

Model permanentnog usavršavanja nastavnika¹

Igor Radeka
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

Izabela Sorić
Sveučilište u Zadru
Odjel za psihologiju

Sažetak

U radu se analizira empirijsko istraživanje permanentnog usavršavanja nastavnika² osnovnih i srednjih škola Zadarske županije. Za ispitivanje je konstruiran upitnik na temelju kojeg su obrađena stajališta 462 reprezentativno odabrana nastavnika. Utvrđeno je da nastavnici imaju potrebu za permanentnim usavršavanjem, ali drugačijim od postojećeg. Usavršavanjem nastavnika danas dominira rad u okviru strukovnih udruga i spontana razmjena iskustava, što je obrnuto od očekivanog. Iako je većini poznata obveza vlastita usavršavanja, tek polovica nastavnika sudjeluje u izradi osobnih programa usavršavanja, i to bez velike osobne inicijative. Čak 3/4 smatraju da je u njihovoj školi u određenoj mjeri zapostavljeno usavršavanje, što potvrđuje podatak da se preko 4/5 nastavnika u 2002/03. godini usavršavalo manje od 10 školskih sati. Nastavnici nisu zadovoljni ni financiranjem permanentnog usavršavanja, pri čemu očekuju veći doprinos odgovarajućih državnih i javnih ustanova. Iz dobivenih rezultata proizlazi da je postojeći model permanentnog usavršavanja nastavnika neusklađen s potrebama, što iziskuje promjene u tom smjeru.

Ključne riječi: permanentno usavršavanje, nastavnik, *INSETT*, *TPD*

Summary

THE MODEL OF IN-SERVICE TEACHER TRAINING

Igor Radeka
University of Zadar, Croatia
Department of Pedagogy

Izabela Sorić
University of Zadar, Croatia
Department of Psychology

The article analyses the empirical study of in-service training of teachers³ from primary and secondary schools in the County of Zadar. For the purpose of this study we constructed the questionnaire and applied it on the representative sample of 462 teachers to analyze their opinions. It has been found that teachers need in-service train-

¹ Rad je rezultat šireg istraživanja na projektu 0070044 „Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika“.

² Termin *nastavnik* u radu se rabi kao zbirni naziv za osnovnoškolske učitelje (razredne i predmetne nastave) te srednjoškolske nastavnike.

ing, but different from the existing one. The dominating form of teacher training at the present time is work within professional associations and spontaneous sharing of experiences, which is contrary to the expected. Although the majority of teachers are aware of the obligation for self-directed improvement, only half of them participate in creating their own programmes, without prominent personal initiative. No less than 3/4 thinks that in-service training is somewhat neglected in their schools, which is confirmed by the fact that more than 4/5 of teacher had less than ten hours of training in year 2002/03. The teachers are not satisfied by the financing of in-service training, and they expect a greater contribution from relevant state and public institutions. The results suggest that the existing model of in-service teacher training is not adjusted to the needs, which calls for the changes in that direction.

Key words: in-service teacher training, teacher, *INSETT*, *TPD*

1. Uvod

1.1. Uvodne napomene

Cjeloživotno učenje utemeljeno na ekspanziji znanja u suvremenom društvu omogućilo je razvoj koncepcije *društva koje uči*. Ostvarenje novog pristupa zavisi prije svega od kvalitete, odnosno umijeća i motiviranosti nastavnika da efikasno izmijene tradicionalni pristup učenju, obrazovanju i odgoju u sustavu školstva. Stoga je u posljednje vrijeme obrazovanje nastavnika među najpropulzivnijim temama i najistraživanijim odgojno-obrazovnim područjima u razvijenom dijelu svijeta. U uvođenju spomenutih strukturnih društvenih promjena ključna je uloga nastavnika u reformi organizacije i inoviranju načina funkcioniranja školskog sustava sržnom promjenom uloge nastavnika iz ekskluzivnog informativnog prenosioca znanja u formativnog poticatelja razvoja sposobnosti učenika. Raskorak između proklamiranog i stvarnog stanja u tom pogledu može se prevladati jedino sustavnim obrazovanjem nastavničkih kompetencija i razvojem interesa.

U kontekstu *društva koje uči* Europska unija teži razvoju *Europe znanja* (Towards..., 1997). Bez obzira na razlike koje u tom pogledu postoje među pojedinim zemljama uključenim u europske integracijske procese, u europskim se zemljama obrazovanju nastavnika posvećuje velika pozornost. *Europa znanja* zasnovana na cjeloživotnom učenju sustavno mijenja sastavnice osposobljavanja nastavnika — inicijalno obrazovanje i permanentno usavršavanje uz rad (s početnim postupnim uvođenjem u posao) — uz harmonizaciju odnosa među njima. Posebna je vrijednost permanentnog usavršavanja nastavnika u tome

što je po broju nastavnika kojima je namijenjen najmasovniji, a po vremenu u kojem se realizira najduži dio obrazovanja nastavnika. Zato bez sustavnog pristupa permanentnom usavršavanju nastavnika nema brzog osuvremenjivanja nastavnika i škole.

Intenzivne promjene permanentnog usavršavanja nastavnika u cijelom nizu zemalja Europske unije dovele su do zamjene dosadašnje koncepcije obrazovanja nastavnika uz rad (*In-service Teacher Training — INSETT*) novom koncepcijom nastavničkog profesionalnog razvoja (*Teacher Professional Development — TPD*). 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 toj, kao i u prethodnoj koncepciji, 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 (Zaferakou, 2002, 253 — 254).

U posljednje vrijeme i u Hrvatskoj jača istraživački interes za ova pitanja. Njihova aktualnost naglašena je pred očekivanu reformu školstva i ulazak u europske integracijske procese. Sustavnije osuvremenjivanje školstva i usklađivanje sa spomenutim europskim trendovima trenutačno je u tijeku samo na razini reforme sustava visokog obrazovanja u skladu s Bolonjskom deklaracijom. Ovim se radom žele otkriti kritične točke postojećeg modela permanentnog usavršavanja nastavnika

ka u Hrvatskoj, čija je kvaliteta *conditio sine qua non* razvoja nastavničkih kompetencija u procesu poboljšanja sustava školstva i približavanja *Hrvatskoj znanja*. Prije provedena istraživanja omogućit će usporedbu postojećeg stanja s nekim pokazateljima permanentnog usavršavanja nastavnika u Hrvatskoj prije osamostaljenja.

