



Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj



ZBORNIK RADOVA



Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

NAKLADNIK

Agencija za odgoj i obrazovanje
Donje Svetice 38, 10000 Zagreb
www.azoo.hr

ZA NAKLADNIKA

Vinko Filipović, prof.

© Agencija za odgoj i obrazovanje

UREDNIK IZDANJA

Miroslav Mićanović, prof.

UREDNIK ZBORNIKA

Sanja Milović, prof.

UREDNIŠTVO

Mirela Barbaroša-Šikić, prof.

Maja Zrnčić, prof.

Viktorija Hržica, prof.

RECENZENTI

prof. dr. sc. Slavica Bašić

Suzana Hitrec, prof.

NASLOVNICA

Lara Radić, *Tragovi svjetlosnog hrama,*

Graditeljska i obrtnička škola u Splitu

(11. državno Natjecanje – izložba učenika srednjih škola koji se obrazuju u području likovnih i primijenjenih umjetnosti i dizajna, Zabok, 2010)

OBLIKOVANJE I GRAFIČKA PRIPREMA

Goran Nježić, Gradska tiskara Osijek, d.d.

TISAK

Gradska tiskara Osijek, d.d.

NAKLADA

2000 primjeraka

Pripremljeno u Agenciji za odgoj i obrazovanje

Tiskano u Hrvatskoj 2010.

ISBN 978-953-7290-20-7

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 734903.

Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj

ZBORNIK RADOVA

Priredila: Sanja Milović

Agencija za odgoj i obrazovanje
Zagreb, 2010.

Sadržaj

<i>Uvod</i> (Rod Bolitho i Sanja Milović)	7
---	---

I. Stručno usavršavanje u organizaciji

Agencije za odgoj i obrazovanje

Ružica Pažin-Ilakovac i Mirela Skelac

<i>Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja</i>	11
--	----

Mirela Barbaroša-Šikić

<i>Izazovi u osmišljavanju i upravljanju programima usavršavanja</i>	15
--	----

Đurđica Kaurlo Martinić i Sabina Marunčić

<i>Uloge i zadaće savjetnika</i>	21
--	----

II. Karakteristike profesionalnog razvoja nastavnika

Sanja Milović

<i>Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju</i>	27
---	----

Đurđica Kaurlo Martinić

<i>Učenje odraslih</i>	35
------------------------------	----

Maja Zrnčić

<i>Profesionalni put nastavnika</i>	41
---	----

Teodora Dubrović i Borjanka Smojver

<i>Motivacija nastavnika za usavršavanje i profesionalni razvoj</i>	49
---	----

Linda Grubišić Belina i Patrizia Pitacco

<i>Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja</i>	57
--	----

III. Stručno usavršavanje u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika

Ružica Ambruš Kiš

Načela učinkovitog usavršavanja usmjerenog prema profesionalnom razvoju 65

Marijana Češi

Ustroj aktivnosti stručnog usavršavanja temeljenog na ciklusu iskustvenog učenja 71

Teodora Dubrović i Viktorija Hržica

Vrednovanje programa stručnog usavršavanja 79

Viktorija Hržica

Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u usavršavanju i razvoju 87

Marina Ništ

Osobine dobrog voditelja stručnog usavršavanja (trener) 93

IV. Individualna podrška profesionalnom razvoju nastavnika

Loranda Miletić i Olgica Martinis

Uloga praćenja izvođenja nastave 101

Prilog

Popis sudionika projekta

Suvremeni pristup stručnom usavršavanju 111

Uvod

Ovaj zbornik radova nastao je kao rezultat sudjelovanja dvadeset viših savjetnika u Projektu jačanja kapaciteta Agencije za odgoj i obrazovanje *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju* (2009–2010). Projekt je organizirao Odsjek za međunarodnu suradnju u suradnji s Rodom Bolithom, akademskim direktorom Instituta za jezično obrazovanje u Norwichu (*Norwich Institute for Language Education*), Ujedinjeno Kraljevstvo. Cilj *Projekta* bio je dodatno osnažiti više savjetnike za promišljanje i unapređivanje djelatnosti stručnog usavršavanja u skladu sa suvremenim europskim i svjetskim znanstvenim i stručnim spoznajama i razvojnim trendovima.

Polazište je ovog *Projekta* i *Zbornika* mišljenje da učinkovito stručno usavršavanje treba biti u funkciji poticanja profesionalnog razvoja nastavnika, a rezultirati kvalitetnim izvođenjem nastave i boljim obrazovnim postignućima učenika. Profesionalni je razvoj kontinuirani proces koji se reflektira u cjeloživotnom pristupu učenju te postaje sve važnijim prioritetom i u europskim odgojno-obrazovnim sustavima.

Tijekom četiri dvodnevna modula viši savjetnici iz različitih predmetnih područja razmjenjivali su iskustva, raspravljali o zajedničkim problemima, analizirali mogućnosti i ograničenja stručnog usavršavanja te usvajali nova znanja, tehnike i metode planiranja, realizacije i vrednovanja stručnih skupova koje organiziraju. Posebna je pozornost posvećena specifičnostima profesionalnog razvoja nastavnika da bi poticaji (stručni skupovi, praćenje izvođenja nastave) bili primjereniji raznolikim potrebama nastavnika tijekom njegove profesionalne karijere.

Autori su zbornika radova sami savjetnici, a teme su odabrane u skladu s njihovom procjenom važnosti u radu savjetnika. Zbornik radova daje praktične prijedloge te znanstvena i stručna polazišta koja proizlaze iz suvremenih teorija obrazovanja te predstavlja doprinos stručnoj literaturi koja promiče razvoj djelatnosti stručnog usavršavanja.

Zbornik je namijenjen ponajprije kolegama savjetnicima, voditeljima županijskih stručnih vijeća koji su naši najbliži suradnici te svim zainteresiranim odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima kao i ostalim nadležnim institucijama i pojedincima koji na različitim razinama sudjeluju u sustavu stručnog

usavršavanja. Skrb o kvaliteti odgojno-obrazovnog sustava naš je zajednički zadatak pa vjerujemo da ćete u ovim radovima prepoznati svoja razmišljanja i dileme te pronaći ili potvrditi neke odgovore i poticaje promišljanja o profesionalnom razvoju nastavnika.

Pronalaženje odgovarajuće zajedničke i svima razumljive stručno-pedagoške terminologije, koja je korištena u oblikovanju radova *Zbornika* i utemeljena na različitim izvorima (najviše na engleskom jezika), nije uvijek bilo lako. Stoga smo u radovima naveli relevantna objašnjenja i definicije gdje god je to bilo primjereno i moguće. Valja naglasiti da je nadređeni pojam za sve korisnike naših usluga: odgajatelje, učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje – *nastavnik*.

Sanja Milović, prof.

Viša savjetnica za međunarodnu suradnju
Agencija za odgoj i obrazovanje

Voditeljica projekta

Rod Bolitho

akademski direktor
Institut za jezično
obrazovanje u Nowichu
Ujedinjeno Kraljevstvo

Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje

Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja

Ružica Pažin-Ilakovac i Mirela Skelac

1. Koja je nadležnost Agencije za odgoj i obrazovanje u stručnom usavršavanju nastavnika?
2. Kako Agencija i savjetnici sudjeluju u stručnome usavršavanju i profesionalnome razvoju nastavnika?
3. Što očekujemo od suvremenoga pristupa stručnome usavršavanju i profesionalnome razvoju nastavnika?

Ključne riječi: stručno usavršavanje, profesionalni razvoj, strategija stručnoga usavršavanja, uloga savjetnika, voditelji županijskih stručnih vijeća, stručni skupovi, teme stručnoga usavršavanja

Koja je nadležnost Agencije za odgoj i obrazovanje u stručnom usavršavanju nastavnika?

Agencija za odgoj i obrazovanje javna je ustanova nadležna za stručne i savjetodavne poslove u odgoju i obrazovanju. Stručno je usavršavanje odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja jedna od najvažnijih njezinih aktivnosti te pravo i obveza svih odgojno-obrazovnih radnika. Ono se temelji na Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika o osnovnom i srednjem školstvu i Državnome pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja te Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje.

Kako Agencija i savjetnici sudjeluju u stručnome usavršavanju i profesionalnome razvoju nastavnika?

Stručno usavršavanje učitelja provodi 108 savjetnika Agencije (u Zagrebu i podružnicama Osijek, Rijeka i Split). Svaki savjetnik obavlja poslove u svojemu predmetu/području za različit broj odgojno-obrazovnih radnika (od 800 do 1200; u nepovoljnijoj su situaciji savjetnici zaduženi za veći broj

nastavnika te savjetnici zaduženi za predmet/područje u svim školama u Hrvatskoj, npr. savjetnici za psihologe, ravnatelje). Različiti poslovi savjetnicima daju cjelovitu sliku o prednostima, slabostima i izazovima stručnoga usavršavanja, stoga ono nije jedinstveno za sva predmetna područja.

Stručno se usavršavanje najčešće održava u obliku stručnih skupova. Korisnici su stručnoga usavršavanja: odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola i učeničkih domova (u daljnjem tekstu: nastavnici). Za svaku se ciljnu skupinu organiziraju stručna usavršavanja u predmetnom području, ali i interdisciplinarno. Savjetnici tijekom godine organiziraju oko 800 različitih stručnih skupova u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i športa, Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja i drugim vanjskim ustanovama i suradnicima (sveučilišnim profesorima, učiteljima praktičarima...).

Stručni su skupovi, ovisno o brojnosti nastavnika unutar područja rada savjetnika, organizirani na sljedećim razinama:

- državnoj, najčešće jedanput godišnje
- međužupanijskoj, jedanput-dvaput godišnje
- županijskoj razini, tri do četiri puta godišnje (u suradnji s voditeljima županijskih stručnih vijeća).

U stručnome usavršavanju važnu ulogu imaju voditelji županijskih stručnih vijeća koji su poveznica između škola i Agencije. To su sustručnjaci praktičari koji uz stručnu pomoć svojih savjetnika organiziraju i vode stručne skupove za pedesetak odgojno-obrazovnih radnika.

Nositelji tema na županijskim stručnim vijećima najčešće su članovi toga vijeća, a povremeno su predavači i savjetnici Agencije te stručnjaci iz ostalih područja (najčešće iz lokalne sredine). Agencija snosi troškove stručnoga usavršavanja za 1428 voditelja županijskih stručnih vijeća.

Posebnu pozornost savjetnici pridaju stručnome usavršavanju na državnoj razini zbog implementiranja suvremenih sadržaja važnih za unapređenje školstva (npr. kurikulum, državna matura i vanjsko vrednovanje) te se dogovaraju o ključnim temama koje se ostvaruju na različitim razinama, uvažavajući potrebe odgojno-obrazovnih radnika.

Skupovi se održavaju u nenastavne dane (osim skupova za ravnatelje, stručne suradnike i voditelje županijskih stručnih vijeća) da se ne bi remetila organizacija nastave u školama. Nedostaci su ovakve organizacije: mali broj dana u kojima velik broj savjetnika organizira skupove i nemogućnost obuhvaćanja cijele populacije. Skupovi se održavaju u regionalnim središtima i malim sredinama.

Modeli i pristupi stručnome usavršavanju ovise o razini stručnoga skupa, ciljnoj skupini i broju sudionika. Na stručnim skupovima izmjenjuju se predavanja, pedagoške radionice, iskustvene skupine, okrugli stolovi i sl. Sve su češće videokonferencije i webni portali. Prije dvije godine uvedena je i supervizija, a provode je educirani savjetnici. Standardizirani stručni skup uključuje raspravu, evaluaciju, evidenciju nazočnosti i potvrđnice o sudjelovanju. Stručno se usavršavanje povremeno odvija i uključivanjem učitelja i savjetnika u različite regionalne, državne ili međunarodne projekte.

Informacije o održavanju stručnih skupova dostupne su na mrežnim stranicama Agencije. Potrebno je razvijati kulturu praćenja informacija i pravodobnog prijavljivanja nastavnika za stručno usavršavanje.

Što očekujemo od suvremenoga pristupa stručnome usavršavanju i profesionalnome razvoju nastavnika?

U Strategiji razvoja stručnoga usavršavanja u Agenciji za odgoj i obrazovanje 2009–2013. navodi se da „hrvatska škola i učinkovita odgojno-obrazovna filozofija zahtijevaju i postavljanje novih općih ciljeva te upoznavanje svih radnika s nacionalnim kurikulumskim smjernicama, konceptom suvremenog školskog kurikuluma, načinima vanjske evaluacije (s naglaskom na provođenje Državne mature u školskoj godini 2010/2011) i primjenom kurikulumskih ciljeva, vrijednosti i načela u svim predškolskim ustanovama, osnovnoj i srednjoj školi.“

Navode se nove uloge odgojno-obrazovnih radnika (voditelji u procesu učenja i razvoja, organizatori i inovatori, partneri roditeljima/skrbnicima i vanjskim suradnicima i sl.), zbog čega je potrebno razvijati njihove kompetencije za što kvalitetnije odgovore na očekivanja učenika, roditelja i društvene zajednice.

U Strategiji se predlažu postupne promjene, koje će ovisiti o materijalnim i kadrovskim uvjetima, uz stalnu provjeru i vrednovanje. Imajući u vidu

ciljeve unapređivanja obrazovanja u Republici Hrvatskoj, suvremene spoznaje, kao i stanje pedagoške prakse, temeljne su zadaće stručnoga usavršavanja:

- osposobiti radnike u odgojno-obrazovnim ustanovama za provedbu okvirnoga kurikuluma;
- osposobiti radnike u području odgoja i obrazovanja za razvijanje osam ključnih polja kompetencija učenika;
- osposobiti nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje u srednjim školama za provođenje državne mature;
- omogućiti radnicima u odgoju i obrazovanju trajni profesionalni razvoj u stručno-predmetnom, pedagoško-didaktičko-metodičkom, psihološkom, organizacijskom, komunikacijsko-refleksivnom i informatičkom području.

Ovakvim pristupom stručnome usavršavanju potiče se profesionalni razvoj učitelja i osposobljuje ih se za aktivan i stvaralački rad u odgoju i obrazovanju, usklađen s vrijednostima i ciljevima nacionalnoga i školskoga kurikuluma.

Literatura i dokumenti

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Statut Agencije za odgoj i obrazovanje (2007)
- Strategija razvoja stručnoga usavršavanja u Agenciji za odgoj i obrazovanje 2009–2013, (2009), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
- Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje (*Narodne novine*, 85/06)
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (*Narodne novine*, 87/08)

Izazovi u osmišljavanju i upravljanju programima usavršavanja

Mirela Barbaroša-Šikić

1. Koje je mjesto i uloga Agencije za odgoj i obrazovanje u području stručnoga usavršavanja?
2. Kakav je kontekst u kojemu se može/mora stručno usavršavati?
3. Što je moguće činiti da bi se osmišljavanje i upravljanje unaprijedilo?

Ključne riječi: osmišljavanje programa stručnog usavršavanja, upravljanje programima stručnoga usavršavanja

Koje je mjesto i uloga Agencije za odgoj i obrazovanje u području stručnoga usavršavanja?

Polazeći od činjenice da je Agencija za odgoj i obrazovanje javna ustanova kojoj je jedna od temeljnih zadaća organizacija i provedba stručnoga usavršavanja unutar predškolskoga odgoja te osnovnoga i srednjoškolskoga odgojno-obrazovanoga sustava, jasno je da je osmišljavanje i upravljanje programima usavršavanja iznimno složena i zahtjevna zadaća. Broj savjetnika u odnosu na broj nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja s kojima savjetnici surađuju – neprihvatljivo je malen, posebno ako se ima u vidu raznolikost poslova i uloga koje savjetnik pritom ima (savjetnik, nadzornik, mentor, trener, ispitivač, autor stručnih mišljenja i podloga za različite akte unutar obrazovanja itd.).

Sam položaj AZOO-a između obrazovne politike MZOŠ-a te svakog pojedinog nastavnika uvjetuje i stvara okvir u kojemu se s jedne strane želi, a s druge strane mora osmisliti i osigurati stručno usavršavanje.

Programe stručnoga usavršavanja osmišljavaju u konačnici savjetnici Agencije, koji su i sami bili nastavnici i koji dobro poznaju probleme koje imaju nastavnici u svome svakodnevnom radu.

S druge strane, u trenutku kada su se našli izvan neposrednoga odgojno-obrazovnoga procesa, njihova točka gledišta na probleme u obrazovanju

bitno se promijenila. Oni sada u tome procesu sudjeluju kao aktivni promatrači s ciljem praćenja, vrednovanja i unapređenja kvalitete.

U isto vrijeme obrazovna politika donosi određene odluke, očekuje promjene, traži se ostvarivanje određenih ciljeva u relativno kratkom vremenu. Put od odluke vezane za obrazovanje do kvalitetne promjene u radu s učenicima opterećen je čitavim nizom teškoća koje nastaju u svakodnevnom radu, a koje su, jednim dijelom, problemi s kojima se suočava svijet u kojem živimo, a drugim dijelom, imaju specifičan, lokalni karakter (problemi sredine u kojoj je škola, škole same).

Kakav je kontekst u kojem se može/mora stručno usavršavati?

Imajući na umu važnost stručnoga usavršavanja te poticanja profesionalnoga razvoja svih uključenih u odgojno-obrazovni sustav, ovu je problematiku nužno sagledati u našem kontekstu i utvrditi čimbenike koji na nju izravno ili neizravno utječu.

Vanjska ograničenja u organizaciji i provedbi stručnoga usavršavanja:

1. Nedostatan broj dana u školskoj ili kalendarskoj godini u kojima je moguće organizirati stručno usavršavanje
2. Velik broj korisnika stručnoga usavršavanja za koje je zadužen jedan savjetnik.
3. Obvezatnost stručnoga usavršavanja – je li stručno usavršavanje u organizaciji AZOO-a obvezno ili nije i na koji način
4. Nedostatno praćenje i analiza sudjelovanja nastavnika u stručnome usavršavanju
5. Organizacija izvanrednih stručnih skupova.

Navedena ograničenja bitno utječu na kvantitetu i kvalitetu stručnoga usavršavanja – kontinuitet i oblike rada, a praćenje i analiza sudjelovanja u stručnome usavršavanju te implementacija u svakodnevni odgojno-obrazovni proces trenutno ne doprinose učinkovitom rješavanju problema stručnog neusavršavanja dijela sustava te unapređivanja sustava u cjelini.

U tekstovima koji opisuju i analiziraju stručno usavršavanje u Hrvatskoj rijetko se uz navođenje ostalih institucija i programa stručnog usavršavanja navodi da je AZOO dužan skrbiti za sve koji se u sustavu nalaze te da svojim programima stručnoga usavršavanja mora pokušati zadovoljiti

daleko više zahtjeva no što to moraju specijalizirani programi stručnoga usavršavanja koji se bave samo jednom ili s nekoliko dimenzija odgojno-obrazovne djelatnosti.

Ostali programi, koje ne organizira AZOO, a nude se kao oblici stručnoga usavršavanja nisu obvezni pridržavati se pravila koja su za AZOO obvezujuća.

Unaprijed određuju veličinu grupe (broj sudionika usklađuju s vlastitim mogućnostima, a za one koji izlaze iz okvira obrazovne grupe nude nove termine). Orijentirani su na „ljepše“ strane odgojno-obrazovnog rada i rade isključivo s onima koji se žele usavršavati. Zbog relativno malog broja polaznika uključenih u usavršavanje praćenje i analiza rada s pregledniji su i jednostavniji. Organiziraju i provode samo „svoje“ programe.

S obzirom na navedeno savjetnicima se nameću sljedeća pitanja:

1. Jesmo li poticatelji promjena ili, iz bilo kojih razloga, zadržavamo *status quo*?
2. Što želimo promijeniti?
3. Koliko svoje nastavnike vidimo kao multiplikatore onoga što mi radimo?
4. Koliko nastavnika znamo koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju, a onda su to primijenili u praksi?
5. Jesmo li spremni „nametnutu promjenu“ redefinirati s ciljem poticanja „usmjeravane promjene“?
6. Jesmo li se i koliko spremni pozabaviti onim nastavnicima koji ne odobravaju ono o čemu im govorimo i/ili nisu spremni to o čemu govorimo odmah i prihvatiti?
7. Jesmo li i koliko spremni slušati sve nastavnike koji su nam „povjereni“?
8. Razumijemo li tvrdnju koja govori: „da bi se promjena dogodila, ljudi na nju moraju biti spremni“?
9. Jesmo li sami spremni s obzirom na promjenjivost svijeta u kojemu živimo stalno i iznova tragati i osmišljavati, čak i onda kada nas nitko izvana na to ne tjera?

Ista pitanja mogu nam poslužiti za izradu upitnika sudionicima stručnogaskupaili vremenskog/tematskogciklusa stručnoga usavršavanja koji smo osmislili i proveli.

Što je moguće učiniti da bi se osmišljavanje i upravljanje unaprijedilo?

Kritički promišljajući materijal izrađen za potrebe IV. modula projekta „Suvremeni pristup stručnom usavršavanju“ u kontekstu hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava valja ukazati i na prostore mogućih poboljšanja:

1. Potaknuti definiranje stručnoga usavršavanja s ciljem poticanja profesionalnoga razvoja unutar triju odrednica: prava, obveze i odgovornosti svih nastavnika.
2. Doprinijeti osmišljavanju i upravljanju programima stručnoga usavršavanja s jasnijim i usklađenijim odnosom nacionalnih prioriteta i potreba nastavnika i škola.
3. Potaknuti suradnju s institucijama koje se bave inicijalnim obrazovanjem nastavnika na razini institucije, a ne samo na razini pojedinih savjetnika.
4. Oblikovati i opisati cilj/ciljeve i zadatke unutar obveznosti i unutar izbornosti na razini sadržaja stručnoga usavršavanja u određenome razdoblju (jednogodišnjem, dvogodišnjem).
5. Unutar obveznosti jasno odrediti prostor sadržaja vezanih za područje ili predmet te prostor sadržaja vezanih za zajedničke teme koje proizlaze iz potreba današnje škole i obrazovanja (onih podjednako važnih za sva područja i predmete).
6. Za osmišljavanje sadržaja vezanih za zajedničke teme oformiti interdisciplinarne timove stručnjaka unutar AZOO-a.
7. Za osmišljavanje sadržaja vezanih za područje ili predmet postići snažniju i učinkovitiju koheziju postojećih stručnjaka unutar AZOO-a.
8. Unutar izbornosti omogućiti individualno osmišljavanje stručnoga usavršavanja savjetnika, koje kao potreba proizlazi iz specifičnosti područja koje svojim radom pokriva, a temelji se na konkretnim pokazateljima (npr. rezultati vanjskoga vrednovanja, uključenost i aktivnost odgojno-obrazovanih ustanova u programe koji su u tijeku).
9. Na temelju faza profesionalnoga razvoja nastavnika osmisliti stručno usavršavanje za određene ciljne skupine.
10. Dio stručnoga usavršavanja osmisliti na principima iskustvenoga učenja.

11. Evaluaciju stručnoga usavršavanja provoditi tijekom stručnoga usavršavanja (nakon određenih programskih i strukturalnih dijelova), neposredno nakon završenog stručnog usavršavanja te s vremenskim odmakom koristeći se pritom različitim oblicima evaluacije.
12. Unutar AZOO-a osigurati obradu evaluacija na razini savjetnika, predmeta/područja i na razini sustava u cjelini.
13. Osmisliti evaluaciju određenih sadržaja koje nastavnici na dogovorene načine tijekom stručnoga usavršavanja trebaju implementirati u odgojno-obrazovnome procesu.
14. U osmišljavanju i upravljanju stručnim usavršavanjem za određeno razdoblje koristiti se podacima prikupljenim u evaluacijama.
15. Jasno odrediti kvantitativne elemente imajući na umu postojeće brojčane pokazatelje (broj skupova, broj sudionika, broj sati stručnoga usavršavanja, broj sati individualnih aktivnosti tijekom implementacije ili inoviranja vezanih uz određeno stručno usavršavanje).
16. Strukturirati poželjne oblike i aktivnosti kojima se valja služiti u osmišljavanju i provedbi programa stručnih usavršavanja.
17. Dio stručnoga usavršavanja osmisliti interdisciplinarno i modularno.
18. Implementirati znanja i iskustvo stečeno tijekom rada na Projektu jačanja kapaciteta Agencije za odgoj i obrazovanje „*Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*“.

Umjesto zaključka

Polazeći od mogućega opisa trajnog profesionalnog razvoja nastavnika kao učenja koje slijedi nakon njihova prvog profesionalnog certificiranja s ciljem poboljšanja profesionalnog znanja, vještina i stavova da bi mogli učinkovitije obrazovati učenike, unutar Agencije za odgoj i obrazovanje valja uvijek iznova propitivati potiče li i osigurava li mogućnost profesionalnoga razvoja svakog nastavnika.

Ograničenja navedena u tekstu moguće je jednim dijelom prevladati jačom kohezijom unutar institucije same imajući na umu menadžment (a onda i menadžment u obrazovanju) kao koordinaciju ljudskih i materijalnih potencijala u odgoju i obrazovanju, pri čemu se ne smije

izgubiti jedna od njegovih temeljnih uloga sadržana u uvođenju inovacija kojima djelatnost, a time i ustanova koja ju obavlja postaje učinkovitija.

Vrijeme će pokazati jesmo li ojačali kapacitete ustanove, jesmo li spremni odgovoriti izazovima (ili nekima od njih) i mijenjati sebe kako bismo autentično svjedočili tezu da svaka prava promjena dolazi iznutra.

