

# Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju<sup>1</sup>

Igor Radeka  
Sveučilište u Zadru  
Odjel za pedagogiju

## Sažetak

Ključan smjer Europske unije u prvom desetljeću 21. stoljeća jest razvoj cjeloživotnog obrazovanja. U radu koji slijedi analizira se koncept cjeloživotnog obrazovanja s pozicije načina njegova ostvarenja. S obzirom na to da Hrvatska svoju budućnost vezuje uz europske integracijske procese, pitanje je kakav je položaj Hrvatske u tom pogledu. Presudna uloga nastavnika u ostvarenju cjeloživotnog obrazovanja u ovom se radu analizira u svjetlu recentnih empirijskih istraživanja cjeloživotnog obrazovanja nastavnika i statusa nastavničke profesije u suvremenom hrvatskom društvu.

**Ključne riječi:** tradicionalno obrazovanje, cjeloživotno obrazovanje, nastavnik.

U potrazi za rješenjem svjetske krize obrazovanja (Coombs, 1971) UNESCO je od 70-ih godina XX. stoljeća pokrenuo dva velika istraživačka projekta na čelu s uglednim timom eksperata (Faure et al., 1975; Delors et al., 1998). Obje studije, nastale kao rezultat dugotrajnih istraživanja, došle su do zajedničkih rješenja: tradicionalan način obrazovanja zapao je u nepremostivu krizu i treba ga napustiti. Potrebna je temeljita, konceptualna promjena: umjesto „pripreme za život” (školovanjem tijekom djetinjstva i mladosti) moderno obrazovanje treba postati sastavnim dijelom cjelokupnog čovjekova života. I zato „prijelaz od ideje početnog osposobljavanja do permanentnog obrazovanja jest oznaka moderne pedagogije” (Faure et al., 1975, str. 148).

Idućih dvadesetak godina intenzivnog proučavanja dovelo je do sustavnog strukturiranja sadržaja novog obrazovnog koncepta. Danas je jasno da cjeloživotno obrazovanje<sup>2</sup> nije samo povezivanje inicijalnog (početnog ili temeljnog) odgoja i obrazovanja, tj. školovanja, s trajnim obrazovanjem (usavršavanjem). Koncept cjeloživotnog obrazovanja posve se razlikuje od tradicionalnog obrazovanja i po kvantiteti i po kvaliteti. Školovanje u djetinjstvu i mladosti sinergijski je povezano s usavršavanjem u sklopu raznolikih mogućnosti društva znanja – i formaliziranih ustanova (u kojima ovladavanje usustavljenim znanjima i umijećima završava javnom ispravom o stečenom obrazovanju) i neformalnih životnih situacija koje isto tako imaju obrazovnu

<sup>1</sup> Prikazani rezultati proizašli su iz znanstvenog projekta (Struktura cjeloživotnog obrazovanja nastavnika), provedenog uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

<sup>2</sup> Prvobitno je termin *lifelong education* preveden na hrvatski jezik kao permanentno obrazovanje, da bi se nakon preciznijeg utvrđivanja njegova sadržaja stručne rasprave priklonile terminu cjeloživotno obrazovanje.

vrijednost (što se događa u sklopu svakodnevnih, u informatiziranim društvima sve češćih, životnih situacija izvan formaliziranih obrazovnih ustanova i bez javnih dokaza o postignutom uspjehu). Zbog toga je uz formalno obrazovanje sve istaknutija potreba za neformalno obrazovanje – bilo da počiva na jednako tako planskom i sustavnom učenju ili je utemeljeno na spontanom i prirodnom učenju (informalno učenje). Na taj način koncepcija cjeloživotnog obrazovanja odgovara na potrebe pojedinca u suvremenom društvu koje se neprekidno mijenja. Da bi se održao korak s kontinuiranim promjenama, nužan je razvoj sposobnosti učenja, što počiva na učenju kako da se uči (Faure et al., 1975). Zato je naučiti učiti temeljno umijeće kojim svaki pojedinac treba ovladati tijekom školovanja u suvremenom društvu. U procesu inicijalnog obrazovanja svi se trebaju osposobiti za daljnje samoobrazovanje.

