

# Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja

## Sažetak

Postmoderno doba, zbog digitalne i komunikacijske revolucije, utjecaja globalizacije i primjene tržišnih načela u obrazovanju, za učitelje je izazov u zajednici koja uči i stvara razvoj potencijala za inovacije i društvo znanja (Hargreaves i Lo, 2000.). Međutim, postoje i određene prepreke u vidu nastojanja za oduzimanjem profesionalne autonomije propisivanjem centraliziranih kurikula i pritiscima vanjskih testiranja i vrednovanja. Zbog kompleksnosti svoje profesije, učitelji nastoje pronaći ravnotežu između vlastite želje za učenjem i prilagodbe odgojno-obrazovnim situacijama u praksi. Za razliku od tradicionalnih, nove dimenzije profesionalnog učenja aktivnim sudjelovanjem učitelja pridonose njegovu osobnom i profesionalnom razvoju pružajući istodobno mogućnost generiranja znanja i ideja usmjerenih kvalitetnijoj nastavi. Radi se o učiteljima koji se refleksivno angažiraju i kontinuirano usavršavaju te pritom utječu na strukturu i kulturno tkivo škole. U radu se daje pregled različitih pristupa novim dimenzijama učenja i profesionalnog razvoja učitelja te ističu prednosti kulturno-induktivnog pristupa u smislu povećanja učiteljskog utjecaja i angažmana u sklopu vlastitog formalnog i neformalnog profesionalnog učenja.

**Cljučne riječi:** profesionalno učenje; vrednovanje i samovrednovanje učitelja; učinkovit profesionalni razvoj učitelja.

## Uvod

Ponekad se govori o autonomiji učitelja bez jasne ideje o tome što ona podrazumijeva. Iako je autonomija prvenstveno odgovornost onih koji poučavaju, da bi se obnovili odgojno-obrazovni ciljevi i osuvremenila nastava i učenje, nužna je sustavna potpora cjelokupne društvene zajednice. Kvalitetno poučavanje i učenje uključuje one vještine putem kojih se pripremaju i učitelji i učenici da budu kreativni, međusobno povezani i da zajednički sudjeluju u analiziranju i rješavanju različitih problema. Samo motivirani i zadovoljni učitelji mogu pridonositi razvoju takvih sustava učenja koji će potaknuti učenike na osmišljavanje i razvoj vlastitih vizija o svojem svijetu koji se stalno mijenja i „opremiti” ih znanjima i vještinama nužnim za ostvarivanje tih vizija. Na globalnoj se razini odgojno-obrazovni sustavi, pa tako i naš, suočavaju s krizom. Zato valja kritički preispitati do sada prakticirane ciljeve učenja i pristupe željenim promjenama. To će pridonijeti kvalitetnijem vrednovanju utemeljenom na primjeni odgovarajućih znanstveno-metodoloških i didaktičko-kurikularnih procedura (a ne samo finalnih rezultata).

Tako postavljeni ciljevi učenja nadilaze klasične osnove pismenosti i računanja. Oni su usmjereni široj ideji razvoja pa će njihovo ostvarenje zahtijevati kreiranje *nove pedagogije* (Fullan i Langworthy, 2013.) i cjeloživotno obrazovanje i učenje koji uključuju suradničke vještine kao i one koje pridonose zajedničkom životu u današnjem globalno međusobno ovisnom svijetu. Nepredvidivost u poučavanju učitelje upućuje na traženje odgovora kako pojedini učenik uči i upravlja tim procesom, ali i na poželjan stalni osobni profesionalni rast i razvoj. Pritom nije od velike pomoći, kako to pokazuju rezultati nekih istraživanja (primjerice Darling Hammond i sur., 2017.; Tot, 2014.), što se prosudba učiteljeve profesionalne uspješnosti i uspješnosti na temelju nastavne kvalitete vrši tek djelomično, odnosno što se napredovanje i profesionalni razvoj učitelja nesustavno, djelomično i tek povremeno temelji na kvaliteti učiteljevih profesionalnih aktivnosti. Rijetko se problemi „ustajalosti” prakse mogu lako riješiti izravnom primjenom tehničkih rješenja (Schön, 1983.). Štoviše, istraživanja o učenju tijekom posljednjih četrdesetak godina pridonijela su važnim promijenjenim uvidima. Nove dimenzije učenja razlikuju se od ranijih biheviorističkih pristupa profesionalnom razvoju na tri temeljna načina: u obzir se uzima socijalni kontekst, učenje je smješteno u kontekst autentičnih iskustava te učiteljeva prethodna znanja, iskustva i uvjerenja čine središnji aspekt za konstruiranje osobnog značenja profesionalnog učenja. Takvi pristupi učenju nužno uključuju partnerstvo učitelja, učenika, roditelja i vodstva škole (ravnatelja i dr.), no pokretači promjene u odgoju i obrazovanju prvenstveno su njezini subjekti: učitelji i učenici, kao ključni akteri, centralna pokretačka snaga i ključ uspjeha na razini cijelog sustava (Fullan i Langworthy, 2013.). Budući da se novi pristupi temelje na ravnopravnom par-

tnerskom učenju, nužno je upoznati i pratiti takav inovativni rad. Valja uspostaviti svrhovit proces suradnje (tzv. mrežu suradnje) između učitelja i učenika i među učiteljima te im osigurati učinkovitu potporu u razvijanju, mijenjanju i dograđivanju tih pristupa prilikom njihove primjene. Tako se stvaraju kapaciteti i razvijaju one dimenzije učenja koje bi zasigurno bile od koristi učitelju u njegovu profesionalnom razvoju.

U radu se prikazuju rezultati istraživanja i promišljanja domaćih i stranih autora o različitim pitanjima koja se odnose na inoviranje dimenzija učenja i profesionalnog razvoja učitelja. Kritički se osvrće na različita shvaćanja o profesionalnom razvoju učitelja i njihovu angažmanu u tom procesu. Posebni se značaj pridaje intenziviranju učiteljeva utjecaja i angažmana u sklopu osobnog formalnog i neformalnog profesionalnog učenja uz osiguravanje odgovarajuće i kontinuirane sustavne potpore u njegovu trajnom profesionalnom usavršavanju.

### **Važnost razvijanja novih dimenzija učiteljeva učenja i njegova učinkovitog profesionalnog razvoja**

Profesionalni razvoj učitelja trajan je proces koji se ostvaruje kroz njihovo učenje, praktično djelovanje i istraživačke aktivnosti, čime obogaćuju svoja znanja te razvijaju odgovarajuće vještine i sposobnosti. Određen je, uz ostalo, prostorom i kontekstom koji uvažava andragoška načela učenja u učiteljevu trajnom i dinamičnom profesionalnom razvoju (Matijević, 2000.; Friend, 2000.). To znači da učiteljevo usavršavanje uključuje andragoške metode i organizaciju rada, a učitelj je u ulozi učenika usmjeren na samostalan izbor i donošenje profesionalnih, pedagoških i osobnih odluka. Dinamika i brzina učenja prilagođene su njegovim mogućnostima, potrebama i željama tako da sintagma *cjeloživotno učenje* za njega ne predstavlja floskulu već način života u kojem istražuje različite mogućnosti dizajniranja nastave i učenja. Day (1999., str. 201) ističe kako „mogućnosti profesionalnog razvoja moraju pružiti niz iskustava učenja koja potiču učitelje na refleksiju i ispitivanje njihova mišljenja i prakse kroz interakciju vlastitih i tuđih iskustava“. U tom su iskazu objedinjeni elementi novih dimenzija učenja koji su potaknuli promjene tradicionalnih koncepata profesionalnog razvoja učitelja. Prva je rastuća spoznaja da je učenje smješteno u kontekst autentičnih iskustava (Brown i sur., 1989.). Ukratko, predstavljanje dekontekstualiziranih znanja i vještina iskusnim praktičarima u jednodnevnim programima usavršavanja na radnom mjestu pokazao se previše pojednostavnjenim. Te aktivnosti rijetko rezultiraju smislenim učenjem i imaju ograničenu vrijednost za učitelje u smislu povećanja razumijevanja njihove prakse. U skladu s tim, ključno je razmotriti učiteljevo radno okruženje kao potporu njegovu dugoročnom profe-

