenicima, od praktičnih primjera i savjeta vezanih uz rad u razredu do prikaza brojnih dokumenata dostupnih na web-u.

VI. DIO

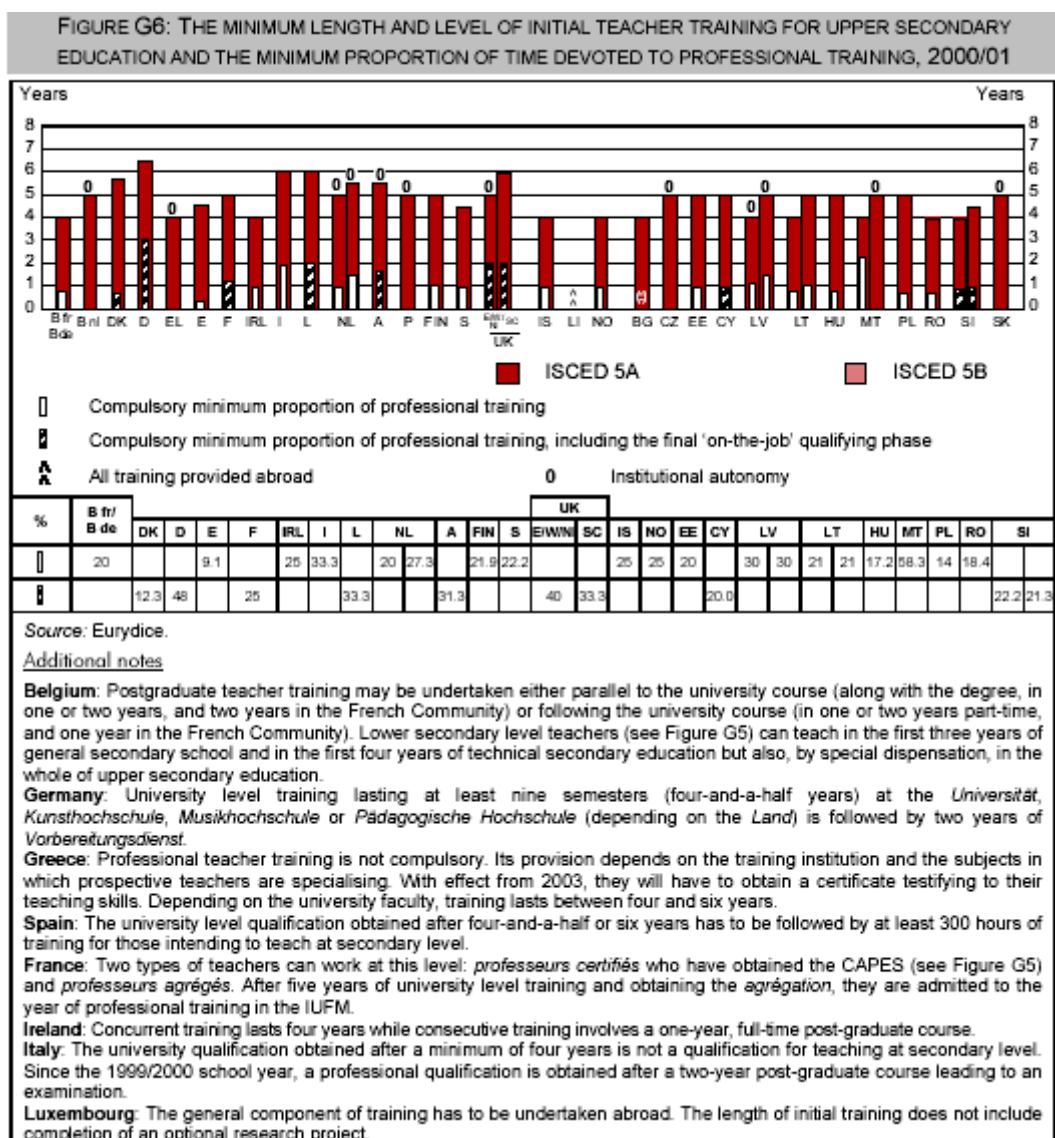
PRILOZI (A-D)

PRILOG A: Izvorni grafički prikazi obrazovanja nastavnika iz dokumenata Eurydice

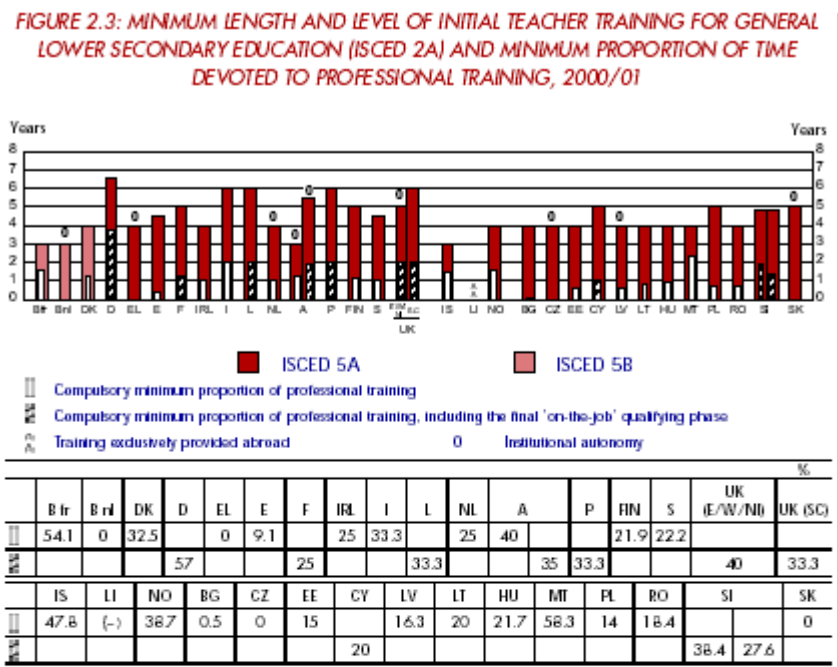
Slika 6.1. Minimalna dužina i stupanj inicijalnog obrazovanja nastavnika za osnovne škole i minimalni udjel vremena posvećenog profesionalnoj izobrazbi, 2000/01
(izvor: *Key data on education in Europe - Chapter G: Teachers, 2002*)



Slika 6.2. Minimalna dužina i stupanj obrazovanja nastavnika za višu srednju školu i minimalni udjel vremena posvećenog profesionalnoj izobrazbi, 2000/01
(izvor: *Key data on education in Europe - Chapter G: Teachers*, 2002)



Slika 6.3. Minimalna dužina i stupanj inicijalnog obrazovanja nastavnika za niže srednjoškolsko obrazovanje (ISCED 2a) i minimalni udjel vremena posvećenog profesionalnom obrazovanju, 2000/01 (izvor: Report 1. Initial training and transition to working life (general lower secondary education). U: Key topics in education in Europe, vol 3.: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, 2002)



Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (B de): Initial training is provided outside the Community. Most teachers are trained in the French Community of Belgium.