1.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrđivanje stanja i problema u organizaciji permanentnog usavršavanja nastavnika kako bi se potaknuo način prilagodbe postojećeg modela stvarnim potrebama nastavnika. Polazi se od pretpostavke da permanentno usavršavanje nastavnika nije u skladu s potrebama nastavnika za usavršavanje.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Postupak istraživanja

U radu se analizira dio rezultata većeg istraživanja interesa nastavnika za permanentno usavršavanje, i to onaj koji se odnosi na nastavničke procjene značaja, uloge i organizacije različitih načina usavršavanja te njihove participacije u vlastitom permanentnom usavršavanju. Podaci su prikupljeni anonimnim upitnikom konstruiranim za potrebe ovog istraživanja, a koji je sadržavao pi-

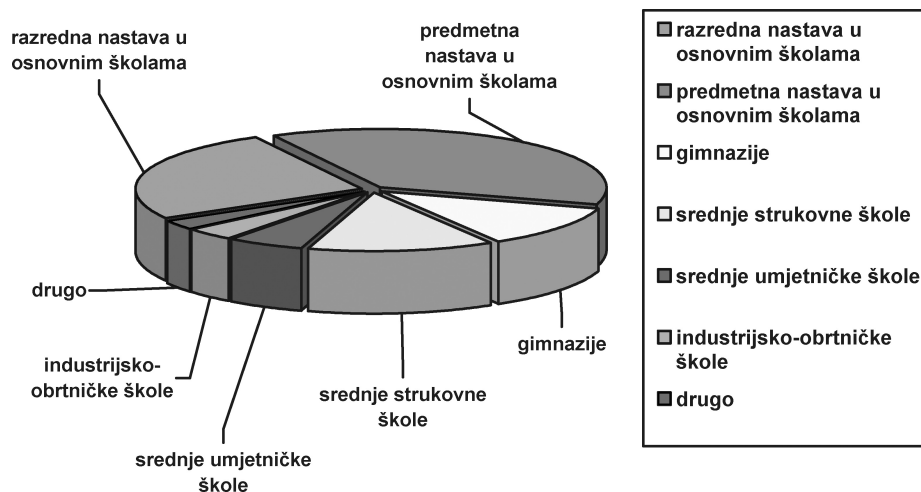
tanja zatvorenog i poluotvorenog tipa te skale sudova. Ispitivanje je provedeno između 27. travnja i 24. svibnja 2004. godine.

2.2. Uzorak istraživanja

Populacija je zatvorenog tipa i čine je nastavnici zaposleni u osnovnim i srednjim školama Zadarske županije u školskoj 2003/04. godini. Ukupan broj od 1950 nastavnika čini 1164 iz osnovnih i 786 iz srednjih škola. Uzorak je formiran metodom uzorka skupina (Mužić, 1982, 601), pri čemu skupinu čini matična s pripadajućim područnim školama. Pri definiranju uzorka vodilo se računa o njegovoj reprezentativnosti s obzirom na vrstu i veličinu škole, mjesto u kojem djeluje, materijalno-tehničke uvjete rada i dr.

Uzorak je u cjelini uključivao 708 nastavnika iz 20 škola: 12 osnovnih (427 nastavnika) i 8 srednjih (281 nastavnika). Nastavnici su informirani o svrsi i cilju istraživanja te su zamoljeni da što iskrenije odgovore na postavljena pitanja (uz zajamčenu anonimnost). Prikupljeno je 469 popunjenih upitnika (299 iz osnovnih i 170 iz srednjih škola), što je 66% planiranog uzorka. U krajnju obradu rezultata ušla su 462 upitnika, odnosno odgovori 24% nastavnika Županije zadarske.

Istraživanjem su obuhvaćene sve skupine nastavnika prema njihovoj proporcionalnoj zastupljenosti u Županiji (slika 1).



Slika 1. Zastupljenost različitih vrsta nastavnika s obzirom na vrstu škole u kojoj rade u Županiji zadarskoj

Dakle, utvrđeno je da u osnovnim školama rade otprilike 2/3 nastavnika (25,32% u razrednoj nastavi i 37,45% u predmetnoj nastavi), dok je u raznim vrstama srednjih škola zaposlena preostala 1/3 (u gimnazijama 11,47%; srednjim strukovnim — ekonomskim, medicinskim, pomorskim, tehničkim i dr. školama 13,2%; umjetničkim — glazbenim, primijenjeno-umjetničkim i dr. 5,63%; industrijsko-obrtničkim 3,46%; stručnih nastavnika — laboranata, kuhara, frizera i dr. te stručnih suradnika — pedagoga, psihologa, defektologa, socijalnih radnika i knjižničara u raznim vrstama škola je 2,81%).

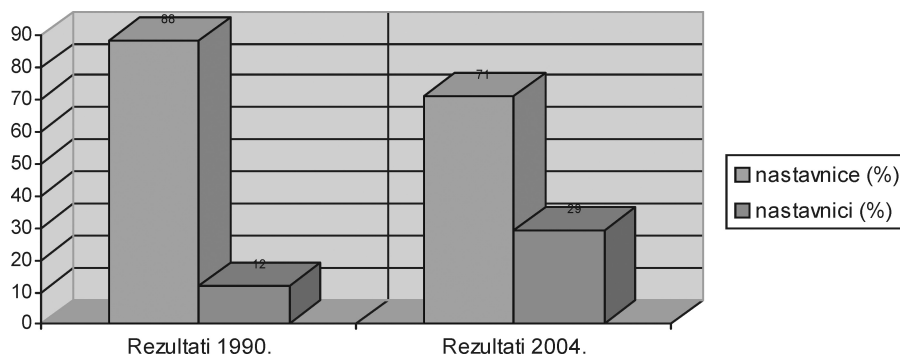
Među ispitanim nastavnicima visokoobrazovanih je 61,9%, s višom stručnom spremom 36,36%, a sa srednjom stručnom spremom 1,08%. Prema radnom iskustvu nastavnici se mogu raspodijeliti u ove kategorije: 4,33% pripravnika, 26,62% nastavnika s radnim iskustvom do 10 godina, 25,54% nastavnika s radnim iskustvom između 10 i 20 godina, 24,66% nastavnika s radnim iskustvom između 20 i 30 godina te 18,61% s više od 30 godina nastavnog iskustva. Velika većina nastavnika (92,64%) u nastavnom je zvanju, tek 4,98% ima zvanje nastavnika mentora, a samo 1,52% je nastavnika savjetnika.