sionalnom razvoju. Druga dimenzija ili utjecaj na profesionalni razvoj jesu osobna iskustva, uvjerenja i sklonosti koje svaki sudionik donosi akcijskom okruženju (Day, 1999.). To uključuje želju ili potrebu za učenjem i motivira svakog učitelja da pridonese cjelokupnom procesu kontinuiranim ulaganjem svog vremena te iskustvom, znanjima i vještinama – primjerice, nove ideje koje učitelj želi implementirati u odgojno-obrazovni proces ili rješavanje neke osobne situacije koja ometa rad u nastavi. Ako pojedinac nema tu potrebu ili motivaciju, lako se mogu izgubiti iz vida svrha i zadaće profesionalnog razvoja i umjesto toga usredotočiti se na svakodnevne rutine. Isto tako, povezani aspekti osobnog učenja uključuju pojmove posredovanja i relevantnosti, što se očituje u potrebi da učitelji „isprobaju“ određene ideje. To uključuje slobodu pojedinaca za donošenje odluka i eksperimentiranje s osobnom praksom, što dodatno povećava njihovu motivaciju za sudjelovanje u procesu kontinuiranog profesionalnog učenja. Treća dimenzija koja utječe na profesionalni razvoj jest spoznaja da pojedinčevo učenje gotovo uvijek ima važan sociokulturni aspekt i da je potrebno identificirati i prepoznati prirodu tih društvenih utjecaja na oblikovanje okruženja za učenje u profesionalnim kontekstima (Vygotsky, 1986.). Ti sociokulturni utjecaji djeluju na različitim razinama. U području profesionalnog razvoja učitelja očituju se u širenju projekata suradnje i partnerstva koji su osmišljeni kako bi se poboljšalo učenje učitelja. Te tri dimenzije učenja ne djeluju neovisno, odnosno za održavanje kontinuiteta profesionalnog razvoja nužna je njihova međusobna povezanost.

Postoje i drugi čimbenici koji utječu na vjerojatnost nastanka i održavanja trajnog učenja, kao što su spremnost sudionika, vrijeme za grupne sastanke i tzv. školska kultura. Osim toga, učitelji često postaju motivirani za nastavak učenja koje je za njih relevantno i zbog osjećaja pripadnosti u okruženju koje podržava zajedničko učenje. Pri učiteljevu učenju posebno je bitna kognitivna i emocionalna dimenzija. Brookfield (2000.) ističe kako je emocionalna strana, kao i kod svakog učenja, samorazumljiva, dok kognitivnu stranu objašnjava kroz četiri međusobno povezana kapaciteta: kapacitet dijalektičkog mišljenja, praktične logike, metakognicije i kritičke refleksije. Dok je kapacitet dijalektičkog mišljenja učitelju potreban za razlikovanje općeg i pojedinačnog te idealnog i aktualnog u situacijama odlučivanja, za dublje razumijevanje specifičnog konteksta potrebna mu je intenzivna i promišljena uronjenost u razredni, odnosno školski kontekst (kapacitet praktične logike). Kapacitet metakognicije predstavlja skup znanja i vještina o tome kako smo nešto spoznali, osvješćivanje vlastitih stilova i procesa učenja te njihovo prilagođavanje trenutnoj situaciji i razumijevanju. Pri kritičkom propitivanju učiteljevih pretpostavki, vjerovanja i vrijednosti važna je stalna i promišljena ciklička izmjena akcije i refleksije (kapacitet za kritičku refleksiju) koja zapravo povezuje cjelokupan učeći krug. U

novijim studijama (primjerice, Van Eekelen i sur., 2006.) emocionalna i kognitivna komponenta objedinjuju se u tzv. *volju za učenjem*. Daje joj se značenje ambicije za otkrivanjem nove prakse, otvorenosti prema iskustvima i drugim ljudima, proaktivnosti, pripisivanja uspjeha i neuspjeha u smislu unutarnjeg lokusa kontrole kao i spremnosti na refleksiju i poduzimanje akcije za daljnje učenje. Sudjelovanje u zajedničkoj praksi stvara daljnju motivaciju za učenjem jer je učenje čin sudjelovanja, a znanje ovisi o uključenosti u praksu (Strugar, 2002.). Volja za učenjem ujedno se smatra važnim čimbenikom koji utječe na predviđanje hoće li učitelji prihvatiti određene inovacije za koje su stručno usavršavani. U svemu navedenom ogleda se složenost profesionalnog razvoja učitelja kroz suodnos pripadajućih mu osobina i vrijednosti te različitih čimbenika njegova profesionalnog miljea.

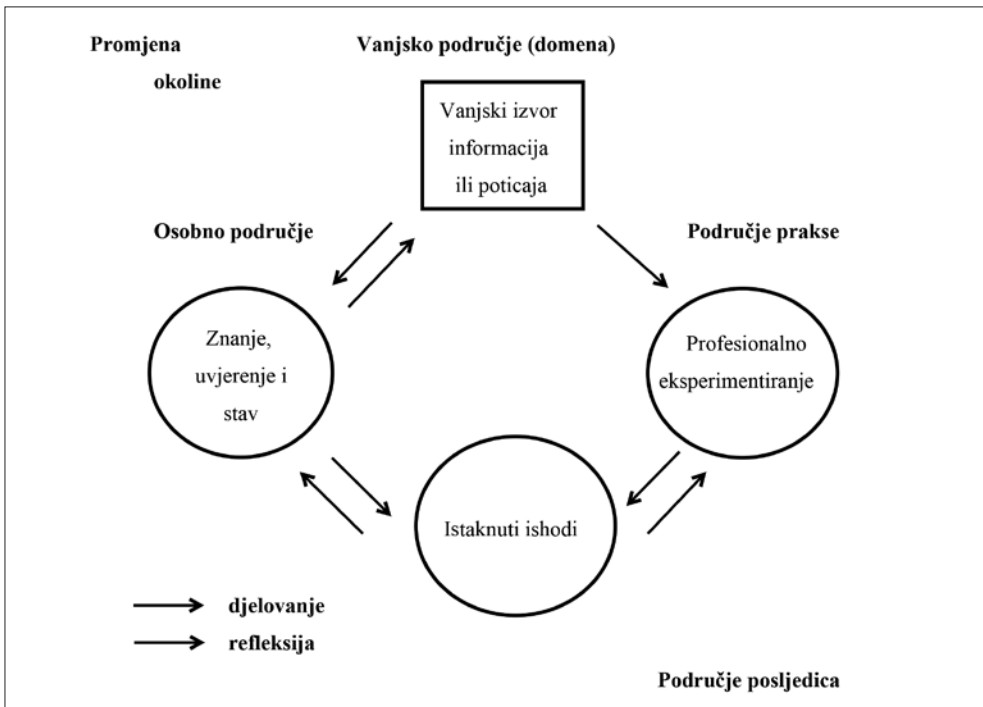
Za razliku od tradicionalnog razumijevanja profesionalnog razvoja temeljenog na transmisijskom modelu, suvremena su shvaćanja orijentirana na učinkovitost, što podrazumijeva prisutnost učiteljeva zadovoljstva u vlastitom učenju uz stalni razvoj procesa nastave i učenja. Suvremeno shvaćanje profesionalnog razvoja utemeljeno je na modelu konstrukcije znanja uz kontinuiranost, sustavnu potporu i praćenje te usklađenost s potrebama svakodnevnice prakse. Time ujedno zahtijeva učitelja refleksivnog praktičara i istraživača i uvažavanje konteksta u koji će se znanje implementirati. Drugim riječima, da bi profesionalni razvoj bio učinkovit, on za učitelja treba biti svrhovit. U tom se smislu učinkovit profesionalni razvoj definira kao „strukturirano profesionalno učenje koje rezultira promjenama u učiteljskim praksama i poboljšanju ishoda učenja učenika“ (Darling Hammond i sur., 2017., str. 5). Uloga učitelja kao dizajnera (kreatora) odgojno-obrazovnog procesa naglašava važnost prevođenja ciljeva kurikularnog učenja ususret specifičnim kontekstima, osobnostima i modalitetima učenja stvarnih učenika. Nastava i učenje neodvojiv su dio odgojno-obrazovnog procesa. Ono što je bitno za nastavu ne može se odvojiti od onoga što je potrebno za učenikovo učenje. To znači da je naglasak na procesu koji je moguće poboljšavati i stalno razvijati. Ili kako to Laurillard (2012.) ističe, moramo prestati pretpostavljati da se poučavanje može teoretizirati kao prirodna znanost i tretirati ga kao znanost o dizajnu. Važnost uloge učitelja kao dizajnera odgojno-obrazovnog procesa na pravi način ilustrira istraživanje Johna Hattiea (2009.) o razlikama između iskusnih i stručnih nastavnika u integriranju znanja. Autor objašnjava kako se stručnjaci ne razlikuju u količini znanja koje imaju o pitanjima kurikula i poznavanju strategija učenja i poučavanja već u tome kako organiziraju i koriste ta znanja. Kvalitetno poučavanje ne može se svesti samo na određenu tehniku, ono proizlazi iz cjelokupnog učiteljeva integriteta i identiteta. Učiteljev identitet odnosi se na njegovu spoznaju o sebi kao profesionalcu, što uključuje vlastitu odgovornost, osjećaj za ciljeve i stil rada i poučavanja kao i za učinkovitost i daljnji profesionalni razvoj. Upravo se profesionalni identitet (nesvjesne potrebe, osjećaje, vrijednosti, modele uloga, prethodna iskustva

