

# UČITELJ - NOSITELJ PROMJENA U OBRAZOVANJU

## TEACHER - CARRIER OF EDUCATIONAL CHANGES

Dr Peko Andelka, dr Mlinarević Vesnica, Učiteljski fakultet, Osijek

### *Sažetak*

Nastavni se proces individualizira u nastojanju da se sadržaj prilagodi interesima i potrebama učenika. Uvođenjem HNOS-a u hrvatske škole 2005. godine, zahtijevaju se drukčije kompetencije učitelja koji nije više glavni izvor znanja, nego postaje organizator nastavnoga procesa.

Učitelj je ključ svakog uspjeha u obrazovanju, oblikovatelj odgojno-obrazovnog procesa i glavni poticatelj i suradnik učenicima u razvoju njihovih znanja i sposobnosti. Važna mu je uloga u postavljanju jasnih i ostvarivih obrazovnih ciljeva kao i vrjednovanje istih u konkretnim uvjetima, što se danas ugrađuje u hrvatski školski kurikulum. Uspjeh promjena ovisi o kakvoći izobrazbe i cjeloživotnom obrazovanju učitelja.

*Ključne riječi:* učitelj, HNOS, cjeloživotno obrazovanje

### *Summary*

The teaching process is being individualized in the attempts to adjust the contents to the pupils' interests and needs. After implementation of HNOS into Croatian schools in 2005, many different competences have been required of teachers, them not only being the main source of knowledge, but the organizers of the teaching process as well.

A teacher is the key to every educational success, the shaper of the educational process, the main actuator and pupils' associate in the development of their knowledge and skills. His or her role in setting clear and realizable educational goals is extremely important, as well as the evaluation of those goals in present circumstances, which is being implemented nowadays into the Croatian school curriculum. The success of the changes depends on the quality of education in general and on the lifelong education of teachers.

*Keywords:* teacher, HNOS, life-long education

### Uvod

Proces preobrazbe društva ima osnovu u sustavu odgoja i obrazovanja koji treba biti usmjeren prema budućnosti, društvu znanja. Obrazovanje postaje "kritičkim" čimbenikom izvrsnosti, inovativnosti, kompetitivnosti i socijalne kohezije u kontekstu dugoročnog razvoja Europske unije. Upravo s pomoću

znanja i vještina svojih stanovnika te njihove kvalitetne osposobljenosti Republika Hrvatska može osigurati svoj nacionalni identitet u okrilju Europe i svijeta. Nacionalno je bogatstvo u ljudskom potencijalu i inovacijama, dok stalno poboljšanje ljudskih resursa jamči probitak zemlje, osigurava blagostanje društva, skupina i pojedinaca.

Osmišljavanje koncepta i strategije promjena jest dugotrajan i složen posao. Nekoliko se pokušaja u proteklih deset godina (1991, 1993, 1995) nije uspjelo dugoročno implementirati. Stoga je Vlada Republike Hrvatske u programu rada od 2000. do 2004. godine, između ostaloga isticala kako su odgoj i obrazovanje strateški razvojni prioriteti za sveukupni razvoj hrvatskoga društva te je potrebno ugrađivati suvremena načela u odgojno-obrazovni proces, a prije svega načela slobode, demokracije, ljudskih prava, otvorenosti, inovativnosti, tolerancije i različitosti (Strugar i sur, 2003). Godine 2005. ponovo se osmišljava tijekom promjena u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske, Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom (HNOS-om).

HNOS je cjeloviti pristup obrazovnom procesu koji obuhvaća ciljeve odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovne sadržaje, očekivane ishode učenja i poučavanja te nastavno okružje (<http://www.opp.hr/HNOS>). Cilj odgoja i obrazovanja jest postupno i prilagodljivo podizanje kakvoće poučavanja, znanja, sposobnosti učenja i odgoja u hrvatskome osnovnome školstvu. Uvođenje promjena u odgoj i obrazovanje stalni je dinamičan proces. Stoga HNOS-u nije prethodila uobičajena sveobuhvatna reforma „odozgo“ već je otvoren prostor stalnoj inicijativi i kreativnosti učitelja iz školske prakse i širega kruga znanstvenika i stručnjaka te njihovu konstruktivnom dijalogu (<http://public.mzos.hr>). Izrađen je i Nacionalni kurikulum u nastojanju da se sadržaj prilagodi interesima i potrebama svakog pojedinog učenika. Kako bi se ovakav oblik nastave uistinu mogao ostvarivati, potrebno je da sami učitelji zauzmu pozitivan stav prema inovacijama, osposobe za njihovo ostvarivanje i vrjednovanje te da se iskorijene uvriježeni stavovi prema tradiciji kao i osigura funkcionalni školski prostor i decentralizira obrazovni sustav. Uvođenjem HNOS-a u hrvatske škole zahtijevaju se i promijenjene uloge učitelja koji nije više glavni izvor znanja, nego postaje organizator nastavnog procesa ([www.ucitelji.com](http://www.ucitelji.com)). Učitelj postaje ishodište namjernih i nenamjernih refleksija koje oblikuju profil učenikovih spoznaja, usvojenoga znanja i svekolikih životnih koncepcija (Mijatović, 2002).