Sustavnim strukturiranjem koncepta cjeloživotnog obrazovanja u drugoj UNESCO-ovoj studiji kao temeljni postulati utvrđeni su: *učiti znati* (vladanje širokim općim znanjem uz ovladavanje sposobnošću učenja kao pretpostavkom cjeloživotnog učenja), *učiti činiti* (svladavanjem i stručnih kvalifikacija, i kompetencije snalaženja u raznim životnim situacijama), *učiti živjeti zajedno* (poticanjem razumijevanja i poštovanjem međuovisnosti) i *učiti biti* (razvojem osobnosti). Ključni problem formalnog obrazovanja, tj. školovanja kao inicijalnog dijela cjeloživotnog obrazovanja, je u tome što i dalje stavlja naglasak na upijanje znanja na štetu drugih tipova učenja (Delors et al., 1998, str. 108). Zajedno sa školom koja je odgovarala tradicionalnom obrazovanju prošlih vremena naslijeđen je i tip nastavnika koji je odgovarao prošlim vremenima. Autoritet nastavnika i dalje počiva na znanju i raspolaganju njime. Pritom je glavni zadatak učenika usvajanje znanja koje mu je posredovao nastavnik, a uspjeh zavisi od kvalitete reprodukcije toga znanja.

U obzorju sustavnih obrazovnih promjena u suvremenom društvu se obrazuju svi ljudi, tijekom cijela njihova života i u svim životnim situacijama (Šoljan, 1976, str. 6) i to prije svega kontinuiranim obrazovanjem vlastitih kompetencija. Kompetencije su ključna odrednica kvalitete suvremenog obrazovanja<sup>3</sup>, bilo da su stjecane formalnim ili neformalnim obrazovanjem. U njihovu stjecanju formalno (ili inicijalno) obrazovanje, tj. školovanje u djetinjstvu i mladosti, i dalje ima svoj polazni koncentrirani oblik, ali tek kao pretpostavka nastavka njihova kontinuiranog obrazovanja tijekom cijeloga života. Pritom je u procesu stjecanja znanja i umijeća za koncepciju cjeloživotnog obrazovanja ključno ovladavanje metodama njihova stjecanja – učenjem kako da se uči. Zato je cjeloživotno obrazovanje kvalitativno drugačije, šire i kompleksnije obrazovanje u odnosu na tradicionalno.

Današnja kriza škole u izravnoj je vezi s krizom nastavničke profesije jer promjene prije svega zavise od promjene položaja nastavnika u njoj. Položaj nastavnika treba se mijenjati na sva tri ključna polja njegova nastavnog rada: promjenom odnosa između (1) nastavnika i učenika, (2) nastavnika i nastavnog sadržaja te (3) učenika i nastavnog sadržaja. (1) Potrebno je prije svega promijeniti odnos između nastavnika i učenika tako da nastavnik gradi autoritet na odnosima suradnje i dijaloga te stvaranju poticajnog okružja ohrabriranjem i vođenjem. Suradničko raspoloženje pretpostavka je kvalitetnog obrazovanja, a počiva na osjećaju poštovanja i dobre volje umjesto prisile. (2) „Žeđ” za znanjem utemeljena na intelektualnoj radoznalosti treba ubrajati u temeljne osobine svakog nastavnika. Svaki nastavnik treba biti kontinuirano otvoren prema svemu novom tako da je cjeloživotno obrazovanje njegova istinska potreba. Jedino takav nastavnik može u nastavi razvijati potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem svojih učenika. Kada je riječ

<sup>3</sup> Europski kvalifikacijski okvir određuje osam ključnih kompetencija koje trebaju biti sastavni dio svake kvalifikacije: sposobnost komuniciranja na materinskom jeziku, sposobnost komuniciranja na stranom jeziku, razumijevanje i korištenje znanja iz matematike, prirodnih znanosti i tehnologija, sposobnost korištenja digitalne tehnologije, sposobnost učenja, socijalne i civilne vještine u multikulturalnom okružju, poduzetništvo i sposobnost kulturnog ophođenja; potreba za poduzetništvom (poduzimanje akcija i sposobnost ostvarenja) posebno je istaknuta kao opća kompetencija.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa pokrenulo je inicijativu za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira kao najvažnijeg preduvjeta uređenja sustava cjeloživotnog obrazovanja koje čini okosnicu društva temeljenog na znanju.