Germany: University level training which lasts between seven and nine semesters (three-and-a-half and four-and-a-half years) depending on the Lehramt (teaching qualification) at the Universität, Kunsthochschule, Musikhochschule or Pädagogische Hochschule (in one Land) is followed by two years of Vorbereitungsdienst. The diagram shows the length of training for teachers qualifying for the Gymnasium.

Greece: Professional teacher training is not compulsory. Its provision depends on the training institution of prospective teachers and the subjects in which they are specialising. With effect from 2003, future teachers will have to obtain a certificate testifying to their teaching skills.

Spain: The university qualification obtained after four-, five- or six-year courses is not a qualification for teaching at secondary level. It is necessary to take a teacher training course lasting a minimum 300 hours. The new professional training study programme, which has so far been implemented in only a few universities, comprises a total course load of 600 to 750 hours.

France: Students who have obtained a university degree and have been successful in the open competition for the Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) are admitted to professional training in the IUFM, which constitutes the final 'on-the-job' qualifying phase. The first year of the IUFM is optional.

Slika 6.4. Stupanj autonomije koju imaju institucije koje provode inicijalno obrazovanje nastavnika za opću nižu srednju školu, 2000/01
 (izvor: Report 1. Initial training and transition to working life (general lower secondary education). U: Key topics in education in Europe, vol 3.: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, 2002)

FIGURE 3.1: AUTONOMY GRANTED TO INSTITUTIONS PROVIDING INITIAL TEACHER TRAINING FOR GENERAL LOWER SECONDARY EDUCATION (ISCED 2A), 2000/01

		Total autonomy	Limited autonomy	No autonomy
General training	In terms of content	EL, IRL, UK (E/W/NL), IS, BG, CZ, CY, LV, MT, SI	B fr, B nl, DK, E, F, I, NL, A, P, FIN, S, UK (SC), NO, EE, HU, LT, PL, RO, SK	D
	In terms of time	EL, B nl, IRL, NL, S, UK (E/W/NL), IS, BG, CZ, CY, LV, MT, SI	B fr, DK, E, F, I, A, P, FIN, UK (SC), NO, EE, HU, LT, PL, RO, SK	D
Professional training	In terms of content	IS, CZ, MT	B fr, B nl, DK, E, F, IRL, I, NL, A, P, FIN, S, UK, NO, BG, EE, HU, CY, LV, LT, PL, RO, SI, SK	D, L
	In terms of time	B nl, NL, IS, CZ, MT	B fr, DK, E, F, IRL, I, A, P, FIN, S, UK, NO, BG, EE, HU, CY, LV, LT, PL, RO, SI, SK	D, L

Source: Eurydice.

Additional notes

Belgium (B de): Initial training is provided outside the Community. Most teachers are trained in the French Community of Belgium.

Germany: The regulations which training institutions have to follow may vary from one Land to the next.

Luxembourg: General training is provided at training institutions abroad.

Austria: The information relates to the training of *Hauptschule* teachers at *Pädagogische Akademien*.

Iceland: The information relates to the training in *Kennaraháskóli Íslands*.

Liechtenstein: Initial training is provided at institutions in Austria or Switzerland.

Cyprus: The information relates to training provided in Cyprus. However, a large proportion of teachers are still trained abroad.

Explanatory note

There are two main components to initial teacher training:

general training is devoted to general courses and mastery of the subject(s) that trainees will teach when qualified. The purpose of these courses, therefore, is to provide trainees with a thorough knowledge of one or more subjects and good general knowledge.

professional training corresponds to the theoretical and practical part of training devoted to teaching as such. In addition to courses on school-related legislation, the history and sociology of education, psychology and teaching methods and methodology, it includes short and (usually) unremunerated in-class placements with the exception of the final 'on-the-job' qualifying phase described in Chapter 5. These placements are supervised by the teacher in charge of the class concerned and are periodically assessed by teachers at the training institution. This professional training provides prospective teachers with both a theoretical and practical insight into their future profession.

Where both models of training (consecutive and concurrent) coexist in a country, only the dominant model is taken into account. The distinction made here between general and professional training does not mean that these two phases necessarily follow each other (as in the consecutive model).

Institutions referred to here do not necessarily provide solely for teacher training. In the consecutive training model, general training is provided mainly at universities and not in specialised teacher training institutions.

Slika 6.5. Obrazovanje u specifičnim vještinama kao dio inicijalnog obrazovanja nastavnika za opću nižu srednju školu, 2000/01

(izvor: Report 1. Initial training and transition to working life (general lower secondary education). U: Key topics in education in Europe, vol 3.: The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, 2002)

FIGURE 3.3: TRAINING IN PARTICULAR SKILLS AS PART OF INITIAL TEACHER TRAINING FOR GENERAL LOWER SECONDARY EDUCATION (ISCED 2A), 2000/01

	ICT	Management/ Administration	Special needs	Multicultural groups of pupils	Behaviour management		ICT	Management/ Administration	Special needs	Multicultural groups of pupils	Behaviour management
B fr	●	○	●	○	○	IS	○	○	○	○	○
B nl	●	●	○	○	○	LI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
DK	●	○	○	●	○	NO	●	○	●	●	●
D	●	○	●	●	●						
EL	○	○	○	○	○	BG	●	○	○	○	○
E	●	○	○	○	○	CZ	○	○	○	○	○
F	●	○	●	●	●	EE	●	●	●	●	●
IRL	○	○	○	○	○	CY	●	○	○	○	●
I	○	○	○	○	○	LV	●	○	●	○	●
L	●	○	●	●	●	LT	●	●	●	○	●
NL	●	●	●	●	●	HU	○	○	○	○	○
A	●	○	●	●	●	MT	○	○	○	○	○
P	○	○	○	○	○	PL	○	○	○	○	○
FIN	○	○	○	○	○	RO	○	○	○	○	○
S	●	○	●	●	○	SI	●	○	○	○	○
UK	●	●	●	●	●	SK	●	○	●	○	○

● Compulsory ○ Core curriculum option ○ Training not provided ○ Institutional autonomy

Additional notes (see next page)

Source: Eurydice.

Additional notes (Figure 3.3)

Belgium (B fr): Since the academic year 2001/02, a new curriculum for teacher training institutions has been introduced. Management skills, multicultural education and behaviour management are included in it.

Belgium (B de): Initial training is provided outside the Community. Most teachers are trained in the French Community of Belgium.

Greece: Professional training is not compulsory.

Spain: The information relates to training for the *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP, or Certificate of Pedagogical Aptitude).

Luxembourg and Cyprus: The situation relates solely to the final 'on-the-job' qualifying phase.