Literatura

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Zbornik radova (2009). *Ravnatelj škole – upravljanje – menadžment*. Zagreb. AZOO.
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. Ljetopis socijalnog rada*. (tematski broj – Supervizija) 14, 2, 283–310.
- Vizek Vidović, V. (2005) (ur.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Uloge i zadaće savjetnika

Đurđica Kaurlo Martinić i Sabina Marunčić

1. Koji su poslovi savjetnika u AZOO?
2. Kako savjetnici rade s nastavnicima?
3. Kroz koje uloge najuspješnije ostvarujemo poslove savjetnika?

Ključni pojmovi: uloge, zadaće i poslovi savjetnika, savjetodavni rad, uloge savjetnika

Koji su poslovi i zadaće savjetnika u AZOO-u?

Djelatnost je Agencije obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju, a regulirana je Zakonom i Statutom o Agenciji za odgoj i obrazovanje. Agencija sudjeluje u praćenju, unapređivanju i razvoju odgoja i obrazovanja na području predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, obrazovanja odraslih te školovanja djece hrvatskih građana u inozemstvu i djece stranih državljana.

Prema navedenim dokumentima poslovi i zadaće savjetnika i viših savjetnika u Agenciji za odgoj i obrazovanje vrlo su brojne i raznolike, no temeljna je zadaća stručno-savjetodavni rad koji podrazumijeva praćenje ostvarivanja djelatnosti odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama u cilju pružanja cjelovite savjetodavne pomoći pri traženju rješenja za konkretne probleme u poučavanju i učenju, predlaganje učinkovitih razvojnih strategija i smjernica te davanje uputa odgojno-obrazovnim ustanovama, njihovim ravnateljima, odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima u provedbi djelatnosti odgoja i obrazovanja.

Savjetnici i viši savjetnici Agencije predlažu, organiziraju i vode stručne skupova za stručno usavršavanje odgajatelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja (u daljnjem tekstu: nastavnika) na nacionalnoj i (među) županijskoj razini te koordiniraju mrežom voditelja županijskih stručnih vijeća, vanjskih suradnika Agencije iz redova nastavnika koji sudjeluju u provođenju stručnog usavršavanja na međuškolskoj ili županijskoj razini.

Osobitu pozornost savjetnici i viši savjetnici posvećuju praćenju nastavnika pripravnika i njihovu uvođenju u odgojno-obrazovni rad

te organiziranju, pripremi i provođenju stručnih ispita nastavnika pripravnika. Za istaknute nastavnike s radnim iskustvom provode postupak napredovanja u struci, a po potrebi i odluci ravnatelja Agencije obavljaju stručno-pedagoški nadzor uvidom u odgojno-obrazovni rad ustanove, rad odgojno-obrazovnih radnika ili rad ravnatelja kao stručnog voditelja ustanove.

Osim toga, savjetnici i viši savjetnici AZOO-a sudjeluju u izradi, razvoju i implementaciji nacionalnog kurikulumu, prate izradu i provedbu Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnog standarda kao dijela nacionalnoga kurikulumu, sudjeluje u izradi i praćenju nacionalnih programa i prate provedbu nastavnih planova i programa. Izrađuju stručna mišljenja o programima u predškolskom odgoju, nastavnim programima u osnovnom školstvu i gimnazijama, općeobrazovnim programima srednjeg strukovnog školstva te u programima u obrazovanju odraslih. Također, daju mišljenja o nastavnim programima općeobrazovnih predmeta u postupku verifikacije odgojno-obrazovnih ustanova. Vrlo važno područje rada savjetnika i viših savjetnika učeničke su smotre i natjecanja, u kojima kao tajnici ili članovi Državnih povjerenstava vode brigu o njihovoj pripremi i provedbi. Osim toga, rade u stručnim povjerenstvima i radnim skupinama Agencije, sudjeluju u izradi stručnih publikacija Agencije, surađuju s nadležnim ministarstvom, agencijama, centrima i komorama u području odgoja i obrazovanja te obavljaju druge poslove po nalogu ravnatelja ili druge ovlaštene osobe.

Kako savjetnici rade s nastavnicima?

Navedene poslove i zadaće savjetnici i viši savjetnici Agencije u svom radu s nastavnicima planiraju i ostvaruju tijekom cijele nastavne godine kroz individualne i skupne oblike rada.

Individualni je savjetodavni rad pomoć u rješavanju problema, pružanje informacija, prijedloga i preporuka, upućivanje na relevantnu stručnu literaturu i kvalitetne edukacije, briga o napredovanju učitelja, zatim praćenje izvođenja nastavnog procesa (supervizija), praćenje i vođenje pripravnika tijekom pripravnčkog staža i sl. Skupni oblici rada odnose se na različite vrste stručnog usavršavanja nastavnika u skladu sa strategijom stručnog usavršavanja.

Metode su koje savjetnik koristi u radu s nastavnicima raznovrsne, ovise o sadržaju rada, prethodnom iskustvu savjetnika te o senzibilnosti za pojedine načine rada. Najčešće su metode: promatranje rada, predavanja, radionice, iskustveno učenje, refleksija profesionalnog iskustva, videokonferencije. Osim planiranih individualnih i skupnih oblika rada savjetnici su svakodnevno pripravi za pružanje stručne pomoći i savjeta nastavnicima bilo usmenom ili pisanom komunikacijom.

Koje uloge savjetnik ostvaruje u svojem radu?

U realizaciji postavljenih zadataka savjetnik ostvaruje različite uloge, koje nije moguće uvijek rangirati po važnosti jer se često preklapaju i nadopunjavaju. Poželjno je da savjetnik u svom radu bude:

1. *Model ponašanja* – osoba koju poštuju zbog profesionalnosti, iskustva, spremnosti za učenje, razvijenih komunikacijskih vještina.
2. *Organizator* – osoba koja ima razvijene organizacijske sposobnosti, sposobna je uspostaviti strukturu, jasno odrediti rokove za izvršavanje zadataka i organizirati rad nastavnika u učionici i izvan nje.
3. *Motivator* – zainteresiran je za profesionalni razvoj nastavnika, pruža poticaj i motivira za napredovanje, ohrabruje i potiče razvoj novih ideja.
4. *Promatrač* – osoba koja dobro poznaje tehnike promatranja i praćenja rada s ciljem pružanja stručne pomoći i unapređivanja rada nastavnika.
5. *Slušatelj* – zna slušati druge i pritom je poticajan i pristupačan.
6. *Pomagač* (osoba koja podupire, pruža podršku) – osoba koja ima razvijene savjetodavne vještine, dobra je u davanju povratne informacije, razumije poteškoće s kojima se nastavnici susreću u radu.
7. *Prenositelj informacija* – ima volje i mogućnosti dijeliti svoje znanje i informacije s drugima te prenositi dalje ideje i savjete.
8. *Upravitelj konfliktom* – dobar pregovarač, ima razvijene socijalne vještine, dobro poznaje institucionalnu politiku, osoba koja se može nositi s teškim situacijama.
9. *Entuzijast* – netko tko je u stanju motivirati druge za učenje i kvalitetniji rad i učiniti poučavanje interesantnim.

10. *Planer* – netko tko je sposoban pomoći nastavnicima u određivanju i prepoznavanju prioritetnih područja razvoja. Uvažava potrebe pojedinca i dobar je u postavljanju planova postepenog razvoja (razvojno planiranje).
11. *Poučavatelj vještina* – osoba koja je vješta u planiranju, pripremanju i izvođenju vlastitog poučavanja. Uspješno upravlja razredom i stvara pozitivno ozračje.
12. *Poznavatelj struke* – mora svoju stručnost temeljiti na dobrom poznavanju teorijskih znanja da bi mogao unapređivati praksu.

Zbog složenosti poslova i zadaća, kao i svakodnevnih izazova s kojima se susreću u svom radu, savjetnicima i višim savjetnicima Agencije za odgoj i obrazovanje pojedine situacije nameću i zahtijevaju uloge koje se same po sebi ne podrazumijevaju, nego pozivaju na trajan osobni i profesionalni razvoj. Refleksija i samovrednovanje osobnog iskustva, promišljanja i postupaka zna biti bolan, ali nadasve koristan put koji osigurava osobni rast i profesionalni razvoj svakog pojedinca.

Literatura i dokumenti

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
Pravilnik o unutarnjem ustrojstvu (2007)
Statut Agencije za odgoj i obrazovanje (2007)
Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje (*Narodne novine*, 85/06)

Karakteristike profesionalnog razvoja nastavnika

Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju

Sanja Milović

1. Koja su polazišta promjena i koje su nove paradigme u području stručnog usavršavanja?
2. U čemu je razlika između koncepta stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja?
3. Koji su oblici i aktivnosti profesionalnog razvoja?

Ključne riječi: stručno usavršavanje, profesionalni razvoj, oblici i aktivnosti profesionalnog razvoja

Koja su polazišta promjena i koje su nove paradigme u stručnom usavršavanju?

Od sredine 80-ih godina obrazovni sustavi tragaju za načinima kako primjerenije i učinkovitije odgovoriti na ubrzane i kompleksne promjene društva u cjelini. Budući da je nastavnička profesija prepoznata kao poveznica između društva i mladih generacija, ona je postala poprište mnogih zahtjeva za promjenom i unapređenjem, a stručno je usavršavanje postalo područje interesa znanstvenih istraživanja i intervencija obrazovnih politika u svijetu i u Hrvatskoj te zanimanje za njega sve više raste.

Polazišta promjena proizlaze iz novih očekivanja prema različitim razinama sustava (razrađeno prema: Delennoy, 2000):

a) *makrorazina* – promijenilo se shvaćanje onoga što “nastavnik treba znati i moći činiti”. Uslijed promjena na ekonomskoj, globalnoj razini te pojačanog zahtjeva za konkurentnošću, uslijed promjena uzrokovanih informacijsko-komunikacijskim tehnologijama i ekspanzije količine znanja postavljena su nova očekivanja od mladih tijekom školovanja i njihova kasnijeg rada. Sukladno navedenom od učitelja, nastavnika, odgojitelja, stručnih suradnika (u daljnjem tekstu: nastavnika) traži se da

imaju više znanja o svojem predmetu, da moraju znati poticati i modelirati učenje na višim razinama mišljenja, da mogu raditi u multidisciplinarnim timovima, aktivnije sudjelovati u upravljanju te imati visoko razvijene komunikacijske vještine za rad u kompleksnom okruženju koje se neprestano mijenja i razvija.

b) školska razina – pojačana odgovornost za mnogobrojne izazove. U Hrvatskoj je trenutno u središtu obrazovnih reformi povećana odgovornost nastavnika i škole za obrazovne ishode učenika (nacionalni ispiti i državna matura), a ne samo odgovornost za realizirane nastavne planove i programe. Nadalje, od škola se očekuje da kompenziraju negativne pojave u društvu (ovisnosti, nasilje...), a od nastavnika da se prilagode različitim stilovima učenja učenika, da promiču međusobno poštivanje i toleranciju u multikulturalnim sredinama te stvaraju zanimljivo, sadržajno relevantno i poticajno okruženje za učenje. Učenici bi trebali istodobno postizati visoke akademske uspjehe (obrazovne standarde).

c) nastavnička profesija – sve navedene promjene zahtijevaju od nastavnika puno višu razinu kompetencija (znanja, vještina i stavova) i njihovo usavršavanje u okviru cjeloživotnog/trajnog profesionalnog razvoja. Zauzvrat, obrazovna politika treba osigurati uvjete i usmjeravati razvoj sustava da bi podržala sve sudionike u njihovim naporima i ostvarivanju zajedničkog cilja – društva znanja.

Kao odgovor na gore navedene izazove pojavile su se **novе paradigme**:

1) Profesionalni razvoj kao cjeloživotna aktivnost

Nositelji obrazovnih promjena, ali i sami praktičari uvidjeli su da ni jedan program obrazovanja nastavnika, ma koliko dobar bio, ne može studenta u potpunosti opskrbiti svim znanjima, vještinama i vrijednostima potrebnim za njegovu profesionalnu karijeru, pogotovo ako se ima na umu da nastavnici tijekom svoje karijere prolaze kroz određena razdoblja koja također imaju svoje specifičnosti. Sve navedeno dovelo je do razumijevanja razvoja nastavnika kao kontinuuma koji polazi od inicijalnog obrazovanja, preko razdoblja pripravnštva do kontinuiranog stručnog usavršavanja. Ovaj kontinuum obilježava povezivanje teorijskih znanja s praksom i istraživanjem prakse, interakcijom nastavnika početnika i nastavnika

mentora ili savjetnika te potrebom za povratnom informacijom sustava stručnog usavršavanja i obrazovanja nastavnika.

2) *Prošireno razumijevanje učenja kao procesa*

Sve veći broj rezultata istraživanja, koja svjedoče o pozitivnoj korelaciji između pristupanja nastavniku kao onome tko sam uči i poboljšanim obrazovnim ishodima učenika, potaknuo je nov razvoj teorija učenja. Biheviorističke teorije 60-ih godina 20. st. potisnute su konstruktivizmom koji daje novi pogled na učenje. Učenje se više ne promatra kao pasivno apsorpiranje i memoriranje prethodno određenih činjenica i podataka koje treba reproducirati. Prema konstruktivističkoj teoriji “znanje” nije moguće samo “prenositi” s nastavnika na učenika, već se znanje “konstruira” u umu onoga koji uči, oslanjajući se na prethodno iskustvo, koristeći aktivne metode učenja i reflektirajući svoju praksu stalnim propitivanjem i istraživanjem.

Upravo se u ovom smislu mnogi autori zalažu za radikalne promjene i u stručnom usavršavanju, a Lieberman ukazuje na neke nelogičnosti: “Ono što se čini da svi žele za učenika, široku lepezu poticaja za učenje koji će učeniku omogućiti da doživljava, kreira, rješava probleme, koristi svoje iskustvo i surađuje s drugima, iz nekog je razloga uskraćeno nastavnicima u njihovu procesu učenja.” (Lieberman, 1995). U literaturi s engleskog govornog područja upravo se zbog ovih razloga prestala koristiti riječ “treening” (*training*), što podrazumijeva da se na učitelja jednostavno mogu “prenijeti” nova znanja te se koristi riječ “razvoj” (*development*), što je u skladu sa suvremenim shvaćanjem nastavnika kao aktivnog nositelja svog profesionalnog razvoja.

Mnogi se autori, među kojima su i Deniss Sparks i Stephanie Hirsh, nadaaju da će “ubrzo biti zaboravljeni dani u kojima nastavnici sjede relativno pasivno dok ih *stručnjaci* izlažu novim idejama ili ih *treniraju* za novu praksu, a uspješnost tih napora vrednovati *sretnim citatima* kojima se prikazuje razina zadovoljstva sudionika i njihova površna procjena korisnosti” (Sparks i Hirsh, 1997).

3) *Potreba za holističkim pristupom*

Gore navedeni utjecaju zahtijevaju širi i sustavniji pristup profesionalnom razvoju studenta nastavnika i nastavnika. Nastavnik mora biti izložen

svim teorijskim, ali i praktičnim i etičkim dimenzijama profesije tijekom obrazovanja i tijekom cijelog radnog vijeka (povezanost na razini pojedinca). Sadržaji stručnog usavršavanja moraju se temeljiti na analizi problema prakse (povezanost prakse, teorije i sadržaja aktivnosti usavršavanja). Prečesto smo svjedoci inovacija i unapređenja rada pojedinaca koji ostaju izolirani u radnoj sredini ili školi (povezanost inicijativa nastavnika na razini škole). Škole trebaju imati razvijenu strategiju stručnog usavršavanja, tj. profesionalnog razvoja koji se temelji na analizi specifičnih potreba škole, učenika, nastavnika, roditelja i lokalne zajednice. Pritom su rezultati učenika na nacionalnim ispitima jedan od važnijih prioriteta. Nastavnici se trebaju uključivati u školske razvojne projekte temeljene na suradnji u kojima će oni istraživati (npr. akcijska istraživanja), preispitivati i unapređivati vlastitu praksu. Znamo da postoje individualni planovi stručnog usavršavanja no pitanje je u kojoj su mjeri oni samo formalnost. Istraživanja su prepoznala vrijednosti i mogućnosti stručnog usavršavanja koje se odvija u školi, pa se u suvremenoj literaturi upravo njima pridaje velika važnost. Mnogi se autori slažu da stručni skupovi na koje odlaze pojedini nastavnici izvan škole nisu dovoljni, tj. imaju neke prednosti, ali i nedostatke u odnosu na stručno usavršavanje unutar škole. No, za kvalitetno stručno usavršavanje koje potiče profesionalni razvoj svakog pojedinca potrebni su preduvjeti: nastavnici koji su svjesni odgovornosti za svoj profesionalni razvoj te škola koja ima jasan cilj, plan i sredstva za ostvarivanje takvog ciljanog stručnog usavršavanja.

4) Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika temeljeno na standardima

I u ovome se području u literaturi naglašava potreba za promjenom fokusa s ulaznih vrijednosti (input) na izlazne vrijednosti (output), tj. rezultat. Pružatelji usluga obrazovanja i stručnog usavršavanja (sveučilišta, agencije, udruženja, pojedini stručnjaci, škola) trebaju ne samo provesti aktivnosti već i ostvariti željeni rezultati tih aktivnosti da bi studenti i nastavnici uistinu stekli potrebne kompetencije koje će imati stvarni učinak na učenje učenika u razredu. Te se kompetencije moraju moći mjeriti ili barem trebaju biti uočljive.

U čemu je razlika između koncepta stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja?

U hrvatskom se kontekstu pod pojmom “stručno usavršavanje” ponajprije misli na sudjelovanje nastavnika i ravnatelja na stručnim skupovima, seminarima, konferencijama koje se odvijaju izvan škole te ga u tom smislu koristimo i u ovom radu da bismo što jasnije predočili razliku između sada postojećeg razumijevanja pojma i željenog proširenog pojma “profesionalnog razvoja” koji podrazumijeva i suvremeni kontekst koji je prethodno obrazložen.

Pojam “profesionalnog razvoja” prema *šest obilježja profesionalnog razvoja nastavnika* (Day, 1999) podrazumijeva sljedeće:

1. profesionalni razvoj nastavnika odvija se kontinuirano;
2. pojedinac je odgovoran za svoj profesionalan razvoj, ali u domeni odgovornosti škole;
3. potrebna je materijalna i stručna podrška te relevantni izvori;
4. treba odgovoriti na potrebe nastavnika i škole (ne nužno istovremeno);
5. kao proces treba biti društveno prepoznatljiv, vjerodostojan (vidljiv ne samo nastavniku nego prepoznat od sustava);
6. treba biti diferenciran u odnosu na specifične potrebe određenog razdoblja profesionalnog razvoja.

Budući da je u fokusu projekta *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju* bila i analiza razlika između tradicionalnog pristupa stručnom usavršavanju i “profesionalnog razvoja”, sistematizirali smo neke elemente u sljedećoj tabeli prema napucima Rod Bolitha i drugih autora (Hargreaves i Fullan, 1992).

Stručno usavršavanje kroz stručne skupove (seminari, konferencije)	Profesionalni razvoj nastavnika
• vremenski ograničeno • ovisi o financijskim mogućnostima • često nametnuto (obvezno) • vođeno potrebama promjena u sustavu • očekuje se “prijenos” predstavljenih znanja na sudionike • ovisno o voditelju stručnog usavršavanja • moguće samo u grupama • odabir tema podređen prioritetima drugih (promjena u sustavu) • polazište je pretpostavka “manjka” znanja, kompetencija i težište je na rješavanju problema • odgovornost je na drugima (voditelju stručnog skupa ili predavaču)	• kontinuitet neovisan o seminarima • interni proces, ne ovisi o financijama • dobrovoljan • rezultat je osobna promjena • očekivani je rezultat osobni i profesionalni razvoj pojedinca • neovisan o voditelju stručnog usavršavanja • u osnovi individualan proces • odabir tema prema profesionalnom interesu pojedinca • orijentacija je razvojna, počiva na uvažavanju i nadogradnji dosadašnjih znanja, kompetencija pojedinca • odgovornost je u potpunosti na pojedincu

Ovim prikazom ne želi se stvoriti dojam da su seminari nepotrebni, već se pokušava učiniti vidljivijim ograničenja i mogućnosti oba pristupa te ukazati na potrebu i vrijednost proširenog razumijevanja stručnog usavršavanja. Važno je naglasiti i to da je jedno od osnovnih obilježja nastavničke profesije izoliranost nastavnika u svakodnevnom radu (Bolitho, 1996), koja ne doprinosi profesionalnom razvoju pojedinca, već pogoduje petrificiranju postojeće prakse. Da bi se razvijali, nastavnici moraju komunicirati i surađivati s drugim stručnjacima.

Koji su oblici i aktivnosti profesionalnog razvoja?

Uvidom u najnoviju studiju OECD TALIS (2009), posvećenu upravo profesionalnom razvoju nastavnika, možemo se osvjedočiti da se i u međunarodnim istraživanjima uključuju suvremeni oblici profesionalnog razvoja, bilo da se radi o formalnim, neformalnim i/ili informalnim oblicima. U ovoj studiji navode se sljedeći *oblici profesionalnog razvoja nastavnika*:

- programi stručnog usavršavanja i radionice (vezani uz predmetne sadržaje)
- konferencije i seminari (prezentacija rezultata novijih istraživanja)
- programi (na sveučilištima)
- posjeti drugim školama
- sudjelovanje u radu mreža učitelja čija je svrha poticanje profesionalnog razvoja

- individualna ili grupna istraživanja
- mentorstvo i/ili hospitiranje, praćenje rada kolega/kolegica (peer observation), coaching

Individualne aktivnosti:

- čitanje stručne literature
- neformalni dijalog s kolegama o temama relevantnim za unapređenje poučavanja.

Tijekom projekta savjetnici su izložili neke *aktivnosti* (u odnosu na sociološke oblike rada) koje smatraju *poticajnim za profesionalni razvoj nastavnika* koji su prikazani u tablici:

individualne aktivnosti	aktivnosti u paru	grupne aktivnosti
• čitanje literature • izrada bilježaka • učenje iz svojih pogrešaka • postavljanje pitanja • refleksija i samoevaluacija • promatranje i praćenje • pisanje (članaka, priručnika, nastavnih materijala, priprema za nastavni sat) • uvođenje i praćenje novih metoda rada ili pristupa • istraživanje (akcijsko istraživanje) • učenje činjenjem • prikupljanje informacija • priprema prezentacija, predavanja, oglednih satova • priprema za rad s pripravnicima • sistematiziranje svoga rada za potrebe promoviranja u zvanja mentor/savjetnik • samovrednovanje	• hospitiranje • praćenje izvođenja nastave kolege/kolegice (peer observation) • praćenje izvođenja nastave pripravnika ili mentora • davanje/primanje povratne informacije • analiza promatranog sata • izvođenje nastavne jedinice u paru • slušanje i prihvaćanje različitog mišljenja • razmjena ideja, mišljenja ili primjera dobre prakse • traženje i prihvaćanje pomoći/savjeta pri rješavanju problema • izrada zajedničkih materijala, testova, priručnika, uputa, analiza audio ili videozapisa nastave	• rad u timovima na različitim zadacima i projektima, • rješavanje problema na razini timova u školi • izrada materijala • sastavljanje zajedničkih izvještaja • istraživački projekti • razmjena iskustava s kolegama/kolegicama • analiza videozapisa izvođenja nastave • analiza primjene novih metoda rada • analiza instrumenata vrednovanja učeničkih postignuća • suradnja u IKT-forumima • sudjelovanje na seminarima, okruglim stolovima, konferencijama

Razmatranjem ovih mnogobrojnih izazova želimo prvenstveno potaknuti kolege savjetnike, ali i zainteresirane znanstvenike, stručnjake praktičare te predstavnike obrazovne politike na nastavak dijaloga o *unapređenju hrvatskog sustava stručnog usavršavanja*.

Pitanje stručnog usavršavanja nerijetko se aktualizira kad je u pitanju uvođenje promjena (reforme) u sustav. Iako je to razumljivo, nedopustivo je kontinuirano ne unapređivati upravo ovo područje da bi se ostvario održiv i kontinuiran profesionalni razvoj onih koji provode promjene – a to su nastavnici. Važnost je kvalitetnog nastavnika neupitna jer je on izravno povezan s kvalitetom učenja, tj. obrazovnim ishodima učenika. Mnoge su reforme samo prohujale pored razreda. To potvrđuju riječi jednog od poznatijih promišljatelja obrazovanja današnjice Michaela Fullana: “da bi se ostvario značajniji iskorak k boljim obrazovnim ishodima, reforme se moraju usmjeriti upravo u onaj segment koji je tradicionalno ‘crna kutija’ u obrazovanju – izvođenje nastave” (Hargreaves i Fullan, 1992). To također vrijedi i za promjene u sustavu stručnog usavršavanja koji nužno treba rezultirati unapređenjem kompetencija nastavnika da bi se poboljšali rezultati učenika.

Iako je odnedavno i u Hrvatskoj stručno usavršavanje obvezno, ne smijemo zaboraviti da je profesionalni razvoj dobrovoljan i dugoročan proces nastavnika koji zahtijeva osobitu pozornost, a ovaj zbornik radova upravo je doprinos savjetnika Agencije daljnjem promišljanju poticaja i podrške nastavnicima.