#### Učitelj - poticatelj komunikacijsko-interakcijskog konteksta nastave

Aktivnost učenika omogućuje se intenzivnim interakcijama, personaliziranim kontigentnim vođenjem, brzim povratnim informacijama, ohrabriranjem, objašnjavanjem, sugestijama i refleksijama (Salomon i Perkins, 1998). Preduvjeti

za postizanje kritičke refleksije polaze od razumijevanja uloge moći u obrazovnim procesima i interakcijama, a izravno utječu na kvalitetu nastave (Hodkinson, 1997., 6). Djecu i mlade valja osposobiti za uspješno komuniciranje.

Nastavnoj komunikaciji, odnosno, njenom poboljšanju usmjerene su mnoge studije (Kyriacou, 2001., Terhart, 2001., Nikčević-Miloković, 2005., Peko i sur., 2006., Palekčić 2007., prema Pleinca, 1999). Utjecaj različitih poruka u komunikaciji često više ovisi o tome kako se one poručuju nego o onome što se poručuje. Upravo stoga se posebno valja usmjeriti i na pitanja u nastavi kao posebno važnom dijelu nastavne komunikacije. Rezultati istraživanja u dijelu nastavnog procesa koji se odnosi na položaj učenika u nastavi (Peko, Mlinarević, Gajger, 2008) pokazuju da je nastava u sve većoj mjeri usmjerena na učenike i da učenici doista postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa. Analiza Protokola dužine govora nastavnika i učenika u četvrtim razredima pokazala je kako od 810 minuta promatrane nastave, govor nastavnika u prosjeku traje 294 minute, 248 minuta govor učenika, a 268 minuta ostale aktivnosti (samostalan rad učenika, učenje u skupinama, šutnja i sl.). Podaci ukazuju na još uvijek značajnu verbalnu aktivnost nastavnika, ali, i na visoki udio govora učenika u nastavnom procesu. Dakle, govor nastavnika sveden je na 1/3 nastavnoga vremena, kolika je i govorna aktivnost prosječno 30 učenika u odjelu, dok na „ostale aktivnosti“ odlazi preostala trećina nastavnoga sata. Protokol frekvencije pitanja nastavnika i učenika pokazuje da nastavnici prosječno na jednom nastavnom satu postavljaju 40 pitanja, a učenici 21 (u četvrtim razredima). Bilježena su samo «glavna pitanja», bez čestih potpitanja koja nastavnici često koriste. Dakle, učenicima je omogućeno aktivno sudjelovanje u nastavi i postavljanje pitanja, ali oni takvu mogućnost ne koriste. Bilo bi interesantno ispitati uzrok tomu. Iako je dijelom frontalna nastava, s visokim udjelom usmenoga izlaganja nastavnika, uočavaju se pomaci prema primjeni onih aktivnosti i metoda poučavanja koje potiču i razvijaju samostalno razmišljanje i zaključivanje. Aktivnosti i strategije, poput suradničkoga učenja, problemskog rješavanja zadataka, učeničkih projekata, rasprava i diskusija potrebni su u većem udjelu u nastavi želimo li osposobiti učenike za aktivan odnos prema složenim osobnim, društvenim, gospodarskim, ekološkim i ostalim problemima s kojima će se suočavati tijekom života. Iznosimo i rezultate istraživanja (Baranović 2006) u okviru projekta Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj o procjeni 1134 učitelja o pojedinim oblicima aktivnosti učenika na nastavi. Prvih pet aktivnosti s najvećom AS su: slušanje i sudjelovanje u zajedničkoj raspravi, ponavljanje gradiva koje su naučili, rješavanje problemskih zadataka, pomoć jednih drugima u rješavanju zadataka te izrada predmeta, slika i modela. Suprotno tome, u skupini najrjeđih aktivnosti (najmanja AS) je: učenički projekti, slušanje i zapisivanje što učitelj govori, samostalan rad i terenska nastava. Rezultati upućuju na korištenje kako tradicionalnih nastavnih metoda, tako i suvremenih u nastavi usmjerenoj aktivnosti učeniku i poticanju suradničkoga učenja. Navedeno upu-