i ponašanja) smatra odgovornim za učiteljevo razumijevanje njegovih profesionalnih uloga. Iz ovih se razloga često prepoznaje povezanost učiteljeva učinkovitog profesionalnog učenja s poboljšanjem nastave i daje se potpora tzv. *aktivističkom profesionalizmu* (Sachs, 2003.) u kojem učitelji pokazuju inicijativu te zajedničkim naporima preuzimaju vodstvo u razvoju vlastite profesionalnosti. Na sličan način Pivac (2009.) razmatra učiteljevu kreativno-inovativnu profesionalnost i učenje koji u pravilu započinju kritikom stanja. Potom slijedi pronalazak pozitivnih, poželjnih te utopijskih rješenja kao i razvijanje provedbenih strategija. Taj učeći krug podupire učiteljeva motiviranost, osobito samomotiviranost kroz svesrdno djelovanje u kojem učitelj uživa, a da bi se učiteljima osigurala odgovarajuća potpora u razvoju motivacije za učenje i usavršavanje, potreban je učinkovit profesionalni razvoj. Stoga je, uz ranije spomenuto definiranje učinkovitog profesionalnog razvoja, nužno odrediti njegova ključna obilježja, u čemu je od pomoći postignuti određeni opći konsenzus istraživača o tipičnim elementima visokokvalitetnog učiteljeva profesionalnog učenja. Taj su konsenzus artikulirali Desimone i njezini suradnici (Desimone i sur., 2002.) navodeći da učinkovit profesionalni razvoj ima snažan fokus na sadržaje, značajke aktivnog učenja, suradnju i usklađenost s relevantnim kurikulumima i politikama te osigurava sudionicima dovoljno vremena za učenje. Ovaj okvir upotpunile su Darling Hammond i sur., (2017). Autorice su na temelju opsežne analize istraživanja u posljednja tri desetljeća o profesionalnom razvoju koje je imalo pozitivne učinke na učenje učenika izdvojile sedam značajki učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja (PRU):

1. Usmjeren je na sadržaj koji učitelj poučava, odnosno na kurikule specifične za disciplinu/e, predmet/e poučavanja; učitelj je tako povezan sa svojim učenicima u razrednim odjelima u kojima izvodi nastavu. Strategije poučavanja u takvom PRU podržavaju učiteljevo učenje u kontekstu učionice.
2. Uključuje aktivno učenje koristeći teoriju učenja odraslih. Aktivno učenje angažira učitelje izravno u dizajniranju i isprobavanju nastavnih strategija pri čemu se koriste autentični studiji slučaja, interaktivne aktivnosti i druge strategije za kontekstualizirano profesionalno učenje.
3. Podržava suradnju, obično u kontekstima koji su ugrađeni u posao; suradjući učitelji mogu stvarati zajednice koje pozitivno mijenjaju kulturu učenja i poučavanja na razini razrednog odjela i škole u cjelini.
4. Koristi modele i modeliranje učinkovite prakse. Kurikulni modeli i modeliranje nastave pomažu učiteljima u stvaranju vizije prakse na kojoj će temeljiti vlastito učenje i profesionalni rast; pritom se koriste različiti oblici analize i refleksije.
5. Pruža mentorstvo i stručnu podršku koja uključuje razmjenu stručnosti o praksi utemeljenoj na sadržaju i dokazima usmjerenim izravno na individualne potrebe učitelja. Sustručnjaci mogu igrati ključnu ulogu u stvaranju učinkovitog PRU.

6. Pruža mogućnosti za povratne informacije i refleksiju. Povratne informacije i refleksija ključne su komponente andragoškog pristupa učenju i moćni alati učinkovitog PRU. Osiguravaju potrebno vrijeme za refleksiju u kojem učitelj može promišljati o svojoj nastavnoj praksi i mijenjati je.
7. Trajno je. Učinkovit PRU pruža učiteljima dovoljno vremena za učenje, prakticiranje, refleksiju i implementiranje novih strategija. Učinkovit PRU ne može se ostvariti jednokratnim predavanjima ili radionicama.

Upravo na temelju spoznaja o bitnim obilježjima učinkovitog profesionalnog razvoja programe usavršavanja valja usmjeravati prepoznavanju individualnosti učenja i prakse svakog učitelja. Valja koristiti modele koji ne ograničavaju njegovo učenje na linearan način već predviđaju mogućnost sekvenci višestrukih promjena i niz mogućih mreža učiteljeva profesionalnog rasta i razvoja. Shvaćajući profesionalne promjene kao proces učenja koji se može opisati kao transakcija između učiteljevih znanja, praktičnog iskustva i uvjerenja te njihovih profesionalnih aktivnosti Clarke i Hollingsworth (2002.) razradili su *Međusobno povezan model profesionalnog rasta učitelja* (slika 1). Autori su pokušali razjasniti složenu interakciju između promjena koje se događaju u okolini i stalnog procesa učiteljeva učenja.