Literatura

- Bolitho, R. i Radai, P. (1996). *Some key issues in INSETT*. ECML Workshop Report 7/96, Graz: European Centre for Modern Languages
- Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press
- Delannoy, F. (2000). *Teacher Training or Lifelong Professional Development?* TechKnowLogia: November/December. Knowledge Enterprise, Inc.
- Hargreaves, A. i Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press
- Lieberman, A. (1995). *Practices That Support Teacher Development*. Phi Delta Kappan 76, 8: 591–596.
- OECD TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*
- Sparks, D. i Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Ohio: National Staff Development Council

Učenje odraslih

Durdica Kaurlo to Martinić

1. Koje su karakteristike učenja odraslih?
2. Koji način učenja i poučavanja najbolje odgovara potrebama odraslih?
3. Na kojim se principima treba temeljiti poučavanje odraslih?

Ključni pojmovi: andragogija, učenje odraslih, principi poučavanja odraslih

Koje su karakteristike učenja odraslih?

Budući da je jedna od temeljnih zadaća savjetnika stručno usavršavanje, tj. izobrazba nastavnika, važno je da i sami imaju određena andragoška znanja. Biti uspješan poučavatelj odraslih (u daljnjem tekstu: trener) podrazumijeva i razumijevanje načina na koji odrasli najbolje uče. U usporedbi s učenjem djece odrasli kada uče imaju posebne potrebe i zahtjeve. U tom smislu trener mora znati koje su osnovne osobine učenja odraslih. Elementi o kojima valja voditi računa, imajući na umu razlike između mladih i zrelih učenika, jesu sljedeći (Knowles i sur. 1998; Jarvis, 2006):

Odraslima mora biti jasna svrha učenja. Odrasli imaju potrebu znati zašto trebaju učiti prije nego započnu s učenjem. Tough (1979) je ustvrdio da je odraslima važno shvatiti kakvu korist mogu imati od učenja, odnosno zašto moraju nešto naučiti prije negoli odluče hoće li uložiti napor u učenje. Važni postupci za povećanje osviještenosti potrebe za učenjem stvarna su ili simulirana iskustva u kojima učenici otkrivaju za sebe nesklad između onog gdje su sada i gdje bi željeli biti. Samoprocjena, izmjena radnih uloga, igre uloga i dijagnostičko procjenjivanje izvedbe primjeri su takvih postupaka.

Odrasli su svjesni odgovornosti za svoje odluke i njihova značenja za vlastiti život. Odraslima je važno da ih druge osobe u obrazovnom okruženju prepoznaju kao sposobne za preuzimanje odgovornosti i samousmjeravanja u učenju.

Odrasli se uključuju u proces učenja s velikom količinom znanja i vještina, specifičnim životnim iskustvom i izgrađenim mentalnim sklopovima. Već zbog jednostavne činjenice da žive duže, oni imaju akumulirano više

iskustva nego mladi. Oni također imaju različite vrste iskustava. Zbog toga se u obrazovanju odraslih stavlja veći naglasak na individualizaciji i različitim strategijama učenja. Ali činjenica većeg iskustva može imati i negativne učinke. Kako akumuliramo iskustvo, nastojimo stvoriti mentalne navike, predrasude i pretpostavke koje uzrokuju zatvaranje naših umova za nove ideje, svježije percepcije i alternativne načine mišljenja.

Odrasli uspješnije uče u problemskim situacijama i pomoću situacijski određenih primjera te kada mogu iskustvo uspoređivati s iskustvom ostalih sudionika. U usporedbi s dječjim i mladenačkim predmetno orijentiranim učenjem (barem u školi) odrasli su životno orijentirani (ili orijentirani na zadatke ili probleme) u svom učenju. Odrasli su motivirani odvojiti energiju za učenje onoga što će im pomoći u rješavanju svakodnevnih zadataka ili stvarnih životnih problema. Nadalje, oni najučinkovitije stječu nova znanja, razumijevanja, vještine, vrijednosti i stavove kada su oni prezentirani u kontekstu primjenjivosti u životnim situacijama.

Premda se odrasle osobe uključuju u obrazovni proces očekujući da će imati od toga i praktične koristi (bolji posao, napredovanje, veću plaću i sl.), njihova uspješnost u učenju visoko je povezana s motivom za osobnim razvojem i usavršavanjem (želja za povećanjem zadovoljstva poslom, samopoštovanje, kvaliteta života i sl.) Tough (1979) je otkrio u svom istraživanju da su svi normalni odrasli ljudi motivirani za razvitak i unapređivanje, ali ta je motivacija često blokirana barijerama kao što su negativna slika o sebi kao učeniku, nedostatak prilika ili sredstava, vremenska ograničenja i programi koji krše principe učenja odraslih.

Odrasli, također, imaju sposobnost učiti o svom vlastitom procesu učenja u čemu im pomažu rasprave i promišljanje tog procesa.

Koji način učenja i poučavanja najbolje odgovara potrebama odraslih?

Istraživači i teoretičari na području obrazovanja odraslih ističu važnost i potrebu izobrazbe onih koji poučavaju odrasle. Važno je da osobe koje se bave izobrazbom odraslih razumiju glavna obilježja odraslih učenika i samu prirodu procesa učenja u odrasloj dobi. Ta su znanja potrebna da bi sukladno njima prilagodili pristupe poučavanja odraslih.

Knowles (Knowles i sur., 1998), jedan od najutjecajnijih teoretičara obrazovanja odraslih, naglašava da primjena pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika, koji je iskusila većina danas odraslih osoba

tijekom početnog školovanja, izaziva u njih emocionalni otpor pri pomisli da bi u odrasloj dobi mogli biti izloženi pristupu koji ne uvažava njihove potrebe i osobni integritet. Pristup odraslih osoba učenju određen je četirima bitnim obilježjima koja ih razlikuju od mladih učenika (Smith, 1982; prema Brookfield, 1986):

Odrasli imaju višestruke životne uloge i odgovornosti, stoga se odluka da se uključe u obrazovni proces teško donosi jer je s jedne strane povezana s mogućnošću dodatnog (pre)opterećenja, no s druge strane, kad je odluka donesena, onda se odrasli učenici ponašaju mnogo odgovornije prema obvezama nego mlađi učenici.

Odrasli su ljudi mnoga životna iskustva čvrsto integrirali u svoj osobni kontekst tako da oni predstavljaju razmjerno stabilne osobine koje određuju njihove preferencije za metode poučavanja, strategije učenja, stilove unosa i obrade informacija. Te se osobine razmjeno teško mijenjaju pa ih treba uvažavati.

Odrasli su prošli kroz više životnih faza od mladih osoba pri čemu prelazak iz jedne u drugu fazu omogućuje reinterpretaciju iskustva iz prethodnih faza. Prošla im iskustva služe kao prizma kroz koju promatraju i kritički evaluiraju poučavanje kojem su trenutno izloženi.

Odrasli doživljavaju više stresa i dvojbi pri upuštanju u učenje od mladih učenika zato što za razliku od mladih učenika vide manje šansi za nadoknađivanjem eventualnog neuspjeha u budućnosti. Pri planiranju i izvedbi programa edukatori odraslih trebali bi poznavati temeljne motivacijske i emocionalne aspekte funkcioniranja odraslih učenika da bi mogli kreirati obrazovno okruženje i pristup poučavanju koje će poticati njihovo uključivanje u proces učenja.

Na kojim se principima treba temeljiti poučavanje odraslih?

Poznavanje pristupa odraslih učenju omogućava nam primjenu odgovarajućih principa u procesu poučavanja. Kao i svim učenicima i odraslima treba pokazati poštovanje. Proces učenja mora biti zasnovan na ravnopravnom partnerstvu između trenera i sudionika edukacije. Treneri moraju spoznati bogatstvo iskustava koje odrasli učesnici donose sa sobom.

Važno je da se novo znanje poveže s prethodnim znanjem i iskustvom. Najuspješnije se uči iz razmjene iskustava: sudionici uče jedni od drugih, a i treneri često uče od sudionika. Naglasak treba biti na suradničkim aktivnostima.

Odraslima treba omogućiti da budu aktivni sudionici. Za vrijeme procesa učenja odrasli neće tolerirati pasivno iskustvo učenja – koje je, inače, osobina formalnog obrazovnog procesa. Zasnovan na osobinama učenja odraslih, kontekst treba dati priliku ljudima da preuzmu odgovornost za vlastito učenje i korištenje prethodnih iskustava kao izvora učenja.

Uvažavajući činjenicu da većina ljudi preferira da ih se tretira kao osobe koje su jedinstvene i koje se razlikuju od drugih po nekim svojim karakteristikama, poželjno je u radu s odraslima primjenjivati princip individualizacije. Individualne razlike među ljudima rastu s godinama. Odrasli su ljudi čiji su se stil i tempo učenja promijenili.

Odrasli vole raznolikost metoda poučavanja. Različiti ljudi preferiraju različite metode poučavanja. Metode poučavanja, dakle, treba prilagoditi različitim stilovima učenja. Odrasli imaju čvrsto izgrađene vrijednosti, vjerovanja i mišljenja što ponekad otežava usvajanje novih znanja. S druge strane odrasli povezuju nova znanja i informacije s prije stečenim informacijama i iskustvima što može olakšati proces učenja.

U radu s odraslima veći naglasak treba stavljati na iskustvene tehnike – tehnike koje polaze od iskustva sudionika, kao što su grupne diskusije, simulacije, problemske aktivnosti, analize slučaja, laboratorijske metode – sve do predavačkih tehnika.

Principi obrazovanja odraslih izvode se na temelju spoznatih zakona što vladaju u obrazovanju odraslih i predstavljaju osnovne smjernice i zahtjeve koje u svom radu trebaju uvažavati savjetnici, tj. treneri te svi oni koji se bave izobrazbom odraslih.

Budući da je jedna od temeljnih zadaća savjetnika stručno usavršavanje, tj. izobrazba nastavnika, važno je da i sami imaju određena andragoška znanja. Andragogija je znanost koja se bavi proučavanjem učenja odraslih: istražuje zakonitosti pripremanja, izvođenja i vrednovanja osposobljavanja i usavršavanja odraslih. Da bi uspješno obavljali ovu zadaću, savjetnici osim stručnih kompetencija, tj. poznavanja struke moraju imati i kompetencije za prenošenje znanja, tj. moraju biti dobri treneri. Biti uspješan trener podrazumijeva i razumijevanje načina na

koji odrasli najbolje uče. U tom smislu trener mora znati koje su osnovne osobine učenja odraslih. Elementi o kojima treba voditi računa jesu sljedeći:

- odraslima mora biti jasna svrha učenja,
- odrasli imaju svijest o sebi i usmjereni su pri učenju na samovođenje,
- odrasli su bogati izvor životnog iskustva i znanja,
- odrasli su praktični i fokusiraju se na one sadržaje koji će im koristiti u radu,
- odrasli teže da budu aktivni sudionici u procesu poučavanja, a većina potencijalne motivacije dolazi iznutra, dakle zbog želje za napredovanjem, povećanjem zadovoljstva u poslu i samopoštovanjem.

U radu s nastavnicima savjetnici moraju uvažavati andragoške principe i odnositi se prema sudionicima kao prema ravnopravnima u iskustvu i znanju omogućavajući im istovremeno učenje i profesionalni razvoj.

Literatura

- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. i Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Houston: The Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company.
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. *Ljetopis socijalnog rada* (Tematski broj – Supervizija) 14, 2, 283–310.



Profesionalni put nastavnika

Maja Zrnčić

1. Koja razdoblja/faze postoje u profesionalnom razvoju nastavnika?
2. Kako ih identificiramo kod nastavnika?
3. Kada znamo na kojem se dijelu svoga profesionalnog puta nastavnik nalazi, kako mu prilazimo, pomažemo? Kako ga podržati?

Ključni pojmovi: profesionalni put nastavnika, faze u profesionalnom razvoju nastavnika, početnici, stabilizacija ili učvršćivanje, eksperimentiranje i preispitivanje, profesionalno pomirenje i/ili konzervativnost, povlačenje

Na karijeru odgajatelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja (u daljnjem tekstu: nastavnika), za razliku od drugih zanimanja, najčešće gledamo kao na „karijeru bez faza“. Naime, od nastavnika od trenutka kad prvi put uđe u razred, i učenici i roditelji, očekuju isto što i od nastavnika koji ima višegodišnju praksu. Možda je razlog tome što se na podučavanje (učenika) gleda kao na vrlo konzervativan poziv, ali i svijest o tome da se nastavnici teško mijenjaju i da rade u sustavu koji vrlo sporo prihvaća promjene. Postoje li ipak razdoblja/faze u profesionalnom razvoju nastavnika? Kako ih identificiramo? Kada znamo na kojem se dijelu svog profesionalnog puta nastavnik nalazi, kako mu prilazimo, pomažemo? Kako ga podržati?

Razvojni je put nastavnika kontinuirani proces, a ne slučajni niz događaja. Za neke je taj proces linearan, a za neke postoje usponi i padovi, nepredvidive promjene (diskontinuitet/ nelinearni razvojni put).

Brojni su vanjski faktori koji utječu na nepredvidivost razvojnog puta nastavnika: političke (ne)prilike, položaj nastavnika u društvu, financijska situacija, bračni status, nesreće (u privatnom životu).

Početnici (1–3 godine staža)

Faza pripravnik/ početnik uvođenje je u nastavničko zanimanje. To je tzv. *predprofesionalno* razdoblje. Nastavnik je u fazi istraživanja: odlučuje o svojim profesionalnim izborima (što želi raditi?). Bavi se istraživanjem (obrisima) svog zanimanja. Eksperimentira s jednom ili više raznih uloga.

Riječ je o razdoblju od hospitacija do polaganja stručnog ispita. U nekim zemljama u tom razdoblju 10% nastavnika napušta zanimanje. Mnoge studije proučavaju upravo prve tri godine rada nastavnika naglašavajući njihovu važnost.

Iako su im motivi različiti, *inicijacija* u nastavničko zanimanje gotovo je svim početnicima ista. Svi se slažu da je to faza preživljavanja, vrijeme **opstanka i otkrivanja**.

Opstati – znači suočiti se sa stvarnošću, tj. preživjeti šok zbog složenosti i nesigurnosti okruženja u kojem se nastavnici nađu (razred) i karakteriziraju je neprestani pokušaji i pogreške, zaokupljenost samim sobom (jesam li dorastao tom zadatku?), jaz između nastavnikovih ideala i realnosti u razredu, fragmentacija posla, uspješno istovremeno podučavanje i održavanje discipline i pažnje učenika, neodlučnost u tome treba li biti blizak s učenicima ili ne, korištenje neodgovarajućih nastavnih materijala, „borba“ s nepristojnim učenicima...

Otkrivanje – odnosi se na entuzijazam mladog nastavnika: činjenicu da je konačno u poziciji biti sam sebi „šef“ (ima svoj razred, ima svoje učenike, radi svoj program...) ili da je sa sebi profesionalno „ravnima“.

„Opstanak“ i „otkrivanje“ su procesi kroz koje nastavnik prolazi zapravo paralelno. „Otkrivanje“ mu omogućuje da se nosi s „opstankom“. Postoje i situacije kad dominira samo jedno pa osjećaj nezainteresiranosti može prevladati (uglavnom kod onih koji nisu ušli u posao svim srcem, odnosno koji rade samo privremeno, npr. čekanje drugog posla, nestručne zamjene, stručne zamjene u nastavi).

Faza istraživanja gotovo je uvijek ograničena prirodom posla jer se pojedincu (nastavniku) rijetko pruži prilika da prati nastavu drugih nastavnika sustručnjaka, a pogotovo nastavu sustručnjaka u drugim školama. Važno bi i korisno bilo da sustav u ovoj fazi omogući nastavniku posebne oblike „prakse“, npr. praćenje nastave u drugim školama.

Rijetko će nastavnik zbog prirode posla biti u mogućnosti mijenjati zanimanje jer su i mogućnosti ograničene (ravnatelj škole, voditelj smjene ili predmetni nastavnik).

Razdoblje stabilnosti (4–6 godina staža)

U ovom razdoblju „učvršćivanja“ mladi nastavnici ulaze u razdoblje autonomnog profesionalizma. Ako je ono općenito pozitivno, nastavnik

prelazi u fazu stabilnosti, tj. „predanosti“, kada se počinje sustavno baviti svim aspektima svog posla.

Neki nastavnici rano prijeđu u tu fazu, neki ranije, neki nikada. Neki se nastavnici stabiliziraju samo da bi se destabilizirali.

Postoje različita mišljenja u (konceptualnom) planiranom određivanju *prelaska iz faze* (vremenski kraćeg dijela karijere) *u razdoblje* na putu stvaranja nastavničke karijere.

Koncept karijere sadrži u sebi i psihološku i sociološku komponentu.

Posljednja istraživanja pokazuju da je konačni izbor profesije ključni trenutak između dva životna razdoblja.

Što stabilizacija znači u podučavanju?

Općenito ona za nastavnika znači donošenje odluke o konačnom ulasku u nastavničko zanimanje za sljedećih 8 do 10 godina. Takve se odluke ne donose lako jer izabrati znači eliminirati sve druge mogućnosti. U fazi stabilizacije nastavnik se počinje osjećati neovisnim, a istovremeno je dio nastavničkog vijeća o kojem itekako ovisi, htio on to ili ne. Međutim neovisnost, tj. autonomija ima važnu ulogu u fazi stabilizacije.

Nastavnik postaje sve odvažniji i samostalniji u odnosu prema kolegama i ostalim djelatnicima škole.

Konačno, u fazi *stabilizacije* nastavnik bi trebao vladati gotovo svim pedagoškim metodama. Manje je okupiran samim sobom, a više problemima i usavršavanjem nastave. Spontaniji je i lakše rješava nepredvidive situacije.

Nastavnik se postupno uklapa u nastavni proces i započinje usavršavati osobni pristup nastavi. Kreira svoj stil podučavanja, ima dugoročne ciljeve, sve je fleksibilniji u održavanju reda i rada u razredu (*ne osjeća se više odgovornim za apsolutno sve događaje u razredu, ne mora više sve biti savršeno u razredu*).

Činjenica da vlada svim pedagoškim metodama dovodi ga do osjećaja sigurnosti i opuštanja. Nema potrebu za dokazivanjem dominacije u razredu. Zadovoljan nastavnik u nastavu unosi humor, dopušta i zabavu. Autoritet više nije tako jako naglašen. Treba, ipak, napomenuti da i u tom razdoblju neki nastavnici još imaju potrebu za isticanjem autoriteta. To su uglavnom oni koji takvu vrstu vođenja nastave i razreda neće napustiti do kraja radnog vijeka i koji još uvijek spadaju u „nesigurne“ nastavnike.

Nastavnik može postaviti realna ograničenja koja će učenici poštovati, a istovremeno će zadržati sigurnost i spontanost. Stabilizacija je gotovo uvijek pozitivno iskustvo.

Raznolikost, eksperimentiranje, aktivnost i preispitivanje (7–25 godina staža)

Raznolikost, eksperimentiranje, aktivnost

U početnim fazama podučavanja učenika, na početku profesionalne karijere, nastavnici uglavnom rade na sličan način.

Nakon „stabilizacije“ nastavnici počinju razvijati osobni stil podučavanja. Počinju eksperimentirati s didaktičkim materijalima, metodama, podučavanje postaje sve raznolikije. Nastavnici postaju izuzetno motivirani i ambiciozni (postaju voditelji aktiva, prijavljuju projekte, napreduju u viša zvanja, u mentore, savjetnike, postaju voditelji županijskih stručnih vijeća...).

Preispitivanje

Faza **raznolikosti** vodi do „nesigurnosti“ koja se naravno razlikuje od „nesigurnosti“ nastavnika početnika. Sumnja u sebe može varirati od „rutinske“ do krize egzistencije. Razlog tome jest osjećaj rutine, ustaljena pravila, isti dnevni/tjedni raspored, isti nastavni planovi i programi, pripreme za nastavu.

„Sveti plamen koji ih je jednom zagrijao za rad sada samo tinja.“ Neke monotonija svakodnevica u razredu, iz godine u godinu, dovodi do ponovnog samoocjenjivanja/ samoprocjenjivanja i sumnje u sebe.

To se događa u dobi između 35. i 50. godine života, odnosno 15. i 25. godine staža. Nastavnici uspoređuju svoj dotadašnji profesionalni život u odnosu na postavljene ciljeve i početne ideale s onim što ih još očekuje. Hoće li napredovati u struci? Zar će cijeli život provesti u razredu?

Sada nastavnicima treba posebna podrška, treba im više pomoći da prođu teži dio jer su vrlo emocionalni, a često i iscrpljeni.

Važnu ulogu u toj fazi ima ne samo profesionalna nego i obiteljska, kolegijalna podrška. Profesionalnu podršku nastavniku trebaju dati ravnatelji i savjetnici (Agencije). Ravnatelj je osoba koja se nalazi u neposrednijoj blizini nastavnika i u poziciji je pratiti njegov razvoj i potrebe. Njegova je uloga sada posebno važna.

Nastavniku nije toliko potrebna podrška u smislu edukacije i upotrebe nekih novih metoda i sl., nego psihološka edukacija i podrška, ona koja će jačati njegovu emocionalnu i psihičku stabilnost.

Profesionalna smirenost i/ili konzervativnost (26–33 godine staža)

Profesionalna smirenost

U ovoj su fazi nastavnici između 45. i 55. godine života. S godinama zrelosti počinju stvari raditi mehanički i manje „brinu“. Osjećaju olakšanje u razredu, manje su osjetljivi na mišljenje drugih, bio to ravnatelj, kolege ili učenici. U toj životnoj dobi počinjemo, ionako, prihvaćati sebe kakvi jesmo, a ne kakvima bi nas drugi željeli. Samopouzdanje i spokoj su veći. Manje su povezani s učenicima. Iako imaju više razumijevanja za njih, stroži su kad je u pitanju disciplina učenika i izvršavanje školskih obveza.

Konzervativnost, otpor promjenama

Nastavnici u dobi od 50. do 60. godine vrlo često postaju ogorčeni, „gundala“, tuže se na učenike, da nisu disciplinirani, motivirani, ne ponašaju se lijepo. Ljute se na negativan stav javnosti prema obrazovanju, na lokalnu obrazovnu politiku, na mlađe kolege koji su nedovoljno posvećeni poslu.

S godinama starosti učitelji postaju krući, nepopustljiviji, opiru se novinama. Nostalglični su. Manje su zabrinuti zbog onoga što nemaju ili ne mogu imati, a silno žele sačuvati ono što imaju. Opiru se svim promjenama. Skloni su održavanju predrasuda i rigidnih uvjerenja pa ne žele više učiti i usvajati nove stavove vezane uz podučavanje.

U sredini nastavničke karijere (oko 20–25 godina staža) postoji opasnosti od odlaska iz zanimanja; nastavnika treba podržati da izdrži sve promjene. A promjene mogu ići u nekoliko faza, „povlačenja“ (Bolitho, 2009):

1. početna („Mlijeko se počelo kiseliti, ali ga možeš piti.“)
nastavnik još nije izgubljen, ali ako ga se ne motivira i ne da mu se podrška, „gotov“ je za zanimanje
2. izuzetno negativna faza
3. faza „opasnih“ nastavnika, onih koji se ne mogu „spasiti“ (ako ravnatelj radi svoj posao, ni jedan učitelj ne bi trebao „doseći“ ovaj stupanj); nažalost, određeni broj učitelja „ostaje“ tijekom cijelog radnog vijeka u ovoj fazi.

Povlačenje – spokojan ili ogorčen nastavnik (34–40 godina staža)

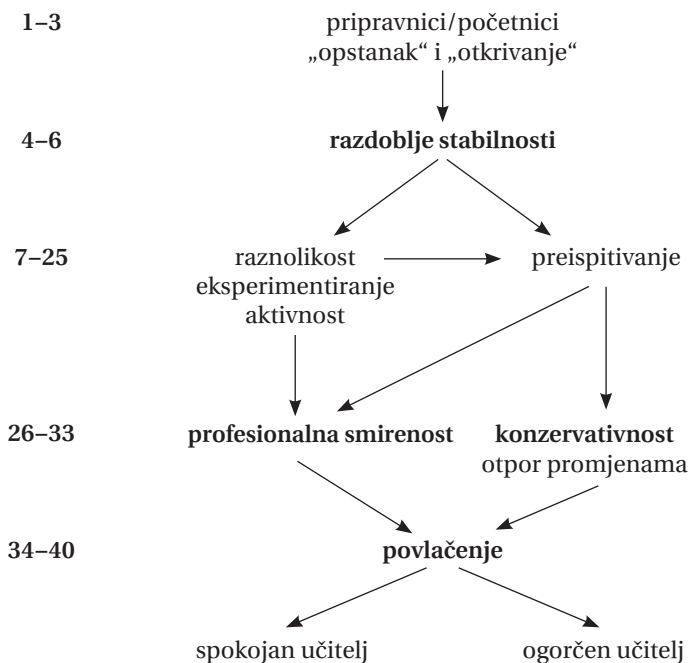
Pri kraju profesionalne nastavničke karijere dolazi do postupnog povlačenja u pozitivnom smislu. Nastavnik se oslobađa profesionalnih obveza i više se posvećuje sebi i aktivnostima koje nisu vezane uz posao. Ta (ne)angažiranost karakteristična je i za druga zanimanja.

Nastavnici ne vole reforme školstva, više zbog vlastitog mira, nego zbog profesionalnog neslaganja. Pri kraju karijere svi osjećaju isti društveni pritisak. Kod nekih je posljedica pritiska ogorčenje, a drugi postupno ustupaju mjesto mladima. Ipak mijenjaju uobičajenu praksu u razredu, izvode tipove sati koje više vole, posvećuju se više nastavnim jedinicama koje su im draže. Biraju zadatke koje vole, izrađuju nastavne programe prema svojim sklonostima.