čuje na zaključak da učitelje i dalje treba sustavno osposobljavati za nastavnu komunikaciju u kojoj će se poticati i omogućiti aktivnost svakoga učenika.

Moramo biti spremni preuzeti rizik, dati učenicima priliku da izvuku najviše što mogu iz svakog učenja, dopuštajući im što više istraživanja i ulaska u slijepe hodnike (Desforjes, 2001., 206). Najvažniji izazov nastavnicima jest nužnost prelaska s paradigme ili modela poučavanje - učenje, za koji su se do sada osposobljavali nastavnici, na drukčiju koncepciju, spojivu s novim zahtjevima novog tisućljeća (Soil i Fink, 2000., Peko i sur., 2007).

Uloga učitelja u praćenju, vrjednovanju  
i samovrjednovanju - jasni pokazatelji kakvoće  
obrazovanja

Nastoji se učiniti školu što uspješnom. Informacije o tome u kojoj se mjeri to postiže moguće je dobiti jedino jasnim sustavom vrjednovanja u odgojno-obra-zovnom sustavu. Tijekom vrjednovanja učitelj i učenik dobivaju informaciju o učenikovom napredovanju i mogu odmah poduzeti mjere za poboljšanje učenja.

Vrjednovanje postignuća učenika treba se temeljiti na nacionalnim standardima vrjednovanja učenja sada vezanim za HNOS utvrđenom na razini školskih ciklusa, razreda i predmeta. Stoga je osim HNOS-a potrebno izraditi nacionalne standarde vrjednovanja u školi, koji trebaju sadržavati:

- što učenik treba znati i učiniti kako bi pokazao da je ostvario određeno postignuce (znanje, umijeće, sposobnost);
- koje metode i instrumentarij treba uporabiti za vrjednovanje pojedinih postignuća;
- kad se vrjednovanje provodi i
- koji se sadržaji preporučuju za vrjednovanje.

Standardi školskog vrjednovanja trebaju biti integrirani u sva nastavna područja ([www.http://public.mzos.hr](http://public.mzos.hr)). Stoga je važno izgraditi novi nacionalni sustav unutarnjeg i vanjskog vrjednovanja, a usporedno s njegovim oblikovanjem započeti osposobljavanje učitelja za novi pristup školskom vrjednovanju postignuća učenika. To je nužno i radi vrjednovanja kakvoće školskoga sustava i pojedinih njegovih dijelova.

Kako je cilj HNOS-a je podizanje kakvoće odgoja i obrazovanja hrvatskog osnovnog školstva neophodno je uvođenje primjerenoga sustava praćenja i ocjenjivanja učenikovih postignuća. Naime, HNOS je temelj za razvoj cjelovitog sustava vrjednovanja. Rezultati istraživanja (Peko, Mlinarević, Sablić, 2006) pokazuju značajno usmjerenje učitelja poticanju samovrjednovanja i međusobnog vrjednovanja učenika u razredu. Učitelji manje koriste samovrjednovanje osobnoga rada. Školsko vrjednovanje se postignuća učenika podupire i

nadzire nacionalnim vrjednovanjem postignća učenika koje se obavlja periodično (svake 2-3 godine) na nacionalnoj razini, radi praćenja ostvarivanja nacionalnih obrazovnih standarda.