Slika 1. *Međusobno povezan model profesionalnog rasta, prilagođeno prema Clarke i Hollingsworth (2002., str. 951)*

Model su koristili kao alat za kategorizaciju podataka o učiteljskim promjenama u smislu podataka specifičnih za svako od četiri područja (domene) promjene. Empirijskom provjerom procesa utvrdili su da su promjene u jednom području povezane s promjenama u drugom te identificirali strukturalne obrasce u učiteljevu profesionalnom rastu. Profesionalne promjene predstavili su kao proces učenja. Opisali su ga kao transakciju između učiteljevih znanja, praktičnog iskustva i uvjerenja te profesionalnih akcija. Učitelji se razvijaju u ponavljajućim ciklusima kroz procese djelovanja i refleksije. Područje prakse, osobno područje i područje posljedica čine profesionalni svijet prakse pojedinog učitelja. On obuhvaća njegove profesionalne aktivnosti, posljedice tih djela te znanja i uvjerenja koja su ga potaknula na njih. Učinak promjena u jednom području može potaknuti niz promjena u drugim područjima kroz vremenske promjene. Višestruke promjene vode profesionalnom rastu ili, kada su povezane, stvaraju tzv. mrežu rasta. Učitelj se može priključiti, ali i napustiti ciklus u bilo kojem trenutku, čime se sugerira potreba za učinkovitom potporom. Primjerice, kada učiteljevo uvođenje nove aktivnosti pokaže pozitivan učinak na učeničke ishode učenja, to može dovesti do promjena u učiteljevim uvjerenjima. Kada ih podijeli s drugim učiteljima, ciklus se može nastaviti i ostvaruje se njegova svrhovitost. U slučajevima kada učitelj nailazi na niz prepreka ili nema odgovarajuću potporu pri realizaciji određenih (često inovativnih) aktivnosti, može se dogoditi njegovo napuštanje ciklusa.

Kao analogni argumenti prepoznavanju individualnosti učenja i prakse svakog učitelja i korištenju podržavajućeg modela učiteljeva profesionalnog rasta i razvoja često se ističu učiteljeve osobne pedagogije, kao teorije i prakse koje su razvili učitelji (Mušanović, 2001.). Naime, učiteljsku profesiju čini još složenijom činjenica da teorijski diskurs predmetno-metodološki-disciplinarno čini više teorijskih diskursa: pedagoški, didaktički, psihološki, sociološki kao i diskurs supstratne znanosti nastavnoga predmeta. Nadalje, teorijskoznanstvena znanja o učenju i poučavanju imaju različite stupnjeve apstraktnosti, pa ih učitelji, s obzirom na to da ih ne mogu neposredno primijeniti u razrednim situacijama bez analize razredne realnosti, prevode u praktični diskurs oblikovanjem i razvojem osobnih odgojno-obrazovnih uvjerenja i stavova. Pri planiranju i osmišljavanju sadržaja i aktivnosti vezanih za profesionalni razvoj učitelja stoga je nužno u obzir uzeti i njihova prethodna obrazovna iskustva i iskustveno učenje tijekom praktičnog rada.

### **Neformalno učenje i profesionalni razvoj učitelja**

Esencijalne vještine koje će učenici morati razviti da bi postali uspješni u 21. stoljeću usko su vezane za učiteljske kompetencije, njihove vještine i njihova pro-



fesionalna uvjerenja (Darling Hammond i sur., 2017.). Naime, ako se određene kompetencije zahtijevaju od učenika, nužno ih trebaju razvijati i učitelji tako da se povezuju njihove osobine i vanjski zahtjevi. U to je, prema Fullanu i Langworthy (2013.), uključeno tzv. obrazovanje karaktera (iskrenost, samoregulacija i odgovornost, ustrajnost, empatija za doprinos sigurnosti i dobrobiti drugih, samopouzdanje, osobno zdravlje i dobrobit, karijere i životne vještine); građanstvo (globalno znanje, osjetljivost i poštivanje drugih kultura, aktivno sudjelovanje u rješavanju pitanja održivosti čovjeka i okoliša); komunikacija (učinkovito komunicirati usmeno, pismeno i različitim digitalnim alatima; vještine slušanja); kritičko razmišljanje i rješavanje problema (kritičko razmišljanje o dizajniranju i upravljanju projektima, rješavanje problema, donošenje učinkovitih odluka uz korištenje različitih digitalnih alata i resursa); suradnja (rad u timovima, učenje i doprinos učenju drugih, vještine društvenog umrežavanja, empatija u radu s raznim drugima) te kreativnost i mašta (ekonomski i socijalni poduzetnici, razmatranje i provođenje novih ideja i vodstvo za djelovanje). S druge strane, OECD<sup>1</sup> (2018.) definirajući kompetencije kao sposobnost mobilizacije znanja, vještina, stavova i vrijednosti, uz misaoni pristup procesima učenja, s ciljem suočavanja sa svijetom i djelovanja u njemu te gledajući prema budućem obrazovanju i vještinama, predlaže četiri glavne točke koje su dio akcijskog okvira *Obrazovanje 2030.*:

- evolucija tradicionalnog kurikula u cilju stvaranja znanja i razumijevanja naspram dosadašnje podjele po disciplinama;
- ponovno promišljanje vještina, stavova i vrijednosti koji oblikuju ljudsko ponašanje kako bi se odgovorilo na diskriminirajuća ponašanja naučena u školi i u obitelji;
- zastupanje modernog učenja usmjerenog načinu na koji pojedinac najbolje uči te
- stremljenje malom nizu ključnih kompetencija, poput kompetencije za samostalno djelovanje.

Valenčič Zuljan i Vogrinc (2011.) u publikaciji nastaloj kao rezultat prikupljanja izvješća eminentnih stručnjaka za obrazovanje učitelja prikazuju podatke iz trinaest europskih zemalja o nekim aspektima nedavnog razvoja obrazovanja učitelja. Iz dostupnih podataka može se uočiti kako je većina uključenih zemalja uložila solidne

<sup>1</sup> U ovom se radu, uz svjesnost o sve bržem naviranju pragmatičnog pristupa i konceptualizacije temeljnih kompetencija u znatnijoj mjeri određenoj vrijednosnim sustavom i potrebama visokoindustrijaliziranih zemalja, u obzir uzima rastuća globalizacija i potreba usvajanja ključnih kompetencija na internacionalnoj razini. Međutim, budući da njima pripadajuća vanjska vrednovanja imaju (metodološka i druga) ograničenja, obrazlaže se nužnost uvažavanja individualnih i socijalnih razlika kao i samovrednovanja učitelja.