o posredovanju nastavnog sadržaja, nastavnik nije više jedini prenositelj znanja svojim učenicima. U taj proces se uključuje suvremena nastavna tehnologija koja može funkcionirati u komplementarnom jedinstvu s nastavnikom. Najveći doprinos nastavnika nije više prenošenje velike količine znanja učenicima već njihov odgoj utemeljen na obrazovanju kompetentne ličnosti i izgradnji ključne sposobnosti učenja, tj. samostalnog snalaženja svojih učenika. „Učiti kako se uči nije samo još jedna parola. To predstavlja specifičan prilaz koji sami nastavnici moraju svladati, ako se žele osposobiti da ga prenesu na druge” (Faure et al., 1975, str. 237). (3) Promjena tradicionalnog odnosa između učenika i nastavnog sadržaja svodi se na osiguravanje učenikova ovladavanja cjelokupnim procesom stjecanja znanja, što je mnogo važnije i kompleksnije od pasivnog upijanja znanja. Razvoj sposobnosti učenja omogućuje sve samostalniji rad učenika, a to prije svega pretpostavlja nastavnikov umješni izbor primjerenih nastavnih strategija kako bi se nastavni proces temeljio na kvalitetnom učenju.

U kontekstu navedenih promjena nužna je promjena položaja nastavnika u svim etapama nastavnog rada. On nije više ekskluzivni nositelj i prenositelj nastavnog sadržaja, niti jedini evaluator postignutih nastavnih rezultata. Uz njega za to postoji kvalitetna nastavna tehnologija i objektivniji istraživački instrumenti. No, inovacije na tom polju ne dovode u pitanje njegovu opstojnost (kako se nekad mislilo) jer je nezamjenjiva njegova uloga u cjelovitom pristupu nastavnom sadržaju. Usto, priprema i realizacija nastave te analiza nastavnih rezultata i dalje je u rukama nastavnika. Ključna promjena nastavnikova položaja je u pomicanju težišta s izvršnih na pripremne i analitičke aktivnosti. Prema tome, jedino nastavnik može kompetentno postaviti nastavu u skladu sa svim specifičnostima svakog nastavnog sata te jedino nastavnik ima holistički uvid u kvalitetu obrazovanja učenika. Očigledno je da su poluge svih triju nastavnih međunosa (nastavnika, učenika i nastavnog sadržaja), tj. cjelokupnog nastavnog procesa, čvrsto u rukama nastavnika. Suština promjena treba biti usmjerena na inoviranje odgojno-obrazovnog čina u kojem će nastavnik umjesto dociranja „vječnih istina” razvijati kod učenika sposobnost stvaralačkog učenja.

Stoga su u pravu suvremeni zagovornici kvalitetne škole poput Williama Glassera: „Bez obzira na to podbacuje li kvaliteta u industriji ili školama, ništa se neće poboljšati dok rukovoditelji ne promijene sustav. Za neuspjeh nikad nisu krivi radnici” (1999, str. 21). Da je to aksiom školskog (ne)uspjeha svjedoče i riječi pedagoškog klasika Friedricha Adolfa Wilhelma Diesterwega: *škola vrijedi onoliko koliko vrijedi njen učitelj*. Kvalitetan nastavnik je *condicio sine qua non* kvalitetne škole, a kvalitetno cjeloživotno obrazovanje nastavnika je *condicio sine qua non* kvalitetne implementacije koncepcije cjeloživotnog obrazovanja. Prema tome, nastavnik je u epicentru inicijalnog i formalnog obrazovanja te od njegova statusa ovisi status cjeloživotnog obrazovanja. U tom kontekstu prije više od 30 godina kao jedan od vodećih principa prosvjetne politike koji trebaju dovesti do promjena u školstvu, ekspertni tim UNESCO-a navodi da će nastavnička profesija biti u stanju obaviti svoju ulogu u budućnosti jedino ako dobije i ako bude sama izgradila strukturu koja je bolje prilagođena suvremenim sustavima obrazovanja (Faure et al., 1975).