Napokon, prema temeljnom obrazovanju 83,12% nastavnika je sa završenim dodiplomskim nastavničkim studijem, 10,39% je nakon dodiplomskog nenastavnčkog studija završilo dopunski program pedagoško-psihološkog obrazovanja nastavnika (preostalih 6,5% nastavnika na ovo pitanje nije odgovorilo). Nastavnice su činile 70,78% a nastavnici 29,22% uzorka.

U istraživanju provedenom 1990. godine (Radeka, 1995, 1994a, 1994b, 1993, 1991) među nastavnicima razredne nastave sa srednjom stručnom spre-

mom radilo je 30,5%, a s višom i visokom 69,5% nastavnika. Dakle, evidentno je smanjivanje broja nastavnika razredne nastave sa srednjoškolskim obrazovanjem. Većina tih nastavnika danas je u mirovini. U prethodnom istraživanju do 2 godine radnog iskustva imalo je 8,71% nastavnika, između 2 i 5 godina 2,84%, između 5 i 10 godina 14,89%, između 10 i 20 godina 19,86% te preko 20 godina 61,7%. Unatoč različitim kategorijama razvrstavanja nastavnika među ovim dvama istraživanjima, evidentno je pomlađivanje nastavnčkog kadra: godine 1990. 18,44% imalo je manje od 10 godina iskustva prema 31% 2004. godine, između 10 i 20 godina ranije 19,86% u odnosu na sadašnjih 25% te nekadašnjih 61,7% više od 20 godina u odnosu na sadašnjih 44%. Unatoč nezadovoljstvu dijela nastavnika svojim statusom, koji potvrđuje i prethodno istraživanje (Radeka, 1993), ova se pojava ne bi trebala interpretirati izlaskom starijih nastavnika iz profesije zbog profesionalnih razloga, već prije svega kao posljedica širih društvenih zbivanja. Naime, za teških ratnih sukoba početkom 90-ih godina dio stanovništva je napustio područje nekadašnje zadarske općine (u kojoj je provedeno spomenuto istraživanje 1990. godine) i sadašnje županije. Među njima je i dio nastavnčkog kadra. Njihova mjesta mahom su popunjavali mladi nastavnici.

U istraživanju iz 1990. godine (Radeka, 1994a) među 141 ispitanim nastavnikom razredne nastave osnovnih škola Zadarske općine bilo je 87,94% nastavnica i 12,06% nastavnika. Nešto drugačiji omjer nastavnika i nastavnica u ovom istraživanju vjerojatno je posljedica uključivanja u uzorak srednjih škola (posebice strukovnog i industrijsko-obrtničkog tipa) u kojima je nešto veći udjel nastavnika muškog spola.



Slika 2. Postotak nastavnica i nastavnika u uzorcima istraživanja provedenim 1990. i 2004. godine

K tome, uz već spomenutu pojačanu feminizaciju nastavnika razredne nastave u odnosu na ostale nastavničke podskupine, treba imati u vidu da se populacija i uzorak u ovim istraživanjima razlikuju i po veličini (sada županija, prije općina). Kada se iz uzorka istraživanja 2004. godine izluče i usporede samo nastavnici razredne nastave, dolazimo do podatka o 10,26% nastavnika u odnosu na 89,74% nastavnica. Vidimo da se nastavlja trend feminizacije ovog dijela nastavnika: na početku 90-ih godina XX. stoljeća nastavnik je u prosjeku dolazio na svakih 8 nastavnica razredne nastave, a danas na svakih 10 nastavnica.

3. Rezultati i diskusija

Evidentno je da pravilnik koji je propisao kriterije za napredovanje učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu u proteklih gotovo deset godina u tom pogledu nije dao očekivane rezultate: tek 6,5% nastavnika promaknuto je u neko više zvanje (mentora ili savjetnika). Kada se uzme u obzir činjenica da su propisani kriteriji napredovanja „uspješnost u radu s učenicima, izvannastavni stručni rad i stručno usavršavanje” (Pravilnik..., 1995, čl. 4), jasno je da se njime nije uspjela promovirati kvaliteta nastavnog rada. Budući da tako ozbiljan društveni segment kao što je školski sustav ne smije počivati na entuzijazmu pojedinca koji nositelj sustava neće kontinuirano prepoznavati, poticati i stimulirati, u tom su pogledu nužne odgovarajuće promjene. Kada je riječ o stajalištima nastavnika o značenju usa-

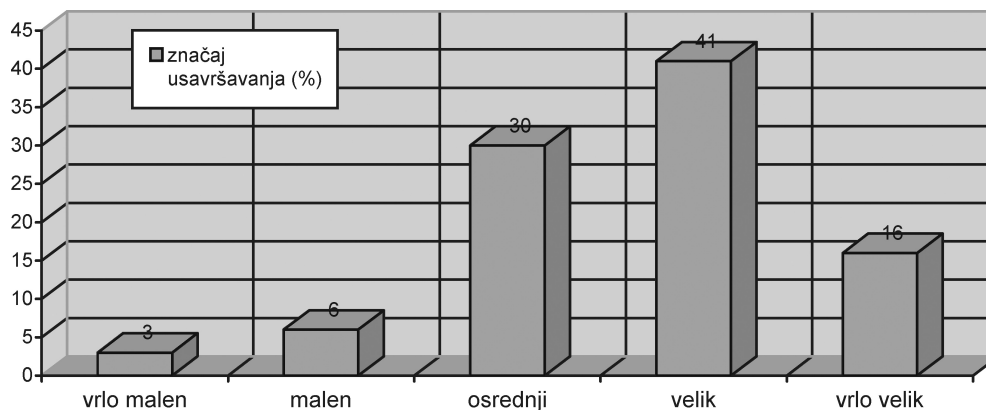
vršavanja za vlastito napredovanje, u istraživanju zagrebačkog Instituta za društvena istraživanja provedenom među nastavnicima osnovnih škola u Hrvatskoj 2003. godine statistički značajno više nastavnika razredne i predmetne nastave smatra da permanentno usavršavanje treba biti izravno povezano s napredovanjem u struci uvođenjem bodova za sudjelovanje u usavršavanju (Razvoj..., 2004, 82, 97).