napore u definiranje kompetencija, a izvješća iz Švedske, Poljske, Norveške i nekih drugih zemalja uključile su detaljan popis učiteljskih znanja, vještina i kompetencija. U zemljama u kojima se postiže široki konsenzus o kompetencijama (Finskoj i Nizozemskoj) naglašava se i etička dimenzija učiteljske profesije. Takva usmjerenost opisu elementarnih kompetencija kao osnovi obnove kurikula pokazuje koliku važnost ima područje kompetencija u vidu zahtjeva koji su postavljeni učiteljima u promjenjivom društvu uz istovremeni pokušaj odmaka od biheviorističkog poimanja kompetencija u korist integriranog pristupa. Radi se o svojevrsnom kompromisu između konstruktivističkog, kognitivističkog i funkcionalnog pristupa kompetencijama. Takvi razmjerno noviji pristupi promišljanju učenja i razvoja kompetencija bliski su tzv. holističkom pristupu (Westera, 2001.), u kojem su kompetencije definirane kao složena kombinacija znanja, stavova, vještina i vrijednosti koje se očituju u kontekstu izvršavanja određenog zadatka. Pritom se nastoji uskladiti kompetencijski pristup i refleksivna praksa kojima učitelji putem kognitivnih, funkcionalnih, etičkih i osobnih kompetencija te metakompetencija razvijaju druge, kreativne i inovativne kompetencije kao i one koje se odnose na komunikaciju, sposobnost rješavanja problema, kritičku samorefleksiju te izuzetno važan samoregulirajući (samoupravljiv) razvoj znanja i vještina. Koncept samoupravljivog učenja (engl. *self-directed learning*) nastao je tijekom razvoja sustava cjeloživotnog učenja koji predstavlja optimalno kombiniranje različitih oblika učenja. To je proces odlučivanja učitelja o tome koje će oblike organiziranog učenja (školovanje, neformalno obrazovanje i samoobrazovanje) uključiti u tijek svojega obrazovanja i na koji će ih način kombinirati. Osposobljenost za samoupravljivo učenje stječe se tijekom obrazovanja, dakle nije dostatna samo dostupnost različitih oblika učenja već sposobnost onih koji uče za biranje i optimalno kombiniranje različitih oblika učenja, a učitelj u tom procesu ne smije biti „prepušten samome sebi“ (Valenčić Zuljan, 2008., str. 26). Zapravo, cjeloživotno učenje i trajni profesionalni razvoj predstavljaju glavne mehanizme razvoja učiteljske profesije. Cjeloživotno obrazovanje (engl. *lifelong education*) i cjeloživotno učenje (engl. *lifelong learning*) nisu pojmovi istoga značenja prvenstveno zato što je koncept učenja širi od koncepta obrazovanja. Za razliku od cjeloživotnog obrazovanja, koje je organizirano, cjeloživotno učenje je stalan, neprekinut proces stjecanja znanja, vještina, stavova ili vrijednosti koji „doista traje cijeli život“ (Pastuović, 1999., str. 50) i obuhvaća sve oblike učenja, pa i ono nenamjerno i neorganizirano. Organizirano, institucionalno učenje, odnosno formalno obrazovanje duže je vrijeme bilo prioritarno područje obrazovnih istraživanja i obrazovnih politika sve do razvoja svijesti o potrebi povezivanja različitih vrsta učenja. Neformalno učenje (engl. *non-formal learning*) prema definiciji Europske komisije (*Communication from the Commission:*

*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001.), jest učenje koje je iz perspektive učenika namjerno, strukturirano je u smislu ciljeva i vremena učenja ili podrške učenju, a realizira se u ustanovama za obrazovanje ili osposobljavanje i za njega se obično ne izdaje certifikat. S takvim se određenjem slaže i OECD (2018.) i dodaje kako su u neformalnom učenju tzv. iskustva učenja (situacije za učenje) orijentirana u većoj mjeri na sam proces (bez izravnog ograničenja i bez pritiska za njihovo izvršavanje na određeni način) pri čemu se unaprjeđuje cijeli niz vještina i kompetencija, bilo na poslu, kod kuće ili u slobodno vrijeme i na različitim razinama: osobnoj, društvenoj ili političkoj. Kada je neformalno učenje institucionalizirano, namjerno i planirano od strane pružatelja obrazovanja kao dodatak, alternativa i/ili dopuna formalnom obrazovanju u procesu cjeloživotnog učenja pojedinaca, naziva se neformalno obrazovanje (Pastuović, 1999.). Za njega je karakteristično da se osobi koja uči pruža obrazovna potpora i da rezultira potvrdom o uspješnoj završenosti, ali ne u vidu stjecanja određenog stupnja stručne spreme. To su najčešće (kraći ili duži) tečajevi, seminari, savjetovanja, simpoziji i sl. S obzirom na svu kompleksnost učiteljeva učenja tijekom njegova profesionalnog razvoja valja spomenuti i pojam „općeživotno učenje“ (engl. *lifewide learning*), koje se javlja u novije vrijeme i uz koje se vežu pojašnjenja (Reischmann, 2014.) šire slike učenja koje se događa u svakom zanimljivom i izazovnom danu odrasle osobe i koje je rezultat komplementarnosti formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja.

Pokretanje programa profesionalnog razvoja na temelju situacijska analize, odnosno uvida u stanje učiteljevih potreba u vlastitoj praksi čini polaznu točku njegova učenja (Sato i sur., 2008.; Tot, 2013.) i potiče njegovo aktivno učenje. Aktivnim učenjem, pak, učitelji izazivaju svoju praksu i preuzimaju kontrolu nad svojim učenjem te tako (samo)usmjeravaju svoj profesionalni razvoj. Samousmjeravajući profesionalni razvoj određuje se kao onaj koji proizlazi iz učiteljeve inicijative, kao proces koji je interno određen i iniciran (Van Eekelen i sur., 2006.). Već su neka ranija istraživanja (primjerice, Hall, 1997.) sugerirala samousmjereni profesionalni razvoj kao ključnu odrednicu uspješnosti programa profesionalnog razvoja ili upozoravala na njegovu još veću važnost kada se radi o deprivirajućim sredinama. Time su se potaknula daljnja promišljanja u kojima više nije bilo mjesta za sklonost ignoriranju ili previđanju činjenice da su kvalitetni učitelji stalno uključeni u svoj profesionalni razvoj, čak i u odsutnosti učinkovitih i podržavajućih formalnih programa profesionalnog razvoja. Istraživanja potvrđuju da učinkovitost organizacijskog (školskog) razvoja ovisi o učiteljevoj kvaliteti i načinu na koji razumije i prakticira svoj profesionalni razvoj (primjerice, Clarke i Hollingsworth, 2002.; Gaikhorst i sur., 2017.) te kako je za uspostavljanje sklada između zahtjeva koji se postavljaju pred učitelje u

vidu stjecanja i daljnjeg razvijanja kompetencija važno povezivanje škola s institucijama koje obrazuju učitelje (primjerice, Cindrić, 1998.; Tillema i sur., 2011.). Time se mogu izbjeći različite poteškoće vezane za procjenjivanje učinkovitosti programa profesionalnog razvoja koje se pripisuju složenoj prirodi učiteljske profesije i činjenici da inovacije djeluju u kontekstu u kojem učitelji neprestano pokušavaju pronaći ravnotežu između profesionalnih, sustavnih i kontekstualnih utjecaja kojima su svakodnevno izloženi. Na temelju navedenih spoznaja usredotočiti se valja na praksu procjene koja se vrši u školi i ostvarivanje promjena iz učiteljeva razumijevanja i angažmana u planiranju i provedbi svog profesionalnog učenja. Na taj se način potiče njegova intrinzična motivacija za učenjem, podizanje svijesti, ali i održavanje kontinuiteta u djelovanju i razvoju profesionalnih znanja i vještina.

### **Održivost i potpora učiteljima u profesionalnom rastu i razvoju**

Rezultati novijih istraživanja (primjerice, Buczynski i Hansen, 2010.; Darling Hammond i sur., 2017.) ističu kako uvjeti za poučavanje i učenje u školama i na široj razini sustava mogu spriječiti učinkovitost učiteljeva profesionalnog razvoja. Primjerice, neodgovarajući resursi (uključujući potrebne materijale za izvođenje nastave) često odražavaju razlike među pojedinim školama u mogućnostima i nastojanjima za razvijanje vlastitog učenja i ravoja škole. Neuspjeh u usklađivanju politike prema koherentnom skupu praksi također može predstavljati prepreku kao i nefunkcionalna školska kultura. Buczynski i Hansen (2010.) naglašavaju kako se učitelji koji su voljni provoditi naučeno tijekom profesionalnog razvoja u praksi, s učenicima u učionici, često suočavaju s preprekama koje su izvan njihove kontrole. No, ponekad se također mogu suočiti s preprekama koje su pod njihovom kontrolom, ali koje je teško, ako ne i nemoguće, prevladati s obzirom na izazovnu specifičnu prirodu radnog (školskog) i/ili društvenog miljea. Među tim je preprekama nedostatak vremena dodijeljenog poučavanju na temelju nastavnog plana i programa u kojem učitelj koristi novostečena znanja i vještine; isticanje autonomije učitelja i usmjerenosti kurikulnom planiranju uz istovremeno propisivanje nastavnog plana i programa uz vodiče za određivanje tempa; školsko vodstvo kao i spomenuti manjak resursa (kao što su didaktički i drugi materijali i oprema). Stoga dobro implementiranje učinkovitog profesionalnog razvoja zahtijeva reagiranje na specifične potrebe svakog učitelja u kontekstu odvijanja nastave i učenja. Osim toga važno je učiteljevo razumijevanje i vrednovanje osnovnih načela obrazovne reforme. Ono je ključno za održavanje promjena u praksi učitelja. Od učitelja se očekuje ne samo kvalitetan rad u nastavi već i profesionalnost izvan učionice. Na temelju provedenog istraživanja