Netherlands: Compulsory teacher training in ICT is concerned with basic skills.

Austria: The information shown relates to the training of teachers for the *Hauptschulen*.

Portugal: Initial training in ICT is compulsory for all future teachers since the start of the 2001/02 school year, and institutions will therefore be obliged to provide it.

United Kingdom (E/W/NI): Skills tests have recently been introduced for trainee teachers in England which must be passed in order to achieve *Qualified Teacher Status* (QTS). The tests, including one for ICT, are designed to ensure that teachers have acquired the skills and knowledge needed in their wider professional role in schools, rather than the subject knowledge required for teaching. Skills tests are not currently required in order to achieve QTS in Wales or eligibility to teach in Northern Ireland.

Liechtenstein: The initial training is provided outside of the country, in Austria or Switzerland.

Estonia: An official document on the general skills expected of teachers, which was adopted in November 2000, includes ICT in their training, in line with the 1998 Ministry of Education regulation emphasising the development of skills and the use of ICT in class.

Romania: From the 2002/03 academic year, ICT, management and administration, special needs education and intercultural education will become core curriculum options.

Explanatory note

The term 'core curriculum option' refers to one of a range of subjects offered by training institutions, from which trainees have to select a limited number in order to cover part of their compulsory minimum curriculum. As used here, therefore, the term implies that all institutions are obliged to include training in the area indicated (ICT, Management/Administration, etc.) in the range of subjects they offer.

'Institutional autonomy' means that training institutions are free to decide whether training offered in the area indicated (ICT, Management/Administration, etc.) is compulsory or otherwise.

PRILOG B: Tablice s rezultatima istraživanja provedenog na osnovnoškolskim učiteljima i nastavnicima

Tablica 6.1. Postotak učitelja i nastavnika koji su sudjelovali u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, te prosječne procjene kvalitete pojedinog oblika stručnog usavršavanja

Stručno usavršavanje	Učitelji			Nastavnici		
	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>N</i>	%	<i>M</i>
1. Predavanja	923	69.2%	3.05	1205	56.5%	3.07
2. Seminari	860	64.5%	2.99	1280	60.0%	3.09
3. Radionice	896	67.2%	3.34	1027	48.1%	3.28
4. Konferencije	21	1.6%	2.68	67	3.1%	2.93
5. Studijska putovanja	20	1.5%	2.97	51	2.4%	2.85
6. Usavršavanje u inozemstvu	8	0.6%	2.58	27	1.3%	2.34
7. Trajna višegodišnja edukacija	54	4.0%	3.32	41	1.9%	2.92

Legenda: *N* - broj ispitanika koji su sudjelovali u pojedinom obliku stručnog usavršavanja; % - postotak ispitanika koji su sudjelovali u pojedinom obliku stručnog usavršavanja; *M* - prosječna procjena kvalitete pojedinog oblika stručnog usavršavanja.

Tablica 6.2. Doprinos stručnog usavršavanja u unaprjeđivanju znanja i vještina u pojedinim područjima učiteljskog/nastavničkog rada

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Učitelji		Nastavnici	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja iz nastavnog gradiva (predmeta)**	2.57	0.746	2.68	0.763
2. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.84	0.682	2.84	0.683
3. Primjena informatike u nastavi	1.78	0.867	1.76	0.859
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)*	2.36	0.865	2.29	0.898
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.53	0.788	2.61	0.744
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave**	2.67	0.741	2.77	0.743
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	2.48	0.892	1.81	0.888
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	2.44	0.889	1.93	0.886
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.66	0.807	2.40	0.866
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima**	2.75	0.798	2.49	0.850
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju**	2.39	0.848	1.99	0.841
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenost)**	2.35	0.848	1.94	0.828
13. Rad s nadarenim učenicima	2.33	0.837	2.32	0.893
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika*	2.61	0.759	2.55	0.795
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja**	2.51	0.761	2.39	0.797
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika**	2.46	0.772	2.32	0.831
17. Razvijanje ekološke svijesti**	2.67	0.795	2.37	0.905
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.48	0.810	2.21	0.884
19. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.95	0.806	1.90	0.809
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.34	0.790	2.33	0.782

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.3. Prosječan stupanj slaganja učitelja i nastavnika s tvrdnjama koje odražavaju stavove o učiteljskoj/nastavničkoj praksi (na skali od 1 - uopće se ne slažem, do 4 - u potpunosti se slažem)

Nastavne situacije	Učitelji razredne nastave		Predmetni nastavnici	
	M	SD	M	SD
1. U nastavi je poželjno koristiti primjere zadataka ili problema koji imaju jedno, jasno definirano rješenje**	2.38	0.901	2.55	0.917
2. Učenici bi trebali više sudjelovati u odlučivanju o tome što će i kako učiti u školi**	2.42	0.760	2.19	0.762
3. Za svaki predmet bi bilo najbolje odrediti jedan, najbolji, udžbenik koji bi svi koristili	2.79	1.076	2.78	1.076
4. Učenici na satu trebaju pažljivo slušati i ne prekidati nastavnika pitanjima, kako bi mogli uspješno učiti*	1.71	0.871	1.78	0.881
5. Na nastavi treba pružati prilike učenicima za suradnju u svrhu ostvarivanja zajedničkih ciljeva	3.44	0.627	3.43	0.593
6. Zbog opsežnosti gradiva, obavezno školstvo se treba više usmjeriti na obrazovanje nego na odgoj**	1.56	0.816	1.66	0.828
7. Učenici bi trebali redovito procjenjivati kvalitetu rada svojih nastavnika/ica	2.15	0.785	2.18	0.806
8. Učenici bi trebali imati mnogo više slobode u izražavanju vlastitog mišljenja i kritičkog odnosa prema gradivu**	2.78	0.771	2.67	0.788
9. Škola treba biti mjesto u kojem će svim učenicima biti zabavno i ugodno, pa će je pohađati s veseljem**	3.61	0.597	3.29	0.770
10. Učenici mogu bolje usvajati gradivo kroz igru i suradnju nego slušajući predavanja**	3.30	0.771	2.81	0.872
11. Učenici bi trebali sudjelovati u ocjenjivanju vlastitog napretka**	3.09	0.728	2.89	0.724
12. Kod mlađih učenika težište treba staviti na usvajanje temeljnog gradiva	2.92	0.818	2.94	0.770
13. Česta učenička natjecanja u znanju povoljno djeluju na njihovu motivaciju za učenjem	2.60	0.844	2.56	0.896
14. Učenici ne bi smjeli prelaziti u viši razred, a da nisu svladali sva temeljna znanja**	2.58	0.916	2.76	0.921

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.4. Rezultati faktorske analize upitnika o stavovima o učiteljskoj/nastavničkoj praksi