Upravo zbog analize postojećeg modela permanentnog usavršavanja nastavnika cilj ovog istraživanja bio je pokušati utvrditi koliki značaj vlastitom permanentnom usavršavanju pridaju sami nastavnici te što percipiraju kao problematične točke u organizaciji i provedbi permanentnog usavršavanja. Time bi se dobile bitne smjernice za prilagodbu postojećeg modela stvarnim potrebama nastavnika.

Koliki značaj usavršavanju svog rada pridaju nastavnici najbolje ilustrira slika 3.

U kategoriji nastavnika koji ne pridaju osobiti značaj usavršavanju svoga rada njih 2,81% smatra da je taj značaj vrlo malen, a 6,28% da je malen. 29,87% nastavnika smatra usavršavanje osrednje značajnim, čak 41,13% pripisuje mu veliki, a njih 16,45% vrlo veliki značaj (3,46% nastavnika nije odgovorilo na ovo pitanje). Ohrabruje podatak da na deset nastavnika samo jedan vlastito permanentno usavršavanje ne smatra osobito značajnim, troje mu pripisuje osrednji značaj, a čak šestero prepoznaje njegov veliki značaj.

Uz prosječnu ocjenu od 3,6 (na skali 1 – 5) vrlo je optimistična činjenica da gotovo 9/10 nastavnika ima jasnu potrebu za permanentnim usavrš-



Slika 3. Značaj koji nastavnici pripisuju usavršavanju za vlastiti nastavni rad

avanjem, unatoč razlikama u procjeni te potrebe. Ovaj podatak to je vredniji kada se uzme u obzir niz zamjerki koje nastavnici imaju na postojeći model usavršavanja, o čemu će biti riječi u nastavku rada.

U istraživanju provedenom 1990. godine 85,11% nastavnika smatralo je da je permanentno usavršavanje nužno, 14,89% da je katkad potrebno, a nijedan nastavnik nije u cjelini zanijekao potrebu sa usavršavanjem (Radeka, 1993).

Doprinos inicijalnog obrazovanja i permanentnog usavršavanja kompetencijama svakog nastavnika (*što poučavati* i *kako poučavati*) procjenjivan je na peterostupanjskoj skali (1 – vrlo malen utjecaj, 2 – malen, 3 – osrednji, 4 – velik, 5 – vrlo velik utjecaj). Dobiveni su ovi rezultati:

Indikativno je da nastavnici procjenjuju veći doprinos inicijalnog obrazovanja na sadržaj poučavanja, a kasnijeg usavršavanja na način poučavanja. To su potvrdile i t-test analize. Utvrđena je statistička razlika na području nastavnog sadržaja (*što poučavati*) u tom pogledu što se u inicijalnom obrazovanju znatno više pozornosti pridaje sadržaju poučavanja nego usavršavanju ($M_{ZND0} = 3,82$; $M_{ZNU5} = 3,53$; $t = 6,02$; $p < 0,00$); s druge strane, prilikom usavršavanja ističe se veća briga za način poučavanja (*kako poučavati*) nego u inicijalnom obrazovanju ($M_{NU00} = 3,40$; $M_{NU05} = 3,72$; $t = -6,53$; $p < 0,00$).

Sve veća disproporcija između pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja tijekom inicijalnog obrazovanja nastavnika dovela je do takve marginalizacije sustavnog rada na nastavničkim kompetencijama (umijećima) da je tom pitanju danas nerijetko posvećeno manje od 5% ukupnog fonda sati nastavnih plano-

va pojedinih nastavničkih studija. Nasuprot tome, među preporukama konferencije o promjenama obrazovanja nastavnika u Europskoj uniji (održane u Zagrebu 2002. godine) jest i da nastavno opterećenje iz spomenutih programa ne bi trebalo biti manje od 20% za nastavnike srednjih, a 35% za nastavnike osnovnih škola i odgojitelja predškolske djece (Preporuke..., 2003, 62).

Ovim je istraživanjem utvrđeno i to da stručnjaci osposobljavani za nastavničko zanimanje tijekom dodiplomskog obrazovanja značajno više vrednuju utjecaj njihova usavršavanja na znanje iz predmeta poučavanja ($M_N = 3,55$; $M_{NEN} = 3,19$; $t = 2,1$; $p < 0,03$) i na nastavna umijeća ($M_N = 3,76$; $M_{NEN} = 3,29$; $t = 2,8$; $p < 0,01$) u odnosu na nastavnike obrazovane nakon završetka dodiplomskog obrazovanja. To je rezultat pomanjkanja programa permanentnog usavršavanja namijenjenih sukcesivno obrazovanim nastavnicima. Kada se uzme u obzir činjenica da je riječ o 10% nastavnika koji su završili nenastavničke studije, a koji su najčešće zaposleni u srednjim školama i to prije svega industrijsko-obrtničkog i strukovnog tipa, zapostavljanje sustavnog rada sa spomenutim nastavnicima i posljedično zanemarivanje njihovih učnika vrlo je veliki problem.