Hoyle (1980.) je istaknuo veću prisutnost tzv. ograničene profesionalnosti u kojoj učitelji svoje radnje temelje na praktičnom iskustvu, a manje na teorijskim spoznajama u odnosu na tzv. proširenu profesionalnost kao sinonimu za profesionalnu uključenost izvan učionice. U tom je smislu moguće organizirati i provoditi takve programe profesionalnog usavršavanja koji bi učitelje naveli na interes i angažman u sklopu sustavnih promjena koje se tiču odgoja i obrazovanja, čemu u prilog govore i rezultati istraživanja Lise Gaikhorst i suradnika (2017.). Pokazalo se kako su učitelji uočili pozitivan učinak programa profesionalnog usavršavanja za učitelje početnike na njihovo šire profesionalno usmjerenje u smislu intenzivnije uključenosti u proces školskog razvoja, veće zainteresiranosti za teoriju i razvoj obrazovanja i kvalitetniju suradnju s kolegama nakon sudjelovanja u programu. Zato učiteljima valja pružiti potporu u zadovoljenju istih temeljnih potreba u radu koje su bitne učenicima za uspješno učenje (Pekrun i sur., 2007.). Drugim riječima, valja udovoljiti dostojanstvu i statusu u praksi profesionalnog razvoja učitelja i osigurati takvo (učeće) okruženje koji svaki učitelj doživljava motivirajućim i korisnim. Programi profesionalnog usavršavanja mogu pridonijeti učiteljevoj samoučinkovitosti (Korthagen i sur., 2006.), što pak može dovesti do smanjenja šanse za napuštanjem učiteljske profesije zbog izgaranja (Evers i sur., 2002.). Također je važno istražiti kako se aktivnosti profesionalnog usavršavanja mogu ugraditi u organizaciju škole kako bi se dugoročno održali i/ili poboljšali učinci intervencija. Rezultati nekih ponovljenih istraživanja (Gaikhorst i sur., 2017.; Gaikhorst i sur., 2015.; prema Gaikhorst i sur., 2017.) ukazuju na to kako je moguće da učinak profesionalnog razvoja u nekim segmentima zahtijeva više vremena i stoga se može procjenjivati tek nakon duljeg razdoblja. Pokazalo se da su intervencije u profesionalni razvoj učitelja pozitivno utjecale na kvalitetu razvoja njihovih kompetencija poučavanja kada su škole stvorile i razvijale kulturu za učenje i uspješan profesionalni razvoj. Kultura učenja odnosi se na otvoreno organizacijsko ozračje u sklopu kojeg zaposlenici surađuju. Kada se ustanova i pojedinac nalaze u međusobno podržavajućim odnosima, pojedinac se osjeća odgovornim te se identificira s misijom institucije. To zajedništvo pridonosi usmjerenjima i visokoj učinkovitosti. U takvom ozračju (za razliku od onog u kojem se osjećaju napetosti i nema odgovarajućih zajedničkih vrijednosti i ciljeva) učiteljev profesionalni razvoj može rezultirati primjenom i prihvaćanjem inovacija. Međutim, neki istraživači (Little, 1999.; Richardson i Placier, 2001.) tvrde da srdačni i podržavajući radni odnosi, zbog težnje prema konzervativizmu, nisu uvijek pogodni za reformu obrazovanja. Takve kontradikcije u nalazima istraživača na vidjelo iznose još jedan vid općepoznate složenosti prirode odgojno-obrazovnog procesa kao i sustava u cjelini. U složenim sustavima individualne potrebe često su pretpo-

stavljene sustavnim samoorganizirajućim silama. Zbog svoje dinamičnosti, odražavajući promjene u društvu, sustav prisiljava pojedince da se prilagode i udovolje novonastalim potrebama. No, ako transformacija nije popraćena sustavnim potporom, učitelji će pribjeći pronalaženju osobnog načina bavljenja preobrazbama, najčešće tako da će usvojiti ona profesionalna rješenja koja smatraju korisnima u svojoj praksi. Time se ponovno otvara pitanje uloge kontekstualnog aspekta, specifičnog profesionalnog okruženja, kao i potreba za osposobljenošću vodstva za kreiranje odgovarajućeg ozračja i radne učinkovitosti. Tomu valja dodati potrebu kontinuiranog praćenja učinaka programa profesionalnog usavršavanja nakon njegova završetka (Darling Hammond i sur., 2017.; Tot, 2014.), što se može postići naknadnim intervencijama i poticanjem stalnog učenja i učiteljske suradnje. Profesionalne zajednice učenja primjer su takvih aktivnosti suradnje među učiteljima koje pružaju mogućnosti za potporu i povratne informacije jer potiču prijenos intervencija profesionalnog razvoja na radno mjesto i promiču kontinuirani profesionalni razvoj učitelja. Iako postoje razlike u načinu na koji istraživači definiraju profesionalne zajednice, većina definicija obuhvaća praksu koje podržavaju učiteljevo učenje, uključujući promatranje, rješavanje problema, uzajamnu podršku i savjetovanje (Little, 2006.). Odnose se na bliske odnose između učitelja, s implikacijom da su ti odnosi orijentirani prema profesionalnom razvoju učitelja te ih karakterizira zajednička vizija, ali i podijeljena odgovornost u zacrtanom cilju profesionalnog rasta i razvoja. Dijalog može lako preuzeti obrazovnu svrhu i rezultirati zajedničkim stvaranjem smisla, što omogućuje pokretanje promjena. Učitelji imaju pristup novim znanjima o poučavanju i učenju i stručnosti kolega iz škole i izvan nje te pružaju jedni drugima povratne informacije o individualnoj izvedbi i aspektima prakse u razredu i školi. Neki od bitnih preduvjeta za stvaranje takvih zajednica učenja jesu osiguravanje optimalnog vremena, materijala i prostora te dragovoljnost pristupa i stručnost kolega. Općenito, da bi se ojačalo sigurno okruženje za učenje, važno je osigurati i učinkovito koristiti kvalitetu, predanost i inspiraciju koju učitelji već posjeduju kako bi promicali daljnji razvoj. Ako se učitelji potiču na prepoznavanje vlastitih mogućnosti, oni će ih obogatiti i ispuniti. Preduvjet za taj pomak paradigme jest razumijevanje. Naime, učitelji lakše prihvaćaju inovacije ako ih razumiju i smatraju relevantnima za njihovu specifičnu odgojno-obrazovnu situaciju (Gardner i sur., 2010.). Kada učitelji nisu u dovoljnoj mjeri i odgovarajuće uključeni u kvalitetno profesionalno usavršavanje, moguće je, zbog nedovoljnog poznavanja tog važnog područja od onih koji takva usavršavanja provode, očekivati rezultate koji nisu uvijek priželjkivani. Tako je, primjerice, jedan od rezultata istraživanja Darling Hammond i sur. (2017.) spoznaja da su učenici čiji su učitelji koristili novi kurikulum i sudjelovali u učinkovitom profesional-