Faktor 1. - Pristup usmjeren na nastavnika	Faktorsko opterećenje
Za svaki predmet bi bilo najbolje odrediti jedan, najbolji, udžbenik koji bi svi koristili	0.561
Učenici na satu trebaju pažljivo slušati i ne prekidati nastavnika pitanjima, kako bi mogli uspješno učiti	0.545
U nastavi je poželjno koristiti primjere zadataka ili problema koji imaju jedno, jasno definirano rješenje	0.533
Kod mladih učenika težište treba staviti na usvajanje temeljnog gradiva	0.520
Zbog opsežnosti gradiva, obavezno školstvo se treba više usmjeriti na obrazovanje nego na odgoj	0.493
Česta učenička natjecanja u znanju povoljno djeluju na njihovu motivaciju za učenjem	0.456
Učenici ne bi smjeli prelaziti u viši razred, a da nisu svladali sva temeljna znanja	0.429
Faktor 2. - Pristup usmjeren na učenika	Faktorsko opterećenje
Učenici mogu bolje usvajati gradivo kroz igru i suradnju nego slušajući predavanja	0.714
Učenici bi trebali imati mnogo više slobode u izražavanju vlastitog mišljenja i kritičkog odnosa prema gradivu	0.713
Učenici bi trebali sudjelovati u ocjenjivanju vlastitog napretka	0.685
Škola treba biti mjesto u kojem će svim učenicima biti zabavno i ugodno, pa će je pohađati s veseljem	0.624
Učenici bi trebali više sudjelovati u odlučivanju o tome što će i kako učiti u školi	0.568
Učenici bi trebali redovito procjenjivati kvalitetu rada svojih nastavnika/ica	0.554
Na nastavi treba pružati prilike učenicima za suradnju u svrhu ostvarivanja zajedničkih ciljeva	0.472

Tablica 6.5. Broj nastavnika koji spada u pojedini klaster

	Klaster	
	K1	K2
$N_{\text{učitelji razredne nastave}}$	670	535
$N_{\text{predmetni nastavnici}}$	714	1119
N_{uk}	1384	1654
$M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$	3.20	2.12
$M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$	2.57	2.64

Legenda: K1 – klaster “pristup usmjeren na nastavnika”; K2 – klaster “pristup usmjeren na učenika”;

$N_{\text{učitelji razredne nastave}}$ - broj učitelja razredne nastave koji spadaju u pojedini klaster;

$N_{\text{predmetni nastavnici}}$ - broj predmetnih nastavnika koji spadaju u pojedini klaster;

N_{uk} – ukupan broj nastavnika u pojedinoj skupini;

$M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na nastavnika;

$M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na učenika.

$$\chi^2 (1, N=3038) = 81.26; p < .001$$

Tablica 6.6. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju s obzirom na učiteljsko/nastavničko iskustvo (na skali od 1 - nimalo, do 4 - izrazito)

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)**	3.34	0.684	3.24	0.610
2. Primjena nastavnih metoda i vještina**	2.75	0.799	3.02	0.668
3. Primjena informatike u nastavi**	1.86	0.875	1.40	0.654
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)**	2.00	0.880	2.30	0.912
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.25	0.833	2.54	0.852
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave**	2.43	0.878	2.77	0.824
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.61	0.759	2.11	0.980
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.64	0.760	1.99	0.917
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.32	0.864	2.47	0.854
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima	2.45	0.904	2.48	0.843
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju	1.76	0.797	1.82	0.836
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenost)*	1.69	0.774	1.77	0.802
13. Rad s nadarenim učenicima**	1.92	0.831	2.06	0.892
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.41	0.823	2.42	0.818
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja**	2.35	0.796	2.45	0.784
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika**	2.27	0.866	2.38	0.830
17. Razvijanje ekološke svijesti**	2.22	0.894	2.33	0.876
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.19	0.886	2.18	0.842
18. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.73	0.785	1.96	0.785
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.22	0.821	2.36	0.774

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.7. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju s obzirom na predmetnu skupinu (na skali od 1 - nimalo, do 4 - izrazito)

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Učitelji razredne nastave		Nastavnici društveno-humanističkih predmeta		Nastavnici prirodnih predmeta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)**	3.00	0.586	3.42	0.591	3.40	0.594
2. Primjena nastavnih metoda i vještina**	3.07	0.614	2.89	0.754	2.96	0.720
3. Primjena informatike u nastavi**	1.48	0.712	1.39	0.629	1.61	0.832
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)**	2.22	0.836	2.08	0.945	2.58	0.898
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.41	0.864	2.52	0.873	2.60	0.796
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave	2.71	0.844	2.69	0.880	2.75	0.775
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	2.37	0.974	1.72	0.873	1.94	0.905
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	2.03	0.926	1.88	0.916	1.89	0.835
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.46	0.836	2.50	0.897	2.35	0.826
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima**	2.47	0.827	2.55	0.900	2.37	0.814
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju*	1.93	0.835	1.79	0.855	1.65	0.754
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučенost)**	1.84	0.802	1.78	0.829	1.61	0.722
13. Rad s nadarenim učenicima**	1.95	0.817	2.09	0.934	2.13	0.900
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika**	2.36	0.767	2.50	0.873	2.40	0.800
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.40	0.753	2.45	0.831	2.45	0.768
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika**	2.34	0.768	2.48	0.910	2.21	0.800
17. Razvijanje ekološke svijesti**	2.42	0.787	2.19	0.926	2.33	0.923
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.20	0.785	2.27	0.919	2.03	0.816
19. Poznavanje školskog zakonodavstva**	1.96	0.796	1.85	0.789	1.95	0.772
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno-odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.28	0.769	2.35	0.808	2.39	0.765

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.8. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementima studija s obzirom na učiteljsko/nastavničko iskustvo (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 – *u potpunosti*)

Elementi studija	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Program studija za akademsko područje (predmet)	3.07	0.640	3.03	0.624
2. Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu**	2.61	0.762	2.84	0.663
3. Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)**	2.63	0.855	2.98	0.771
4. Nastavne metode sveučilišnih nastavnika**	2.46	0.795	2.63	0.736
5. Organizacija nastave i ispita**	2.52	0.789	2.76	0.708
6. Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima**	2.77	0.809	2.86	0.725
7. Dostupnost i kvaliteta ispitne literature	2.77	0.819	2.71	0.710
8. Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata	2.53	0.787	2.60	0.707

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.9. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementima studija s obzirom na predmetnu skupinu (na skali od 1 - nimalo, do 4 – u potpunosti)