Neki od nastavnika i u ovoj se fazi intenzivno bave mentorstvom mladih nastavnika, podrška su kolegama koji prolaze kroz bilo koju fazu profesionalne karijere (razdoblje kolegijalnog profesionalizma, postprofesionalno razdoblje).

Godine radnog iskustva

RAZDOBLJA I FAZE U KARIJERI



Važnost je razumijevanja profesionalnog puta nastavnika višestruka. Specifične potrebe svakog razdoblja proizlaze i iz osobnosti svakog nastavnika, njegovih vjerovanja, okruženja u kojem radi kao nastavnik, motiva koji ga vode kroz karijeru. Identificirajući razdoblja i faze, stručni suradnici u školama (pedagozi, psiholozi), ravnatelji i savjetnici Agencije moći će pružiti kvalitetniju i učinkovitiju profesionalnu podršku nastavnicima, a time će svi zajedno pridonijeti i stvaranju kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog procesa.

Nastavnik koji upravlja svojim profesionalnim razvojem i ima podršku sustava osjeća se zadovoljnijim i unapređivat će svoj rad.

Moramo biti svjesni i toga da postoji dio nastavnika, srećom malobrojan, koji ne prolaze kroz sve faze ili zastanu i ostaju u nekoj od njih, i ne ostvaruju profesionalni napredak u karijeri.

Potrebno je naglasiti da razdoblja i faze profesionalnog života nastavnika nisu strogo određene ni godinama života, a ni godinama radnog vijeka. Razdoblja i faze se preklapaju, „ulaze“ jedna u drugu. Zato su i „podjele“ uvijek pomalo nezahvalne, i naravno, podložne prilagodbama.

Podjela razdoblja i faza u profesionalnom putu nastavnika preuzeta je iz knjige *The Lives of Teachers* Michaela Hubermana i prilagođena prilikama u kojima živi i radi hrvatski nastavnik.

Literatura

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. College Press: Columbia University. New York



Motivacija nastavnika za usavršavanje i profesionalni razvoj

Teodora Dubrović i Borjanka Smojver

1. Što se podrazumijeva pod motivacijom nastavnika za profesionalni razvoj?
2. Što nastavnika (de)motivira za profesionalni razvoj?
3. Kako održati i osnažiti motivaciju nastavnika za cjeloživotnim učenjem?

Ključni pojmovi: motivacija nastavnika za profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje, motivatori, demotivatori, ekstrinzična i intrinzična motivacija, kognitivistički pristup motivaciji, humanistički pristup motivaciji, učenje odraslih, planiranje i priprema stručnog usavršavanja

Da bi se shvatila istinska kakvoća ljudi, potrebno je zaviriti u njihov um i proučiti ono čemu streme i od čega zaziru.

Marko Aurelije

Što se podrazumijeva pod motivacijom nastavnika za profesionalni razvoj?

Motivacija je *emotivno gorivo* koje pokreće i hrani svaku aktivnost, to je odgovor na pravac, stupanj i ustrajnost napora. Ponašamo se da bismo zadovoljili određenu potrebu. Stoga motivaciju možemo definirati kao psihički proces zadovoljavanja potreba odnosno motiva.

Motivacija je *stanje neravnoteže dok ne postignemo ono čemu se veselimo i što želimo postići ili izbjegnemo ono čega se bojimo i što nam prijeti* (Srića, 2009). Drugim riječima, pokreće nas „mrkva“ i „štap“. Pozitivni motivi, simbolizirani „mrkvom“, rezultat su privlačnosti ciljeva kao što su zadovoljstvo, radost, mir, povjerenje, dok su negativni motivi, simbolizirani „štapom“, rezultat straha, prijetnje i ugroženosti.

Znamo puno o motivaciji učenika, a malo o motivaciji nastavnika te specifičnostima učenja odraslih.¹ Motivacija nastavnika je fluidan, neuhvatljiv pojam jer možemo govoriti o različitim aspektima motivacije

¹ Više u poglavlju Učenje odraslih u ovome zborniku.

nastavnika: o motivaciji nastavnika za postizanjem kvalitete u poučavanju, o motivaciji za učenjem odnosno stručnim usavršavanjem te za osobnim razvojem itd.

Što nastavnika (de)motivira za profesionalni razvoj?

Što vas je motiviralo da pročitate ovaj članak?

Često si postavljamo ovakva i slična pitanja koja nam omogućuju refleksiju i uvid u psihičke procese i stanja. Kad postavljamo pitanja, sami sebi određujemo *gdje smo, što želimo i koji su putovi do cilja*. Na osobnu motivaciju djeluju dva čimbenika. To su:

- motivatori – sadržaj onoga što radimo, status, osobna promocija, odgovornost, samostalnost, ugled...
- demotivatori – loši radni uvjeti i međuljudski odnosi, neuvažavanje, nepravda, loša organizacija i komunikacija...

U anonimnoj anketi koju je provela viša savjetnica Borjanka Smojver (stručni skupovi u Rijeci, 1. srpnja i 28. kolovoza 2009. godine), nastavnici biologije i kemije upitani što ih (de)motivira za stručno usavršavanje odgovaraju:

Motivira me	Demotivira me
- Nova znanja i spoznaje - Inovativnosti u struci i metodičko-didaktičnom pristupu - Novosti i aktualnosti u obrazovnoj politici i školskom sustavu - Kvalitetni predavači - Zanimljivost i aktualnost tema - Druženje s kolegama sustručnjacima - Razmjena iskustava - Iskustveno, aktivno učenje - Radoznalost - Dobivanje kvalitetnih, u nastavi primjenjivih materijala - Ugodno ozračje i komunikacija svih sudionika - Obveze koje propisuju obrazovne institucije (licenciranje) - Mogućnost napredovanja što rezultira i materijalnom koristi	- Nekompetentni predavači - Loše pripremljena predavanja - Krivi odabir tema - Neprimjerenost tema - Bahatost i neprofesionalnost predavača - Loša organizacija - Nesrazmjer izlaganja i aktivnog sudjelovanja (previše predavanja, malo radionica) - Oponiranje kolega (defetizam) - Nemogućnost primjene u nastavnoj praksi - Loš odabir vremena održavanja (doba dana i dan u tjednu) - Nepriznavanje sudjelovanja kao prednosti kod procjenjivanja nastavnikova rada - Obveza nadoknađivanja neodrađenih nastavnih sati - Nerazumijevanje vodstva škole - Izbijanje iz obiteljskog doma - Zasićenost učiteljskim poslom

Razvidno je da smo stalno, kao i u svakodnevnicima, izloženi mnogobrojnim demotivatorima koje moramo predvidjeti, za njih pronaći pouzdane indikatore i pravovremeno ih ukloniti ili ih svesti na najmanju moguću mjeru. *Uloga je voditelja programa stručnog usavršavanja osigurati dobre motivatore.*

Motivacijski elementi istaknuti u tablici mogu se standardno podijeliti:

- a) ekstrinzična (vanjska motivacija) – pod stalnim utjecajem poticaja i pritiska izvana, usmjerena na ispunjavanje obveza (licenciranje, mogućnost napredovanja....)
- b) intrinzična (unutarnja motivacija) – odražava osobni cilj i interes za određeno područje, te težnju za osobnom kompetencijom (nova znanja i spoznaje, razmjena iskustava, težnja za informiranošću, radoznalost).

Nameće se zaključak da velikim udjelom poželjnih, intrinzičnih motiva, stvaramo dobru podlogu za uspješan profesionalni razvoj nastavnika.

Pitanja koja možemo postaviti u razmatranju faktora koji utječu na motivaciju nastavnika:

- U kojim vam se situacijama smanjila motivacija za rad? Navedite situacije, opišite što se dogodilo?
- Imate li osobu kojoj se možete obratiti za podršku u rješavanju svojih profesionalnih problema?
- Možete li se sjetiti situacije kada ste vi dali podršku kolegi/kolegici ili ste takvu podršku dobili?
- Kako podrška sustručnjaka može doprinijeti kvaliteti rada u školi?
- Koji su oblici podrške nastavniku potrebni radi povećanja kvalitete rada?
- Želite li učiti? Što? Koji vam načini učenja odgovaraju?
- U kojim se područjima želite razvijati?

Motivacija nastavnika može opadati zbog izostanka podrške i potvrde ideje koju želimo realizirati kao i u situaciji kada uloženi trud i rad nije u skladu s rezultatima rada. Razlozi pada mogu biti mnogobrojni ovisno o situaciji u kojoj se nalazimo.

U svom je istraživanju Tough (1979) otkrio da su svi normalni odrasli ljudi motivirani za razvitak i unapređivanje, ali ta je motivacija često blokirana barijerama kao što su negativna slika o sebi kao učeniku, nedostatak prilika ili sredstava, vremenska ograničenja i programi koji krše principe učenja odraslih.²

² Više u poglavlju Učenje odraslih u ovome zborniku.

Mogući modeli rada:

Rad u paru – Postavi pitanje: Navedite dva problema koja su se pojavila u vašem radu? (Jedan član para govori, drugi sluša i parafrazira, nakon čega se uloge mijenjaju).

Kako održati i osnažiti motivaciju nastavnika za cjeloživotnim učenjem?

Ukoliko krenemo od pretpostavke da svaka škola vrijedi koliko vrijedi njezin nastavnik (F. A. D. Diesterweg), tada ulaganje u rad s nastavnicima ima dugoročnu vrijednost za zajednicu. Zato je ostvarivanje koncepta profesionalnog razvoja temelj suštinskih promjena u školi i društvu s ciljem zaživljavanja *koncepta cjeloživotnog obrazovanja u društvu koje uči*.

U razumijevanju motivacije nastavnika kao *odrasle osobe koja uči* potrebno je krenuti od teorija motivacije koje bi najbolje mogle objasniti motivaciju nastavnika za profesionalni razvoj.

Kognitivistički pristup motivaciji objašnjava da je izvor motivacije unutarnji, a poticaj je u očekivanjima uspjeha i vrijednostima koje pripisujemo ciljevima. *Teorija vrijednosti i očekivanja* (J. Eccles i A. Wigfield) jedna je od najšire korištenih novijih teorija kognitivističkog pristupa motivaciji.

Prema toj teoriji dva su osnovna pitanja koja određuju našu motivaciju:

- **Mogu li?** (riješiti zadatak, biti uspješan u aktivnosti i sl.)
- **Želim li?** (rješavati taj zadatak, sudjelovati u aktivnosti i sl.)

Pitanja odražavaju dvije vrste vjerovanja:

- Vjerovanje u očekivanje našeg uspjeha (Mogu li ja to?) koje određuje našu aktivnost kao i vjerovanje u sposobnosti.
- Vjerovanje u vrijednosti koje pripisujemo različitim izborima.

Humanistički pristup motivaciji također objašnjava unutarnji izvor motivacije, a poticaj vidi u samopoštovanju, samoodređenju i samoaktualizaciji. Najpoznatiji je autor toga pristupa Maslow. Od novijih teorija izdvajamo *teoriju samoodređenja* (Deci i Ryan, 1985) koja intrinzično motivirano ponašanje vezuje uz tri osnovne ljudske potrebe, a to su:

1. potreba za kompetencijom
2. potreba za autonomijom
3. potreba za srodnošću s drugima.

Uvažavajući ova dva pristupa u sagledavanju motivacije za učenjem i profesionalnim razvojem, možemo si postaviti pitanje: koje su naše razvojne mogućnosti za učenjem u odrasloj dobi. Iz perspektive razvojne psihologije ključno je pitanje kognitivnog funkcioniranja u odrasloj dobi u interakciji s tjelesnim, emocionalnim i socijalnim aspektom. *Istraživanja pokazuju da kapacitet odraslih osoba za stjecanjem novih znanja i vještina ostaje razmjerno nerazrušen do duboke starosti.*

Spoznaja da kao odrasle osobe imamo kapacitet za učenjem može biti prvi odgovor u pitanju motivacije nastavnika za cjeloživotnim učenjem. Odgovor na pitanje kako održati i osnažiti motivaciju tražimo u modelima učenja odraslih koji omogućuju ostvarenje potrebe za samoaktualizacijom. U kreiranju obrazovnog okruženja odraslih potrebno je brinuti o motivacijskim i emocionalnim aspektima funkcioniranja *odraslih učenika*. Prema Malcolm Knowlesu (1998) specifičnosti učenja odraslih važnih za motivaciji jesu:

1. *svrha učenja* – razumijevanje koristi od učenja
2. *svijest o sebi* – prepoznavanje od drugih da mogu preuzeti odgovornosti za učenje
3. *životno iskustvo* – uvažavanje njihovih stečenih znanja, vještina, specifičnog iskustva i izgrađenog mentalnog funkcioniranja
4. *spremnost za učenje* – u novim životnim situacijama koje zahtijevaju njihovu učinkovitost
5. *usmjerenost u učenju* – uspješnije uče u problemskim situacijama, pomoću primjera te kada mogu svoje iskustvo uspoređivati
6. *motivacija* – pored očekivanja rezultata aktivnosti njihova je uspješnost povezana s motivom za osobnim razvojem i usavršavanjem.

Možemo zaključiti da kao odrasli imamo sposobnosti za učenje, no za razliku od mladih učenika motiviraniji smo za učenje i razvoj primjenjujući model iskustvenog i refleksivnog učenja.

Kako povećati motivaciju nastavnika za profesionalnim razvojem?

Kao što kod učenika možemo razvijati samoregulaciju učenja, tako kod nastavnika možemo razvijati motivaciju za profesionalnim razvojem. Značenje koncepta profesionalnog razvoja za razliku od koncepta stručnog usavršavanja jest u tome što je primjereniji potrebama svakog pojedinog nastavnika (Radeka i Sorić, 2005).

U situaciji kad planiramo stručna usavršavanja, a prije određivanja konačnog smjera, uvijek možemo postavljati pitanja koja nama i nastavnicima omogućuju zajedničko istraživanje motivacije za profesionalnim razvojem.

Pitanja koja se mogu postaviti pisano ili u intervjuima mogu glasiti: *Zašto učite? Na koji način učite? U kojim se područjima želite usavršavati? Što vas ometa u učenju i profesionalnom razvoju? Kako možete smanjiti demotivatore?* Posebno je interesantno istražiti motivaciju u različitim fazama razvoja u profesiji u svrhu povećanja motivacije nastavnika.

Prilikom pripreme programa stručnog usavršavanja potrebno je istaknuti motivatore i smanjiti utjecaj mogućih demotivatora. Upoznati se s temama, metodama i oblicima koje će predavači primjenjivati te provjeriti usklađenost s postavljenim ciljevima uz uvažavanje specifičnosti učenja odraslih. Kod predavača ustrajati (inzistirati) na poštovanju predviđenog vremena, paziti na primjenjivost i skladnost tema koje se međusobno nadopunjuju, stvoriti uvjete za ugodno ozračje i uspješnu komunikaciju, predlagati moguće modele učenja.

Možemo razvijati načine podrške sustručnjaka i poučavati ih kako „svojim kolegama sustručnjacima biti podrška. Podučiti ih u postavljanju takvih pitanja koja vode razumijevanju njihova problema, a ne davanju gotovog rješenja. Poticati ih na samostalno izlaganje i aktivno sudjelovanje, pomažući im da *‘što bolje ispričaju vic’*, jer vesele li se drugi onome što radimo, postajemo u tome još uspješniji“ (Srića, 2009).

Učitelj, koji šeće u sjeni svoga hrama ne daje od svoje mudrosti, nego od svoje ljubavi. Ako je doista mudar, ne nudi vam da uđete u kuću njegove mudrosti, nego vas radije vodi do praga vlastitog duha...

Khalil Gibran

Literatura

- Beck, R. (2003). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Čudina-Obradović, M. (1999). *Motivacija*. Seminar, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu Europsko udruženje za obrazovanje nastavnika (ATEE), (2006), *Preporuke za razvoj pokazatelja za utvrđivanje kakvoće nastavnika*, Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNet), (15. srpnja 2009.)
- Lojk, B. (2008). *Motivacija i zahtjevnost poučavanja, savjetovanja i vođenja* (<http://www.udruga-hurt.hr/wp-content/uploads/2008/01/motivacija.pdf>)
- Radeka, I. i Sorić, I. (2005). *Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu. 7 (2005), 2(10); 263–278
- Smojver, B. i Ništ, M. (2009). *Motivacija u nastavnom procesu*. Stručni skup za učitelje biologije i kemije, Rijeka (<http://www.azoo.hr/tekst/strucni-skup-povezanost-prirodoslovnih,-tehnickih-i-drustvenih-sadrzaja-u-rijeci-/2291/10>)
- Srića, V. (2009). *Život kao igra*. Zagreb: Algoritam
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. Ljetopis socijalnog rada 2007, 14 (2), 283–310. Zagreb: Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu



Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja

Linda Grubišić Belina i Patrizia Pitacco

1. Što je akcijsko istraživanje?
2. Je li prikupljanje podataka u akcijskom istraživanju nalik traženju dokaza u kriminalističkoj istrazi?
3. Je li akcijsko istraživanje uistinu u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika?

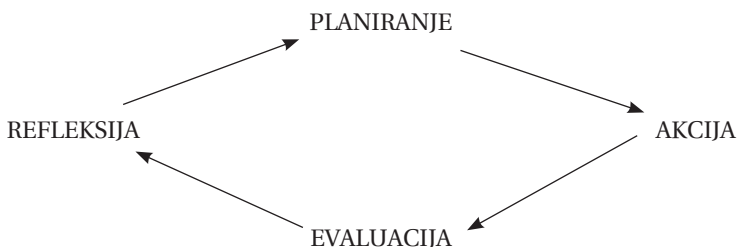
Ključni pojmovi: akcijsko istraživanje, suradnički pristup, kritički prijatelj, refleksivni praktičar, izvješće akcijskoga istraživanja, akcijsko istraživanje kao alat za profesionalni razvoj nastavnika, osiguranje sustavnog unapređenja prakse

Što je akcijsko istraživanje?

„U akcijskim istraživanjima praktičari nastoje unaprijediti odgojnu praksu te razviti svoje kao i stvaralačke potencijale ostalih sudionika odgojnog procesa” (Bognar, 2008). Ovaj iskaz govori o svrsi poduzimanja akcijskoga istraživanja, a svrha ukazuje na višestruku vrijednost (za osobu i njezino okružje) koja proizlazi iz provođenja akcijskoga istraživanja.

Na ovome ćemo mjestu objasniti što akcijsko istraživanje jest.¹

Krug akcijskoga istraživanja



¹ Pojedine će se opće odrednice akcijskoga istraživanja oprimjeravati na temelju akcijskoga istraživanja što ga je u razdoblju od siječnja do lipnja 2008. godini provodila viša savjetnica Linda Grubišić Belina. Ovo je akcijsko istraživanje potaknuto projektom *Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnoga razvoja nastavnika (2007–2008)* u kojem je sudjelovalo 18 viših savjetnika Agencije. Projekt je ostvaren u suradnji Odsjeka za međunarodnu suradnju Agencije za odgoj i obrazovanje i stručnoga voditelja dr. sc. Tima Caina sa Sveučilišta Southampton, Ujedinjeno Kraljevstvo.

Izazovi nastavne prakse

Akcijsko istraživanje nastavnika poduzima onda kada u svojoj nastavnoj praksi nešto želi promijeniti, tj. poboljšati. Promjena nastavnika, dakle, nije zadana izvana, već je on sam inicijator promjene. Nastavnica – akcijska istraživačica Vesna Svalina kaže: „Bavila sam se pitanjima koja su meni osobno bila važna, a mogla sam i samostalno kreirati tijekom istraživanja i odabirati aktivnosti kojima ću se baviti, što u drugom tipu istraživanja ipak netko drugi najčešće određuje.”²

Akcijsko je istraživanje uvijek i vrijednosno obojeno. „Akcijsko istraživanje počinje kada uočimo zanemarivanje vrijednosti do kojih nam je stalo u našoj praksi” (Whitehead, 1989).

Primjer. Konačni je naslov mogega akcijskog istraživanja *Rad u skupini i uporaba metode istraživačkoga razgovora čine govor učenika kvalitetnijim i bogatijim*. Usmeno izražavanje učenika u srednjim školama smatrala sam (još uvijek smatram) oskudnim. Dalekosežna je posljedice te činjenice nemogućnost kvalitetnoga uobličavanja misli u rečenice u bilo kojoj govornoj (životnoj) situaciji. Nedopustivo je da bolju prođu, primjerice u dobivanju posla, samo oni učenici koji su prirođeno elokventni, tj. jezično inteligentni. Odabir problema AI-a govori, dakle, o vrijednosnom sustavu akcijskoga istraživača.

I. Planiranje

Problem (naslov) AI-a nije lako odabrati jer pri odabiru naslova AI-a istodobno treba razmišljati o tome koje si rješenje u vezi s problemom zamislio, kako ga možeš ostvariti (sudionici, aktivnosti, metode, oblici rada), koje podatke što bi pokazali poboljšanje možeš prikupiti i možeš li ga ostvariti u predviđenu vremenu. Nakon što si odabrao problem, krećeš u planiranje.

Primjer. Isplanirale smo da bismo u skupnom radu primjenjujući metodu istraživačkoga razgovora mogle potaknuti učenike da se u većoj mjeri usmeno izražavaju.

² Iz intervjua s mr. sc. Brankom Bognarom, *Učitelji nisu realizatori tujih ideja nego vlasnici promjena*, <http://www.profil-international.hr/files/Profil%20Akademija/Profil%20Akademija%2015-2008%201-19.pdf>, prosinac 2008.

Uvijek je uputno o problemu koji se istražuje konzultirati i literaturu, biti upoznat s teorijskim postavkama vezanim uz problem.³

Valja naglasiti da AI najčešće inicira pojedinac, ali ono podrazumijeva *suradnički pristup* (učenici, sustručnjaci, stručni suradnici, roditelji...).

Primjer. U mojem su istraživanju to bili učenici 2.b razrednoga odjela Gimnazije Gospić (šk. god. 2008/2009) i moje *kritičke prijateljice* – sustručnjakinja Jasminka Brala-Mudrovčić, nastavnica hrvatskoga jezika, i Božica Jengiće, stručna suradnica pedagoginja u Gimnaziji. Njihova je uloga u svakoj fazi AI-a bila aktivna, npr. moj je prijedlog bio da snimamo govor učenika čije je usmeno izražavanje i inače oskudnije. Moja je sustručnjakinja pak predložila da bi bilo bolje da se učenici dragovoljno javljaju. Tako je i bilo.

II. Akcija

Planiranje i **akcija** u AI-u zapravo su isprepleteni. Izmjene su također dopuštene.

Primjer. Previdjela sam mogućnost nepostojanja dostatnoga broja primjeraka lektirnih naslova u školskoj knjižnici, pa sam planirala obradbu jednoga lektirnoga djela na uobičajen i nov način. Nakon što mi je sustručnjakinja ukazala na nepostojanje dostatnoga broja primjeraka, isplanirale smo obradbu dvaju lektirnih naslova na jednom satu. Odlučile smo se za lektirne naslove koje učenici te dobi radije čitaju.

III. Evaluacija

Premda je uvjetna treća faza AI-a **evaluacija**, tijekom cijeloga se istraživanja te faze isprepliću. U ovoj se fazi analiziraju prikupljeni podaci. Zna se dogoditi da analiza pokaže kako dobiveni podaci zapravo ne potkrepljuju cilj postavljen u vezi s problemom. To uopće ne treba biti prijeporno, već je poticaj izmjeni plana.

Primjer. Snimale smo učenike dok govore na uobičajenom satu lektire i u novim okolnostima. Očekivale smo da će učenici u obliku rada koji se rjeđe primjenjuje (skupni rad) i upotrebljujući nastavnu metodu istraživačkoga razgovora izgovarati više rečenica koje će biti duže. Prva je evaluacija (analiza podataka) pokazala da su njihove rečenice bile kraće,

³ Literatura koju sam koristila: Stjepko Težak, *Govorne vježbe u nastavi hrvatskosrpskog jezika*, 1964; Petar Guberina, *Zvuk i pokret u jeziku: problemi ljudskog izraza*, 1952; Ivo Škarić, *U potrazi za izgubljenim govorom*, 1988. i *Temeljci suvremenog govorništva*, 2000.

ali je govor bio kvalitetniji. Dakle, dobile smo suprotno od očekivanoga – kraće, a ne duže rečenice. Da bismo spriječile mogućnost krivoga iščitavanja podataka, odlučile smo provesti još jedno snimanje. Analiza podataka drugoga snimanja potvrdila je rezultate prve analize.

IV. Refleksija

Provođenje AI-a od *refleksivnoga praktičara* (što smo mi provodeći ga bile) zahtijeva stalnu refleksiju i u skladu s njom praktični angažman. “AI-a podrazumijevaju stalnu reviziju mišljenja i djelovanja” (Nofke i Stevenson, 1995). Tako faza *refleksije* traje i tijekom prvih triju. Ipak, u ovoj bi fazi akcijski istraživač svakako trebao ponuditi neka nova znanja u vezi s problemom koji je istraživao.

Primjer: Naše je novo znanje postalo naslov našega akcijskog istraživanja – *Rad u skupini i uporaba metode istraživačkoga razgovora čine govor učenika kvalitetnijim i bogatijim.*

Faza bi refleksije svakako trebala obuhvatiti i planiranje daljnjih aktivnosti, tj. što s tim novim znanjem u budućnosti.

