

Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj

Dubravka Tischler
Osnovna škola Petra Zrinskog, Zagreb

Sažetak

U radu se problematizira direktivan pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole, kojim se sputava kreativnost i autonomija učitelja, što u kontekstu prosvjetne politike, koja pretendira cjeloživotnom obrazovanju, znači podupiranje formalizma u pristupu trajnom profesionalnom razvoju učitelja te nije doprinos profesionalnim kompetencijama učitelja. Odgojno stvaralaštvo u nastavi i učitelj kao osnovni pokretač odgojnog stvaralaštva u opreci su s izvana propisanim i nametnutim oblicima stručnog usavršavanja. Sputavanjem slobode i autonomije učitelja sputava se i njihova kreativnost u nastavi te učitelji postaju izvršitelji gotovih, unaprijed programiranih naputaka za odgoj, odnosno obrazovanje. Sa stajališta cjeloživotnog učenja, kojim se kroz kontinuitet profesionalnog razvoja želi potaknuti samorazvoj pojedinca, različiti oblici stručnog usavršavanja učitelja mogu biti važni i ostvarivati svoj cilj jedino ako učitelji na njima sudjeluju dobrovoljno i potaknuti unutarnjom motivacijom. U radu se predlaže veća autonomija učitelja u kreiranju osobnoga profesionalnog i stručnog usavršavanja te interaktivni oblici usavršavanja koji potiču kognitivni angažman i rezultiraju stvarnim, a ne formalnim stjecanjem profesionalnih kompetencija učitelja.

Ključne riječi: autonomija učitelja, cjeloživotno obrazovanje, odgojno stvaralaštvo, profesionalne kompetencije, stručno usavršavanje učitelja.

Uvod

Nedostatnost dodiplomskog obrazovanja učitelja proizlazi iz činjenice brzog znanstveno-tehnološkog napretka, kojim se odgojno-obrazovni sustav stavlja pred zahtjev neprestanih promjena, a od učitelja, kao osnovnog nositelja tih promjena, očekuje se suvremenost u smislu neprestanog održavanja vlastitih profesionalnih kompetencija radi osuvremenjavanja odgojno-obrazovnog procesa u

skladu s potrebama i promjenama društva. Poslijediplomsko obrazovanje učitelja, dakle, rezultat je potrebe i suvremenih zahtjeva društva za preobrazbom tradicionalnog učitelja ukalupljenog u didaktičke matrice, u učitelja profesionalca koji inicira i provodi promjene u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, čime se istodobno profesionalno razvija i usavršava. Međutim, ni poslijediplomsko obrazovanje učitelja nije završna razina stjecanja učiteljskih konačnih profesionalnih kompetencija, već je ono samo siguran i čvrst temelj na kojem će učitelji na-

stavljati kontinuitet vlastitoga profesionalnog razvoja u skladu s aktualnim potrebama odgajanja.

Dinamiku profesionalnog razvoja učitelja ne mogu određivati nikakvi učitelju nadređeni autoriteti, koji misle da učitelje treba natjerati na profesionalno usavršavanje, već ta dinamika proizlazi iz samorazvoja učiteljske osobnosti te samo razvijena osobnost implicira i odgovornost prema kvalitetnom obavljanju odgojno-obrazovne djelatnosti, iz koje dalje slijedi stalna potreba za spoznavanjem, kao poticaj trajnog i kontinuiranog stjecanja profesionalnih kompetencija. Kako je razvoj osobnosti u nužnoj ovisnosti o slobodi, a sloboda nije drugo nego mogućnost samostalnog djelovanja, proizlazi da je autonomija učitelja, tj. nezavisno djelovanje učitelja u odgoju, upravo uvjet za njihov osobni i profesionalni samorazvoj. Također proizlazi da, ako bez autonomije učitelja nije moguć ni njihov samorazvoj, onda se direktivnim zahtjevima prema stjecanju profesionalnih kompetencija učitelja, dođuše, može zadovoljiti zadana forma, ali se ne može postići kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa, koja ponajprije ovisi o znanjima i umijećima učitelja. Da profesionalni razvoj učitelja ne bi bio samo formalizam, važno ga je prepustiti samousmjeravanju samih učitelja, dakako u suradnji s drugim stručnim pedagoškim djelatnicima instucionalnog odgoja, a nikako direktivno-preskriptivnim nastojanjima određenih mehanizama unutar prosvjetnog sustava, koji učitelje još tretiraju samo kao izvršitelje gotovih odgojno-obrazovnih naputaka.