Elementi studija	Učitelji razredne nastave		Nastavnici društveno-humanističkih predmeta		Nastavnici prirodnih predmeta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Program studija za akademsko područje (predmet)**	2.84	0.620	3.16	0.616	3.13	0.580
2. Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu	2.81	0.662	2.81	0.714	2.77	0.680
3. Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)**	3.01	0.743	2.82	0.836	2.91	0.792
4. Nastavne metode sveučilišnih nastavnika	2.58	0.729	2.62	0.780	2.59	0.724
5. Organizacija nastave i ispita	2.71	0.695	2.72	0.774	2.75	0.708
6. Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima**	2.77	0.715	2.94	0.762	2.83	0.724
7. Dostupnost i kvaliteta ispitne literature**	2.64	0.694	2.83	0.773	2.67	0.696
8. Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata**	2.53	0.695	2.67	0.749	2.56	0.705

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.10. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja unaprjeđivanju znanja i vještina iz pojedinih područja učiteljskog/nastavničkog rada s obzirom na iskustvo (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 – *u potpunosti*)

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)**	2.44	0.816	2.67	0.740
2. Primjena nastavnih metoda i vještina**	2.75	0.707	2.86	0.676
3. Primjena informatike u nastavi*	1.85	0.871	1.75	0.860
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)**	2.06	0.878	2.36	0.878
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.39	0.812	2.61	0.748
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave**	2.51	0.785	2.78	0.729
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.74	0.822	2.13	0.956
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.80	0.851	2.18	0.921
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.35	0.865	2.53	0.848
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima**	2.50	0.872	2.61	0.834
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju**	1.92	0.848	2.19	0.864
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenost)**	1.91	0.850	2.134	0.858
13. Rad s nadarenim učenicima**	2.04	0.860	2.37	0.965
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.52	0.820	2.58	0.775
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja**	2.26	0.824	2.47	0.773
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika**	2.26	0.872	2.40	0.799
17. Razvijanje ekološke svijesti**	2.20	0.892	2.54	0.865
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.22	0.914	2.33	0.858
19. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.88	0.856	1.93	0.800
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.20	0.806	2.36	0.779

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.11. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja unaprjeđivanju znanja i vještina iz pojedinih područja nastavničkog rada s obzirom na predmetnu skupinu (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 - *u potpunosti*)

Područja učiteljskog/nastavničkog rada	Učitelji razredne nastave		Nastavnici društveno-humanističkih predmeta		Nastavnici prirodnih predmeta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)**	2.57	0.746	2.64	0.784	2.73	0.728
2. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.84	0.682	2.85	0.684	2.83	0.684
3. Primjena informatike u nastavi**	1.78	0.867	1.60	0.773	1.99	0.923
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)**	2.36	0.865	2.17	0.925	2.45	0.834
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.53	0.788	2.56	0.770	2.68	0.701
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave**	2.67	0.741	2.73	0.767	2.84	0.701
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	2.48	0.892	1.77	0.895	1.87	0.876
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	2.43	0.889	1.90	0.895	1.96	0.870
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.66	0.807	2.45	0.887	2.32	0.824
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima**	2.75	0.798	2.53	0.875	2.42	0.807
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju**	2.39	0.848	2.00	0.861	1.97	0.811
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučенost)**	2.35	0.848	1.97	0.854	1.89	0.788
13. Rad s nadarenim učenicima*	2.33	0.837	2.24	0.905	2.43	0.864
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.61	0.759	2.54	0.809	2.55	0.775
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja**	2.51	0.761	2.37	0.812	2.42	0.776
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika**	2.46	0.772	2.38	0.859	2.23	0.782
17. Razvijanje ekološke svijesti**	2.67	0.795	2.30	0.894	2.47	0.912
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.48	0.910	2.31	0.896	2.06	0.846
19. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.95	0.806	1.91	0.829	1.88	0.779
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno-odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.34	0.790	2.33	0.802	2.35	0.751

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

PRILOG C: Tablice s rezultatima istraživanja provedenog na srednjoškolskim nastavnicima

Tablica 6.12. Postotak nastavnika koji su sudjelovali u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja, te prosječne procjene kvalitete pojedinog oblika stručnog usavršavanja

Stručno usavršavanje	Gimnazije			Strukovne škole		
	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>N</i>	%	<i>M</i>
1. Predavanja	245	56.2%	2.99	296	48.7%	3.04
2. Seminari	280	64.2%	3.08	354	58.2%	3.03
3. Radionice	220	50.5%	3.23	276	45.4%	3.27
4. Konferencije	59	13.5%	3.43	40	6.6%	3.24
5. Studijska putovanja	24	5.5%	3.45	27	4.4%	3.61
6. Usavršavanje u inozemstvu	24	5.5%	3.95	23	3.8%	3.78
7. Trajna višegodišnja edukacija	30	6.9%	3.46	30	4.9%	3.50

Legenda: *N* - broj ispitanika koji su sudjelovali u pojedinom obliku stručnog usavršavanja;
 % - postotak ispitanika koji su sudjelovali u pojedinom obliku stručnog usavršavanja;
M – Prosječna procjena kvalitete pojedinog oblika stručnog usavršavanja.

Tablica 6.13. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja unaprjeđivanju znanja i vještina iz pojedinih područja nastavnčkog rada (na skali od 1 - *nimalo*, do 4 – *u potpunosti*)

Područja nastavnčkog rada	Gimnazije		Strukovne škole	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz nastavnog gradiva (predmeta)	2.52	0.844	2.60	0.853
2. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.76	0.760	2.69	0.785
Primjena informatike u nastavi	2.18	0.920	2.16	0.971
3. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)	2.21	0.869	2.24	0.952
4. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja	2.46	0.800	2.56	0.798
5. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave	2.57	0.849	2.64	0.839
6. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.73	0.829	1.92	0.941
7. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.82	0.873	2.03	0.963
8. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika*	2.31	0.899	2.45	0.952
9. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima	2.42	0.906	2.52	0.950
10. Rad s učenicima s teškoćama u učenju*	1.70	0.799	1.81	0.872
11. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenošć)*	1.72	0.797	1.83	0.878
12. Rad s nadarenim učenicima	2.11	0.942	2.10	0.964
13. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.42	0.896	2.43	0.904
14. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.35	0.885	2.36	0.863
15. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.27	0.894	2.34	0.907
16. Razvijanje ekološke svijesti	2.09	0.912	2.08	0.920
17. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom drušćtvu	2.07	0.922	2.14	0.937
18. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.92	0.835	1.99	0.880
19. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.35	0.847	2.37	0.819

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.14. Prosječne procjene stupnja slaganja s tvrdnjama skale pristupa poučavanju (na skali od 1 – uopće se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem)