20 godina nakon toga drugi ekspertni tim UNESCO-a ponovno raspravlja o kvaliteti nastavnika kako bi utvrdio uzroke evidentne krize škole. U tom kontekstu ustvrđuje da se prilikom zapošljavanja nastavnika uvijek ne pronalaze kvalificirani kandidati te da su se radni uvjeti nastavnika u mnogim slučajevima silno pogoršali. Uz ponovno isticanje presudne važnosti kvalitete poučavanja i nastavnika u inicijalnom (temeljnem) obrazovanju ili školovanju, od čega zavisi učenikov odnos prema učenju i vlastito samopoimanje, djelotvorni nastavnici trebaju pomagati širokim rasponom nastavnih umijeća i ljudskim kvalitetama empatije, strpljivosti i skrušenosti kao nadopune autoritetu. „Kad je prvi nastavnik nekog djeteta ili odrasle osobe loše školovan i nemotiviran, temelji za daljnje učenje bit će nestabilni. Povjerenstvo smatra da su ponovno isticanje važnosti nastavnika u temeljnem obrazovanju i poboljšanje nastavničkih kvalifikacija zadaće kojima se sve vlade moraju posvetiti” (Delors et al., 1998, str. 165). Zato očekuju od svih zemalja da regrutiraju buduće nastavnike iz redova najmotiviranijih studenata, poboljšaju njihovo školovanje i potiču najbolje među njima da se prihvate najtežih

radnih mjesta. Poboljšanje kvalitete i motivacije nastavnika treba postati prioritet svih zemalja. Mjere za njihovo unaprjeđenje su bolja selekcija nastavnčkih kandidata, poboljšanje početnog obrazovanja nastavnika, unaprjeđenje stručnog usavršavanja nastavnika, bolja selekcija i usavršavanje profesora koji obrazuju nastavnike, kvalitetniji i poticajni nadzor nastavnčkog rada, uspješnije upravljanje školama, sustavnije uključivanje roditelja i kompetentnih vanjskih suradnika s radnim iskustvom u stručne predmete, stvaranje privlačnih radnih uvjeta (osiguranje prikladnih plaća u usporedbi s drugim vrstama zaposlenja sa sličnom razinom školovanja, posebnih poticaja za nastavnike u udaljenim i osobito siromašnim područjima, pokretljivosti među nastavnicima) te kontinuirano osiguranje kvalitetnih nastavnih materijala (udžbenika, nastavnih planova i programa, nastavnih sredstava i pomagala) (Delors et al., 1998, str. 165-168).

Unatoč tome što je unaprjeđenje statusa nastavnika nužan preduvjet ostvarenja cjeloživotnog obrazovanja te preciziranih mjera koje tome vode, nastavnička profesija i dalje je opterećena nizom problema. O tome svjedoči najnovije UNESCO-ovo Svjetsko izvješće iz 2005. godine: „Nastavnička struka sve je manje zanimljiva mladima koji se upisuju na fakultete jer nema visok društveni status i nije dobro plaćena. To se može promijeniti samo ako se poduzmu neki praktični koraci prema podizanju profesionalnog statusa nastavnika, njihovih uvjeta i plaća, a u skladu s Međunarodnom poveljom o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima” (UNESCO-ovo svjetsko izvješće..., 2007, str. 84).

Kakav je status nastavnika u tom pogledu u Hrvatskoj? Umjesto analize na temelju impresija iz kojih se (zbog različitih pozicija s kojih se raspravlja) u našoj javnosti može steći krivi dojam, dat će se obrisi stanja kratkim pregledom rezultata recentnih hrvatskih istraživanja cjeloživotnog obrazovanja i statusa nastavničke profesije.

Kada je riječ o inicijalnom stručnom obrazovanju nastavnika, ohrabruje činjenica da su studenti nastavničkih studija intrinzično motivirani za nastavničku profesiju. Tek nakon personalnih (interesi) i socijalnih motiva (pomoć drugima) slijede vanjski motivi (posao, status, novac). Nakon