Primjer: U srednjoškolskoj bi nastavi svih društvenih predmeta (povijest, etika) trebalo oživjeti skupni rad te osvijestiti uporabu metode istraživačkoga razgovora koja je višestruko korisna (učenici više govore, jedni druge ispravljaju, međusobno si pomažu, uočavaju različitost mišljenja i potrebu argumentacije zbog čega tragaju za najboljim izborom riječi, bogate rječnik i dr.).

Razvidno je da akcijsko istraživanje zapravo nikada nije dovršeno – *Each ending is a new beginning* (Svaki je završetak nov početak).

Je li prikupljanje podataka u akcijskom istraživanju nalik traženju dokaza u kriminalističkoj istrazi?

Možda je najteža stvar u vezi s akcijskim istraživanjem vezana uz podatke. Zašto su podaci važni? Odabir podataka zapravo diktira koje ćeš aktivnosti poduzimati da bi pokazao da si ostvario promjenu (poboljšanje) – moraju pokazati razliku između zatečenog i promijenjenog stanja. Katkad oni pokazuju pogoršanje, ali i iz toga smo nešto naučili. Podaci, dakle, trebaju biti **mjerljivi**. Kvaliteta AI-a, dakle, ovisi o tome koliko smo u svojim istraživanjima dobro odabrali i predložili podatke. Podaci su: intervjui, anketni listići, dnevnik istraživanja, videozapisi, zvučni zapisi, fotografije, transkripti i dr.

Svakako je bolje prikupiti više podataka pa ih potom odbacivati.

Primjer: U našem smo AI-u isprva prikupili mnoštvo različitih podataka: intervjui s učenicima, anketni upitnici za učenike, evaluacije učenika od strane učenika, dnevnik istraživanja, videozapisi, audiozapisi, fotografije i dr. Neke od njih uopće nismo uzeli u obzir u pisanju *izvješća akcijskoga istraživanja*, ali su nam ipak poslužili u približavanju slike konteksta istraživanja: kako se sudionici osjećaju, što od istraživanja očekuju, kakvo je ozračje tijekom istraživanja i dr. Dakle, oni nisu koristili pokazivanju promjene, ali su stvorili bolji pregled onoga što se događalo tijekom istraživanja – *Aksijski su istraživači stvarni ljudi u stvarnim situacijama*.

Dobro izvješće akcijskog istraživanja treba ispričati priču koja će biti začinjena i mjerljivim i onim drugim, „manje važnim“ podacima. Ono treba pokazati koje smo aktivnosti poduzimali tijekom istraživanja, ali svakako i učenje koje je proizašlo iz naših refleksija o aktivnostima.

Je li akcijsko istraživanje uistinu u funkciji profesionalnog razvoja (nastavnika)?

Profesionalni razvoj	Aksijsko istraživanje
Prepušten odabiru pojedinca	AI počinje kada si pojedinac postavi pitanje: <i>Kako mogu unaprijediti ono što radim?</i>
Unutarnji proces	AI oblik je samoevaluacije. Aksijski istraživač razmišlja o svojoj praksi i mijenja ju s obzirom na ono što je naučio.
Neovisan o treneru	U AI-u ne trebate trenera, već nekoga tko pruža potporu (kritički prijatelj), tko će saslušati vaše ideje, preispitivati ih i pomoći vam da pronađete alternativu.
Odgovaraš samome sebi	Iako AI promiče suradnički pristup, u AI-u svatko preuzima odgovornost za svoje postupke.
Ishod je promjena u osobi	AI nam može pomoći da nađemo smisao u svojem (poslu) životu. Međutim, unapređujući razumijevanje svojega djelovanja i uvjeta u kojima se ono ostvaruje, akcijski istraživač doprinosi promjenama u lokalnom kontekstu, ali i široj društvenoj zajednici.
Kontinuiran	AI opire se zaokruživanju/zaključivanju.

Aksijsko je istraživanje u skladu s načelima učinkovitoga usavršavanja⁴ i odrednicama suvremenoga profesionalnoga razvoja⁵ – ono je inicirano od

⁴ Više u poglavlju ovoga vodiča – Načela učinkovitog usavršavanja usmjerenog prema razvoju.

⁵ OECD TALIS (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*

strane samoga nastavnika i događa se u školi u kojoj on djeluje. Također, dobro prezentirana izvješća akcijskih istraživanja (priče proizišle iz neposredne odgojne prakse) imaju veliku motivacijsku ulogu u pokretanju drugih nastavnika na sudjelovanje u procesu promjena, kao i u njihovu stručnom usavršavanju.

Svatko tko se danas bavi stručnim usavršavanjem odraslih ne može kao alat za profesionalni razvoj izuzeti akcijsko istraživanje jer je akcijski istraživač prototip nastavnika kao aktivnoga nositelja vlastitoga profesionalnog razvoja. Viši savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje svakako će nastaviti dobru praksu svoje kuće koja ih je za taj posao već osposobila (o Projektu u fusnoti br. 1) i koja je jasno pokazala da „akcijska istraživanja koja provode savjetnici Agencije zajedno s nastavnicima imaju pozitivnog učinka na ostvarivanje promjena u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu” (Cain, Milović, 2010).

Literatura

- Bognar, B. (2008). *Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja*. <http://www.skole.hr/nastavnici/strucni-suradnici?news_id=1641>.
- Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge nastavnika – akcijskoga istraživača posredstvom elektroničkoga učenja*. <<http://htk.tlu.ee/ejump/pg/blog/Lidija/read/1283/action-research-ar-literature-i-used>>, 25. studenoga 2008.
- Intervju s mr. sc. Brankom Bognarom, *Učitelji nisu realizatori tuđih ideja nego vlasnici promjena*, <<http://www.profil-international.hr/files/Profil%20Akademija/Profil%20Akademija%2015-2008%201-19.pdf>>, prosinac 2008.
- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Cain, T. i Milović, S. (2010). *Action research as a tool of professional development of advisers and teachers in Croatia*. European Journal of Teacher Education, Vol. 33, No. 1, pp. 19–30. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- OECD TALIS (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*
- McNiff, J. *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*, <<http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>>
- Whitehead, J. (1998). *Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, How Do I Improve My Practice?*. Cambridge Journal of Education, Vol. 19, No. 1, pp. 41–52, <<http://www.bath.ac.uk/%7Eedsajw/writings/livtheory.html>>, 8. listopada 2005.

Stručno usavršavanje u funkciji profesionalnog razvoja nastavnika

Načela učinkovitog usavršavanja usmjerenog prema profesionalnom razvoju

Ružica Ambruš Kiš

1. Koja su načela učinkovitog stručnog usavršavanja?
2. Kako uskladiti trajanje stručnog skupa s unaprijed postavljenim ciljem?
3. Koji je krajnji rezultat učinkovitog stručnog usavršavanja?

Ključni pojmovi: načela učinkovitog stručnog usavršavanja, uloga voditelja stručnog usavršavanja

Koja su načela učinkovitog stručnog usavršavanja?

Kako podržati nastavnika i pomoći mu u procesu promjena? Kako najučinkovitije postići da rezultati stručnog usavršavanja potaknu nastavnika na osobni profesionalni rast i razvoj?

Stručno usavršavanje ne treba nastavnika samo *upoznati* s nužnošću promjena i upoznati ga sa sadržajem promjena, već ga treba *osposobiti* za promjene i ohrabriti ga da mijenja način poučavanja. Uvjerljivo proživljeno pozitivno iskustvo sa stručnog usavršavanja može postati sjeme za osobni profesionalni rast i razvoj nastavnika. Učinkovitim stručnim usavršavanjem mogu se smatrati oblici skupnoga stručnog usavršavanja koji nastavnika potaknu na osobni profesionalni rast i razvoj te ga osposobe i stručno ojačaju za promjene u načinu poučavanja.

Da bi ostvarilo ovako visoko osmišljene ciljeve, *učinkovito stručno usavršavanje treba imati ishodište i rezultat u izvođenju nastave, tj. u poučavanju samom*. Stručno usavršavanje usmjereno profesionalnom razvoju pojedinca ne zadovoljava se pružanjem novih informacija iz područja reforme obrazovnog sustava, novostima iz područja uže struke, upoznavanjem s novim metodama i tehnikama poučavanja, već poseže dublje u temelje nastavnikova sustava vrijednosti i istinske potrebe za osobnom promjenom. Danas znamo da *razviti nastavnika kao profesionalca podrazumijeva razviti ga kao osobu*.

Kojih bi se načela trebao pridržavati dobar savjetnik, predavač, trener, voditelj Županijskih stručnih vijeća (u daljnjem tekstu: voditelj stručnog usavršavanja) pri planiranju i izvođenju stručnog usavršavanja usmjerenog profesionalnom razvoju nastavnika kao pojedinca?

Načela razvojno orijentiranog stručnog usavršavanja:

1. Ishodište su sudionici sami

Uvodni dio stručnog skupa uvijek treba biti okrenut upoznavanju sudionika međusobno i uvažavanju njihovih individualnosti. Uvodne aktivnosti trebaju omogućiti svakom pojedincu da ga se upozna kao osobu s posebnim iskustvom, prioritetima i osobnim vrijednostima (aktivnostima poput "Moj prethodni profesionalni put«, "Aktivnosti koje najradije radim«, "Izdvoji vrijednost koja je tebi osobno najvažnija« i sl.)

Osobna uključenost i odgovornost svakog sudionika za uspješnost stručnog skupa ključna je da bi se očekivana kvaliteta i ostvarila.

2. Plan aktivnosti trebaju usvojiti polaznici

Dobro je kad su voditelji stručnog usavršavanja i sami uključeni u proces poučavanja, bilo da sami dijelom radnog vremena rade kao nastavnici ili/i kao savjetnici prate kvalitetu obrazovnog sustava, kao i individualne potrebe nastavnika. Uočene slabe točke nastavnog procesa trebaju planirati i uvrstiti kao tematske prioritete skupnih oblika stručnog usavršavanja. No, jednako je važno da i same nastavnike uključe u proces planiranja stručnog usavršavanja, vezujući se na rezultate prethodnih evaluacijskih listića ili konzultirajući potrebe nastavnika prije planiranja stručnog skupa.

3. Suradnja i timski rad sudionika ključne su aktivnosti

Razmjena ideja i iskustva sudionika skupa, učenje iz osobnog iskustva i iskustva drugih središnja su aktivnost stručnog skupa. Voditelj skupa treba imati u vidu prethodno znanje i iskustvo nastavnika. Nastavnici su izvrsni u snalaženju u nepredvidivim situacijama. To ih je naučilo iskustvo rada s razredom i osviješten će voditelj znati pretočiti upravo to dragocjeno iskustvo i tijekom rada na stručnom skupu.

4. Uloga je voditelja stručnog usavršavanja upravljanje procesom

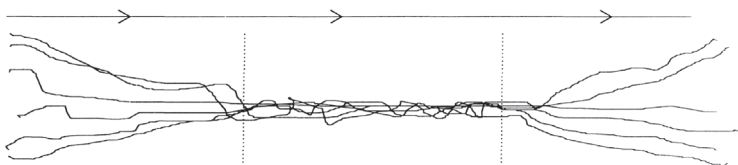
Voditelj stručnog usavršavanja kao moderator procesa treba omogućiti polaznicima da rade zajedno. Voditelj stručnog usavršavanja ne bi smio preuzeti ulogu *svaznalca*, već stvoriti uvjete da i sam uči od polaznika.

5. Profesionalno učenje temelji se na osobnom učenju

Profesionalni razvoj nastavnika treba biti usmjeren na uočene problematične točke poučavanja. Nastavnici se trebaju uzajamno podržavati u preispitivanju vlastitog iskustva i učiti iz njega te jedni od drugih.

6. Usmjerenost promjeni

Put od živog iskustva tijekom stručnog skupa do promjena u načinu poučavanja u razredu dug je i spor proces. Porast svjesnosti temeljen na iskustvu prvi je korak k promjenama. Sudionici trebaju osvijestiti kako promjena utječe na njih i kako sami odgovaraju na promjenu. Osmišljena strategija voditelja stručnog usavršavanja pruža nastavnicima najbolju priliku i otvorenost uspješnoj promjeni. Hoće li promjena poučavanja zaživjeti u razredu ovisi o tome jesu li je nastavnici odabrali sami ili im je nametnuta izvana.



a) prije stručnog skupa, b) za vrijeme stručnog skupa, c) nakon stručnog skupa

Sudionici dolaze na stručni skup različitih iskustvenih pozicija s obzirom na temu stručnog skupa. Za vrijeme trajanja skupa njihova je pažnja i usmjerenost promjeni usklađena i izrazitija. Istinska promjena po završetku skupa zaživjet će u praksi ne samo ovisno o pojedincu već i o školskom (ne)poticajnom okružju

7. Profesionalni razvoj treba osposobiti nastavnike za generalizaciju (uopćavanje principa) iz ostvarenih zadataka tijekom skupa. Načini tematske obrade trebaju biti usmjerena na uočavanje, preispitivanje, generalizaciju te dublje razumijevanje i shvaćanje smisla.

8. Refleksija osobnog iskustva etapa je učenja koja se ne smije preskočiti Stručni skupovi trebaju omogućiti nastavnicima da govore; time će osvijestiti svoje misli, prioritete, vjerovanja. Misli ti je preduvjet za govoriti. Interakcija prethodnog iskustva podrazumijeva i razdoblja promišljanja, tišine i refleksije. Bez refleksije već učinjenog teško će se napraviti (is) korak naprijed.

9. *Plan budućih aktivnosti* treba biti donesen zajedno sa sudionicima na kraju skupa. Primjena je i provjera usvojenih principa u školi ključna. Sudionicima treba prepustiti da odrede buduće prioritete u poučavanju. Otvorenost i okrenutost promjeni treba biti osobna odluka nastavnika, koja će rezultirati neophodnom preobrazbom škole kao ustanove koja uči.

Osim navedenih principa učinkovitog stručnog usavršavanja važno je istaknuti da je za uspješno stručno usavršavanje važno i *gdje* se održava, *tko* su edukatori, *koliko* skup traje.

S obzirom na to da je poučavanje stresan, zahtjevan i izazovan posao, važno je da okruže i ozračje tijekom stručnog skupa bude mirno, motivirajuće i opuštajuće. Stil poučavanja ovisi o onome što nam je osobno ugodno; nećemo koristiti u razredu aktivnosti za koje osjećamo da prijete i ugrožavaju naš osobni identitet.

Znanstveni aspekt svakog predmeta ne smije ugroziti duhovnu i moralnu vrijednost predmeta, ali i sudionika nastavnog procesa. Proces poučavanja okrenut upoznavanju učenika i nastavnika kao osoba s duhovnim, moralnim i emocionalnim vrijednostima podignut će motivaciju za proces učenja i spriječiti konfliktno ponašanje sudionika samog procesa. Ukoliko ovakav red vrijednosti nastavnici osobno iskustveno dožive tijekom stručnog skupa od strane svih predavača, bez obzira jesu li znanstvenici, praktičari ili savjetnici, prenijet će ga i u razred.

Kako uskladiti trajanje stručnog skupa s unaprijed postavljenim ciljem?

Za učinkovitost stručnog usavršavanja ključna je i ravnoteža između cilja stručnog skupa i njegova trajanja. Ukoliko sudionike želimo samo upoznati s novim konceptima i principima poučavanja, bit će dovoljan jednodnevni skup. Dvodnevnim skupom moći ćemo sudionicima omogućiti razumijevanje novih načela i razviti nove vještine. Ukoliko k tome želimo sudionicima omogućiti i refleksiju te vrednovanje naučenog i osposobiti ih za promjenu, planirat ćemo trodnevni skup ili modularno poučavanje.

Svrha stručnog skupa Trajanje stručnog skupa	Obnavljanje i povećanje svjesnosti	Upoznavanje novih koncepta i principa poučavanja	Usvajanje novih vještina i pristupa s razumi- jevanjem	Primjena i prosudba naučenog
Poludnevni skup <i>Izlaganje s raspravom</i>	✓			
Jednodnevni skup <i>Praktični grupni zadaci</i>	✓	✓		
Dvodnevni skup <i>Podržavajuće radno okružno i praktični zadaci</i>	✓	✓	✓	
Trodnevni i višednevni skup <i>Praktični grupni zadaci i projekti, refleksija</i>	✓	✓	✓	✓

Tijekom dnevnog planiranja skupa važno je istaknuti ravnotežu između formalnog i neformalnog druženja te interakciju obiju aktivnosti za iskustvo koji će sudionici ponijeti sa sobom u školu i razred.

Koji je krajnji rezultat učinkovitog stručnog usavršavanja?

I kada ugrade sva navedena načela i ostvari se učinkovit i uspješan stručni skup, dobar voditelj stručnog usavršavanja ne smije zaboraviti da je istinski profesionalni razvoj osobna odluka i promjena kojoj treba vremena. Jedan od osnovnih preduvjeta učinkovitog unapređenja sustava odgoja i obrazovanja, koji kao krajnji rezultat ima bolja postignuća učenika, jest **kompetentan nastavnik** te se time treba rukovoditi pri osmišljavanju strategije stručnog usavršavanja. Zemlje koje su u prvom redu ulagale u profesionalni razvoj nastavnika najbrže su ostvarile napredak u kvaliteti obrazovanja, a time pomogle i napretku zemlje u cjelini.

Literatura

- Baldwin, J. i Williams, H. (1988). *Active Learning*. London
- Bolitho, R. i Radai, P. (1996). *Some key issues in INSETT*. ECML Workshop Report 7/96, Graz: European Centre for Modern Languages
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*. Brighton
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. *Ljetopis socijalnog rada* 2007, 14 (2), 283–310. Zagreb: Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Wright, T. *Teacher Development, A Personal View*



Ustroj aktivnosti stručnog usavršavanja temeljenog na ciklusu iskustvenog učenja

Marijana Češi

1. Što je iskustveno učenje i koje su mu prednosti spram tradicionalnog učenja?
2. O čemu valja voditi računa prilikom planiranja aktivnosti prema modelu iskustvenog učenja?
3. Koji su ciljevi i koja je uloga aktivnosti u primjeni modela iskustvenoga učenja?

Ključni pojmovi: iskustveno učenje, model iskustvenoga učenja, aktivnosti stručnoga usavršavanja/treninga

Što je iskustveno učenje i koje su mu prednosti spram tradicionalnog učenja?

S tradicionalnim učenjem susreli smo se tijekom vlastitoga obrazovanja i baveći se svojom profesijom – poučavanjem učenika ili provođenjem stručnog usavršavanja za učitelje. Dakle imamo vlastite doživljaje, iskustva i spoznaje tradicionalnog učenja i nastave na teorijskoj i praktičnoj razini. Tradicionalno učenje odraslih i djece utemeljeno je na učitelju kao glavnom prenositelju znanja. Dosad se pokazalo da tradicionalni način poučavanja ne doprinosi uvijek razumijevanju teorijskih i apstraktnih znanja te njihovoj primjeni u svakodnevnom životu. U ljudskoj je prirodi da stalno teži stjecanju novih spoznaja i istražuje mogućnosti na svim poljima svoga djelovanja, pa tako i obrazovanja. Osamdesetih godina prošloga stoljeća David Kolb ponudio je i razvio model iskustvenoga učenja, a iskustveno učenje definirao je kao proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformaciju iskustva, a prednost primjene iskustvenog učenja jest što ono u puno većoj mjeri negoli tradicionalno učenje razvija svjesnost o cilju i predmetu učenja, profesionalnu kompetentnost za rješavanje problema, sposobnost odlučivanja i primjene znanja u praksi i socijalnu odgovornost za složena društvena pitanja. (Prema Knowlesu i sur. /1998/ u: Vizek-Vidović i Vlahović-Štetić, 2007)

Raščlanjajući Kolbovu definiciju iskustvenoga učenja, možemo razlučiti ciljeve poučavanja prema iskustvenom modelu, a oni su da sudionik treninga prema modelu iskustvenog učenja ovlada vještinama (*preuzme uloge*) koje će omogućiti dinamiku organizacije i vođenja nastavnoga procesa u skladu s mogućnostima i potrebama učenika (bilo djece ili odraslih) i očekivanim ishodima učenja u različitim situacijama. Pojam iskustva podrazumijeva zbroj misli, predodžba, sjećanja, osjećaja i znanja pojedinca koja su neprestance podložna promjenama te uključuju osobne i profesionalne aspekte ličnosti polaznika na afektivnoj i kognitivnoj razini. (Prije svega važno je osvijestiti učiteljima da oni svakodnevno pripremajući nastavni proces i poučavajući učenike stječu nova znanja, vještine i sposobnosti koja pritom ne osvježuju.)

O čemu valja voditi računa prilikom planiranja aktivnosti prema modelu iskustvenog učenja?

Za ostvarivanje svrhe iskustvenoga učenja treba sudionicima omogućiti učenje u ozračju neopterećenom svakodnevnim poslom i profesionalnim obvezama i problemima. Pri planiranju aktivnosti⁶ iskustvenoga učenja valja voditi računa o relevantnosti realizacije planiranih ciljeva treninga (seminara) s obzirom na vremensku ograničenost (zadatost). To znači da oblikujući ciljeve i aktivnosti seminara/treninga/stručnog usavršavanja⁷ prema modelu iskustvenoga učenja voditelj stručnoga usavršavanja/trener⁸ mora:

- uvažavati profesionalno i osobno iskustvo svakog sudionika,
- oblikovati ciljeve seminara na temelju prethodnih kompetencija sudionika, a ne voditelja/trenera,
- omogućiti sudionicima učenje *činjenjem* (djelovanjem/putem aktivnosti),
- omogućiti sudionicima unutar svakog pojedinog ciklusa/faze promišljanje o prethodnoj aktivnosti,

⁶ Aktivnost je pojam koji obuhvaća ciljeve, zadatke, vremenik, tehnike, oblike i strategije rada sudionika tijekom primjene modela iskustvenoga učenja.

⁷ Seminar, stručno usavršavanje i trening organizirani su oblici nastave u sekundarnom obrazovanju za poučavanje i učenje učitelja i nastavnika radi poticanja njihova profesionalnog razvoja i ovladavanja učiteljskim/ nastavničkim kompetencijama.

⁸ Voditelj seminara/trener, organizator i voditelj te prije svega onaj koji osmišljava ciljeve, aktivnosti i vremenik seminara (npr. viši savjetnik u AZOO-u ili voditelj ŽSV-a)

- obvezno planirati aktivnosti u kojima će razgovarajući i aktivno slušajući osvijestiti svoje iskustvo,
- oblikovati aktivnosti u kojima će teoriju ili načela sudionici spoznavati na temelju prakse, a ne obrnuto,
- omogućiti im da uvide smisao i razlog svoga profesionalnoga razvoja na temelju načela, vrijednosti, stavova i vjerovanja na afektivnoj razini, a ne samo na kognitivnoj i
- omogućiti im dubinsku raščlambu tek nekoliko tema, a ne površinski više njih odjednom.

Koji su ciljevi i koja je uloga aktivnosti u primjeni modela iskustvenoga učenja?

Modeli iskustvenoga učenja utemeljeni su na razumijevanju uloge iskustva i planiranju raznovrsnih aktivnosti za svaki pojedini ciklus iskustvenoga učenja. Važno je da svi sudionici aktivno sudjeluju i djeluju. Kolbov model iskustvenoga učenja čine četiri ciklusa unutar kojih treba planirati aktivnosti koje će omogućiti: osvještavanje prethodnoga iskustva i iskustva stečenih tijekom treninga (1), refleksiju o prethodnom iskustvu, aktivnostima i spoznajama stečenim tijekom treninga (2), *otkrivanje značenja* – shvaćanje/razumijevanje/kreiranje smisla ideja stečenih tijekom treninga na temelju iskustva (3) i planiranje budućih aktivnosti u svakodnevnom radu, tj. primjena novih znanja/spoznaja i vještina stečenih tijekom treninga (4).

Budući da je polazište iskustvenoga učenja razumijevanje iskustva (povezivanje prakse s teorijom), za prvu fazu (ciklus) treba planirati aktivnosti pomoću kojih će se sudionici, najprije individualno, a nakon toga suradnički u paru ili manjoj skupini, usredotočiti na prethodno iskustvo vezeno uz temu seminara (retrospekcijom i introspekcijom). Pritom iskustvo sagledavamo s dva aspekta: prethodno iskustvo i iskustvo stečeno tijekom seminara. (Npr. primjerena aktivnost u prvoj fazi jest metafora: metaforički izrazite, s najviše dvije riječi, svoj obrazovni put).

Faza refleksije najsloženija je zato što u njoj sudionike treba potaknuti na otvoreno i što iskrenije izražavanje, opisivanje i analiziranje svojih osjećaja vezanih uz iskustvo da bi se postiglo potpuno razumijevanje svih aktivnosti tijekom prethodne faze. To je prvi korak za procesuiranje i *dubinsko* razumijevanje prethodnog iskustva i aktivnosti (npr. tehnikama/

strategijama pričanje priče, postavljanje pitanja o prethodnom iskustvu, retrospekcija). Za ovu fazu treba predvidjeti više vremena zato što je važno prilagoditi se sudionicima, odnosno njihovu načinu procesuiranja misli, izražavanja emocija i sudjelovanja (činjenju) tijekom aktivnosti.