Pri usavršavanju nastavnika dominiraju strukovne udruge (40,23%), među kojima se prije svega ističu regionalna stručna vijeća razvrstana po nastavničkim strukama koja svoje programe uglavnom temelje na polugodišnjim katalozima usavršavanja utvrđenima od Zavoda za unapređivanje školstva, ustanove u čijem je djelokrugu rada *cjeloživotno*, odnosno *kontinuirano usavršavanje nastavnika*. Problem je u tom pogledu što nisu poznati kriteriji na temelju kojih se utvrđuju potrebe nastavnika za usavršavanje,

TABLICA 1. MJERE SREDNJE VRIJEDNOSTI PROCJENE UTJECAJA INICIJALNOG OBRAZOVANJA I USAVRŠAVANJA NA ZNANJE SADRŽAJA KOJI SE POUČAVA I NA NASTAVNO UMIJEĆE (N=462)

	Inicijalno obrazovanje			Usavršavanje		
	M	SD	Rang	M	SD	Rang
Znanja iz predmeta poučavanja (<i>što poučavati</i>)	3,82	0,765	1	3,53	0,859	2
Nastavna umijeća (<i>kako poučavati i učiti</i>)	3,40	0,888	2	3,72	0,892	1

nije standardiziran niti je jasan način formiranja kataloga, kao što nije poznat ni način vrednovanja kvalitete usavršavanja. U tom pogledu ostaje nejasan model i rezultati permanentnog usavršavanja nastavnika. Ovaj problem to je veći kad se uzme u obzir činjenica da je riječ o ustanovi koja ima ključnu riječ u još uvijek razmjerno centraliziranom sustavu permanentnog usavršavanja nastavnika (unatoč pokušaju decentralizacije preko regionalnih vijeća), koji je potplaćen i nedovoljno transparentan. Ako se uz spomenutih 40,23% pridoda 9,77% nastavnika koji kao glavni faktor usavršavanje navode državne ustanove, postojeći model usavršavanja preko Zavoda treba sustavne promjene već zbog toga što, kako će se vidjeti iz rezultata koji slijede, ne zadovoljava ključne potrebe gotovo 2/3 nastavnika. Posebno je interesantan podatak o 25,44% nastavni-

ka kod kojih dominira usavršavanje na temelju spontane razmjene iskustava s bliskim kolegama te 7,47% usavršavanja *na druge načine*, među kojima također prevladava samousavršavanje. U okolnostima ovako nerazvijenog modela usavršavanja podatak da je 1/3 nastavnika upućena na sebe ili svoje kolege — dakle neorganiziran način usavršavanja — mogao bi se shvatiti više kao iznuden nego željeni izbor. U tom kontekstu isto je tako indikativno da visokoškolske ustanove na kojima su inicijalno obrazovani svi nastavnici (bilo simultanim ili sukcesivnim načinom) u njihovu usavršavanju sudjeluju ispod 5%!

Značaj svakog od različitih načina usavršavanja nastavnici su procjenjivali na peterostupanjskoj skali (1 — vrlo malen značaj, 2 — malen, 3 — osrednji, 4 — velik, 5 — vrlo velik značaj). Dobiveni su ovi podaci:

TABLICA 2. POSTOCI ZASTUPLJENOSTI RAZLIČITIH NAČINA USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA (N=348)

Načini usavršavanja nastavnika	N	%
Izvan škole u organizaciji strukovnih udruga	140	40,23
Spontanom razmjenom iskustava	92	26,44
U okviru škole	39	11,2
Izvan škole u organizaciji državnih ustanova	34	9,77
Na visokoškolskim ustanovama za obrazovanje nastavnika	17	4,89
Na drugi način	26	7,47
Ukupno	348	100,00

TABLICA 3. PROCJENA ZNAČAJA RAZLIČITIH NAČINA USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA (N=462)

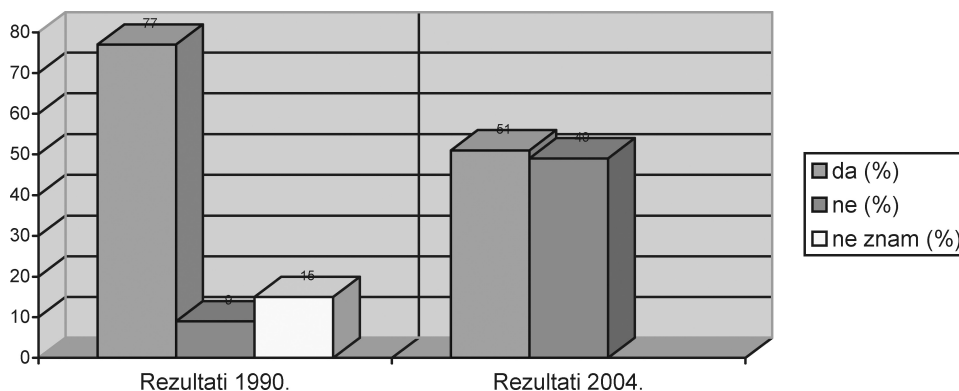
Načini usavršavanja nastavnika	M	SD	Rang
spontanom razmjenom iskustava	3,74	0,875	1
izvan škole u organizaciji strukovnih udruga	3,46	0,986	2
u okviru škole	2,93	1,011	3
izvan škole u organizaciji državnih ustanova	2,811	1,083	4
na visokoškolskim ustanovama za obrazovanje nastavnika	2,810	1,133	5

Najveći značaj nastavnici pridaju neorganiziranom usavršavanju spontanom razmjenom iskustava s bliskim kolegama, a tek zatim slijede strukovne udruge koje danas dominiraju usavršavanjem nastavnika. Ovaj podatak posebno aktualizira pitanje kvalitete postojećeg modela usavršavanja nastavnika jer se može očekivati da je visoko pozicioniranje spontane razmjene iskustava posljedica nezadovoljenih potreba u sklopu organiziranih oblika usavršavanja. U tom kontekstu upitna je kvaliteta usavršavanja u okviru strukovnih udruga, tj. regionalnih stručnih vijeća, koji danas dominiraju nastavničkim usavršavanjem. Razlog nižeg vrednovanja usavršavanja u školi te u organizaciji državnih i visokoškolskih ustanova vjerojatno je u današnjoj zapostavljenosti ovih načina usavršavanja.

Velikoj većini od 413 nastavnika (89,39%) poznata je obveza vlastitog usavršavanja, dok 47 nastavnika (10,17%) ne zna da je usavršavanje sastavni dio nastavničke radne norme. No kada je riječ o izradi programa usavršavanja u vlastitoj školi, rezultati su nešto drugačiji (slika 4.)