Praćenje i vrjednovanje kakvoće školskoga sustava uključuje redovito prikupljanje podataka o promjenama u odgoju i obrazovanju, procjenjivanje radi usporedbe tih podataka s dostupnim obrazovnim pokazateljima (indikatorima i standardima), utvrđivanje stanja i poduzimanje daljnjih mjera na osnovi toga radi sustavnog poboljšanja školstva. Uvedeno je i vanjsko vrjednovanje u hrvatske škole. Vanjsko vrjednovanje i samovrjednovanje rezultata obrazovanja bitno će utjecati na objektivnost ocjenjivanja. Time će smanjiti pritisak roditelja i učenika na učitelje, a poticati učenike na aktivnije učenje. Rezultati vanjskog vrjednovanja će također pokazati izvrsnost učitelja i škola, što može poslužiti kao temelj za uvođenje sustava za nagrađivanje izvrsnosti. Školsko vrjednovanje postignuća učenika treba biti sastavni dio samoga nastavnog procesa, a ne da se pojavljuje samo na kraju tog procesa (HNOS, 2006). Škole sve više stječu ugled ovisno o kvaliteti svojih proizvoda (uspješnosti u evaluacijama i rezultata učenika na nacionalnim i internacionalnim testiranjima) (Shlaberg, 2004).

Valja u ovom kontekstu podsjetiti i na shvaćanje dokimološkog smisla učenja u kognitivnom području u poznatom projektu PISA (The programme for International Student Assessment). Ovaj međunarodni projekt vanjske evaluacije obvezatnog obrazovanja predstavlja novi koncept pismenosti koji podrazumijeva mogućnost učenika da primijene znanja i sposobnosti u određenim područjima te da kritički analiziraju, razumiju, komuniciraju i rješavaju probleme. U prva dva ciklusa međunarodne evaluacije u obliku projekta PISA finski su učenici u svim procjenjivanim varijablama bili među prvima na rang ljestvici ispitivanih učenika. Njihovi eksperti to objašnjavaju sljedećim vrijednostima u finskom školskom sustavu: obrazovanje za sve bez diskriminacije na bilo kojoj razini; regionalni pristup obrazovanju; obrazovanje sasvim oslobođeno od nadzora; obvezatno i neselektivno bazično obrazovanje; fleksibilna i podupiruća administracija; interaktivan, suradnički put u ostvarivanju u svim razinama (ideja zajedništva); individualna potpora za učenje i dobrobit djece; razvojno orijentirana evaluacija i ocjenjivanje učenika (bez testiranja i rangiranja); visoko kvalificirani i autonomni učitelj i sociokonstruktivistička koncepcija učenja (Finnish Nacional Bord of Education, 2006.; prema Matijević, 2007). Tijekom 2006. to je testiranje prvi put provedeno i u Hrvatskoj, i to pripremljenost učenika petnaestogodišnjaka za ulazak u svijet odraslih te za nastavak obrazovanja ili uključivanje u proces rada, a rezultati su pokazali da se naša zemlja smjestila otprilike na sredinu svjetske ljestvice: od 57 zemalja sudionica, po prirodoslovnoj pismenosti Hrvatska je na 26. mjestu, po matematičkoj pismenosti na 36. mjestu, a po čitalačkoj pismenosti na 30. mjestu. U sve tri kategorije vodeća mjesta na ljestvici zauzele su Finska, Koreja i Hong Kong, a u pojedinim kategorijama za prva tri mjesta borili su se i Kanada i

Kineski Taipei. Budući da većina zemalja testove Pisa shvaća kao ozbiljan indikator stanja vlastitih obrazovnih sustava u posljednje vrijeme takve se burne reakcije događaju u dosta zemalja gdje se najavljuju brojne reforme u školstvu zbog prilično nezadovoljavajućih rezultata. Mislimo da rezultati slijedećega vrjednovanja PISA- projekta u Hrvatskoj mogu biti bolji te da nam predstoji daljnji tijek implementiranja inovacija.

Postojeći model unutarnje, a i vanjske evaluacije u hrvatskom školstvu (posebice školskih ocjena i logika računanja prosječnog uspjeha) traži cjelovito preispitivanje i dugoročno kontinuirano mijenjanje.