Nastavne situacije	Gimnazije		Strukovne škole	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. U nastavi je poželjno koristiti primjere zadataka ili problema koji imaju jedno, jasno definirano rješenje**	2.66	0.770	2.79	0.793
2. Učenici bi trebali više sudjelovati u odlučivanju o tome što će i kako učiti u školi	2.64	0.743	2.67	0.768
3. Za svaki predmet bi bilo najbolje odrediti jedan, najbolji, udžbenik koji bi svi koristili**	2.84	0.925	3.04	0.876
4. Učenici na satu trebaju pažljivo slušati i ne prekidati nastavnika pitanjima, kako bi mogli uspješno učiti**	1.89	0.744	2.03	0.873
5. Na nastavi treba pružati prilike učenicima za suradnju u svrhu ostvarivanja zajedničkih ciljeva	3.42	0.539	3.41	0.547
6. Zbog opsežnosti gradiva, obavezno školstvo se treba više usmjeriti na obrazovanje nego na odgoj	2.16	0.795	2.18	0.832
7. Učenici bi trebali redovito procjenjivati kvalitetu rada svojih nastavnika/ica	2.75	0.781	2.80	0.816
8. Učenici bi trebali imati mnogo više slobode u izražavanju vlastitog mišljenja i kritičkog odnosa prema gradivu	3.08	0.696	3.01	0.731
9. Škola treba biti mjesto u kojem će svim učenicima biti zabavno i ugodno, pa će je pohađati s veseljem**	3.18	0.701	3.30	0.709
10. Učenici mogu bolje usvajati gradivo kroz igru i suradnju nego slušajući predavanja	2.84	0.774	2.89	0.815
11. Učenici bi trebali sudjelovati u ocjenjivanju vlastitog napretka	3.05	0.685	3.09	0.700
12. Kod mlađih učenika težište treba staviti na usvajanje temeljnog gradiva	3.10	0.657	3.16	0.663
13. Česta učenička natjecanja u znanju povoljno djeluju na njihovu motivaciju za učenjem**	2.79	0.770	3.08	0.753
14. Učenici ne bi smjeli prelaziti u viši razred, a da nisu svladali sva temeljna znanja	3.15	0.769	3.22	0.728

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.15. Rezultati faktorske analize skale pristupa poučavanju

Faktor 1. - Pristup usmjeren na nastavnika (sub-skala)	Faktorsko opterećenje
Za svaki predmet bi bilo najbolje odrediti jedan, najbolji, udžbenik koji bi svi koristili	0.602
Učenici na satu trebaju pažljivo slušati i ne prekidati nastavnika pitanjima, kako bi mogli uspješno učiti	0.540
U nastavi je poželjno koristiti primjere zadataka ili problema koji imaju jedno, jasno definirano rješenje	0.590
Kod mladih učenika težište treba staviti na usvajanje temeljnog gradiva	0.563
Česta učenička natjecanja u znanju povoljno djeluju na njihovu motivaciju za učenjem	0.436
Zbog opsežnosti gradiva, obavezno školstvo se treba više usmjeriti na obrazovanje nego na odgoj	0.469
Učenici ne bi smjeli prelaziti u viši razred, a da nisu svladali sva temeljna znanja	0.434
Faktor 2. - Pristup usmjeren na učenika (sub-skala)	Faktorsko opterećenje
Učenici mogu bolje usvajati gradivo kroz igru i suradnju nego slušajući predavanja	0.639
Učenici bi trebali imati mnogo više slobode u izražavanju vlastitog mišljenja i kritičkog odnosa prema gradivu	0.709
Učenici bi trebali sudjelovati u ocjenjivanju vlastitog napretka	0.735
Škola treba biti mjesto u kojem će svim učenicima biti zabavno i ugodno, pa će je pohađati s veseljem	0.564
Učenici bi trebali više sudjelovati u odlučivanju o tome što će i kako učiti u školi	0.590
Učenici bi trebali redovito procjenjivati kvalitetu rada svojih nastavnika/ica	0.631
Na nastavi treba pružati prilike učenicima za suradnju u svrhu ostvarivanja zajedničkih ciljeva	0.496

Tablica 6.16. Broj nastavnika koji spadaju u pojedini klaster s obzirom na vrstu škole

	Klaster	
	K1	K2
$N_{\text{gimnazije}}$	238	176
$N_{\text{strukovne škole}}$	306	261
N_{uk}	544	437
$M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$	2.74	2.72
$M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$	2.69	3.41

Legenda: K1 – klaster “pristup usmjeren na nastavnika”;
 K2 – klaster “pristup usmjeren na učenika”;
 $N_{\text{gimnazije}}$ - broj nastavnika gimnazija koji spadaju u pojedini klaster;
 $N_{\text{strukovne škole}}$ - broj nastavnika strukovnih škola koji spadaju u pojedini klaster;
 N_{uk} – ukupan broj nastavnika u pojedinoj skupini;
 $M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na nastavnika;
 $M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na učenika.

$$\chi^2 (1, N=981) = 1.20; p > .05$$

Tablica 6.17. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju s obzirom na nastavničko iskustvo gimnazijskih nastavnika (na skali od 1 – *nimalo*, do 4 - *izrazito*)

Područja nastavničkog rada	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.77	0.808	2.76	0.747
2. Primjena informatike u nastavi	2.05	0.992	2.21	0.901
3. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)	2.15	0.902	2.23	0.861
4. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja	2.47	0.831	2.47	0.787
5. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave*	2.34	0.983	2.63	0.802
6. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.49	0.748	1.78	0.831
7. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.63	0.890	1.86	0.867
8. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	2.20	0.979	2.33	0.876
9. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima	2.36	1.015	2.43	0.879
10. Rad s učenicima s teškoćama u učenju	1.62	0.789	1.73	0.800
11. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenosť)	1.65	0.818	1.74	0.791
12. Rad s nadarenim učenicima	1.97	0.951	2.14	0.941
13. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika*	2.23	0.944	2.47	0.879
14. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.27	0.941	2.37	0.872
15. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.15	0.902	2.30	0.887
16. Razvijanje ekološke svijesti	1.99	0.965	2.12	0.898
17. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	2.15	1.056	2.06	0.890
18. Poznavanje školskog zakonodavstva	1.93	0.941	1.93	0.811
19. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.31	0.921	2.37	0.827
20. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)	2.58	0.828	2.52	0.845

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.18. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju s obzirom na nastavničko iskustvo nastavnika strukovnih škola (na skali od 1 – *nimalo*, do 4 - *izrazito*)

Područja nastavničkog rada	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.75	0.733	2.88	0.708
2. Primjena informatike u nastavi	1.86	0.864	1.80	0.902
3. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)	2.16	0.854	2.29	0.993
4. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja*	2.62	0.823	2.83	0.782
5. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave*	2.82	0.823	3.00	0.775
6. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.75	0.878	2.15	1.015
7. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.96	0.950	2.23	0.986
8. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	2.54	0.859	2.68	0.884
9. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima	2.65	0.857	2.68	0.884
10. Rad s učenicima s teškoćama u učenju	1.84	0.891	1.91	0.936
11. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenosť)	1.89	0.912	1.91	0.908
12. Rad s nadarenim učenicima	2.11	0.882	2.20	0.998
13. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.55	0.851	2.59	0.877
14. Razvijanje vještina samostalnog učenja*	2.37	0.808	2.55	0.874
15. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.35	0.909	2.48	0.886
16. Razvijanje ekološke svijesti	2.10	0.921	2.16	0.990
17. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	2.08	0.915	2.10	0.976
18. Poznavanje školskog zakonodavstva	2.18	0.871	2.11	0.910
19. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.52	0.850	2.58	0.791
20. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)	3.21	0.608	3.22	0.677