nom razvoju imali statistički značajno veća postignuća od onih učenika čiji su učitelji koristili novi kurikulum bez učinkovitog profesionalnog razvoja. Još značajnije, postignuća za učenike onih učitelja koji su nastavili koristiti stariji standardni nastavni plan i program veća su od onih učenika čiji su nastavnici koristili novi kurikulum bez učinkovitog profesionalnog razvoja. To sugerira kako je za učenike bolje ako njihovi učitelji ne pokušavaju iskoristiti novine u nastavi bez profesionalnog usavršavanja koje ih podržava. U tom smislu, valja voditi računa o provedbi odgovarajućeg vrednovanja i samovrednovanja rada učitelja. Na važnost osposobljenosti učitelja za refleksiju, vrednovanje i samovrednovanje intenzivno je ukazivano ranije, a aktualno je i danas (Marentič Požarnik, 2000.). Za učitelja predstavlja dvostruke preduvjete za razvoj, za učinkovito poticanje i podržavanje svakog pojedinog učenika u procesu učenja i ujedno, s obzirom na to da učiteljska profesija implicira učiteljsku profesionalnu autonomnost i slobodu, pravo učitelja na aktivno sudjelovanje u vrednovanju svoga profesionalnog djelovanja (što uključuje samovrednovanje). Na taj se način značajno pridonosi osvješćivanju pripadnosti profesiji i profesionalnom autoritetu i ujedno onemogućuje monopol vanjskog vrednovanja učitelja. Temeljni smisao samovrednovanja učitelja (Tot, 2013.) jest uvid u stanje i rezultate svog profesionalnog razvoja i djelovanja kao i otkrivanje posebnih interesa, sposobnosti i kompetentnosti učitelja koje valja razvijati kao bitnu odrednicu učiteljeva profesionalnog identiteta. Značajan korak prema zadovoljavanju rastuće potražnje za višim razinama vještina jest poticanje vidljivosti i prepoznavanja različitih kompetencija koje su učitelji stekli tijekom svog profesionalnog učenja na način da mogu bolje predstaviti i dokazati što su naučili (formalno ili neformalno) tako da ta znanja budu odgovarajuće implementirana u nastavni i školski kurikulum. Pritom pronalaženje odgovarajućih pokazatelja na kontrolnom popisu kompetencija i odabir nekih od njih za eventualno raspravljanje s vodstvom škole ili kolegama nije dostatno za kvalitetnu procjenu rada učitelja. Tzv. srednji pokazatelji bez uvažavanja razlika u kontekstu i sadržaju pokazali su se upitnim u odnosu na druge procjene (Darling-Hammond i sur., 2017.). Osim toga, pojedine učitelje osposobljavanje da slijede skup propisanih vještina obeshrabruje u nastojanjima za individualiziranim odgojno-obrazovnim pristupom u radu s učenicima (Floden i Klinzing, 1990.). Neki pak, umjesto utjecaja na razvoj svojih učenika, vide svoju ulogu u mehaničkoj administrativnoj obvezi postavljenoj od vanjskog (državnog) autoriteta (Down i sur., 2000.). Onaj tko procjenjuje učitelja mora ga promatrati u odgovarajućem razdoblju i uzeti u obzir i učiteljevo samovrednovanje koje je on kontinuirano provodio. Samovrednovanje u funkciji planiranja daljnjeg profesionalnog razvoja i što kvalitetnijeg učiteljeva rada u nastavi započinje stoga analizom ostvarenja dijela školskog (institucionalnog) razvojnog pla-



na koji se odnosi na profesionalni razvoj učitelja i rad u nastavi. Slijedi se misija i vizija ustanove, ali uz iskazivanje htijenja, mogućnosti i očekivanja pojedinog učitelja. Razvojni prioriteti i ciljevi tako dovode do učinkovitog operativnog plana koji se razrađuje do izvedbene razine i čini završni dio tog ciklusa koji pak vodi početnoj etapi i novoj situacijskoj analizi. Učitelj postaje svjestan svojih osjećaja i promišljanja o procesu i ishodu svojeg poučavanja, ostvarenih ciljeva i njihova sklada s njegovim očekivanjima i aspiracijama. Pri refleksiji učitelj otkriva svoje „jake“ i „slabe“ strane, što mu omogućuje aktivno planiranje, predviđanje svojih postupanja i mogućih poteškoća koje može upotpuniti odgovarajućim usavršavanjem. Ne postoji recept ni jednake veličine za profesionalni razvoj, a razlikovanjem i uvažavanjem ključnih značajki učinkovitog profesionalnog razvoja povećava se doprinos učiteljevu zbiljskom učenju.

## Zaključci

U zaključnom su dijelu izdvojene određene usklađenosti u prezentiranim istraživanjima i stajalištima različitih autora koje se mogu koristiti u vidu rješenja, poruka i prijedloga u razvijanju novih učinkovitijih dimenzija i modela učenja i kvalitetnog profesionalnog razvoja učitelja:

- Iz perspektive koncepta cjeloživotnog učenja, osiguravanje kvalitete rada učitelja zahtijeva kontinuirani profesionalni razvoj. Njime se osiguravaju kompetencije za učinkovito djelovanje u kompleksnim, različitim i nepredvidljivim situacijama kao i kritičko razmišljanje o socijalnim i političkim pitanjima. Ističe se potreba za razvijanjem složenijih vještina i prilagodljivosti, sposobnosti samoupravljivog učenja uz orijentaciju na one kompetencije koje se u današnjem globalnom i nepredvidljivom svijetu zahtijevaju i od učenika: pripremu i stjecanje, pozitivne i realistične slike o sebi za osobni razvoj, zajedništvo (suradnju) i društveni napredak; pripremu za život u demokratskom društvu, što uključuje prava, osnovne slobode, dužnosti i odgovornosti građana i uključivanje u javni život; pripremu i uključivanje u duhovno, kulturno i povijesno i znanstveno nasljeđe kao i pripremu za život u multikulturnom društvu.
- Aktivno učenje potiče učitelje na inicijativu i preuzimanje kontrole nad svojim učenjem i (samo)usmjeravanjem svog profesionalnog razvoja. U planiranju kvalitetnog profesionalnog usavršavanja poštuje se andragoški pristup učenju i naglasak stavlja na to kako i što učitelji uče. Preferirati valja teme koje su relevantne za kontekst pojedinog učitelja. Održivost učinaka programa povezana je s karakteristikama školske organizacije i stručnim vodstvom ravnatelja



koje pruža učiteljima sigurnost potrebnu za eksperimentiranje, pravljenje pogrešaka i razmjenu stručnosti i iskustava.

- Profesionalni razvoj trajan je proces koji vodi razvoju učiteljske profesionalne kompetentnosti. Učiteljska se karijera temelji na osobnom iskustvu, formalnom i neformalnom iskustvu (obrazovanju), stalnim promjenama u kojima ima mjesta za njegove ideje o profesiji i originalnom profesionalnom načinu mišljenja i ponašanja. Da bi profesionalni razvoj bio učinkovit, za učitelja treba biti svrhovit, što podrazumijeva prisutnost zadovoljstva u procesu vlastitog učenja, stalni razvoj procesa nastave i učenja i učinkovitog učenja učenika.
- Ključne su značajke učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja: usmjerenost na učionički kontekst; aktivno učenje uz korištenje andragoškog pristupa; poticanje suradnje i stvaranje zajednica koje pozitivno mijenjaju kulturu učenja i poučavanja; korištenje modela i modeliranja učinkovite prakse (uz analizu i refleksiju); pružanje mentorstva i stručne podrške (razmjene stručnosti u praksi sa sustručnjacima); pružanje mogućnosti za povratne informacije i refleksiju i trajnost (kontinuiranost).
- Provedba odgovarajućeg vrednovanja i samovrednovanja rada učitelja za učitelja predstavlja dvostruke preduvjete za razvoj, za učinkovito poticanje i podržavanje svakog pojedinog učenika u procesu učenja i ujedno pravo učitelja na aktivno sudjelovanje u vrednovanju svoga profesionalnog djelovanja. Time se značajno pridonosi osvješćivanju pripadnosti profesiji i profesionalnom autoritetu i ujedno se onemogućuje monopol vanjskog vrednovanja učitelja.