#### Prema promjenama izobrazbe budućih učitelja i cjeloživotnom obrazovanju

Niinisto (1996., 148) današnjega učitelja vidi, prije svega, kao inicijatora promjena (change agent). Budući da je učitelj prema tome pokretač, jasno je da je on preduvjet uspjeha u obrazovanju. Hargreaves (2000) polazi od uvjeta koji proizlaze iz postmodernoga društva sa svim običajnim atributima i upozorava na konfliktnost procesa profesionalizma (raditi kvalitetno u skladu s ciljevima i standardima). Stoga je obrazovanje za učiteljsko zvanje i sustavno stručno usavršavanje prioritet u procesu odgoja i obrazovanja. Treba istaknuti i druge probleme kao što su osposobljenost i motiviranost učitelja, nejasni ciljevi odgojno obrazovnog sustava, problemi metodičkog monizma i slično. Sveučilišna nastava treba pripremiti budućeg učitelja za sposobnost primjene znanja u praksi; razvoju istraživačkih, analitičkih i sintetičkih sposobnosti; aktivnom znanju stranih jezika i informatičke pismenosti, sposobnosti rada u multikulturalnom okruženju; inicijativnosti, produktivnosti i poduzetničkom duhu; usmjerenosti kvaliteti i motiviranosti te kapacitetima za učenje i cjeloživotno obrazovanje (Babić, 2007). Odnosno, ako želimo da studenti stječu znanja i razvijaju kompetencije u kontekstu, budu sposobni iznijeti, primijeniti i integrirati znanja iz različitih disciplina, razvijati sposobnosti kritičkog mišljenja i steći naviku doživotnog učenja, potrebni su jasni ciljevi učenja, razvitak tima i interakcija među članovima i timovima te integrativni pristup učenju. Proces unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske, dakle, ovisi o kakvoći izobrazbe, pripravnstvu i trajnom stručnom usavršavanju učitelja i sveučilišnih nastavnika. Da bismo navedeno ostvarili uveden je Bolonjski proces, koji je ugrađen u hrvatski visokoškolski sustav 2005. godine, a zahtijeva visoke pedagoške kompetencije. Danas se od svakoga nastavnika traži odvajanje vremena za senzibilizaciju, učenje i samorefleksiju.

Posebnu pozornost treba posvetiti osmišljavanju kvalitetnog programa psihološko-pedagoške izobrazbe i školske prakse tijekom studija, ali i tijekom pripravnštva, što za sobom povlači i pitanje kvalitetne izobrazbe školskih

mentora zaduženih za uvođenje nastavnika pripravnika u njihov stručni poziv (Pavin i Vizek-Vidović, 2007). Nužno bi bilo stvoriti i središta pedagoško-psihološke izobrazbe (središta izvrsnosti) koji bi mogli stalno organizirati seminare za učitelje i visokoškolske nastavnike radi unaprjeđivanja nastave. Rezultati istraživanja (Peko, Mlinarević, Sablić, 2006) iznose standarde koje učitelji drže važnima i ostvaruju ih, koje kompetencije im nedostaju i neophodno ih je dalje razvijati za ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa prema HNOS-u, a u skladu su s pretpostavkom da učitelji nisu dovoljno pripremljeni za ostvarivanje standarda postavljenih HNOS-om. Učiteljima su jasni primarni ciljevi. Oni „redovito“ i „često“ planiraju i pripremaju nastavni rad u skladu s postavljenim kratkoročnim ciljevima, a manje prema pojedinačnim sposobnostima učenika. Percipiraju kako „redovito“ (najfrekventnija kategorija) stvaraju školsko i razredno ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajednice učenja. Najfrekventnija kategorija je „često“ u odnosu na primjenu nastavnih oblika prema potrebama učenika. Manje se prilagođavaju metode i nastavna sredstva potrebama djece. Istraživanje ukazuje da učitelji iskazuju potrebu za dodatnim oblicima cjeloživotnoga usavršavanja, ali ne „često“. Smatraju dostatnim svoje stručne skupove za koje misle da ih adekvatno pripremaju u ostvarivanju postavljenih zahtjeva. Baranović (2006) na osnovi procjene 1134 učitelja o izvorima informacija za pripremanje nastave iznijela je rezultate kako se najviše rabe udžbenik, okvirni plan i program Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, priručnik za nastavnike i stručna literatura, a najmanje nastavni programi drugih zemalja, masovni mediji i internet. Navedeni rezultati upućuju da učitelji u pripremanju nastave značajnu važnost pridaju okvirnim planovima Ministarstva, znači još uvijek ne egzistira decentralizirani kurikulum s naglaskom na kontroli realizacije samih programa, a ne toliko odgojno-obrazovnih ishoda (Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske, 2002, OECD, 2001, Berryman i Drabek, 2002).