Važnost autonomije učitelja za njihov profesionalni razvoj sukladna je važnosti autonomije učitelja kao uvjeta profesionalnoga pedagoškog djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Naime, kao što su zavisnost i nesloboda učitelja sputavajući čimbenici odgojnog stvaralaštva i kvalitete odgoja uopće, istodobno heteronomija učitelja u odgoju ograničava razvoj učiteljskih profesionalnih kompetencija pa je stanje heteronomije i neslobode učitelja samo po sebi dovoljan pokazatelj njihove nekompetentnosti i neprofesionalnosti. Začuđuje, međutim, da je uprkos suvremenim znanstvenim spoznajama o potrebi cjeloživotnog učenja te uz zahtjeve za „društvom znanja”, učiteljima, pa tako i njihovu pedagoškom radu, kojim se smjera k društvu znanja, kakvo navodno nastojimo postati, još dodijelje-

na marginalizirana pozicija u prosvjetnom sustavu. Stoga bismo, umjesto direktivnog poticanja i usmjeravanja učitelja na stručno usavršavanje, trebali poticati njihovu veću autonomiju kao polazište i uvjet i za kvalitetu pedagoškog djelovanja i za stjecanje profesionalnih kompetencija učitelja u skladu sa suvremenim životom.

Profesionalni razvoj učitelja u sustavu cjeloživotnog učenja

Trajno profesionalno usavršavanje učitelja proizlazi iz društvene potrebe za kompetentnim učiteljem, koji će svoje odgojno-obrazovno djelovanje putem profesionalnog razvoja neprestano prilagođavati promjenama i zahtjevima suvremenog života te tako održavati potrebnu razinu kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti kao jamstva društvenog razvoja, ali ono je istodobno odraz osobne potrebe svakoga pojedinog učitelja da se u odgojno-obrazovnoj komunikaciji samoodređuje, razvija i usavršava, što je u skladu s prirodom odgojno-obrazovnog procesa kao načina spoznavanja istine. Razina uspješne prilagodbe škole realnom društvenom vremenu (Mijatović, 1998) ovisi upravo o toj osobnoj potrebi učitelja za vlastitim usavršavanjem, tj. o razvijenosti učiteljske svijesti o tome koliko za čovjeka i društvo važnu, čak presudnu, djelatnost obavlja te da u skladu sa svijesti o važnosti učiteljskog poziva radi na vlastitome profesionalnom razvoju.

Profesionalni razvoj učitelja u kontekstu cjeloživotnog učenja dobiva još jednu dimenziju, koja proizlazi iz vrijednosne biti odgojno-obrazovnog procesa koji je suodnos i komunikacija između učitelja i učenika. Drugim riječima, osim što se trebaju profesionalno usavršavati da budu metodički osposobljeni i profesionalno kompetentni nositelji odgojno-obrazovnog procesa te istodobno razvijati samosvijest kao poticaj na vlastito usavršavanje, učitelji u sustavu cjeloživotnog učenja imaju važnu ulogu odgajanja svojih učenika za cjeloživotno učenje, koja bitno usmjerava i profesionalni razvoj učitelja. Naime, iako se primjena koncepta cjeloživotnog učenja odnosi na sve članove nekog društva, učitelji u društvu koje uči imaju dvojak ulogu. Konceptom cjeloživotnog učenja učitelji su usmjereni na vlastiti profesionalni razvoj, ali i na pouča-

vanje, tj. odgajanje svojih učenika za cjeloživotno učenje, što, dakako, određuje sadržaje i načine provođenja njihova osobnog profesionalnog razvoja. Učitelji, dakle, cjeloživotnim učenjem usmjerenim na vlastiti profesionalni razvoj istodobno uče kako svoje učenike poučavati, tj. odgajati za život u kojem je cjeloživotno učenje postalo nužnost. Važna uloga učitelja u odgoju za cjeloživotno učenje istaknuta je i u Memorandumu o cjeloživotnom učenju:

„Podučavanje kao profesiju čeka odlučujuća promjena u idućim desetljećima: **učitelji i odgajatelji postaju vođe, mentori, posrednici**. Neizmjerne je važna njihova uloga pomaganja učenicima i njihova poticanja, koji nastoje odlučivati o vlastitom obrazovanju koliko god je to moguće. Sposobnost i povjerenje za razvoj i primjenu metoda učenja i podučavanja otvorenog sudjelovanja stoga bi trebali postati temeljna stručna vještina učitelja i odgajatelja, kako u formalnim tako i u neformalnim obrazovnim situacijama. Aktivno obrazovanje podrazumijeva motivaciju za učenje, sposobnost vježbanja kritičkog razmišljanja te znanje o ispravnom načinu učenja. U njegovanju sposobnosti ljudi da dolaze do znanja i koriste ga leži nenadomjestiva bit pedagoga.” (str. 16)

Memorandumom se također naglašava važnost osnovnog obrazovanja jer je bitan preduvjet cjeloživotnog učenja upravo kvalitetno obrazovanje za sve, a motivacija za cjeloživotno učenje ovisi o iskustvu učenja u ranoj fazi života.

Da je odgoj za cjeloživotno učenje zadatak koji pred učitelje stavlja neprestano nove zahtjeve te od njih traži kontinuitet održavanja visoke razine njihovih kompetencija, potvrđuju neke od značajki sustava cjeloživotnog učenja (Pastuović, 2006), koje uvjetuju i načine njegova ostvarivanja. Polazeći od značajki sustava cjeloživotnog učenja, koje se očituju u području kurikuluma, metodama i organizaciji, jasna je važna uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu koji treba biti koncipiran i realiziran na načine bliske konceptu cjeloživotnog učenja. Naprimjer, ako se za cjeloživotno učenje ističe važnost motivacije i samousmjerenog učenja (self-directed learning) (Pastuović, 2006), razumljivo je da odgoj za cjeloživotno učenje treba polaziti od istih postavki i usmjerenja, za čije pak provođenje učitelji tre-

baju biti profesionalno osposobljeni. Profesionalni razvoj učitelja stoga treba neprestano smjerati k novim spoznajama o načinima usmjeravanja učenika za cjeloživotno učenje. Može se reći da specifičnost profesionalnog razvoja učitelja u sustavu cjeloživotnog učenja proizlazi iz prirode učiteljskog poziva te je njihov profesionalni razvoj svojevrsno cjeloživotno učenje za poučavanje cjeloživotnom učenju.

Stvaralački pristup profesionalnom usavršavanju učitelja

Stvaralački pristup profesionalnom razvoju učitelja podrazumijeva aktivno sudjelovanje učitelja u osmišljavanju i provođenju vlastitoga profesionalnog usavršavanja. Istraživanja pokazuju da učitelji najkvalitetnijim oblikom stručnog usavršavanja smatraju radionice (Vidović, 2005), vjerojatno stoga što su one interaktivni oblik sudjelovanja, što pokazuje potrebu učitelja da aktivno, a ne pasivno, sudjeluju u vlastitome profesionalnom usavršavanju.

Ako je nastava po svojoj biti stvaralački proces, odgoj kojim se obrazuje i obrazovanje kojim se odgaja, a tek se stvaralaštvom ostvaruje budućnonsni karakter odgajanja (Polić, 2001), onda je kreativnost učitelja u nastavi itekako poželjna kvaliteta. Profesionalno usavršavanje učitelja stoga ne može biti usmjereno samo na razvoj profesionalne kompetentnosti i metodičke osposobljenosti učitelja jer one same po sebi ne znače i kreativnost, već profesionalni razvoj istodobno treba poticati i kreativnost učitelja.