U istraživanju provedenom 1990. godine (Radeka, 1991) 76,6% nastavnika bilo je upoznato sa školskim programom za vlastito usavršavanje, 8,51% isticalo je da ne postoje takvi programi, a 14,89% nije znalo postoje li programi. U sadašnjem istraživanju stanje se znatno pogoršalo. Na pitanje o izradi programa usavršavanja u školi u kojoj rade, nastavnicima je ovoga puta dana mogućnost odgovora *da* ili *ne*. Iako 229 nastavnika (50,78%) ističe da se izrađuju takvi programi, čak 222 (49,22%) nastavnika izjavila su da se ne izrađuju. Činjenica da tako velik broj nastavnika smatra da nema takvih programa (bez obzira na njihovo stvarno (ne)postojanje) pokazuje da čak 1/2 nastavnika nema ili se ne koristi vlastitim programom usavršavanja. I ovaj podatak potvrđuje posve pasiviziranu poziciju polovice nastavnika prema vlastitom usavršavanju.

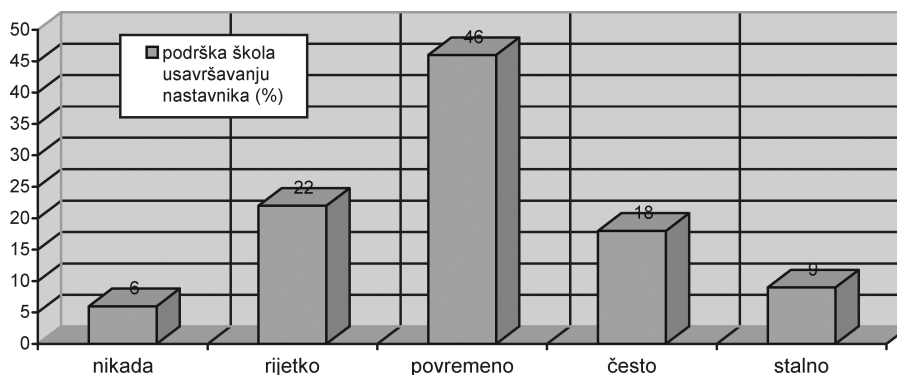
Na pitanje upućeno nastavnicima koji su upoznati s programima permanentnog usavršavanja u vlastitim školama da navedu sve faktore (bilo jedan ili više njih) koji utječu na izradu tih programa, dobiveni su ovi odgovori:



Slika 4. Upoznatost nastavnika s izradom nastavničkih programa permanentnog usavršavanja u vlastitoj školi

TABLICA 4. PROCJENA UKLJUČENOSTI RAZLIČITIH FAKTORA NA GODIŠNJE PROGRAMIRANJE USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA (N=229)

Faktori programiranja	N	%
stručni aktivni škole	183	79,91
svaki nastavnik pojedinačno	72	31,44
nastavničko vijeće škole	48	20,96
neko drugo tijelo	20	8,73
ne znam	21	9,17



Slika 5. Nastavničke procjene u kojoj im mjeri permanentno usavršavanje osigurava matična škola (N=454)

Očito je da 4/5 nastavnika procjenjuju kako najveću ulogu u programiranju imaju stručni aktivi unutar škole, u okviru kojih se oni najčešće izrađuju za nastavnike pojedinih predmeta. Oko 1/5 nastavnika smatra da veliku ulogu imaju nastavnička vijeća škola. Za pozdraviti je sustavan rad nastavnika unutar škola u tom pogledu, no s druge strane činjenica da samo otprilike 1/3 nastavnika pritom samostalnije programira svoje usavršavanje potvrđuje da postojeći programi ne ističu dovoljno specifične potrebe pojedinih nastavnika. Među 8,73% posebno navedenih tijela dominiraju resorno ministarstvo, potom pedagoška služba i ravnatelj škole te na kraju županijska stručna vijeća (u okviru kojih se najčešće realizira usavršavanje). Valja još jedanput podsjetiti da je riječ o 1/2 nastavnika kojima je poznato postojanje programa. Među njima, na ovo pitanje nije odgovorilo oko 9% nastavnika, a svaki je nastavnik u prosjeku birao 1,5 faktor — što pokazuje stupanj raznolikog ili, točnije rečeno, monolitnog utjecaja na pripremu usavršavanja.

Na temelju toga može se zaključiti da postojeći model usavršavanja nastavnika počiva na izrazito formaliziranoj koncepciji obrazovanja nastavnika uz rad (*INSETT*) bez velike autonomije nastavnika, što je bitno drugačije od suvremene koncepcije nastavničkog profesionalnog razvoja (*TPD*).

Kada je riječ o istraživanju provedenom 1990. godine (Radeka, 1991), 23,15% nastavnika je sudjelovalo u izradi vlastitih programa usavršavanja, 48,15% u manjoj mjeri, a 28,7% nije. Prema tome, čini se da se nastavlja trend lošeg planiranja i programiranja permanentnog usavršavanja.

Otpriblike 1/4 nastavnika procjenjuje kako škola u kojoj rade ne podržava dovoljno njihovo usavršavanje (6,39% dalo je odgovor *nikad*, a 21,81% nastavnika odgovor *rijetko*), 45,59%, odnosno 2/4 nastavnika smatraju da im je omogućeno *povremeno* usavršavanje, a preostala 1/4 nastavnika procjenjuje podršku matične škole dobrom (17,62% nastavnika dalo je odgovor *često*, a 8,59% odgovor *stalno*). Vjerojatni razlog zbog kojeg su čak 3/4 nastavnika nezadovoljne opsegom permanentnog usavršavanja koji im nudi matična škola treba tražiti u financijskim (ne)prilikama. U postojećim okolnostima potplaćenosti školskog sustava i izravne ovisnosti škola o financiranju mjerodavnih tijela, kada u doznačenim sredstavima nisu jasno naznačeni iznosi namijenjeni usavršavanju nastavnika, škole nerijetko zapostavljaju takve djelatnosti. U srazu s dnevnim problemima financijskog poslovanja, pitanje usavršavanja nastavnika ne čini se tako alarmantnim da bi došlo u prvi plan. Istovremeno se stvara prividna autonomija škola u odlučivanju o usavršavanju svojih nastavnika.