Trajno stručno usavršavanje učitelja jest imperativ danasnjice. Rezultati istraživanja (Mlinarević, Borić (2007) govore u prilog tomu jer učitelji iskazuju potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja i navode pojedine kompetencije koje su osvijestili nedostatnim za uspješan profesionalni rad. Učitelji u (64) osnovnih škola u Osijeku najviše iskazuju potrebu za informatičkom pismenošću (42,96%), poduzetničkim temeljnim znanjima (25,32%) te metodičkim znanjima i vještinama istraživačkog rada (24,97%). Poduzetništvo kao dio školskog kurikuluma nalazi se i u mogućnosti izbornosti, a poduzetnost djeteta ogleđa se u ponašanjima temeljnim na njegovom znanju, informacijama, sposobnostima, aktivnostima i interesu. Učitelji će kompetencije koje im nedostaju ostvariti na više razina; županijska vijeća, u svojoj školi, kroz stručnu literaturu, kroz razmjene iskustava u školi i na skupovima Agencije za odgoj i obrazovanje, a procjenjuju da bi seminarski i radionički oblik rada i timski rad u projektima bili najdjelotvorniji. Ovi rezultati ne odstupaju od rezultata istraživanja

(Baranovic 2006) na uzorku 1134 učitelja u okviru projekta Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Republici Hrvatskoj o čestini korištenja računala da ga učitelji najčešće rijetko (32,2% ) i „nikada“ (26,1%) ne koriste, dok je „često“ (22,7%) i „vrlo često“ (19%). U slučaju korištenja interneta rezultati su još nepovoljniji, čak (41,5%) učitelja se ne koristi internetom, „rijetko“ (27,8%), dok se „često“ koristi (18,8%) i „vrlo često“ (12,3%). Učitelji prepoznaju i važnost poduzetništva, što se navodi i kao jedan od ciljeva HNOS-a, a imperativ je vremena u kojem živimo. Poduzetnička kompetencija uključuje sposobnost djelovanja, kritičko mišljenje, odlučnost i inicijativnost, preuzimanje rizika, kontrola rizika, osobna i profesionalna odgovornost, sposobnost rješavanja problema, kreativnost, samopouzdanost, orijentacija i želja za uspjehom, uvažavanje drugih, empatija.

Rezultati navedenih istraživanja naglašavaju prioritet početnog obrazovanja, pripravnosti i kontinuiranog stručnog usavršavanja učitelja u procesu unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Te studije mogu pomoći obogaćivanju studijskih programa i programa stručnog usavršavanja učitelja u školama.

#### Umjesto zaključka

Preustrojava se način razmišljanja ljudi, a sve promjene potrebne za stvaranje organizacije koja uči - odnose se na promjene razmišljanja i to od sagledavanja dijelova prema sagledavanju cjeline, od viđenja ljudi kao bespomoćnih objekata koji samo reagiraju prema tome da ih se vidi kao aktivne sudionike u oblikovanju svoje stvarnosti, od reagiranja na sadašnjost prema stvaranju budućnosti (Senge i sur., 2002, 75). Učitelj nije statičan, njegova kompetentnost svakako određuje spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje. Jedna od najvažnijih ideja organizacije koja uči jest svakako cjeloživotno obrazovanje. Još je u 19. stoljeću njemački pedagog Disterweg izrekao pedagoški moto cjeloživotnog učenja: „Učitelj stalno uči, kad prestane učiti u njemu umire učitelj“ i time naglasio važnost stalnog osobnog i profesionalnog razvoja učitelja. Aktivnost programa profesionalnog razvoja učitelja može kao i dosad biti u obliku individualnog učenja/angažmana učitelja, tematskog/skupnog rada nekoliko učitelja u različitim područjima zemlje, umrežavanja skupine učitelja koji rade na istom projektu i u obliku akreditiranih tečajeva. Učiteljima bi trebalo omogućiti da više uče kroz grupni, timski rad i seminare koji će pridonijeti poboljšanju umijeća poučavanja, komunikacijskih i socijalnih vještina te učiteljeve motivacije.

Zaključujemo teorijskim paradigmatama ili diskursima, analizama određenih dimenzija nastave i komparacijom istraživanja nastanak značajnih promjena u ekologiji odnosa u nastavi, ishodima učenja i važnosti cjeloživotnog obrazovanja učitelja te da su one u suglasju s promjenama u društvu znanja.