Kreativan se učitelj neprestano usavršava i mijenja u skladu sa zahtjevima vremena te stvaralački ostvaruje integraciju činjenica i vrijednosti, suprotstavljajući se onim okolnostima školske prakse kojima se podupiru stereotipi i formalizam na štetu kreativnosti u nastavi. Bitne osobine kreativnog učitelja su autonomija misli, inicijativnost, intrinzična motivacija, žudnja za slobodom i sposobnost kritičkog promišljanja (Ozimec, 1996) te bi sputavanje i nepoticanje tih osobina značilo sputavanje kreativnosti. Socijalni utjecaj na kreativnost, bez obzira na velike individualne razlike stvaralačkih sposobnosti, višestruko je potvrđen mnogobrojnim pedagoško-psihološkim istraživanjima (Andrilović i Čudina-Obradović, 1996). Ako je socijalni priti-

sak prevelik, gubi se intrinzična motivacija te se javlja tendencija smanjene kreativnosti. Djelovanjem određenih školskih mehanizama, dakle, može se sputavati kreativnost učitelja i ograničavati odgojno stvaralaštvo u nastavi.

Sa stajališta cjeloživotnog učenja, kojim se kroz kontinuitet profesionalnog razvoja želi potaknuti samorazvoj pojedinca, određeni oblici stručnog i profesionalnog usavršavanja ostvaruju svoj cilj jedino ako učitelj na njima sudjeluje potaknut unutarnjom motivacijom. Besmislica je očekivati da će učitelji kao pasivni preuzimatelji ponuđenog razvijati vlastitu kreativnost, pa onda i kreativnost učenika. Sloboda, odgovornost i osobnost, dakle autonomija učitelja, nužni su za mimimum svake kreativnosti.

Afirmacija stvaralačkog pristupa profesionalnom razvoju učitelja podrazumijeva stoga i znatne promjene unutar prosvjetnog sustava kojima bi se mijenjao podređeni status i marginalizirana uloga učitelja unutar tog sustava. U okolnostima institucionalnog odgoja to bi značilo upravo omogućavati uvjete poticajne za razvoj kreativnosti i autonomije učitelja, a sprečavati situacije u kojima je učitelj samo izvršitelj gotovih naputaka. Istodobno, to upućuje na kritiku svakog direktivnog i autoritativnog provođenja stručnog usavršavanja učitelja, jer iz nekompatibilnosti kreativnosti s preskriptivnim načinom provođenja stručnih usavršavanja proizlazi zaključak o negativnom utjecaju takvog načina provođenja stručnog usavršavanja na kreativnost učitelja.

Zbog toga što se učitelji iz zavisne pozicije ne usuđuju kritički razmišljati niti angažirano djelovati u smjeru emancipacije učiteljskog zvanja, čime je i njihov profesionalni razvoj ograničen i nepotpun, potrebno je omogućavati uvjete za autonomno djelovanje učitelja radi postizanja njihovih većih profesionalnih kompetencija.

Autonomija učitelja kao polazište za stjecanje profesionalnih kompetencija

Sloboda je mogućnost samoodređenja, što znači da je slobodan učitelj onaj koji posjeduje tu mogućnost te koji je slobodan od svakog straha da se samostalno i neovisno odredi u vlastitom odgojnom