Otkrivanje značenja/shvaćanje smisla faza je u kojoj trener mora sudionicima omogućiti da oni osvijeste, najprije kao pojedinci, a zatim kao skupina, nova znanja i vještine do kojih su došli tijekom prethodnih faza treninga (od iskustva i refleksije procesuiranjem i činjenjem putem aktivnosti). Aktivnosti u toj fazi moraju sudionicima omogućiti da kognitivnim i metakognitivnim procesima mišljenja, primjerice apstraktnom konceptualizacijom (definiranjem, generaliziranjem, usustavljivanjem i sintetiziranjem novih znanja i vještina i izvođenjem zaključaka o njima) osvijeste dobitak nečega novoga. To znači da nova znanja i vještine postaju dio njihova plana budućih aktivnosti u svakodnevnom profesionalnom djelovanju što je ujedno i svrha posljednjeg ciklusa. Pisanje i oblikovanje plana integracije stečenih znanja i vještina cilj su aktivnosti posljednje faze treninga. Voditelj seminara/trener pritom mora pružiti podršku sudionicima. Tijekom te faze bitna su dva procesa, odnosno aktivnosti: pisanje plana budućih aktivnosti (1) i pripremanje nastavnih materijala⁹ (2), ovisno o profesionalnom djelovanju sudionika skupa, kojima će se koristiti u svakodnevnom radu. Najbolji je primjer rezultata takvog jednog treninga zbornik koji upravo čitate. On je rezultat treninga savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje. Važno je pripomenuti da svaki pojedinac mora imati svoj zadatak unutar zajedničkog projekta, ali da je međusobna povezanost i zajednički rad svih sudionika treninga na nastavnom materijalu jedini put za njegovu realizaciju.

Prikaz zadataka, postupaka i nastavnih materijala tijekom aktivnosti iskustvenoga učenja

Aktivnosti pojedinih ciklusa moraju biti različite, tj. osmišljene korištenjem različitih izvora, referenci, planiranjem različitih oblika učenja individualno, suradnički: u paru, u manjim i većim skupinama od polaznih do ekspertnih. Učinkovitosti provedbe treninga doprinosi i dobro osmišljen plan i slijed aktivnosti, npr.:

⁹ Nastavni materijal (za potrebe ovoga priručnika) jest dokument, priručnik, nastavni listić, nacrt projekta koji je rezultat rada sudionika treninga prema modelu iskustvenoga učenja.

1. korak – kratka uvodna aktivnost – usredotočivanje na temu seminara
2. korak – aktivnosti koje omogućuju uvid u prethodno iskustvo sudionika individualno i interaktivno
3. korak – aktivnosti koje omogućuju refleksiju iskustva, novih spoznaja i ideja
4. korak – aktivnosti koje omogućuju razumijevanje/shvaćanja smisla seminara/treninga – *što smo naučili*
5. korak – aktivnosti koje omogućuju planiranje djelovanja – implikacije naučenog u svakodnevnoj profesiji.

Strategije, tehnike, metode i oblici rada moraju se izmjenjivati i biti usklađeni sa svrhom i ciljevima svakog pojedinog ciklusa, odnosno faze. Trener mora imati na umu da će morati planirati i osmišljavati aktivnosti tijekom samoga treninga zato što ih mora prilagoditi sudionicima treninga.

Sljedeći tablični prikaz izvora, oblika i strategija/tehnika aktivnosti koje se mogu iskoristiti u planiranju i osmišljavanju seminara/treninga prema modelu iskustvenoga učenja.

izvori za izradu nastavnoga materijala
pisane pripreme učitelja/ nastavnika za nastavne sate
tablice praćenja nastavnoga procesa (usmjerenih na učenika/učitelja/nastavni proces)
audio-vizualne snimke nastavnoga sata
priče učitelja/ nastavnika iz svakodnevnog nastavnog iskustva (doživljaji incidentnih situacija, disciplinski problemi, razgovora s roditeljima, s kolegama...)
slike, ilustracije, fotografije, likovni radovi učenika, pisani radovi učenika
nastavni materijal: nastavni listići za vježbu, ispiti znanja, domaće zadaće učenika, bilježnica učenika, plakati, razredni rječnici...
metafore, asociogrami, mentalne mape, ilustracije, grafički organizatori
priče iz beletrističke, novinarske, popularno-znanstvene literature
stručni, znanstveni članci, rezultati istraživanja
profili učenika ili razreda, razredni ili učenički životopisi
citati poznatih znanstvenika, ličnosti, nastavnika
podaci ili pisani materijal nastao tijekom treninga unutar malih skupina ili cijele skupine

(zadaci za sudionike/ tehnike rada tijekom aktivnosti)	sadržaji i izvori na temelju kojih se oblikuje zadatak i nastavni materijal
upućivanje pitanja	studije slučajeva, ključne problematične (incidentne) situacije, izvadci iz dnevnika (razredne knjige), podaci izneseni tijekom seminara/treninga
uspoređivanje podataka	dvije studije slučaja, vlastita iskustva sudionika i iskustvo iz studije slučaja, iskustva dvaju ili više sudionika
rangiranje podataka	važnost ponuđenih tvrdnji koje se odnose na temu aktivnosti, ključni citati...
kategoriziranje podataka	tipova problema poučavanja, nastavnih materijala
pripremanje (osmišljavanje) pitanja	prethodno pročitani stručni članak; za razgovor s pripravnikom, razgovor tijekom nadzora za pojedinačni/izdvojeni slučaj, za razgovor tijekom savjetodavnog posjeta...
prilagođavanje različitih vrsta pedagoškog materijala	nastavni materijal, anketa za učenike, instrument praćenja rada učenika...
analiziranje podataka	bilješke praćenja nastavnih sati, izvješća s uvida...
tumačenje podataka	metafora, priča, slika, izvadaka iz nastavnoga plana i programa...
vizualiziranje	slike/scene koju je prepričao sudionik skupa, kolega, voditelj seminara/trener
procjenjivanje podataka	pisane pripreme za nastavni sat, snimaka nastavnih sati, nastavnih materijala, učeničkih uradaka
rješavanje problema	odnosi između učenika, kolega, razreda...
teoretiziranje, tj. izvođenje zaključaka/generaliziranje na temelju rada na bilo kakvim podacima	
Oblici i strategije rada tijekom aktivnosti	
rasprava koju vodi voditelj seminara/trener	
<i>oluja ideja</i> – spontano prikupljanje ideja sudionika unutar manjih skupina ili cijele skupine	
skupinska/grupna rasprava s izvještavanjem (izvještaj može biti usmeni, u obliku PowerPoint-prezentacije, na plakatima, na prozirnicama za grafoskop)	
debate o kontroverznim temama	
vrijeme za pojedinačno razmišljanje	
rad u paru	
igranje uloga/glumljenje po ulogama (npr. između nastavnika i kolege, nastavnika i problematičnog učenika, itd.)	
simulacija događaja/situacija u razredu, školi (nastavničko vijeće s raspravom na temu implikacija nastavnoga plana i programa)	

Zaključak

Uvijek valja imati na umu da nastavnici na stručne skupove dolaze s različitim očekivanjima, znanjima, vještinama i iskustvima. Stoga ciljeve stručnoga usavršavanja treba oblikovati na temelju njihovih kompetencija, a ne kompetencija eksperata ili voditelja stručnoga skupa/treninga. Iskustvo je svakog nastavnika dragocjeno i valja ga usmjeriti i iskoristiti u svrhu individualnoga profesionalnog razvoja i stjecanja kompetencija. Primjena modela iskustvenoga učenja omogućuje da nastavnik osjeti i spozna da je njegov prethodni rad vrijedan i da njegovo iskustvo može doprinijeti poboljšanju rada drugoga nastavnika. Vrijednost primjene modela iskustvenoga učenja jest u tome da nastavnici putem raznovrsnih aktivnosti koje im omogućuju razmjenu i osvježavanje prethodnih i novostečenih iskustava, znanja i vještina stječu profesionalne, ali i osobne kompetencije koje će već sutra moći primijeniti u svojem svakodnevnom radu.

Literatura

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2007). *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. Ljetopis socijalnog rada 2007, 14 (2), 283–310. Zagreb: Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Freeman, D. (1982). *Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development*. TESOL Quarterly, Vol. 16, No. 1, March 2008.
- Wright, T. i Bolitho, R. (2007). *Trainer Development*. Lightning Source UK Ltd.
- Češi, M., bilješke s projekta Suvremeni pristup stručnom usavršavanju 2009.



Vrednovanje programa stručnog usavršavanja

Teodora Dubrović i Viktorija Hržica

1. Koja je važnost vrednovanja?
2. Koje načine vrednovanja poznajemo?
3. Kako možemo koristiti podatke dobivene vrednovanjem u planiranju stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja?

Ključni pojmovi: vrednovanje, načini vrednovanja, sumativna i formativna evaluacija

Koja je važnost vrednovanja?

Vrednovanje je povezano s praćenjem ostvarenja cilja odnosno svrhe planiranog stručnog usavršavanja u profesionalnom razvoju. Dobre evaluacije rezultat su pažljivog planiranja, sposobnosti dobrog postavljanja pitanja te pronalaženja valjanih odgovora. Mogu pružiti informacije koje su smislene i dovoljno pouzdane za upotrebu u promišljanju i donošenju odgovornih odluka o procesu profesionalnog razvoja (Guskey i Sparks, 1991).

1.1. Što je vrednovanje?

Jedna od mnogih definicija vrednovanja jest: „Vrednovanje (procjena) je sustavno istraživanje postignuća ili vrijednosti“. Ova je definicija preuzeta iz *The Program Evaluation Standards* (drugo izdanje). „Sustavno“ podrazumijeva da je vrednovanje u ovom kontekstu namjerno, svrshodno i dio procesa. Iako se posebna svrha vrednovanja može mijenjati, *sve su dobre evaluacije namjerne i sustavne*.

Evaluacije su dizajnirane da se utvrdi vrijednost nečega. One pomažu odgovoriti na pitanja poput: Vodi li program ili aktivnost do rezultata kojima su namijenjeni? Je li bolje od onoga što je učinjeno u prošlosti? Je li bolji od druge aktivnosti? Je li vrijedno troškova? Odgovori na ta pitanja zahtijevaju procjenu kvalitete i prosudbe vrijednosti na temelju najboljih dostupnih dokaza.

1.2. Vrednovanje i promjene u kvaliteti odgoja i obrazovanja

Stručno usavršavanje nije samo sebi svrha, već je povezano s primjenom promjena u kvaliteti odgoja i obrazovanja. Ukoliko želimo unijeti promjene u odgojno-obrazovnu praksu, potrebno je slijediti određene korake (Rod Bolitho, prilagođeno prema: Everard i Morris, 1990):

1. Preliminarno utvrđivanje stanja

Hoće li nastavnici željeti poduprijeti prirodu promjene te hoće li moći podnijeti pritisak promjene oko njih i u njima? Je li promjena opravdana? Ima li izgleda za uspjeh?

2. Odluka o promjeni

3. Određivanje budućnosti

Koja je svrha željene budućnosti? Zamislite budući scenarij.

4. Analiza sadašnjeg stanja

Je li svrha sadašnjeg rada sagledana u kontekstu „za i protiv“, a pod pritiskom budućih promjena?

5. Utvrditi raskorak između sadašnjosti i budućnosti? Koje potrebe treba zadovoljiti da bi se umanjio raskorak?

Promjena zahtijeva utvrđivanje problema. Pronađite „domino efekte“, analizirajte otpore i sposobnosti. Utvrdite što se može ili ne može učiniti.

6. Kreiranje strategija za upravljanje promjenama.

Koji su primjenjivi resursi (ljudski i drugi)? Postavite grupne zadatke. Bavite se neizbježnim konfliktima i otporima.

7. Praćenje i vrednovanje

Kakav je uspjeh promjene? Koji su faktori održivosti promjena? Što se naučilo? Koje su dobiti za pojedinca i sustav?

Važnost vrednovanja možemo sagledati *utvrđivanjem svrhe vrednovanja*. Možemo izdvojiti tri glavne svrhe vrednovanja (prema Rea-Dickens, Germaine, 1994):

- osiguranje kvalitete i odgovornosti
- razvoj programa
- profesionalni razvoj edukatora i sudionika.

Koje načine vrednovanja poznajemo?

Postupci vrednovanja razlikuju se s obzirom na namjeru s kojom se vrednovanje provodi (Stevens, Lawrenz i Sharp, 1995). Do sada su se afirmirale dvije glavne vrste: *formativno* i *sumativno vrednovanje*. Obje uključuju *planiranje*,

1.1. Planiranje vrednovanja

Planiranje vrednovanja odvija se prije nego što program ili aktivnost počne, a vrednovanje može biti trajno i trenutno. Ono je osmišljeno da bi oni koji su uključeni u razvoj i provedbu programa precizno razumjeli što će biti ostvareno, koje će se procedure koristiti te kako će uspjeh biti određen. Planiranje vrednovanja postavlja temelje za sve ostale procjene aktivnosti.

Planiranje vrednovanja uključuje:

- a) *ocjenu*, obično na temelju prethodno utvrđenih standarda, programa ili aktivnosti.
- b) *određene ciljeve*, odnosno prijedlog plana za postizanje tih ciljeva, koncepta ili teorija. To obično obuhvaća određivanje potreba, procjenu osobina sudionika, pažljivu analizu konteksta i prikupljanje relevantnih referentnih informacija.

1.2. Formativno vrednovanje

Formativno vrednovanje događa se za vrijeme rada programa ili aktivnosti. Njegova je svrha pružiti vrednovanje onima koji su odgovorni za program koji je u tijeku, s informacijama o tome odvija li se program po planu te je li napravio očekivani napredak. Ako ne, ti se isti podaci mogu koristiti za potrebna poboljšanja (Scriven, 1967).

1.2.1. Primjeri formativnog vrednovanja:

- *Vrednovanje tijekom skupa* može se primijeniti nakon određene cjeline i/ili dana, a može biti usmeno ili pisano. Vrijednost je takve povratne informacije u tome što govori o tijeku odvijanja procesa kod sudionika te se može ugraditi u način provođenja programa za sljedeću cjelinu ili dan.

- *Razvojno vrednovanje* može se provesti nakon određenih faza višednevnog stručnog usavršavanja ili nakon svakog modula. Svjesni smo da je cilj stručnog usavršavanja ne samo razvijanje kompetencija nastavnika već primjena istih u neposrednom radu s učenicima i razvijanje njihovih vještina. Stoga se razvojnim vrednovanjem postiže da se sudionici više usmjeravaju na praćenje osobnih procesa iskustveno-refleksivnog učenja, a voditeljima programa pruža mogućnost prilagođavanja programa potrebama profesionalnog razvoja nastavnika.
- *Vrednovanje promatrača* važno je ukoliko ga je moguće organizirati. Kao voditelji ili sudionici osobno smo uključeni. Stoga je potrebno i promatranje neutralne osobe „izvana“ koja može pružiti objektivniji pristup i povratnu informaciju.

1.3. Sumativno vrednovanje

Sumativno vrednovanje provodi se na završetku programa ili aktivnosti. Njegova je svrha pružiti sveukupne prosudbe o programu. Sumativno vrednovanje opisuje ono što je postignuto, kakve su posljedice (pozitivne i negativne), što su konačni rezultati (namjena) stručnoga usavršavanja i, u nekim slučajevima, može li opravdati troškove.

1.3.1. Primjeri sumativnog vrednovanja:

- *Podaci nakon skupa* mogu se dobiti u brojčanom i tekstualnom obliku. Analiza je „prvih dojmova“ dobra, no ne pruža detaljniji uvid u dojmove te korisnost provedenog stručnog usavršavanja. Stoga je poželjno u analizi provedenog stručnog usavršavanja prikupljene podatke nakon skupa sagledati u kombinaciji s podacima dobivenim odgođenim vrednovanjem, što stvara potpuniju sliku.
- *Brojčano vrednovanje* provodi se odmah nakon skupa u obliku brojčanih vrijednosti na ljestvici procjena određenih komponenti.
- *Odgođeno vrednovanje* može se primijeniti nakon određenog vremena po završetku stručnoga usavršavanja. Time se, holističkim pristupom, dobiva informacija o tome koji su dojmovi ostali trajniji te procijenjeni kao korisni.

- *Vanjsko vrednovanje* putem standardiziranih mjernih instrumenata može značiti povratna informacija o primjeni stečenih znanja i vještina nastavnika u neposrednom radu s učenicima. Ukoliko se pokaže da učenici ne postižu očekivane rezultate postavljene ishodima učenja, tada se može ponovo organizirati stručno usavršavanje za nastavnike s ciljem osnaživanja kompetencija nastavnika.
- *Vrednovanje učinka* korisno je i poželjno ukoliko imamo priliku provoditi takvo stručno usavršavanje kojim je predviđeno pratiti neposredni rad nastavnika s učenicima u razredu.

Kako možemo koristiti podatke dobivene vrednovanjem u planiranju stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja?

Najkorisnije formativne evaluacije usredotočene su na uvjete za uspjeh provedbe programa. Postavljaju se pitanja poput: Koji su uvjeti potrebni za uspjeh? Jesu li ostvareni? Mogu li se dokazati? Često je formativno vrednovanje ponavljajući proces koji se odvija nekoliko puta tijekom trajanja programa ili aktivnosti. Rezultati vrednovanja prikupljaju se na svakom koraku razvoja i implementacije, koriste se kako bi izvršili prilagodbe, izmjene ili revizije (Worthen i Sanders, 1989).

Za razliku od formativnog vrednovanja koje se koristi kao vodič za poboljšanje, sumativno vrednovanje daje donositeljima odluka informacije koje su im potrebne da bi donijeli odluke o nastavku programa ili aktivnosti. Treba li ga nastaviti? Nastaviti s izmjenama? Proširiti? Ili prekinuti? U konačnici, fokus je sumativnog vrednovanja “podvlačenje crte”.

3.1. Razine vrednovanja profesionalnog razvoja

Planiranje, formativno i sumativno vrednovanje svih, uključeno je u prikupljanje i analizu informacija. U vrednovanju profesionalnog razvoja postoji pet kritičnih stadija ili razina informacija koje treba uzeti u obzir.

Pet razina u modelu hijerarhijski je raspoređeno od jednostavnih do složenijih. Uza svaku sljedeću razinu proces je prikupljanja informacija vrednovanja zahtjevniji u vremenu i resursima. Još važnije, svaki se, na višoj razini, nadovezuje na one koji su mu prethodili. Drugim riječima, uspjeh na jednoj razini potreban je za uspjeh na razinama koje slijede.

U nastavku je kratak opis svake od pet razina i opis njihove važnosti u procesu vrednovanja.

1. Reakcije sudionika

Prva je razina profesionalnog razvoja procjena reakcija sudionika na iskustvo. Ovo je najčešći i najjednostavniji oblik procjena profesionalnog razvoja. Na ovoj razini nastavnici imaju najviše iskustva. Tijekom ove faze najlakše je prikupiti i analizirati informacije.

2. Učenje sudionika

Ova razina usredotočuje se na mjerenje znanja, vještina, stavova koje su sudionici stekli. Iako vrednovanje informacija na ovoj razini ponekad može biti prikupljeno na završetku stručnoga usavršavanja, to se rijetko može ostvariti standardiziranim oblikom. Vrednovanje se mora temeljiti na učenju ciljeva propisanih za taj poseban program ili aktivnost.

2. Organizacija podrške i promjene

Pitanja u ovoj razini usredotočena su na organizacijske karakteristike i osobine potrebne za uspjeh. Je li promjena na individualnoj razini potaknuta i podržana na svim razinama? Utječe li program ili aktivnost na organizaciju i ozračje? Postoji li javna administrativna podrška? Jesu li se problemi riješili brzo i učinkovito? Jesu li na raspolaganju dovoljna sredstava, uključujući i vrijeme za dijeljenje i refleksije (Langer i Colton, 1994)? Pitanja poput ovih mogu biti glavni faktori koji pridonose uspjehu bilo kojeg profesionalnog razvoja.

3. Korištenje novih znanja i vještina sudionika

Ključ za prikupljanje relevantnih informacija na ovoj razini počiva na jasnoj specifikaciji indikatora koji će otkriti stupanj i kvalitetu provedbe. Drugim riječima, kako možeš reći da se ono što su polaznici naučili koristi, i to dobro?

Ovisno o ciljevima programa ili aktivnosti ovo može uključivati upitnike i strukturirane intervjuje sa sudionicima i njihovim nadređenima. Najpouzdanija će informacija doći od izravnog/neposrednog promatranja nastavnika u razredu ili posredno – pregledom video ili audiokazete s nastave.

Za razliku od 1. i 2. razine, podaci na 4. razini ne mogu se dobiti na završetku stručnog usavršavanja, nego tek nakon određenog vremena koje omogućava sudionicima prilagodbu ideje i nastavne prakse.

4. Obrazovni ishodi učenika

Na ovoj je razini ono što obično zovemo “The Bottom Line” u obrazovanju: Što je bio utjecaj na učenike? Je li učenik imao na bilo koji način korist od profesionalnog razvoja nastavnika?

Informacije prikupljene na svakoj razini važne su i mogu pomoći u poboljšanju programa i aktivnosti profesionalnoga razvoja. Vrednovanje je na svakoj razini važno. Nažalost, većina profesionalnog razvoja danas se vrednuje samo na prvoj i eventualno na drugoj razini (Cody i Guskey, 1997).

Tijekom godina mnogo je dobrih stvari učinjeno u ime profesionalnog razvoja. Ono što nije učinjeno jest dokumentiranje razlike između dobrog i lošeg. Vrednovanje je ključno, ne samo za uočavanje tih razlika nego i za objašnjenja kako i zašto su se promjene dogodile. Da bismo to učinili, moramo prepoznati važnost sumativne i formativne svrhe evaluacije.

Kao što se nastavnici pozivaju da pažljivo planiraju te da procjenu kompetencija svojih učenika učine sastavnim dijelom nastavnoga procesa, potrebno je vrednovanje učiniti i sastavnim dijelom procesa profesionalnog razvoja.

Literatura

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Everard, B. i Morris, G. (1990). *Effective School management*. PCP
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press, Inc
- Rea-Dickins, P. i Germaine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford University Press
- Worthen, B. R. i Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman
- Sanders, J. R. (1994). *The Program Evaluation Standards* (2nd Edition). Sage Publication Ltd: London



Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u usavršavanju i razvoju

Viktorija Hržica

1. Koje su prednosti korištenja IKT-a za potrebe organizacije stručnoga usavršavanja?
2. Koje vrste IKT-a možemo koristiti u stručnom usavršavanju?
3. Koja su iskustva korištenja IKT-a u organiziranju stručnoga usavršavanja nastavnika?

Ključni pojmovi: videokonferencija, web-konferencija, webinar, AAI@EduHr, LMS

Koje su prednosti korištenja IKT-a za potrebe organizacije stručnoga usavršavanja?

U današnje vrijeme u potpunosti smo okruženi informacijsko-komunikacijskim tehnologijama. Počevši od trgovina (POS-uređaji i blagajne), preko mobilnih uređaja (mobiteli sve više postaju „pametni“, u sebi integriraju različite mogućnosti od uređivanja dokumenta do GPS-navigacije), do automobila (putno računalo, tempomat, aktivna i pasivna sigurnost upravljana računalom...). U području obrazovanja otvaraju se dva velika pitanja: kako možemo koristiti IKT u funkciji poučavanja učenika (u nastavi) te kako koristiti IKT u stručnom usavršavanju nastavnika? Ovaj će članak ponuditi neke odgovore na pitanje korištenja IKT-a za potrebe stručnog usavršavanja, a sa željom da vas informira o nekim mogućnostima, potakne na korištenje nekih od navedenih usluga i/ili na istraživanje daljnjih mogućnosti.

Uvođenjem IKT-a u organiziranje stručnoga usavršavanja postiže se organizacija stručnih skupova za veći krug nastavnika koji ne moraju fizički biti na istome mjestu. Diseminiranje informacija i materijala moguće je većem broju ljudi tijekom samo jednoga skupa, otvara se mogućnost sudjelovanja nastavnika različitih predmeta, smanjuje se udaljenost na koju nastavnici trebaju otputovati radi stručnoga usavršavanja, nije potrebno ponavljati stručne skupove jer se u isto vrijeme obuhvaća šire geografsko

područje, moguće je dovesti vrhunske predavače do svih zainteresiranih nastavnika. Osim organiziranja stručnih skupova za velik broj sudionika moguće je organizirati sastanke za sudionike koji su geografski udaljeni. Zbog sastanka u trajanju od jednoga do nekoliko sati nije potrebno putovati. Predavači mogu diseminirati svoja znanja i iskustva i kolegama koji ih zbog prostorno-vremenske udaljenosti ne bi mogli vidjeti i slušati.

Mogućnost primjene IKT-a u olakšavanju sudjelovanja na stručnim skupovima može se postići korištenjem različitih vrsta tehnologija i usluga ovisno o vrsti usavršavanja koje organiziramo.

2. Koje vrste IKT-a možemo koristiti u usavršavanju?

Videokonferencije

Videokonferencije omogućavaju sastanak ili predavanje međusobno udaljenim sudionicima. Sudionici se međusobno mogu i vidjeti i čuti te komunicirati u stvarnom vremenu, što se postiže upotrebom kamera, monitora/projektora, mikrofona i zvučnika. Videokonferencije svoju primjenu nalaze u svim područjima. U području obrazovanja rabe se za održavanje predavanja na daljinu ili sastanaka. Svojom mogućnošću prenošenja informacija, znanja i ideja videokonferencije podupiru tradicionalne oblike učenja i poučavanja.

Videokonferencije možemo podijeliti na uredske, stolne i sobne.