Rezultati



istraživanja pokazuju da je nastava u sve većoj mjeri usmjerena na učenike i da učenici doista postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa. Razredno - nastavno ozračje karakteriziraju odnosi suradnje i kvalitetnije komunikacije. Učitelji iskazuju realni nedostatak kompetencija u profesionalnom radu, spremni su za promjene kroz različite oblike cjeloživotnog učenja. Profesionalni je razvoj vrlo zahtjevan u ljudskom i materijalnom smislu. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta treba biti središnji regulator, za osmišljavanje i evaluaciju programa, akreditacije i sl. Škole bi na županijskim razinama uz dobru logistiku Agencije za odgoj i obrazovanje i Učiteljske fakultete kao i sve druge nastavničke fakultete, mogle provoditi ove programe, ali uz odgovarajući minimum određenih programskih sadržaja za svakog učitelja i to u kontinuitetu. Sudjelovanje treba ovisiti o zainteresiranosti samih učitelja, a ne volji pojedinih ravnatelja, tj. financijskim mogućnostima škole u kojima su zaposleni. Kao učenici, i učitelji trebaju imati jednake mogućnosti za cjeloživotno obrazovanje koje ih i određuje kao suvremene, kompetentne i profesionalno razvijene osobe u suvremenoj školi. Zapravo, cilj obrazovanja za budućnost je u primjeni novih tehnologija i spoznaja, brzom razvoju društva koje očekuje proaktivne građane, odgovorne da primjenjuju znanja i pokreću promjene. Učitelj u obrazovno-me polju djelovanja i predstavlja nositelja promjena.

#### *Literatura*

- Babić, N. (2007): Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Zbornik radova (ur: Babić), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek. Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherston State University Kherston, Ukraine, 2007.
- Berryman, S. E. i Drabck, I. (2002): Mobilizing Sroalias Human Capital to Sapport Innovation-Driven Grouth. World Bank.
- Desforges, C. (2001): Uspješno učenje i poučavanje. Zagreb: Educa.
- Hargreaves, A. (2000), Four Ages of Professionalism and Professional Learning. U: Teachers and Teaching, Vol. 6 (2): 151-182.
- Hodkinson, P. (1997): Neo - Eordisu and Teacher Professionalism, Teacher Development, Volume 1, No. 1, 69 - 82.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard - moja nova škola (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- Kyriacou, C. (2001), Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Niinisto, K. (1996), Change Agent Teacher - Becoming a Teacher in a Develooping Organisation. U: Telia, Seppo (ed). Teacher education in Finland. Helsinki: University of Helsinki, str. 145-150.
- Mijatović, A. (2002), Obrazovna revolucija i promjene hrvatskoga školstva. Zagreb: Hrvatski zemljopis.
- Mlinarević, Borić (2007): Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole. U: Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju, (ur) Previšić, V, Šoljan, N. N., Hrvatić, N, Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo. 421-431.
- OECD (2001): Thematic review of national policies for education report. Croatia.

- Palekčić, M. (2007): Teorijsko - metodološko pitanje pedagogije: suvremeni izazovi i perspektive. U: Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju, (ur.) Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. 243-260.
- Pavin, T. i Vizek Vidović, V. (2007): Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. U: Bacalja, R. (ur.) Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenostručnog skupa. Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, Zadarska županija i grad Zadar.
- Peko, A., Mlinarević, V. Sablić, M. (2007): Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. U: Babić, N.(ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherston State university, Kherston, Ukraine, Osijek: Grafika, str. 327-337.
- Peko, A., Munjiza, E., Sablić, M. (2006): Poticanje aktivnosti učenika projektnom nastavom. Zagreb. Napredak br. 4. vol. 147. 492- 503.
- Peko, A. Mlinarević, V, Gajger, V. (2008): Položaj učenika u nastavi (jučer-danas-sutra) U: Uzelac, V. i Vujičić, L. (ur.), Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Rijeka. Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci, 255-261.
- Sahlberg, P. (2004): Teaching and Globalization. Managing Global Transition 2 (1). 65-83.
- Salomon, G., Perkins, D. N. (1998): Individual and social aspects of learning, Review of Research in Education, 23 (1), 1-24).
- Stoll, L, Fink, D. (2000), Mijenjajmo naše škole. Zagreb: Educa.
- Strugar, V., i sur. (2003), Strateški ciljevi i program razvoja odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Zagreb, Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo prosvjete i sporta RH.
- Terhart, E. (2001): Metode poučavanja i učenja: Educa: Zagreb.
- Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske (2002): Hrvatska u 21. stoljeću - Odgoj i obrazovanje, Zagreb.
- [www.opp.hr/HNOS](http://www.opp.hr/HNOS), 9. 11. 2006.
- [www/public.mzos.hr](http://www/public.mzos.hr), 23. 4. 2008.
- [www.ucitelji.com](http://www.ucitelji.com), 7. 3. 2007.