Unatoč razlikama koje u tom pogledu postoje i u Europskoj uniji, uz trend decentralizacije i umnožavanje izvora financiranja među mjerodavnim središnjim i regionalnim državnim upravama prosvjetnih vlasti, stope izdvajanja za *INSETT* ili *TPD* rijetko su ispod 1% ukupnog nacionalnog proračuna za prosvjetu, odnosno 10% proračuna za inicijalno obrazovanje nastavnika (Zafeirakou, 2002, 265). Zbog netransparentnog načina financiranja permanentnog usavršavanja nastavnika u Hrvatskoj nije moguće preciznije odrediti visinu izdvajanja za ovo područje. No osobna iskustva autora ovoga rada kao i rezultati ovog istraživanja potvrđuju da je riječ o

TABLICA 5. PROCJENA STVARNOG I POŽELJNOG DOPRINOSA (NA SKALI 1 – 5) RAZLIČITIH FAKTORA FINANCIRANJA USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA (N=462)

Faktori financiranja	Stvarno			Poželjno		
	M	SD	Rang	M	SD	Rang
škola u kojoj radim	2,91	1,093	1	3,99	0,963	4
ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa	2,62	1,128	2	4,62	0,579	1
svaki nastavnik samostalno	2,49	1,162	3	2,1	1,232	8
zavod za unapređivanje školstva	2,26	1,091	4	4,31	0,786	2
gradski i/ili županijski ured(i) za prosvjetu	2,22	1,043	5	4,09	0,874	3
organizatori pojedinih programa usavršav.	2,15	0,985	6	3,87	1,002	5
strukovne udruge	1,96	0,939	7	3,61	1,042	6
visokoškolske ustanove za obraz. nastavnika	1,8	0,912	8	3,58	1,079	7

znatno manjim sredstvima (u apsolutnom, ali i relativnom smislu riječi) od onih koji se izdvajaju u zemljama Europske unije.

Kako se može vidjeti, način financiranja permanentnog usavršavanja nastavnika značajno odstupa od onoga što nastavnici smatraju da bi trebalo biti. Kao ključan izvor dosadašnjeg financiranja vlastitog usavršavanja nastavnici navode škole u kojima rade, potom resorno ministarstvo te zatim samofinanciranje. Nakon toga slijede Zavod za unapređivanje školstva, regionalni uredi za prosvjetu, organizatori pojedinih programa usavršavanja, strukovne udruge te na kraju visokoškolske ustanove za obrazovanje nastavnika. Isto tako se međusobno slažu u razmišljanjima o tome kako bi trebalo financirati usavršavanje nastavnika. U tom pogledu postignut je najveći stupanj slaganja oko toga da bi ključan izvor financiranja trebalo biti resorno ministarstvo, potom Zavod za unapređivanje školstva i regionalni uredi za prosvjetu; gotovo identičan značaj pridaju školama u kojima rade i organizatorima pojedinih programa usavršavanja; nakon toga slijede strukovne udruge, visokoškolske ustanove za obrazovanje nastavnika; na kraju, smatraju da bi mnogo manje financijsko opterećenje trebali snositi sami nastavnici.

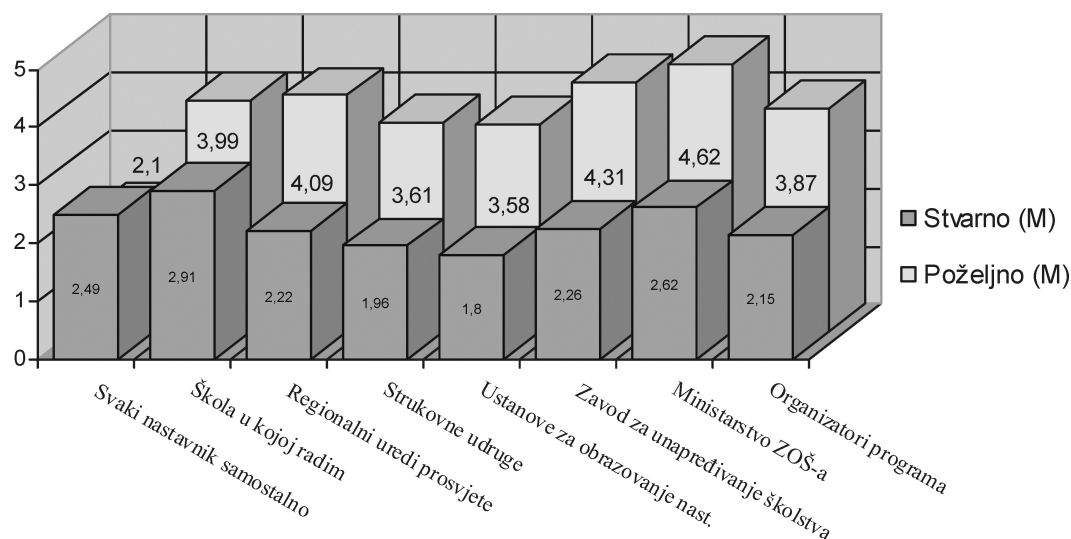
Radi boljeg uvida u odnos između stvarnog i poželjnog stanja navodimo grafički prikaz rezultata (slika 6.).

U svim navedenim slučajevima utvrđena je statistički značajna razlika u nastavničkim stajalištima između stvarnog i poželjnog financiranja permanentnog usavršavanja nastavnika. Kada je riječ o prvoj varijabli, nastavničkom financiranju, osobni udjel u financiranju vlastitog usavršavanja nastavnici doživljavaju značajno većim nego što bi trebalo biti ($M_{STVFIN1} = 2,49$; $M_{POFIN1} = 2,1$; $t = 4,96$; $p < 0,00$). Za razliku od toga, u svim drugim slučajevima postoji statistički značajna razlika između stvarnih i poželjnih izvora financiranja u tom pogledu da je udio financiranja navedenih ustanova i udruga manji nego što bi prema stajalištima nastavnika trebao biti: kada je riječ o školama u kojima rade nastavnici ($M_{STVFIN2} = 2,91$; $M_{POFIN2} = 3,99$; $t = -15,98$; $p < 0,00$), gradskim i/ili županijskim uredima za prosvjetu ($M_{STVFIN3} = 2,22$; $M_{POFIN3} = 4,09$; $t = -29,66$; $p < 0,00$), strukovnim udrugama ($M_{STVFIN4} = 1,96$; $M_{POFIN4} = 3,61$; $t = -25,3$; $p < 0,00$), visokoškolskim udrugama za obrazovanje nastavnika ($M_{STVFIN5} = 1,8$; $M_{POFIN5} = 3,58$; $t = -27,12$; $p < 0,00$), visokoškolskim ustanovama za obrazovanje nastavnika ($M_{STVFIN6} = 2,26$; $M_{POFIN6} = 4,31$; $t = -32,75$; $p < 0,00$), Zavodu za unapređivanje školstva ($M_{STVFIN7} = 2,62$; $M_{POFIN7} = 4,62$; $t = -33,79$; $p < 0,00$), Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa ($M_{STVFIN8} = 2,15$; $M_{POFIN8} = 3,87$; $t = -26,4$; $p < 0,00$) te organizatorima pojedinih programa usavršavanja ($M_{STVFIN8} = 2,15$; $M_{POFIN8} = 3,87$; $t = -26,4$; $p < 0,00$). Očito