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.19. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementima studija s obzirom na nastavničko iskustvo (na skali od 1 – nimalo, do 4 – u potpunosti)

Elementi studija	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Program studija za akademsko područje (predmet)	3.12	0.586	3.17	0.624
2. Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu**	2.34	0.671	2.62	0.721
3. Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)**	2.56	0.789	2.79	0.781
4. Nastavne metode sveučilišnih nastavnika	2.38	0.778	2.48	0.768
5. Organizacija nastave i ispita	2.54	0.766	2.62	0.795
6. Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima	2.83	0.816	2.76	0.833
7. Dostupnost i kvaliteta ispitne literature	2.70	0.827	2.76	0.776
8. Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata	2.58	0.706	2.58	0.743
9. Zadovoljstvo programom dopunske psihološko-pedagoške izobrazbe	2.76	0.885	2.65	0.748

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.20. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja unaprjeđivanju znanja i vještina iz pojedinih područja nastavničkog rada s obzirom na nastavničko iskustvo (na skali od 1 – nimalo, do 4 – u potpunosti)

Područja nastavničkog rada	Nastavnici s 5 ili manje godina staža		Nastavnici s više od 5 godina staža	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Znanja i vještine iz nastavnog gradiva (predmeta)	2.69	0.854	2.56	0.847
2. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.71	0.820	2.72	0.764
3. Primjena informatike u nastavi	2.09	1.009	2.18	0.934
4. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)	2.17	0.894	2.24	0.924
5. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja	2.52	0.805	2.52	0.796
6. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave	2.54	0.913	2.63	0.822
7. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.65	0.798	1.88	0.914
8. Komunikacija i suradnja s roditeljima	1.86	0.888	1.96	0.941
9. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	2.35	0.938	2.40	0.931
10. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima	2.51	0.964	2.47	0.925
11. Rad s učenicima s teškoćama u učenju	1.78	0.832	1.77	0.845
12. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučенost)	1.81	0.844	1.78	0.846
13. Rad s nadarenim učenicima	2.00	0.892	2.13	0.968
14. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.36	0.913	2.45	0.897
15. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.30	0.849	2.38	0.877
16. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	2.28	0.874	2.32	0.907
17. Razvijanje ekološke svijesti	2.02	0.915	2.10	0.916
18. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	2.17	0.985	2.10	0.917
19. Poznavanje školskog zakonodavstva	2.02	0.924	1.95	0.846
20. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.40	0.840	2.36	0.827

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.21. Broj nastavnika koji spada u pojedini klaster s obzirom na nastavničko iskustvo

	Klaster	
	K1	K2
N_{5} godina staža ili manje	111	89
$N_{\text{više od 5 godina staža}}$	428	345
N_{uk}	539	434
$M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$	2.74	2.72
$M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$	2.69	3.41

Legenda: K1 – klaster “pristup usmjeren na nastavnika”;
 K2 – klaster “pristup usmjeren na učenika”;
 N_{5} godina staža ili manje - broj nastavnika s 5 godina nastavničkog iskustva ili manje;
 $N_{\text{više od 5 godina staža}}$ - broj nastavnika s više od 5 godina nastavničkog iskustva;
 N_{uk} – ukupan broj nastavnika u pojedinoj skupini;
 $M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na nastavnika;
 $M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na učenika.

$$\chi^2 (1, N = 973) = 0.001; p > .05$$

Tablica 6.22. Prosječne procjene količine stečenih znanja i vještina na studiju s obzirom na predmetnu skupinu (na skali od 1 – *nimalo*, do 4 - *izrazito*)

Područja nastavničkog rada	Nastavnici društveno- -humanističkih predmeta		Nastavnici prirodnih predmeta		Nastavnici strukovnih predmeta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Primjena nastavnih metoda i vještina	2.80	0.752	2.70	0.778	2.85	0.689
2. Primjena informatike u nastavi	1.78	0.867	1.87	0.908	1.84	0.930
3. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)**	2.10	0.946	2.36	0.913	2.34	0.985
4. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja**	2.64	0.830	2.64	0.809	2.86	0.759
5. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave*	2.86	0.813	2.84	0.832	3.01	0.777
6. Vođenje razreda (razredništvo)*	1.96	0.964	1.99	0.972	2.16	1.010
7. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	2.04	0.983	2.02	0.961	2.26	0.979
8. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	2.57	0.909	2.49	0.898	2.68	0.907
9. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima*	2.61	0.907	2.50	0.933	2.70	0.887
10. Rad s učenicima s teškoćama u učenju*	1.82	0.877	1.74	0.811	1.98	0.985
11. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučенost)*	1.85	0.883	1.76	0.795	1.97	0.965
12. Rad s nadarenim učenicima	2.11	0.954	2.23	0.983	2.20	0.990
13. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.57	0.896	2.48	0.830	2.56	0.923
14. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.49	0.869	2.52	0.847	2.51	0.892
15. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika*	2.50	0.934	2.32	0.854	2.36	0.887
16. Razvijanje ekološke svijesti	2.15	0.977	2.18	0.996	2.15	0.971
17. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.23	0.974	1.95	0.859	2.05	0.971
18. Poznavanje školskog zakonodavstva**	1.95	0.821	1.98	0.861	2.35	0.951
19. Vrednovanje kvalitete obrazovno-odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)**	2.41	0.828	2.43	0.829	2.70	0.777
20. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)**	3.34	0.549	3.37	0.615	3.10	0.757

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.23. Prosječne procjene zadovoljstva pojedinim elementima studija s obzirom na predmetnu skupinu (na skali od 1 - nimalo, do 4 – u potpunosti)

Elementi studija	Nastavnici društveno- -humanističkih predmeta		Nastavnici prirodnih predmeta		Nastavnici strukovnih predmeta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Program studija za akademsko područje (predmet)**	3.18	0.584	3.24	0.605	3.00	0.703
2. Program studija za psihološko-pedagošku izobrazbu	2.57	0.718	2.52	0.689	2.57	0.844
3. Praktični dio nastave (metodika nastave i razredna praksa)	2.70	0.809	2.81	0.726	2.90	0.788
4. Nastavne metode sveučilišnih nastavnika	2.45	0.775	2.48	0.777	2.45	0.767
5. Organizacija nastave i ispita	2.55	0.810	2.64	0.743	2.69	0.797
6. Odnos sveučilišnih nastavnika prema studentima	2.79	0.826	2.75	0.828	2.77	0.840
7. Dostupnost i kvaliteta ispitne literature**	2.82	0.750	2.60	0.811	2.76	0.837
8. Način praćenja i vrednovanja postignuća studenata	2.60	0.727	2.52	0.731	2.60	0.775
9. Zadovoljstvo programom dopunske psihološko-pedagoške izobrazbe	2.74	0.813	2.47	0.819	2.71	0.749

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$.