Uredske i stolne videokonferencije namijenjene su za komuniciranje manjeg broja sudionika na dvjema lokacijama ili na više njih, a odvijaju se pomoću specijaliziranih uređaja – Polycoma¹⁰ ili računalom, uporabom programa za ovu namjenu (npr. Polycom PVX¹¹).

Sobne videokonferencije omogućavaju dvosmjernu komunikaciju za veću grupu sudionika koji se nalaze na udaljenim lokacijama. Održavaju se u specijaliziranim TCR-učionicama (Teleconferencing Room) na sveučilištima. TCR-učionice opremljene su tako da omogućavaju izuzetno kvalitetan prijenos i prezentaciju zvuka i slike.

¹⁰ *Polycom* – uređaj za uredske videokonferencije. Ovaj uređaj u sebi ima integriranu kameru, mikrofoni i zvučnike. Za ostvarivanje veze potrebna je izuzetno brza veza optičkim kablom.

¹¹ *Polycom PVX* – program koji se instalira na vaše računalo i omogućava spajanje s udaljenom lokacijom na sličan način kao i Polycom. Za uporabu ovoga programa potrebna je web-kamera, mikrofoni i zvučnici ili slušalice. Licencu za korištenje ovoga programa možete dobiti od CARNet-a i to uz korištenje osobnog AAI@EduHr.

Web-konferencije – webinar¹²

Web-konferencije koriste se za održavanje sastanaka u stvarnom vremenu, stručnoga usavršavanja ili prezentacija putem interneta. Prilikom sudjelovanja na web-konferencijama svaki sudionik sjedi za svojim računalom te je s ostalim sudionicima spojen putem interneta. Spajanje na željenu web-konferenciju postiže se preuzimanjem aplikacije s interneta na računalo svakog sudionika ili pomoću web-aplikacija, kojima sudionici web-konferencije pristupaju tako da slijede poveznicu koju su dobili elektroničkom poštom (putem pozivnice za sudjelovanje).

*Webinar*¹³ je pojam koji opisuje poseban oblik web-konferencije. Webinar može biti jednosmjernan ili imati suradnički karakter. Termin web-konferencija ima specifično značenje koje se odnosi na sastanak uživo ili susret u realnom vremenu.

Za organiziranje stručnoga usavršavanja putem webinaru od opreme je potrebno računalo spojeno na internet brzom vezom (dostatna je ADSL-veza), web-kamera, mikrofona, zvučnici i monitor/LCD-projektor.

Za spajanje s jednom ili više udaljenih lokacija možemo koristiti različita programska rješenja koja postoje na tržištu. U našem obrazovnom sustavu trenutno se koriste *Microsoft Office Live Meeting* i *Adobe Connect Pro* koji nam nudi CARNet. Osim ovih rješenja postoji još niz komercijalnih aplikacija. *Live Meeting* i *Adobe Connect Pro* nude u biti slične mogućnosti.

O čemu voditi računa pri organizaciji videokonferencije ili webinaru

Prilikom organiziranja videokonferencije ili webinaru potrebno je voditi računa o korištenju mikrofona – potrebno je uvijek koristiti mikrofona i o tome cijelo vrijeme voditi brigu, jer bez njega vas na udaljenoj lokaciji ne čuju. Obvezno govoriti malo sporije – iako govorimo o komunikaciji u stvarnome vremenu, ipak dolazi do neznatnog kašnjenja zvuka i slike na drugoj lokaciji, o čemu predavač treba voditi računa cijelo vrijeme svoga predavanja. Kada se mijenjaju slajdovi na prezentaciji, treba pričekati nekoliko sekundi prije nego što se nastavi govoriti.

Treba biti posebno odgovoran prema udaljenoj lokaciji, treba paziti da mikrofona koristimo ispravno. Ako postavimo pitanje na koje želimo

¹² Webinar (WEB-based semINAR) – poseban oblik web konferencije.

¹³ Mali rječnik webinaru možete pronaći na <http://pogled-pil.spaces.live.com/blog/cns!1CC93B44B2796177!421.entry?sa=299990216>

odgovor s udaljene lokacije, treba pričekati da bi udaljena lokacija stigla odgovoriti te se obvezno pridržavati predviđenog rasporeda. Ukoliko dolazi do bilo kakve promjene satnice, o tome je potrebno obavijestiti udaljenu lokaciju. Stručni skup mora se detaljno planirati da bi se izbjegao bilo kakav oblik improvizacije jer to utječe na znatno smanjenje kvalitete stručnoga skupa.

Osim navedenoga potrebno je paziti da se ne upadne u zamku *frontalne nastave*, kada se nazočnima daju velike količine podataka, a sudionici su pritom samo pasivni slušači/promatrači. Na taj se način videokonferencija pasivizira, tj. pretvori u „gledanje televizije“, što vrlo brzo dovodi do umora i gubitka pozornosti. Potrebno je paziti da predavač u svakome trenutku ima povratnu informaciju s udaljene lokacije.

Koja su iskustva korištenja IKT-a u organiziranju stručnoga usavršavanja nastavnika?

Primjeri iz prakse

Da je korištenje IKT-a moguće u organiziranju stručnih skupova, pokazuju brojne primjene videokonferencija u stručnom usavršavanju nastavnika informatike te posebno uspješne videokonferencije koje su zajedno organizirale različite institucije – Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Više primjera snimaka održanih videokonferencija možete pronaći na: <http://mod.carnet.hr>.

Uspješan je primjer održavanje stručnoga skupa za učitelje razredne nastave skup održan 1. srpnja 2009. u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, Podružnice Osijek. Uspješnost stručnoga usavršavanja učitelja osigurana je suradnjom viših savjetnica za razrednu nastavu Mirele Skelac i informatiku Viktorije Hržica. Stručni skup istovremeno se održavao na tri lokacije: Velika, Virovitica i Valpovo, u trajanju od 6 sati. Tijekom stručnoga skupa učiteljima su predstavljene važne informacije, sudjelovao je gost predavač te je organizirana informatička radionica na kojoj su sudionici svladali osnove izrade interaktivne PowerPoint-prezentacije te izradu interaktivnih materijala korištenjem programa Hot Potatoes. Sudionici sa svih lokacija radili su praktične primjere, postavljali su pitanja. Moderatoru su na svakoj lokaciji organizirali rad i uspješno uspostavljali interaktivnost između svih lokacija. Tijekom ovoga

stručnog skupa primjetna je bila povećana dinamika, predavanja su išla sa svih lokacija naizmjenično, što je dovelo do aktivnog uključivanja svake lokacije, čime je smanjena pojava pasivnosti na udaljenim lokacijama.

Prilikom organizacije ovakvih stručnih skupova potrebno je posebnu pozornost posvetiti samoj pripremi da bi u tehničkom smislu sve prošlo bez poteškoća (tehničkih, organizacijskih ili metodičkih).

Tijekom pripreme stručnoga skupa treba:

- dogovoriti se o tome koji dio predavanja ide s koje lokacije, što je izuzetno bitno da bi se izbjegao zamor i gubitak pažnje,
- voditi računa o trajanju predavanja, tj. izmjenama predavača i aktivnosti jer dolazi do smanjenja pažnje nakon 30 minuta,
- osigurati tehničku potporu, tj. na svakoj lokaciji uz predavača treba biti osoba koja je zadužena za uspostavljanje veze i komunikaciju s ostalim lokacijama, slanje pitanja predavaču te ostalo što inače doprinosi interaktivnosti predavanja,
- ako na ovaj način organizirate informatičku radionicu, tada vam je potrebna i osoba koja će biti zadužena za pomoć sudionicima.

LMS (Learning Management System)

LMS je aplikacija koja automatizira administraciju, dokumentaciju, izvoščivanje te praćenje napredovanja (Ellis 2009) polaznika pojedinog tečaja. Putem LMS-a moguće je sadržaje za stručno usavršavanje postaviti na internet te pratiti/voditi rad sudionika i njihov napredak u stručnom usavršavanju. LMS-sustavi omogućavaju suradničko učenje (npr. Wiki, forum), komunikaciju u realnom vremenu (*chat*), rasprave (forum), čitanje materijala, rješavanje testova... U našem obrazovnom sustavu moguće je jednostavno korištenje *open source* rješenja, LMS Moodle, koji je udomljen na CARNet-ovim poslužiteljima. Za pristupanje i/ili postavljanje tečaja na poslužitelju potreban je AAI@EduHr¹⁴.

LMS nam omogućava praćenje aktivnosti polaznika. Daje nam povratne informacije o tome koji je od polaznika pristupio materijalima (prijavio se), je li odgovarao na testove i koje je rezultate postigao, omogućava nam vođenje usmjerenih diskusija (forum) ili razgovor u realnom vremenu (*chat*), suradnički rad na dokumentu (wiki)...

¹⁴ AAI@EduHr je elektronički (virtualni) identitet na CARNet mreži. Dobivaju ga pojedinačni korisnici iz ustanova članica CARNet-a (učenici, nastavnici, studenti, profesori i zaposlenici ustanova članica). Nužan je za ostvarivanje prava na CARNet-ove usluge. Više o AAI@Edu. Hr sustavu moguće je pročitati na <http://www.aaiedu.hr>.

Nastavnicima je omogućeno korištenje Nacionalnog portala za udaljeno učenje „Nikola Tesla“, na koji se prijavljuje osobnim AAI@EduHr identitetom. Na ovom portalu nalaze se različiti digitalni obrazovni sadržaji za rad u nastavi te za osobno usavršavanje i razvoj.

Poveznice na dva obrazovna portala i portal za udaljeno učenje:

- <http://www.skole.hr>
- <http://www.ucitelji.org>
- <https://lms.carnet.hr>

Informacijsko-komunikacijske tehnologije ubrzavaju i olakšavaju organiziranje stručnoga usavršavanja. Jedan je od primjera uspješnog korištenja IKT-a za usavršavanje i razvoj i organiziranje *Zajednice učenja*¹⁵ koje je pokrenuo dr. sc. Branko Bognar. Prilikom primjene IKT-a u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju nastavnika moramo ipak biti oprezni jer tehnologija sama po sebi nije ni dobra ni loša, već uspješnost ovisi o cilju i načinu na koji ju koristimo. Također moramo uzeti u obzir i da nisu svi nastavnici jednako spremni za korištenje IKT-a za potrebe stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja. Iako se već sada nudi velik broj alata kao i načina korištenja IKT-a u svrhu stručnog usavršavanja, čini se da se u hrvatskom obrazovnom kontekstu ova pitanja tek trebaju početi ozbiljnije razmatrati.

Više možete pronaći na:

<http://pogled-pil.spaces.live.com/blog/cns!1CC93B44B2796177!413.entry>

http://www.carnet.hr/obrazovanje_nastavnika/e-otoci

<http://www.carnet.hr/videokonferencije>

http://www.carnet.hr/moodle/o_usluzi

http://www.carnet.hr/ictedu/edukativni_sadrzaji

<http://mod.carnet.hr>

¹⁵ O Zajednici učenja više možete pronaći na <http://mzu.sbnnet.hr/index.php>

Osobine dobrog voditelja stručnog usavršavanja (trener)

Marina Ništ

1. Kako postati dobar trener?
2. Koje su osobine dobrog trenera?
3. Kako ostati dobar trener?

Ključni pojmovi: dobar trener, komunikacijske vještine, osobnost, refleksija

Primjeri iz svakodnevnog profesionalnog rada ukazuju na to da ne postoji izravna poveznica između iskustva nastavnika i njegove potrebe za profesionalnim usavršavanjem i razvojem, iako se to može činiti logičnim. To znači da su nastavnici podjednako zainteresirani (ili nezainteresirani) za sudjelovanje u stručnom usavršavanju bez obzira na dužinu radnoga iskustva. Danas mnogi ljudi misle da veće iskustvo znači i veću svijest o neznanju, pa je stručno usavršavanje nešto iz čega se može izvući i osobna i profesionalna korist, bez obzira na to što ona u slučaju vrlo iskusnih osoba ne mora značiti velik pomak. Svijest o osobnom neznanju važna je osobina mudrih ljudi, a samo mudar čovjek može biti nečiji stvarni učitelj – trener.

Pojam „trener“ u ovom se slučaju odnosi na osobu koja vodi stručno usavršavanje odraslih osoba (odgajatelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja).

Kako postati dobar trener?

Trenerom se može postati formalnim osposobljavanjem za trenere u određenim područjima ili spletom okolnosti, obrazujući se neformalno pomoću različitih tečajeva, radionica ili samostalnim proučavanjem literature. Da bi netko postao dobar trener, treba imati sklonosti prema ovakvom načinu rada, može se čak reći strast, sjaj u očima. To ipak samo po sebi nije dovoljno, nego za ostvarenje ovakve kompetencije treba uložiti dodatni trud radeći na svojim unutrašnjim i koristeći vanjske resurse.

Koje su osobine dobrog trenera?

Osobni primjer trenera u ovom usavršavanju te *Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO "Suvremeni pristup stručnom usavršavanju"* (Bolitho, 2009) ukazali su na glavne osobine koje treba posjedovati i razvijati dobar trener. Danas je dostupna različita literatura koja omogućuje spoznaje o tim osobinama, ali i njihovo razvijanje.

Sposobnost organiziranja aktivnog učenja – Tijek učenja treba unaprijed osmisлити i pripremiti pravilan redoslijed pojedinih etapa u poučavanju, pravilan izbor i redoslijed metoda i oblika rada da bi se postigla njihova povezanost u logičnu cjelinu. Dobar trener daje jasne upute, spretno upravlja vremenom, organiziranjem pojedinih aktivnosti, pa tako i cijelim procesom učenja. Edukaciju treba isplanirati tako da se sudionici aktivno uključuju u proces učenja, uvažavajući iskustvo i znanje koje već imaju i tako ih se potiče na osobni razvoj. Dovođenje sudionika isključivo u poziciju slušača stavlja ih u pasivan položaj i nedovoljno motivira za učenje. Trener samo upravlja procesom i stvara uvjete koji polaznicima omogućuju zajednički rad i ostvarivanje interakcije te uzajamno učenje.

Sposobnost stvaranja pozitivnog radnog ozračja – Uključivanje u rad svih sudionika pa i onih koji nemaju potrebu za isticanjem, vještina je koju treba razvijati i njegovati. Primjerena i odmjerena upotreba humora može znatno povećati dinamičnost u radu i doprinijeti stvaranju pozitivnog radnog ozračja. Važno je prepoznati trenutke zasićenosti i umora te tada upriličiti rekreativnu pauzu. Glazbeno daroviti treneri mogu ovdje uspješno iskoristiti svoj dar i naučiti sudionike neku pjesmu, a ostali mogu primijeniti neku drugu aktivnost (igru, pošalicu, vježbu za razgibavanje...).

Dobre organizacijske sposobnosti, koje uključuju stvaranje opuštajućeg ozračja, doprinose kvalitetnijem poučavanju.

Stručnost – Trener treba biti stručan u području koje poučava. Osim što treba biti dobro informiran, treba biti spreman neprestano usvajati nova znanja, usavršavati se i u struci i u trenerskim vještinama. Isto tako treba spretno koristiti znanja i vještine sudionika i biti spreman na suradnju.

Primjena različitih metoda i oblika rada

Dobar trener koristi različite metode, oblike i tehnike u radu. Prilagođava ih svojim potrebama i usklađuje s potrebama sudionika. Neprestano

obogaćuje svoje vještine i spretno izmjenjuje način rada tijekom edukacije. Metodologiju stručnog usavršavanja usmjerava na operativne ishode i radi na osposobljavanju sudionika za generalizaciju (uopćavanje principa) i na kraju zajedno s njima donosi plan budućih aktivnosti. Prepušta sudionicima da sami odrede buduće prioritete u poučavanju u okviru postavljenih ili unaprijed zacrtanih općih ciljeva.

Pozitivan stav

Trener treba pokazivati, ali i stvarno imati pozitivan stav prema sudionicima i sadržaju koji poučava. Sukladno tome svoja znanja i vještine treba nesebično prenositi drugima. Sudionike treba poticati na razvijanje pozitivnih emocija koje pomažu gledati prema naprijed, a ne uvijek podsjećati na greške ili neuspjehe. Kako je rekao Thomas Edison: „Ako je problem nerješiv, drukčije ga definiraj pa ćeš ga možda riješiti.“

Ili, kako to dobro opisuje Hilbert Meyer (Meyer, 2005), u jednoj školi duže je vrijeme postojao problem oko kojega su se svi članovi kolektiva složili da se ne može riješiti. Onda je došla mlada kolegica koja za to nije znala. I riješila problem.

Poznavanje i kvalitetno primjenjivanje komunikacijskih vještina

– *Trener treba dobro* poznavati i moći primjenjivati pravila dobre komunikacije. Osim općih pravila treba se dobro pripremiti i za specifičnosti u komuniciranju s određenim skupinama (bilo da se odnosi na uzrast, profesiju ili druge specifičnosti). Treba moći aktivno slušati jer je važno čuti što sudionici stvarno trebaju, a ne raditi samo ono što trener misli da trebaju. Trener treba razvijati sposobnost „razumne“ empatije jer ponekad postoji jaz između prioriteta koje postavlja „administracija“ i stvarnih profesionalnih i osobnih potreba i želja nastavnika pa te razlike treba uzajamno uskladiti. Važna je i mogućnost prepoznavanja i uvažavanja osobnih razlika među sudionicima te usmjeravanje edukacije u željenu smjeru. Prepoznavanje onoga što sudionike motivira ili demotivira omogućuje kvalitetnije provođenje edukacije.

Kreativnost – Svaka osoba u sebi nosi kreativni potencijal. Neki su ljudi inventivniji od drugih, ali kako kaže prof. Srića (2009): „Nema ‘kreativnih’ i ‘nekreativnih’ već ima više ili manje kreativnih osoba.“ Kad je riječ o dobrom treneru, možemo govoriti o njegovoj osposobljenosti za kreativno poučavanje bez obzira na ograničenja koja nameće sustav. Velika je kvaliteta kada trener prepoznaje i potiče kreativnost članova grupe koju

vodi. Kreativnost je moguće razvijati, osobito jednom kad osoba prepozna u čemu je njezina najveća snaga. Stoga i trener mora njegovati i razvijati ne samo tuđu nego i vlastitu kreativnost u polju u kojemu je ona kod te osobe najviše izražena. Njome postiže onu strast koja djeluje pokretački na njegove učenike (sudionike edukacije).

Kritičko promišljanje – Svaka se promjena u pravilu događa kao reakcija na krizu. Ovisno kako gledamo na situaciju, može krenuti u pozitivnom ili negativnom smjeru. Istu situaciju možemo vidjeti kao opasnost koja će nas uplašiti i zatvoriti ili je možemo vidjeti kao izazov i šansu za akciju. Uspjeh ovisi o našem stavu. Dobar trener ima sposobnost poučavanja drugih kritičkom promišljanju.

Osobnost i vlastiti stil – Osobnost je skup jedinstvenih osobina zbog kojih je svatko originalna osoba i po čemu se razlikuje od svih drugih ljudi. Osobnost trenera nešto je što daje pečat procesu edukacije. Nekad je vrlo važan prvi dojam koji trener ostavi na sudionike pa je dobro u skladu s tim promisliti o načinu upoznavanja i stvaranju slike o sebi. Vedar i duhovit trener brzo će pridobiti pažnju sudionika, ali da bi je stvarno i zadržao, mora i sve ostale osobine imati kvalitetne. Inače postaje neuspješni „šarmer bez pokrića“. Dopadljiva osobnost može pomoći u svladavanju određenih teškoća koje se mogu pojaviti tijekom edukacije.

Iako je svima jasno da „odijelo ne čini čovjeka“, stil trenerova odijevanja predmet je promatranja sudionika u procesu učenja jer osim o osobnosti, govori i o uvažavanju skupine s kojom radi.

Govor i izražavanje – Osim stručnog znanja i komunikacijskih vještina dobar trener brine o svom govoru i pravilnom izražavanju trudeći se govoriti gramatički ispravno i koristeći standardni jezik.

Sposobnost refleksije – Trener treba napraviti refleksiju na svoj rad nakon svakog bloka edukacije, a ponekad i tijekom rada, nakon pojedine aktivnosti. Važno je da osvijesti svoje jake i slabe postupke (ili osobine), dakle provede samovrednovanje te djeluje u smjeru popravljavanja ili doradivanja prepoznatih manjkavosti. Ako, na primjer, prepozna da su mu određeni kreativni potencijali slabija ili nerazvijenija strana i istovremeno prepozna i upotrijebi kreativnost pojedinih članova grupe, ovu svoju slabost može pretvoriti u prednost.

Kako ostati dobar trener?

Teško je navedene osobine dobrog trenera poredati po važnosti. Mnoge se međusobno isprepliću ili nadopunjavaju. Osoba koja je postigla veliku kvalitetu svih navedenih osobina i želi je zadržati na toj razini, treba neprestano promišljati o svakoj od njih i dublje se usavršavati.

Dobar će trener evaluacije sudionika iskoristiti za poboljšanje svojih kompetencija ili potvrđivanje svojih profesionalnih i ljudskih kvaliteta. Sukladno tome pomoć u promišljanju o svome radu potražiti će kod „kritičkog prijatelja“.

Svi trebaju usavršavanje u okviru svoje struke. Usavršavanje je, osim toga, potrebno i unutar pedagoško-psihološkog područja. Svatko tko se želi zvati trenerom mora se kvalitetno pripremati za rad sa svakom grupom sudionika. Tako će svoj rad održati na visokoj razini i biti ne samo „trener“ nego „dobar trener“.

Osobine koje su važne za dobrog trenera mogu biti urođene ili stečene, ali u oba slučaja važno je da osoba koja je odlučila sudjelovati u edukaciji drugih osoba neprestano promišlja o svome radu i usavršava se u različitim područjima.

Literatura

- Bolitho, R. (2009). Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO, *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju*
- Srića, V. (2009). *Život kao igra*. Zagreb: Algoritam
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita

Individualna podrška profesionalnom razvoju nastavnika

Uloga praćenja izvođenja nastave

Loranda Miletić i Olgica Martinis

1. Koju ulogu ima praćenje izvođenja nastave?
2. Koji modeli praćenja izvođenja nastave postoje? (prednosti i nedostaci)
3. Koji pristup primijeniti pri praćenju izvođenja nastave?

Ključni pojmovi: praćenje izvođenja nastave, uloga razgovora, modeli i pristupi praćenju izvođenja nastave, sustručnjačko praćenje izvođenja nastave, praćenje izvođenja nastave „na nevideno”

Koju ulogu ima praćenje izvođenja nastave?

Temeljna uloga praćenja izvođenja nastave jest davanje potpore nastavnicima i poticanje njihova profesionalnog rasta i razvoja. Savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje, u okviru svoje djelatnosti, prate neposredno izvođenje nastave. Izvođenje nastave prati se prilikom pružanja stručno-savjetodavne pomoći, stručno-pedagoškog nadzora, praćenja rada pripravnika, provođenja postupka stručnog napredovanja te tijekom provedbe stručnih ispita. Svaki od navedenih oblika praćenja izvođenja nastave ima specifične ciljeve i pristupe, bilo da se radi o savjetovanju ili nadzoru, koji zahtijevaju i drugačiju ulogu savjetnika. Ulazak savjetnika u razred i njegova nazočnost na nastavnom satu za njega je rutinu, a za nastavnika znači izvanrednu situaciju nabijenu emocijama. Ponekad klasični model praćenja izvođenja nastave koji je veoma osoban, podrazumijeva procjenu, obojen je emocijama i u većini slučajeva uključuje kritiku, izaziva kod nastavnika negativne reakcije, pa čak i strah.