Na temelju iznesenih stajališta domaćih i stranih autora o problematici pristupa učenju i učinkovitom profesionalnom razvoju učitelja moguće je utvrditi njezinu važnost i aktualnost te potrebu stalnog podvrgavanja analizama i istraživanjima u svrhu daljnjeg razvoja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava u cjelini.

## Literatura

1. Brookfield, S. (2000), *Adult Cognition as a Dimension of Lifelong Learning*. U: J. Field., M. Leicester (ur.), *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan* (str. 89-101). London, New York: Routledge.
2. Brown, J.S., Collins, A.i Duguid, P. (1989), *Situated Cognition and Culture of Learning*, *Educational Researcher*, 18 (1), str. 32-42.
3. Buczynski, S.i Hansen, C.B. (2010), *Impact of Professional Development on Teacher Practice: Uncovering Connections*. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), str. 599-607.

4. Cindrić, M. (1998), *Pripravnici u školskom sustavu*. Zagreb: Empirija.
5. Clarke, D. i Hollingsworth, H. (2002), Elaborating a model of teacher professional growth, *Teaching and Teacher Education*, 18(8), str. 947-967.
6. Darling Hammond, L., Hyler, M. E. i Gardner, M. (2017), *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof\\_dev](https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof_dev). (Pristupljeno 24.2.2018.)
7. Day, C. (1999), *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
8. Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., i Birman, B. (2002), Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), str. 81-112.
9. Down, B., Chadbourne, R., i Hogan, C. (2000), How are teachers managing performance management? *Asia – Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), str. 213-223.
10. European Commission (2001), *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels.
11. Evers, W. J. G., Brouwers, A., i Tomic, W. (2002), Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), str. 227-243.
12. Floden, R. E., i Klinzing, H. G. (1990), What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion. *Educational Researcher*, 19(5), str. 15-20.
13. Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), str. 130-132, 160.
14. Fullan, M. i Langworthy, M. (2013), *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Washington: Collaborative Impact Seattle. <http://www.newpedagogies.org/Pages/assets/new-pedagogies-for-deep-learning--an-invitation-to-partner-2013-19-06.pdf> (Pristupljeno 12. 2. 2014.)
15. Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Zijlstra, B.J.H. i Volmana, M. L.L. (2017), The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Cambridge Journal of Education*, 47 (1), str. 135-154.
16. Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G. i Montgomery, M. (2010), *Developing teacher assessment*. Berkshire, England: Open University Press.
17. Hall, G. E. (1997). Self-directed professional development: the school's role. U: J. Dwyer (ur.), *Self-directed professional development: A report of the Queensland consortium for professional development in education* (str. 40-43). Brisbane, Queensland: Board of Teacher Registration.
18. Hargreaves, A. i Lo, L. N. K. (2000), The Paradoxical Profession: Teaching at the turn of the Century. *Prospects*, 30(2), str. 167-80.
19. Hattie, J. (2009), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis group.

20. Hoyle, E. (1980), Professionalization and deprofessionalization in education. U: E. Hoyle i J. Megarry (ur.), *World yearbook of education 1980* (str. 42–57). London: Kogan Page.
21. Korthagen, F., Loughran, J. i Russell, T. (2006), Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), str. 1020-1041.
22. Laurillard, D. (2012), *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York City: Routledge.
23. Little, J. W. (1999), *Teachers' professional development in the context of high school reform: Findings from a three-year study of restructuring schools*. Berkeley: University of California.
24. Little, J. W. (2006), *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Arlington, VA: Education Association National.
25. Marentić Požarnik, B. (2000), Profesionalizacija izobrazovanja učiteljev: nujna pretpostavka uspješne prenovе. *Vzgoja in izobrazovanje*, 31(4), 4-11.
26. Matijević, M. (2000), *Učiti po dogovoru. Uvod u tehnologiju obrazovanja odraslih*. Zagreb: Birotehnika.
27. Mušanović, M. (2001), Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. U: V. Rosić (ur.), *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (str.133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
28. OECD (2018), *The Future of Education and Skills – Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (Pristupljeno 10. 2. 2019.)
29. Pastuović, N. (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
30. Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. i Perry, R. (2007), The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. U: P. A. Schutz, R. Pekrun (ur.) *Emotion in education* (str. 13-36). Amsterdam: Academic Press.
31. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
32. Reischmann, J. (2014), Lifelong and Lifewide Learning – a Perspective. U: S. Charungkaittikul (ur.), *Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand*. (str. 286-309). Bangkok.
33. Richardson, V. i Placier, P. (2001), Teacher change. U: V. Richardson (ur.), *Handbook of research on teaching* (str. 905–947). Washington, DC: AERA.
34. Sachs, J. (2003), *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
35. Sato, M., Chung, R. i Darling-Hammond, L. (2008), Improving Teachers' Assessment Practices Through Professional Development: The Case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), str. 669-700.
36. Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

37. Strugar, V. (2002), Vrijednovanje odgojno-obrazovnih postignuća : imamo li nove odgovore na stara pitanja? *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 143(4), str. 431-439.
38. Tillema, H. H., Smith, K. i Shosh, L. (2011), Dual Roles – Conflicting Purposes: A Comparative Study on Assessment in Mentoring Relations during Practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), str. 139-159.
39. Tot, D. (2013), *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
40. Tot, D. (2014), Monitoring and Self-Evaluating Teacher's Professional Development and School Activities. *Život i škola*, 31(1), str. 176-190.
41. Valenčić Zuljan, M. (2008), *Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
42. Valenčić Zuljan, M. i Vogrinc, J. (Eds.) (2011), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana: The National Education Institute and Faculty of Education, University of Ljubljana. ISBN 978-961-253-058-7 <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-253-058-7.pdf> (Pristupljeno 19. 5. 2015.)
43. Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D. i Boshuizen, H. P. A. (2006), Exploring teachers will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), str. 408–423.
44. Vygotsky, L. (1986), *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
45. Westera, W. (2001), Competences in Education: a Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), str. 75-88.

## Focus on Developing New Dimensions of Learning and Effective Professional Development of Teachers

### Summary

Due to the digital and communicative revolution, as well as the influence of globalisation and the application of market principles in education, the post-modern age for teachers is a challenge in the community that teaches and creates the potential for innovation and knowledge society (Hargreaves and Lo, 2000). There are however certain obstacles in the form of efforts to seize professional autonomy by prescribing centralised curricula and pressure on external testing and evaluation. Due to the complex nature of the teaching profession, teachers are engaged in finding a balance between their own desire to learn and adapting to education-related situations in practice. Unlike the traditional dimensions of professional learning, the new ones contribute to the personal and professional growth and development of teachers through their active participation, while providing the ability to generate knowledge and ideas that

contribute to better quality teaching. It is about teachers who are reflexively engaged and continuously improving, affecting thereby the school structure and cultural texture. This paper gives an overview of diverse approaches to new dimensions of learning and professional development of teachers by giving the cultural and inductive approach an advantage in terms of increasing the teachers' influence and engagement within their own formal and informal professional developments.

**Keywords:** effective professional development of teachers; evaluation and self-evaluation of teachers; professional learning.

Dr. sc. Daria Tot  
Učiteljski Fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Savska cesta 77, HR – 10000 Zagreb  
daria.tot@ufzg.hr