djelovanju. Kako se sloboda potvrđuje i dokazuje tek djelatno, to znači da se tek po onome što u praksi svakodnevnog odgajanja učitelj može samostalno odlučiti, pa onda i učiniti, može ustanoviti je li slobodan. U tom je smislu stvaralaštvo najneposredniji dokaz čovjekove slobode (Polić, 2001). To, naravno, ne znači da učitelji trebaju imati slobodu činiti što im se prohtije. Naprotiv, slobodan ne mora značiti i slobodonosan, sloboda nužno podrazumijeva i odgovornost. Odgovornost proizlazi iz slobode, preciznije, iz spoznaje vlastite slobode. Svako stanje zavisnosti, tj. heteronomije, stanje je neslobode te svaki pokušaj da se učitelju ograniči sloboda odgojnog djelovanja istodobno znači ograničavanje autonomije. Stoga odgajanje jest i treba biti oslobođanje i učenika i učitelja od svake zavisnosti. Odgoj jest nužno emancipacija. Autonoman učitelj ne treba nikakvu višu instancu koja će ga nadgledati u njegovu profesionalnom razvoju, jer je kao autonomna osoba sam pred sobom odgovoran za stjecanje profesionalnih kompetencija, već treba ravnopravne i sukompetentne suradnike s kojima će kreirati oblike profesionalnog usavršavanja.

Kako je u našem prosvjetnom sustavu podređena i zavisna pozicija učitelja realnost, učitelji vlastito stanje zavisnosti mogu mijenjati u stanje autonomije samo kritičkim mijenjanjem postojećih okolnosti.

„Kritička orijentacija zasniva se na uvjerenju da je svijet moguće učiniti boljim.” (Hopkins, 2001, 24)

Sposobnost kritičkog mišljenja znači sposobnost suprotstavljanja prihvaćanju gotovih rješenja i izvršavanja direktivno postavljenih zadataka, što u kontekstu profesionalnog razvoja znači autonomiju učitelja i kritički usmjereno pedagoško djelovanje uzeti kao polazište za stjecanje profesionalnih kompetencija učitelja. S učiteljima koji kritički i autonomno grade svoj pedagoški put teško je manipulirati. Kritički osviješten učitelj ne pristaje pasivno sudjelovati u oblicima stručnog usavršavanja koje je autonomno procijenio nekorisnim za svoj pedagoški rad i profesionalni razvoj, već ima potrebu osmišljavati i provoditi takve oblike profesionalnog usavršavanja koji pridonose njegovu profesionalnom razvoju. Emancipatorski karakter odgoja kao razjašnjavanje povezanosti između odgoja i društva možda jest moguće ostvarivati samo djelomično (Koenig i Zedler, 2001),

ali bez autonomnog učitelja o emancipatorskoj djelotvornosti odgajanja nema ni govora.

Autonomija učitelja, kao obilježje učitelja koji kritički misli i promišlja te ne prihvaća gotova rješenja u obliku naloga koje treba izvršiti, potiče učitelja na aktivniji angažman radi održanja vlastite autonomije te potvrđivanja vlastitih profesionalnih kompetencija. Od pasivnog slušača na seminarima i predavanjima učitelj postaje aktivan sudionik. Preuzimanjem uloge akcijskog istraživača u vlastitom profesionalnom razvoju učitelj napreduje potican najjačim mogućim motivom, samogeneriranim napredovanjem (Bognar, 2002). Time se autonomija učitelja potvrđuje kao istinski izvor i polazište za stjecanje učiteljskih profesionalnih kompetencija.

Zaključak

Autonomija učitelja u suvremenim okolnostima institucionalnog odgoja nužnost je koja proizlazi iz društvene potrebe za odgojnim stvaralaštvom, kojim se jedino može odgajati za budućnost. Da bi se kreativnost djelatno potvrđivala u praksi odgojno-obrazovne djelatnosti, potrebno je u sklopu preobrazbe školskog sustava osigurati kontinuitet dobre izobrazbe učitelja (Mijatović, 1998), ali i mijenjati zavisnu poziciju učitelja. Autonoman učitelj, koji djeluje s pozitivnim stajalištem prema cjeloživotnom obrazovanju, zainteresiran je i angažiran za sveukupne okolnosti odgajanja te je spreman argumentirano obraniti interese odgoja za stvaralaštvo, što je rezultat razumijevanja kulturalne važnosti odgoja. Očekivati da će učitelji u suvremenoj školi iz zavisne pozicije izvršitelja gotovih i polugotovih uputa odgajati s radosti proturječno je i nerealno.