Svaki savjetnik koji prati izvođenje nastave treba biti svjestan:

- a) razine profesionalnog razvoja nastavnika,
- b) svrhe i kriterija praćenja izvođenja nastave,
- c) njegovih stavova i ponašanja kao promatrača,
- d) etapa u praćenju izvođenja nastave.

a) Određivanje razine profesionalnog razvoja nastavnika pomaže savjetniku da odluči o optimalnom modelu praćenja izvođenja nastave

vodeći računa o nekoliko faktora: ravnoteži između potrebe za potporom nasuprot izazovu; orazini potrebne strukture; okolišini potrebnih prijedloga koji se odnose na poučavanje, razvoj vještina i izravnih prijedloga. Pritom važnu stavku čini i količina ovisnosti odnosno autonomije u radu koju ima nastavnik u odnosu na savjetnika. Tako će nastavnicima početnicima, koji su nesigurni u vezi s uspješnosti svoga rada, biti potrebna velika količina potpore, vođenja, direktnih uputa i strukture za razliku od iskusnih nastavnika koji su čvršći u svojoj motivaciji, samopouzdanju i razinama vještina.

b) Savjetniku i nastavniku treba biti jasna svrha i kriteriji praćenja izvođenja nastave. Prije samog ulaska u razred veoma je važno da se savjetnik i nastavnik slože oko toga tko će biti praćen, što će se pratiti i na što će se praćenje izvođenja nastave fokusirati. U tom slučaju praćenje izvođenja nastave bit će podržavajuće za nastavnika. Pažljivo strukturirano praćenje izvođenja nastave, koje je povezano sa svakim stupnjem nastavnikova profesionalnog razvoja, daje dobar temelj za otvoreni dijalog između njega i savjetnika o širokom rasponu vještina poučavanja i aktivnosti.

c) Biti u poziciji savjetnika, odnosno promatrača veoma je povlašten položaj koji nosi sa sobom obvezu poštenog postupanja. Savjetnik treba biti svjestan da će se njegovo prethodno iskustvo, njegov osobni stil, vlastiti pogled na svijet i predrasude reflektirati u njegovoj percepciji sata i bilješkama koje vodi. Sve to treba ostaviti iza sebe prije ulaska u razred i nastojati biti što objektivniji. Isto tako, savjetnici u svojim glavama imaju viziju dobrog nastavnika i često u toj ulozi vide upravo sebe. Oni bi se tijekom praćenja izvođenja nastave trebali pomaknuti iz svog svijeta u svijet nastavnika, ohrabrivati njegov refleksivni pristup poučavanju i samoprocjeni.

d) Praćenje izvođenja nastave sastoji se od tri koraka: pripreme, praćenja i aktivnosti po završetku praćenja. U fazi pripreme savjetnik dogovara s nastavnikom mjesto, vrijeme, svrhu i kriterije. Nastavnik upoznaje savjetnika sa situacijom i specifičnostima razrednog odjela u kojem će se pratiti izvođenje nastave. Tijekom samog promatranja izvođenja nastave

treba voditi računa o mjestu na kojem savjetnik sjedi i o utjecaju njegove prisutnosti na nastavnika i učenike. Savjetnik koji sjedi otraga ima različitu perspektivu od onog koji sjedi sa strane ili ispred razreda, u kutu do nastavnika. Sjedi li otraga, situaciju u razredu vidi iz učeničke perspektive, a ako sjedi do nastavnika, ono što se događa u razredu gleda njegovim očima. Nastavnik bi trebao predstaviti savjetnika, čime naglašava da je zainteresiran za njega i za posao koji obavlja, a time i udovoljava znatiželji učenika koje zanima razlog njegova dolaska. Tijekom praćenja izvođenja nastave savjetnik ostaje neprimjetan, vodi bilješke i ne ometa rad u razredu ni na koji način. Po završetku praćenja savjetnik i nastavnik vode razgovor o onom što se događalo u razredu.

Koju ulogu ima razgovor pri praćenju i analizi nastavnog sata?

Razgovor pri analizi obično „vodi“ ili barem započinje savjetnik koji najavljuje cilj razgovora, a to je uvijek analiza nastavnog sata s ciljem da nastavnik dobije povratnu informaciju o provedenom nastavnom satu, ali i na neki način potvrdi i/ili rasprava ostalih članova grupe obuhvaćenih komunikacijom (ravnatelj i stručni suradnik) o provedenom nastavnom satu. Naravno da je za očekivati da se subjekt razgovora odnosno nastavnik aktivno i produktivno uključuje ukoliko ima potrebu za tim, a ne samo pasivno sluša. Razgovor bi trebalo voditi kao istinski dijalog, otvoreni komunikacijski kanal za dopunjavanje i objašnjavanje odabira provedenih nastavnih metoda, njihove pravilne izmjene, uporabljenih nastavnih sredstava i pomagala ne samo u svrhu opravdavanja za nešto što je nenamjerno satom izostavljeno (često se pojavljuje u praksi) već kao mogućnost pitanja i vođenja dijaloga sa savjetnikom i ostalim članovima komunikacijske grupe uz pronalaženje novih i primjerenijih rješenja od prethodnih.

Nadalje, razgovor koji vodi savjetnik trebao bi počivati na poznatim i priznatim didaktičkim načelima, primjerice: od pojedinačnog k općem, od jednostavnijeg k složenome, od bližeg k daljem. Bitno je istaći prvo pozitivno, a zatim se usmjeriti na ono što bi valjalo promijeniti te u skladu s navedenim duboko promišljati o načinu na koji se o tome očitujemo i na koji način djelujemo. Obazrivo treba u takvoj situaciji iznaći bolja rješenja i jasno ih naznačiti nastavniku da bi razgovor postigao svoju svrhu, a to je u takvu slučaju poboljšanje nastave u odnosu na zatečeno stanje.

Zaključuje se da savjetnik moderira razgovor ovisno i o povodu zbog kojega je pozvan na uvid u rad. Temeljem prijedloga za uvid u rad nastavnika predloženog za napredovanje svakako se od savjetnika očekuje drugačiji tijek razgovora od onoga koji vodimo kad je u pitanju slučaj koji iziskuje hitniju intervenciju u cilju postizanja učinkovitijih načina poučavanja. U cilju objašnjenja navedenoga od savjetnika se očekuje da svojom prisutnošću i uvidom u rad potvrdi prijedlog ravnatelja ili nastavnika za napredovanjem nastavnika u zvanje mentora ili savjetnika. Pretpostavlja se stoga formalni razgovor na visokoj profesionalnoj razini koji opisuje već djelotvorno provedene metode u razrednom odjelu i konstruktivni razgovor o novinama iz struke koje treba učiniti pristupačnim djeci i njihov psihosocijalnom i kognitivnom razvoju. Drugačiji se tijek razgovora očekuje na relaciji savjetnik i nastavnik pripravnik. Praksom je razvidno da nastavnici pripravnici vrlo često sami pitaju i pokazuju interes koji se odnosi na oblikovanje nastavnog procesa, polaganja stručnog ispita. Kod nastavnika pripravnika taj je kontakt iznimno važan, pa se stoga navode zaključci doneseni na temelju uvida u njihov rad. Nastavnici pripravnici često su vrlo motivirani za rad, otvoreni za komunikaciju, često strukovno znatiželjni, a savjetnik je u poziciji slušača o uvjetima rada ili aktivan sudionik razgovora u slučaju koji se često odnosi na administrativna pitanja vezana uz polaganje stručnog ispita ili tijekom odvijanja i ostvarivanja pripravnčkog staža. Zamjetno je da bez obzira na postojeću raspoloživu literaturu i priručnik za stručni ispit učitelja i stručnih suradnika (AZOO, 2006), nastavnici pripravnici redovito se obraćaju izravno savjetniku tog predmetnog područja. Iz prakse se može zaključiti da je nastavnicima pripravicima važniji izravan kontakt odnosno razgovor sa savjetnikom. Mnogi su nastavnici pripravnici nakon položenog stručnog ispita naveli da im je dolazak savjetnika na uvid u rad i razgovor pri analizi promatranog sata bio od velike koristi i pozitivno iskustvo naročito u postizanju više razine samopouzdanja u radu i suzbijanja treme prije polaganja stručnog ispita. Kolege savjetnici drugih predmetnih područja slažu se i pozdravljaju mogućnost susreta s nastavnicima pripravicima na stručnim skupovima i uvidima u rad organiziranim za tu ciljnu skupinu.

No bez obzira na povod ili tip korisnika, razgovor je primarno usmjeren na relaciju savjetnik – nastavnik, stoga se u tom obraćanju savjetnik često koristi neverbalnom (npr. izrazi lica, geste, tjelesni stav) komunikacijom

i/ili komunikacijom „lice u lice“. Nažalost, stjecajem okolnosti savjetnik nema često priliku susresti se izravno sa svakim nastavnikom zasebno pa je zato važno oblikovati način vođenja takvog formalnog, profesionalnog razgovora po kojemu nastavnici često „sude“ o osobinama savjetnika u smislu „ugodan je ili ne“, a pritom vjerojatno misle na ono što su doživjeli pri izravnom kontaktu sa savjetnikom. Izravni se kontakt odnosi upravo na razgovor.

Savjetnik će svojom profesionalnim stavom uobličiti vlastiti stil od tjelesne pojavnosti, mimike, boje glasa, intonacije i posebno duljine trajanja razgovora. Komunikacija je u tom trenutku neizbježna, nepovratna, dvosmjerna, ali i neponovljiva čega svi sudionici razgovora trebaju biti svjesni. Drugim riječima, svi sudionici razgovora trebaju biti svjesni „njegove težine“. Prema tome, razgovor kao sadržajni i odnosni aspekt koji se provodi pri analizi uputno je raščlaniti na dijelove i istaknuti bitno, nikako započeti i ne dovršiti analizu nastavnog sata do kraja. Dakle, treba se držati „niti“ i jasno izreći koji su to zajednički ciljevi, kako ih ostvariti, kako prevladati teškoće u radu, kako razvijati ideje i provesti ih u razrednom odjelu. Nadasve je korisno podijeliti informacije i iskustva te voditi diskusiju o tome. Nastavnici bi u okviru svoga permanentnog profesionalnog i stručnog usavršavanja trebali stalno usavršavati komunikacijske tehnike, pa tako i način vođenja formalnog, profesionalnog razgovora na relaciji nastavnik – učenik, nastavnik – roditelj, nastavnik – nastavnik i stručno osoblje škole.

Koji modeli i pristupi praćenju izvođenja nastave postoje?

Klasični model praćenja izvođenja nastave

Praćenje izvođenja nastave koje provode viši savjetnici ili sustručnjaci osnovno je iako često zanemareno sredstvo u stručnom radu nastavnika. U školama se uvriježio klasični model praćenja izvođenja nastave s više različitih pristupa koji se mogu integrirati u hijerarhiju stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja (Freeman, 1982). Najučestaliji pristup, koji nam prvi pada na pamet kad govorimo o klasičnom praćenju izvođenja nastave, jest onaj savjetodavni u kojem savjetnik odlazi na nastavni sat i nakon toga razgovara s nastavnikom o onome što je vidio. Savjetnik komentira rad nastavnika, naglašava dobra obilježja, ali i nedostatke nastavnog sata te predlaže promjene i poboljšanja. One se mogu

odnositi na niz stvari, kao što je primjerice, realizacija nastavne jedinice, usklađenost s nastavnim planom i programom, disciplina u razredu, pa čak i raspored sjedenja učenika. Ključna je pretpostavka da sat treba voditi na točno određen način. Savjetnik se doživljava kao autoritet, kao stručnjak i procjenitelj rada nastavnika. On vrednuje izvedbu nastavnog sata u skladu s postavljenim kriterijima koji su implicitni i eksplicitni. Sve to nužno dovodi nastavnika i savjetnika u odnos moći. Ako su kriteriji jasni, vrednovanje nastavnikove izvedbe iz pozicije moći savjetnika ne mora nužno biti destruktivno ili proizvoljno. Međutim, taj odnos moći može biti i štetan ako savjetnik nema dovoljno iskustva ili postoji različito shvaćanje kriterija vrednovanja. Vrijednost je savjetodavnog pristupa u jasnoći kriterija i naglasku na poboljšanju određenih vještina poučavanja.

Drugi pristup, koji predlaže Donald Freeman, pristup je alternativa u kojem savjetnik, umjesto da govori nastavniku što da radi, otvara alternativne modele onome što je vidio na nastavnom satu. Pritom treba osobito paziti da ne favorizira neku od alternativa ili da ne zvuči procjenjivački. Ponuđene mogućnosti trebaju biti realne i provedive u danim okolnostima. Predlažući izazove bez procjenjivanja, savjetnik želi potaknuti nastavnika na kritičko razmišljanje i proširivanje opsega aktivnosti koje bi on mogao koristiti u razredu. Savjetnik i nastavnik u ovom su odnosu ravnopravni te u njemu, za razliku od savjetodavnog pristupa, nema odnosa moći. S obzirom na postojeća nastavnikova iskustva s praćenjem izvođenja nastave može se dogoditi da on očekuje da mu se kaže što da radi drugačije ili kako da to radi te će ga raznolikost mogućnosti vjerojatno zbuniti. Međutim, u ovom privremenom stanju frustracije i zbunjenosti leži sjeme kritičkog promišljanja, samovrednovanja i na kraju dugoročnog profesionalnog razvoja. Stoga, pristup alternativa može biti most između propisujućeg savjetodavnog pristupa, koji je temelj usavršavanja i otvorenih pitanja koja su plodno tlo za kontinuirani profesionalni razvoj.

Treći, nedirektivni pristup klasičnom praćenju izvođenja nastave, izveden je iz rada Carla Rogersa (1951, 1961). Prema Rogersu iskustvo je primarni izvor učenja, najveći autoritet i mjera vrijednosti. Nedirektivni je pristup proces refleksije i samoprocjene. Polazeći od nastavnikova svijeta i onoga što je savjetnik vidio, savjetnik pomaže nastavniku da uspoređi ono što se događalo u razredu s ciljevima koje je nastavnik postavio. Savjetnik

podržava proces korištenjem nedirektivnih odgovora, komentara, pitanja i prijedloga koje odražavaju nastavnikov svijet te nisu ocjenjivački ili prosuđujući. Ovaj pristup traži finu razinu razumijevanja i povjerenja od obiju strana. On traži od nastavnika da uz pomoć savjetnikove perspektive otvoreno kaže što je htio da se dogodi u razredu, svoje nade i namjere te na temelju toga izmjeri što se doista dogodilo. S druge strane, ovaj pristup traži od savjetnika da privremeno dokine vlastiti svijet i da prednost nastavnikovu svijetu da bi time doprinio procesu njegova samorazvoja.

Na svakoj razini profesionalnog razvoja nastavnika savjetnik mora odgovoriti na njegove različite potrebe. Na stručno usavršavanje i profesionalni razvoj pritom ne treba gledati kao suprotnosti, već kao dio kontinuiteta. U praćenju izvođenja nastave nastavnika pripravnika savjetnik će najvjerojatnije koristiti savjetodavan pristup zbog jasno postavljenih kriterija. Ključno pitanje na koje nastavnik pripravnik traži odgovor jest „Što ja poučavam?“ Međutim, kako se nastavnik pripravnik bolje upoznaje s tim „što“, raste mu samopouzdanje i sposobnost te mu sve važnije postaje pitanje „Kako poučavam to što poučavam?“ Ovo pitanje podrazumijeva alternativne odgovore, a time i pristup alternativa praćenju izvođenja nastave. Nastavnik je svjestan da su mu potrebne alternativne strategije za postizanje istog cilja. Kako nastavnik istražuje alternativne mogućnosti koje mu je pružio savjetnik, tako se počinju razvijati njegovi vlastiti kriteriji i na kraju on počinje postavljati vlastite ciljeve. Izbori koji su se pojavili u pristupu alternativa vode k trećem pitanju: „Zašto poučavam to što poučavam i zašto to radim baš tako?“ Pitanje „zašto“ u osnovi je osobno jer na njega ne postoji univerzalan odgovor. Nedirektivnim pristupom savjetnik može pomoći nastavniku da pojasni važnost vlastitih iskustava kada su u pitanju njegovi ciljevi.

Integracija pristupa: hijerarhija potreba (Freeman, 1982)

DIJAGRAM			
<i>Hijerarhija potreba</i>			
Stupanj	Pitanje		Pristup praćenju izvođenja nastave
1.	Što poučavam?	U S A V R Š A V A N J E	Savjetodavni pristup: savjetnik kao autoritet/arbitar
2.	Kako poučavam to što poučavam?	R A	Pristup alternativa: savjetnik kao izvor alternativnih perspektiva
3.	Zašto poučavam to što poučavam? Zašto to radim baš tako?	Z V O J	Nedirektivan pristup: savjetnik kao onaj koji razumije

Način na koji savjetnik i nastavnik pristupaju praćenju izvođenja nastave, koraci koje poduzimaju u provedbi tog pristupa te nastavak daljnjih aktivnosti temelj su uspješnog stručnog usavršavanja i razvoja sposobnog i kreativnog nastavnika.

Sustručnjačko praćenje izvođenja nastave

Postoje neki modeli praćenja izvođenja nastave koji su se razvili u SAD-u i zemljama Zapadne Europe, a koji nisu tradicionalno prisutni u Hrvatskoj. U stručnoj literaturi (Cosh, 1999) nailazimo na podatke o sustručnjačkom praćenju izvođenja nastave koje se doživljava kao oblik suradničkog profesionalnog razvoja. I kod ovog modela praćenja izvođenja nastave moguće je primijeniti tri spomenuta pristupa koja ovise, kao što smo već rekli, o razini profesionalnog razvoja učitelja i njegovim različitim potrebama. Jedan od modela predlaže formiranje tima nastavnika na razini škole koji se svakodnevno sastaju i proučavaju postavljene standarde, zajednički planiraju nastavne jedinice, ocjenjuju radove učenika i rješavaju probleme. Članovi tima potom primjenjuju naučeno u razredu, prate međusobno izvođenje nastave i daju povratne informacije. Time se na razini škole stvara kultura koja njeguje kolegijalnu razmjenu

ideja i promovira uzajamno povjerenje. Drugi je oblik sustručnjačkog praćenja izvođenja nastave mentorstvo u paru. Dvoje nastavnika rade zajedno, međusobno prate izvođenje nastave, raspravljaju o područjima zajedničkog interesa i planiraju strategije poučavanja u budućnosti. Nedostatak je ovog modela ograničavanje svijesti o drugom stilu poučavanja samo na jednog nastavnika.

Sustručnjačko praćenje izvođenja nastave naglašava važnost povjerenja, podrške i prepoznavanja primjera dobre prakse i izuzetno je vrijedno nastavnicima i pripravnici. Rad s kolegama u koje imaju povjerenja pomoći će pripravnici da kritički procjenjuju svoj način rada i podržavat će ih u analizi njihovih snaga i slabosti, a time će se njihove vještine poučavanja i profesionalne kvalitete razvijati. Iskusnijim nastavnicima više će odgovarati refleksivni pristup sustručnjačkog praćenja izvođenja nastave.

Cilj ovoga modela praćenja izvođenja nastave nije prosuđivanje poučavanja drugih, već ohrabrivanje refleksije i samosvijesti o vlastitom poučavanju. Nastavnici zajednički odlučuju o tome koliko će puta njihovo izvođenje nastave biti promatrano, tko će ih promatrati i na čemu bi trebao biti fokus promatranja. Veoma je važno da se nastavnici osjećaju sigurno i da osjećaju da su zadržali kontrolu nad procesom. Fokus je na osobnom razvoju nastavnika. Jill Cosh (1999) kaže da „poučavanje nije zanat, već umjetnost koja se najbolje može razviti refleksijom“.

Praćenje izvođenja nastave „na neviđeno“

Ovaj model praćenja izvođenja nastave predlaže neodlazak na nastavu te se zato i zove praćenje izvođenja nastave na neviđeno (Quirke, 1996). Polazi se od pretpostavke da sat kojem je savjetnik nazočio ne može nikada biti istinita verzija nastavnikove uobičajene prakse jer će razredna dinamika i interakcije uvijek biti nagrižene prisutnošću druge osobe. Ideja za ovakav vid praćenja nastave razvila se iz Morenove psihodrame i supervizije. Savjetnik, nakon što je nastavnik održao sat, sluša njegovo viđenje nastave. Dakle, on ne sudjeluje u stvarnom događaju, već sluša nastavnikovu verziju događaja nakon što se on već odigrao. Ovom modelu praćenja izvođenja nastave prethodi temeljita priprema. Cilj je pripremnog dijela otkrivanje pristupa poučavanja koji ima nastavnik te metodičkih principa, strategija i aktivnosti koje koristi. Nastavnik objašnjava što će raditi na planiranom satu i navodi razloge pojedinih aktivnosti nakon svake faze rada. Ako se

nastavnik bori da pronade adekvatne aktivnosti, savjetnik mu ih može dati u obliku alternativa. Nastavnik dobiva niz pitanja na koja se treba koncentrirati tijekom sata i koja bi mu trebala pomoći da objektivnije vidi svoj rad. Pripremna faza s predloženim pitanjima omogućava nastavniku da i prije nego započne sa satom unaprijed zna kako će izgledati razgovor nakon održanog sata. U razgovoru, nakon sata, nastavnik se prisjeća sata nastojeći dati realnu sliku onog što se događalo. Savjetnik vodi nastavnika dok on opisuje sat i pritom ne prosuđuje njegov rad. Često ovaj jednostavni proces opisivanja uz stručno vođenje razgovora od strane savjetnika omogućava nastavniku nove uvide u njegove stavove i pristupe poučavanju. Ovo osvježivanje misli, osjećaja i promatranje aktivnosti radi promišljanja mogućih rješenja određenog problema ili situacije nazivamo refleksijom.

„Cjelokupan proces praćenja izvođenja nastave na neki način podsjeća na parabolu koju pripisuju Konfuciju, a koja kaže da ako čovjeku daš ribu, nahranit ćeš ga za jedan dan, no ako ga naučiš loviti ribu, omogućit ćeš mu da se hrani cijeli život. Ako žarište stručnog rada s nastavnicima progresivno širimo od trenutačnih potreba, koje se mogu zadovoljiti stručnim usavršavanjem, prema dugoročnim pitanjima, tada ćemo im omogućiti profesionalni razvoj. Pomoći ćemo im da se hrane cijeli život.“ (Freeman, 1982). Ova parabola i sve gore navedeno daju novu perspektivu procesu praćenja izvođenja nastave u hrvatskim školama i naglašavaju ulogu i značenje savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje u tom procesu.

Literatura

- Freeman, D. (1982). *Observing Teachers: Three Approaches to In-Service Training and Development*, TESOL Quarterly, Vol. 16, No. 1, March 2008.
- Gibbs, G. i Habeshaw, T. (1989). *Preparing to Teach*. Bristol: Technical and Educational Solutions
- King, D. (1983). *Counselling for Teachers*. English Language Teaching Journal 37/4, Oxford University Press
- Wragg, E. C. (1994). *Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge
- Randall, M. i Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: CUP
- Cosh, J. (1999). *Peer Observation: a Reflective Model*. ELT Journal Volume 53/1, Oxford University Press
- Quirke, P. (1996). *Using Unseen Observations for an In-service Teacher Development Programme*. The Teacher Trainer, Vol. 10, br. 1, Canterbury: Pilgrims Ltd.



Projekt jačanja kapaciteta Agencije za odgoj i obrazovanje

Suvremeni pristup stručnom usavršavanju

Trajanje projekta: veljača 2009. – travanj 2010.

Voditeljica projekta:

Sanja Milović, prof., viša savjetnica za međunarodnu suradnju

Voditelj programa:

Rod Bolitho, akademski direktor, Institut za jezično obrazovanje u
Norwichu, UK

Sudionici: viši savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje

red. br.	Ime i prezime savjetnika	Radno mjesto	Lokacija
1	Mirela Barbaroša Šikić, prof.	voditeljica Odjela, pomoćnica ravnatelja	Zagreb
2	Marijana Češi, prof.	viša savjetnica za hrvatski jezik	Zagreb
3	Ružica Ambruš-Kiš, dipl. muzičar	viša savjetnica za glazbenu kulturu i glazbenu umjetnost	Zagreb
4	Igor Rukljač, dipl. učitelj	viši savjetnik za razrednu nastavu	Zagreb
5	Olgica Martinis, mag. spec.	viša savjetnica za kemiju	Zagreb
6	Sandra Višković, prof.	viša savjetnica za tjelesnu i zdravstvenu kulturu	Zagreb
7	Daria Drviš, prof.	viša savjetnica za predškolski odgoj	Zagreb
8	mr. sc. Tomislav Ogrinšak	viši savjetnik za nacionalne programe	Zagreb
9	Maja Zrnčić, prof.	viša savjetnica za natjecanja i smotre	Zagreb
10	Marina Ništ, prof.	viša savjetnica za prirodu i biologiju	Podružnica Osijek
11	Viktorija Hržica, prof.	viša savjetnica za informatiku i računalstvo	Podružnica Osijek

12	Ružica Pažin-Ilakovac, dipl. pedagog	viša savjetnica za stručne suradnike pedagoge	Podružnica Osijek
13	Mirela Skelac, prof.	viša savjetnica za razrednu nastavu	Podružnica Osijek
14	Teodora Dubrović, prof.	viša savjetnica za stručne suradnike psihologe i nastavnike psihologije	Podružnica Rijeka
15	Linda Grubišić Belina, prof.	viša savjetnica za hrvatski jezik	Podružnica Rijeka
16	Borjanka Smojver, dipl. ing. biotehnologije	viša savjetnica za biologiju i kemiju	Podružnica Rijeka
17	Patrizia Pitacco, dipl. defektolog	viša savjetnica za talijansku nacionalnu manjinu	Podružnica Rijeka
18	Sabina Marunčić, prof.	viša savjetnica za vjeronauk	Podružnica Split
19	Loranda Miletić, dipl. historičar	viša savjetnica za povijest i povijest umjetnosti	Podružnica Split
20	Đurđica Kaurlo Martinić, dipl. pedagog	viša savjetnica za stručne suradnike pedagoge	Podružnica Split



Sudionici u projektu *Suvremeni pristup stručnom usavršavanju* (2009 – 2010)

Rad s timom viših savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje za mene je bio vrlo inspirativan. Navika promišljanja vlastite prakse ključna je za učenje i profesionalni razvoj tijekom karijere, a ovi savjetnici su to vrlo uspješno činili te stoga vjerujem da je ovo tek početak dugoročne promjene u hrvatskom školstvu.

Rod Bolitho
akademski direktor *Instituta za jezično obrazovanje* u Norwichu, UK

Posebna vrijednost Zbornika je u popunjavanju velike praznine u hrvatskoj stručnoj literaturi o stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju nastavnika (odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja).

prof. dr. sc. Slavica Bašić
Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru

U vremenima promjena i novih strateških pristupa potrebno je temeljito osnažiti one koji će te promjene svakodnevno provoditi u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Ovaj Zbornik napisali su viši savjetnici koji su duboko svjesni te svoje misije, a sročili su je na jednostavan i razumljiv način dostupan svakome tko želi uzeti dio tih spoznaja i ugraditi u svoj profesionalni život.

Suzana Hitrec, prof.
predsjednica Udruge hrvatskih srednjoškolskih ravnatelja