Tablica 6.24. Prosječne procjene doprinosa stručnog usavršavanja unaprjeđivanju znanja i vještina iz pojedinih područja nastavnčkog rada s obzirom na predmetnu skupinu (na skali od 1 - nimalo do 4 - u potpunosti)

Područja nastavnčkog rada	Nastavnici društveno- -humanističkih predmeta		Nastavnici prirodnih predmeta		Nastavnici strukovnih predmeta	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Primjena nastavnih metoda i vještina*	2.78	0.754	2.66	0.758	2.65	0.758
2. Primjena informatike u nastavi**	2.03	0.910	2.32	0.922	2.32	1.025
3. Primjena praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja i sl.)**	2.12	0.870	2.26	0.865	2.45	1.028
4. Metode praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja*	2.48	0.791	2.48	0.738	2.64	0.872
5. Određivanje nastavnih ciljeva i planiranje nastave	2.60	0.840	2.62	0.803	2.66	0.899
6. Vođenje razreda (razredništvo)**	1.73	0.859	1.88	0.882	2.02	0.973
7. Komunikacija i suradnja s roditeljima**	1.87	0.894	1.86	0.896	2.19	1.010
8. Razvijanje samosvijesti i samopoštovanja kod učenika**	2.44	0.930	2.18	0.876	2.54	0.952
9. Poticanje otvorene komunikacije i suradničkih odnosa među učenicima**	2.54	0.939	2.26	0.859	2.61	0.955
10. Rad s učenicima s teškoćama u učenju*	1.75	0.821	1.70	0.774	1.90	0.927
11. Rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučenost)**	1.78	0.829	1.67	0.761	1.94	0.946
12. Rad s nadarenim učenicima*	2.03	0.930	2.20	0.945	2.15	1.007
13. Poticanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	2.43	0.902	2.39	0.842	2.48	0.955
14. Razvijanje vještina samostalnog učenja	2.35	0.873	2.32	0.852	2.43	0.888
15. Razvijanje etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika**	2.36	0.913	2.16	0.867	2.39	0.899
16. Razvijanje ekološke svijesti	2.03	0.904	2.12	0.908	2.18	0.942
17. Obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu**	2.22	0.961	1.83	0.824	2.17	0.913
18. Poznavanje školskog zakonodavstva**	1.88	0.829	1.91	0.848	2.21	0.899
19. Vrednovanje kvalitete obrazovno–odgojnog procesa (uključujući i samoevaluaciju)	2.38	0.835	2.30	0.809	2.43	0.830
20. Znanja i vještine iz akademskog područja (predmeta)	2.54	0.827	2.60	0.852	2.60	0.895

Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; ** - $p < .01$; * - $p < .05$.

Tablica 6.25. Broj nastavnika koji spada u pojedini klaster s obzirom na vrstu škole

	Klaster	
	K1	K2
$N_{\text{društveno-humanistički predmeti}}$	244	234
$N_{\text{prirodni predmeti}}$	174	82
$N_{\text{strukovni predmeti}}$	116	114
N_{uk}	534	430
$M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$	2.74	2.72
$M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$	2.69	3.41

Legenda: K1 – klaster “pristup usmjeren na nastavnika”;
 K2 – klaster “pristup usmjeren na učenika”;
 $N_{\text{društveno-humanistički predmeti}}$ - broj nastavnika društveno-humanističkih predmeta;
 $N_{\text{prirodni predmeti}}$ - broj nastavnika prirodnih predmeta;
 $N_{\text{strukovni predmeti}}$ – broj nastavnika strukovnih predmeta;
 N_{uk} – ukupan broj nastavnika u pojedinoj skupini;
 $M_{\text{pristup usmjeren na nastavnika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na nastavnika;
 $M_{\text{pristup usmjeren na učenika}}$ - aritmetička sredina klastera na sub-skali pristupa usmjerenog na učenika.

$$\chi^2 (2, N=964) = 22.33; p < .001$$

Prilog D: Podaci o autorima

Dr. sc. Batarelo Ivana

Institut za društvena istraživanja – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb
www.idi.hr/cerd

Dr. sc. Buchberger Friedrich

Pedagoški fakultet u Linzu, Austrija
<http://www.pa-linz.ac.at>

Mr. sc. Cota Bekavac Miljenka

Visoka učiteljska škola, Petrinja
<http://www.vusp.hr/>

Dr. sc. Fryk Lasse

Sveučilište u Goeteborgu, Švedska
<http://www.gu.se/English/default.html>

Dr. sc. Forsen Bosse

Sveučilište u Goeteborgu, Švedska
<http://www.gu.se/English/default.html>

Dr. sc. Garret Roger

Sveučilište u Bristolu - Odjel poslijediplomskih studija obrazovanja, Velika Britanija
<http://www.bris.ac.uk/education/>

Dr. sc. Kletzien Sharon

Sveučilište West Chester, Pennsylvania - Primijenjeni studiji poučavanja i učenja, SAD
<http://www.wcupa.edu/>

Dr. sc. Lewis Malcolm

Sveučilište u Bristolu - Odjel poslijediplomskih studija obrazovanja, Velika Britanija
<http://www.bris.ac.uk/education/>

Dr. sc. Miljević-Ridički Renata

Učiteljska akademija, Zagreb
<http://www.uazg.hr/>

Dr. sc. Nevin Ann I.

<http://coe.asu.edu/>

Pavin Tea, prof. psih.

Institut za društvena istraživanja – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb
www.idi.hr/cerd

Prof. dr. Rijavec Majda

Učiteljska akademija, Zagreb
<http://www.uazg.hr/>

Surić Faber Eni, prof. psih.

Privatna klasična gimnazija, Zagreb
<http://www.inet.hr/~pkg/>

Prof. dr. Vizek Vidović Vlasta

Odsjek za psihologiju – Filozofski fakultet, Zagreb
<http://www.ffzg.hr/psiho/index.html>

Prof. dr. Vlahović-Štetić Vesna

Odsjek za psihologiju – Filozofski fakultet, Zagreb
<http://www.ffzg.hr/psiho/index.html>

Zagorac Jasminka, prof. psih.

Škola za cestovni promet, Zagreb
<http://www.scp.hr/>

Prof. dr. Žižak Antonija

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb
<http://www.erf.hr/>