Učitelji su, dakle, kao osnovni pokretači stvaralačkog procesa odgajanja, odgovorni za vlastiti razvoj te su pozvani da se kritički izbere za nezavisnu poziciju unutar prosvjetnog sustava, s koje će kreirati odgojni proces u kojem učenik neće biti pasivni slušač, već istraživač i kreator. Povezanost autonomije učitelja i njihova profesionalnog razvoja s odgojnim stvaralaštvom u nastavi činjenica je koju uvjerljivo potvrđuje pedagoška teorija i praksa. Interaktivni profesionalizam (Stoll i Fink, 2000) stoga treba biti sastavni dio suvremenog odgojno-obrazovnog djelovanja.

Poticanje autonomije učitelja važno je za kulturni razvoj društva te je istodobno od društvenog interesa osigurati veću slobodu i nezavisnost učitelja unutar prosvjetnog sustava. Problemi suvremenog odgoja (ekotematika, odgoj za mir, globalni problemi) (Gudjons, 1994) ne mogu se eksplicirati bez učitelja koji prepoznaju potrebe suvremenosti iz kojih slijede zahtjevi za cjeloživotnim obrazovanjem. Da bi učitelji motivirano i uz kognitivan angažman ostvarivali svoj profesionalni razvoj i postizali profesionalne kompetencije, treba potaknuti intervencije unutar školskog sustava, kojim će se zavisan položaj učitelja mijenjati u nezavisan, što će istodobno biti doprinos kvaliteti školskog sustava i odgoja.

Promjene u tom smjeru trebaju doći od samih učitelja, koji će kritički utjecati na vlastiti status unutar prosvjetnog sustava, ali svakako i s nadređenih pozicija tog sustava, tj. prosvjetne vlasti, koja, da bi doista bila u službi odgoja, treba omogućiti uvjete i za stvaralačko profesionalno usavršavanje i za odgojno stvaralaštvo.

Literatura

- Andrić, V. i Čudina-Obradović, M. (1996), *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, B. (2002), *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*, magistarski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Gudjons. H. (1994), *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London/New York: Routledge- Falmer.
- Koenig, E. i Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Memorandum o cjeloživotnom učenju* (2000). Bruxelles, dostupno na: <http://www.eaea.org/doc/memorHR.doc>
- Mijatović, A. (1998), *Obrazovanje za stoljeće znanja – XXI. stoljeće*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Ozimec, S. (1996), *Otkriće kreativnosti*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Pastuović, N. (2006), „Kako do društva koje uči”, *Odgojne znanosti*, 8 (2): str. 421-441.
- Polić, M. (2001), *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: Radionica Polić.
- Stoll, L. i Fink D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Vizek-Vidović, V. (ur.) (2005), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Summary

Teacher Autonomy and Professional Development

Dubravka Tischler
Primary School Petar Zrinjski, Zagreb, Croatia

The paper focuses on the directive approach to teacher training in primary schools that stifles the creativity of primary school teachers and reduces their autonomy, which, in the context of educational policies struggling to provide lifelong learning, means supporting formalism in the lifelong professional development of teachers and does not help develop teachers' competence. Educational creativity in teaching and teachers, as the driving force of that creativity, are incompatible with prescribed and externally imposed forms of professional development. A restriction on teachers' freedom and teacher autonomy is a restriction on their creativity in teaching and thus makes them mere agents for the implementation of a finalised and pre-programmed set of instructions for education. Regarding lifelong learning, which aims to establish the continuity of professional development and thus favour individual self-development, various forms of teacher professional development can be useful and effective only if internally motivated teachers participate voluntarily. The paper calls for a greater teacher autonomy when it comes to planning their personal and professional development and advocates interactive forms of teacher training that require a cognitive involvement and result in the acquisition of real, not just formal, teaching qualifications and professional competence.

Key words: teacher autonomy, lifelong learning, educational creativity, professional competence, teacher professional development