toga dolazi moratorij (imati vremena da se dostigne jasnoća i razjašnjenje, tj. da se shvati što se želi), zatim izbor studija na temelju preporuke drugih (važnih osoba) i na kraju posezanje za lakšim studijem („nije tako teško / izbor manjeg zla”). U tom istom istraživanju (također faktorskom analizom) izdvojena su 4 faktora zadovoljstva kvalitetom studija prema sljedećem rangu: u nastavničkim studijima najveće je zadovoljstvo sadržajem, zatim rješavanjem problema i zahtjeva u studiju, pa obrazovnim okruženjem i na kraju obrazovnom politikom na sveučilištu (Palekčić i sur., 2005). Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da studiji ne ispunjavaju očekivanja studenata, tj. ne pridonose jačanju, proširenju i obogaćivanju postojeće pozitivne motiviranosti studenata. Slaba povezanost interesa studenata s kvalitetom sveučilišne nastave upućuje na potrebu hitnog podizanja pedagoške kvalitete poučavanja u kontekstu uspostavljanja prijeko potrebnih standarda u obrazovanju nastavnika. Kada se ima na umu da kvaliteta učenja i studiranja u znatnoj mjeri ovisi o međudnosu kvalitete nastave i kvalitete motivacije, jasno je da u tom pogledu sveučilišnim nastavnicima treba posvetiti veću pozornost (Palekčić i sur., 2004).

Kod nastavničkog obrazovanja uz kontinuirani rad u školi također su utvrđeni veliki problemi. Ohrabruje činjenica da nastavnici imaju potrebu za vlasitim usavršavanjem, ali žele da ono bude bitno drugačije od postojećeg. Usavršavanjem nastavnika danas dominira rad u sklopu strukovnih udruga, a zatim spontana razmjena iskustava – što je upravo suprotno očekivanjima. Premda je većini poznata obaveza vlastita usavršavanja, samo polovica nastavnika sudjeluje u izradi vlastitih programa usavršavanja, i to bez velike osobne inicijative. Čak 3/4 smatra da je u njihovoj školi u određenoj mjeri zapostavljeno usavršavanje, što potvrđuje podatak da se više od 4/5 nastavnika u jednoj školskoj godini usavršavalo manje od 10 školskih sati. Nisu zadovoljni ni financiranjem permanentnog usavršavanja te očekuju veći doprinos odgovarajućih državnih i javnih ustanova. Na temelju rezultata ovog istraživanja (Radeka, Sorić, 2005) utvrđeno je da permanentno usavršavanje nastavnika u Hrvatskoj nije u skladu s potrebama nastavnika. Riječ je o netransparentnom, nedorečenom i nedovoljno izgrađe-

nom modelu na tragu centraliziranog koncepta *In-service Teacher Training* koji se u Europskoj Uniji zamjenjuje konceptom *Teacher Professional Development* primjerenijim specifičnim potrebama svakog pojedinog nastavnika. U tom kontekstu prelazi se iz centraliziranog, ponudom vođenog usavršavanja nastavnika uz rad (*INSETT*) k decentraliziranom i potražnjom vođenom sustavu s mnogostrukim nositeljima usavršavanja i raznolikim izvorima financiranja (*TPD*). U tom, kao i u prethodnom konceptu, središnja administracija utvrđuje prioritete usavršavanja, vrednuje sustav te verificira nositelje programa. Međutim, prijelaz iz *INSETT*-a (u kojem središnje državne institucije na tradicionalan način oblikuju usavršavanje) u zadovoljavanje specifičnih razvojnih potreba svakog nastavnika *TPD*-om poboljšalo je kvalitetu usavršavanja (Zafeirakou, 2002). U tom pogledu uz formalno obrazovanje otvara se prostor izdašnjijem korištenju neformalnih oblika obrazovanja.

Kada se svemu navedenom doda da postojeći model usavršavanja nastavnika u Hrvatskoj nije usklađen s inicijalnim obrazovanjem nastavnika niti je sustavno promišljen (Domović, Godler, 2003, str. 56-58), dolazi se do zaključka da se radi o potplaćenom segmentu obrazovanja nastavnika iz kojeg nisu jasno vidljivi organizacija, način financiranja, način (ni vanjskog ni unutarnjeg) vrednovanja niti odgovornost mjerodavnih tijela. Nije jasan niti položaj, stvarna prava i obveze nastavnika prema vlastitom usavršavanju. Sredstva utrošena u takav nekoherentan model usavršavanja neracionalno su iskorištena. Važnost koju nastavnici pridaju usavršavanju s jedne strane i nezadovoljstvo u pogledu njegova funkcioniranja s druge strane pokazuje velik raskorak između potreba nastavnika i mogućnosti postojećeg modela usavršavanja, što zahtijeva hitno i bitno poboljšanje kvalitete usavršavanja.

Čak 3/4 djelomično ili potpuno nezadovoljnih nastavnika kvalitetom vlastita permanentnog usavršavanja kao probleme ističu: nedovoljnu količinu ponuđenih sadržaja, nedovoljnu mogućnost uključivanja u programe usavršavanja, skromno vrijeme i financijska sredstva predviđena za usavršavanje te slabu organizaciju cjelokupnog sustava usavršavanja. Najveći utjecaj na njihovo usavršava-

nje danas imaju škole u kojima rade, a smatraju da bi najveća odgovornost u tom pogledu trebala biti na resornom ministarstvu i državnim agencijama zaduženim za usavršavanje. Usavršavanjem dominiraju frontalni oblik rada i monološko predavanje, dok nastavnici žele kombiniranu primjenu različitih oblika i metoda (pri čemu se upotreba baš svih oblika i metoda usavršavanja znatni razlikuje od potreba nastavnika). Nisu zadovoljni niti nepostojanjem vrednovanja usavršavanja i smatraju da bi ga trebalo uvesti te s tim u vezi smatraju da bi usavršavanje više trebalo biti u funkciji njihova napredovanja nego što je sada. Na kraju, znatno su veća očekivanja od usavršavanja na razini osobnog zadovoljstva, načina poučavanja, sadržaja poučavanja, napretka u nastavnim zvanjima, ugleda u školi i društvu te poboljšanja životnog standarda (Radeka, Sorić, 2005a). Očigledno je da bez većeg poboljšanja kvalitete i tretmana permanentnog usavršavanja nastavnika nema zadovoljnog nastavnika niti sustavnog inoviranja škole, što su temeljne pretpostavke najavljenih konceptualnih promjena u obrazovanju.

Status nastavnika u hrvatskim školama i nezadovoljstvo poslom povećava niz neriješenih pitanja nastavničkog statusa. Više od 70% nastavnika nije zadovoljno uvjetima vlastitog rada. Čak 90% nastavnika nije zadovoljno životnim standardom, a više od 70% smatra da bi poboljšanje njihova životnog standarda poboljšalo kvalitetu njihova rada. Usto, 50% nastavnika procjenjuje društveni ugled svoje profesije osrednjim, a niskim i vrlo niskim čak 36%. Umjesto najnižih pozicija društvenog ugleda među visokostručnim zanimanjima (prema vlastitoj procjeni) smatraju da bi nastavnici trebali biti na vrhu društvene ljestvice. Zbog svih navedenih problema čak 40% nastavnika spremno je prihvatiti neki drugi nenastavnički posao i (bilo da ovisi o situaciji ili je sasvim sigurno) ne bi ponovno izabrali nastavničku profesiju. Pritom je utvrđena povezanost između loših procjena životnog standarda (radnih uvjeta, društvenog ugleda svoga zanimanja i vlastite (ne)kompetentnosti) i nezadovoljstva nastavničkim poslom (Radeka, Sorić, 2006).

Rezultati izloženih istraživanja upućuju na zaključak da su nastavnici intrinzično motivirani i za nastavnički studij, i za obavljanje nastavničkog

posla. No, tako važna profesija ne smije počivati isključivo na entuzijazmu bez adekvatne potpore sustava. Ako se želi pozitivno djelovati na motivaciju nastavnika, a time i na razvoj suvremene škole, mora se poboljšati kvaliteta nastavničkog inicijalnog obrazovanja i usavršavanja uz istodobno usklađivanje njihova međudjelovanja, povećati zadovoljstvo nastavnika poslom, tj. poboljšati njihov životni standard (kroz bolje razrađen sustav financiranja i nagrađivanja), izgrađivati društveni ugled nastavničkog zanimanja, poboljšati uvjete u kojima nastavnici rade uz napuštanje naslijeđenog egalitarizma, tj. neselektivnog pristupa među nastavnicima (bolje definiranim kriterijima napredovanja) uz sustavan rad na razvijanju njihovih nastavničkih kvalifikacija i kompetencija. Postojeći status nastavničke profesije poguban je za suvremenu školu i društvo u cjelini.

U središtu obrazovnih prioriteta trebaju biti promjene obrazovanja i rada nastavnika. Posebno

se očekuje poboljšanje općenito niskog ekonomskog i statusnog položaja nastavničke profesije u društvu, priznavanje nastavnika kao ravnopravnih partnera u kreiranju obrazovne politike, trajno poboljšanje kvalitete inicijalnog obrazovanja uz unapređenje modela usavršavanja povezanog s napredovanjem nastavnika (Vizek Vidović, 2005, str. 91).

Kada se sve navedeno ima u vidu, ne čude podaci Komisije Europske unije prema kojima je udjel cjeloživotnog obrazovanja u hrvatskom društvu 5 puta manje od prosjeka i daleko ispod svake zemlje članice EU (*Modernising education...*, 2005). Ubrzani razvoj Hrvatske i dostizanje obrazovnih standarda razvijenijih zemalja Europe pretpostavlja brzo i sustavno rješavanje evidentnih problema nastavničke profesije, što je nezaobilazna pretpostavka implementacije cjeloživotnog obrazovanja u suvremeno hrvatsko društvo. Ovu temu posebno aktualizira recentno razdoblje približavanja Hrvatske punopravnom članstvu u Europskoj uniji.

## Literatura

- Bezić, K. (2003), *Učitelji u zemlji čudesa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bezić, K., Strugar, V. (1998), *Učitelj za treće tisućljeće*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Cindrić, M. (1995), *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Persona: Zagreb.
- Coombs, Ph. (1971), *Svetska kriza obrazovanja*, Beograd: Interpres.
- Delors, J. et al. (1998), *Učenje: blago u nama; Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Zagreb: Educa.
- Domović, V., Godler, Z. (2003), „Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj”, *Metodika*, 6, str. 49-60.
- Faure, E. et al. (1975), *Učiti za život: svijet obrazovanja danas i sutra*, Beograd: Stručna štampa.
- Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb: Educa.
- Green paper on teacher education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, (2000), Umeå: TNTEE.
- Modernising education and training: A vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*, (2005).
- Müller, F., Palekčić, M., Radeka, I. (2006), „Determinanten der Lernbereitschaft und der Leistung im Studium”, *Odgovne znanosti*, 2(12), str. 401-419.
- Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R., Müller, F. (2004), „Interes za studij: Empirijsko istraživanje uvjeta i učinaka interesa za sveučilišni studij”, *Napredak*, 4, str. 389-404.
- Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R., (2005), Motivacija za studij i zadovoljstvo studijem. U: Rosić, V. (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika: Situation and prospect of teachers' education*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 69-73.
- Pastuović, N. (1996), „Kako do društva koje uči”, *Odgovne znanosti*, 34(11), str. 421-441.
- Pivac, J. (1995), *Škola u svijetu promjena*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Radeka, I. (1994), „Položaj nastavnika u suvremenoj školi”, *Školski vjesnik*, 43(2), str. 141-148.
- Radeka, I. (1996), „Problem određenja permanentnog obrazovanja”. *Radovi-Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 8(2), str. 123-136.
- Radeka, I. (2002), „Lifelong education for the new age”. *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, 2, str. 223-226.
- Radeka, I., Sorić, I. (2005), „Model permanentnog usavršavanja nastavnika”, *Pedagojska istraživanja*, 1, str. 17-34.
- Radeka, I., Sorić, I. (2005a), „Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika”, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2, str. 263-277.
- Radeka, I. (2005), *Nastavnik u suvremenom društvu*. U: Bevanda, M. (ur.), *Nikola S. Filipović i njegovo djelo*, Sarajevo: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, str. 64-68.
- Radeka, I., Sorić, I. (2006), „Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika”, *Napredak*, 2, str. 161-177.
- Šoljan, N.N. (1976), Prolog. u: Šoljan, N.N. (ur.), *Permanentno obrazovanje*. Split: Marko Marulić.
- UNESCO-ovo svjetsko izvješće: Prema društvima znanja*, (2007), Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, V. (ur.) (2005), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Zafeirakou, A. (2002), „In-service training of teachers in the European Union. Exploring central issues”, *Metodika*, 5, str. 253-278.