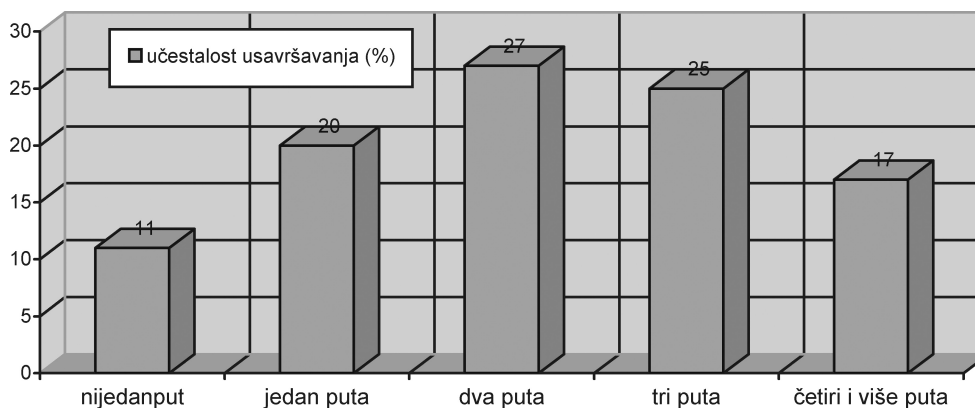
je da nastavnici nisu zadovoljni načinom financiranja vlastitog usavršavanja. Indikativno je da su najveća očekivanja u tom pogledu od onih tijela koji su formalno i trebali biti ključni nositelji permanentnog usavršavanja nastavnika — prije svega mjerodavno ministarstvo, potom Zavod za unapređivanje školstva, zatim regionalni uredi za prosvjetu te na kraju matične škole. Potom slijede organizatori pojedinih programa usavršavanja, strukovne udruge i visokoškolske ustanove za obrazovanje nastavnika. Ispitani nastavnici homogeni su među sobom oko toga da se uz mjerodavne državne u ovaj posao također uključe i

javne ustanove ($M_{\text{MAX-MIN}} = 4,62 - 3,58$; $SD_{\text{MIN-MAX}} = 0,579 - 1,079$). U tom pogledu isključuju jedino svoju ulogu ($M = 2,1$) uz najveće međusobne razlike u tom pogledu ($SD = 1,232$). Stajališta nastavnika o načinu financiranja usavršavanja podudaraju se sa suvremenim tendencijama europske koncepcije *TPD-a*, u kojoj se također otvaraju raznoliki izvori financiranja različitih programa usavršavanja (Zafeirakou, 2002, 253).

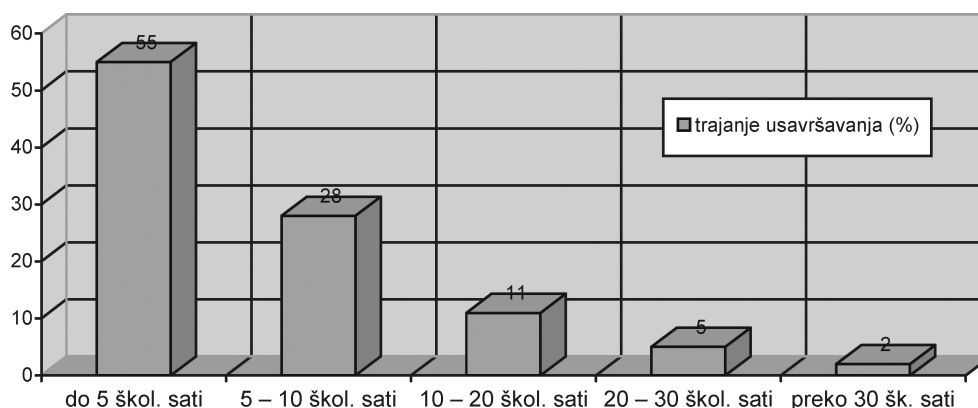
Na kraju, nastavnici su zamoljeni da navedu koliko su puta u prethodnoj školskoj godini sudjelovali u organiziranim oblicima usavršavanja (slika 7.).



Slika 6. Procjena stvarnog i poželjnog doprinosa različitih faktora financiranja usavršavanja nastavnika ($N = 462$)



Slika 7. Učestalost permanentnog usavršavanja nastavnika u školskoj 2002/03. godini ($N=457$)



Slika 8. Trajanje permanentnog usavršavanja nastavnika u školskoj 2002/03. godini (N=411)

Dobivena slika prilično je raznolika: 10,94% nastavnika nijedanput tijekom školske 2002/03. godine nije sudjelovalo u usavršavanju, 19,91% bilo je jedanput, 26,7% dva puta, 25,16% tri puta, a 17,29% četiri i više puta u raznim programima usavršavanja. Unatoč prije navedenim problemima, ohrabruje podatak da se 9/10 nastavnika u protekloj školskoj godini organizirano usavršavalo, od čega je preko 2/3 sudjelovalo u više programa. Kada se ovi podaci usporede s prethodno analiziranim (ne)zadovoljstvom oko podrške škola i drugih ustanova usavršavanju (vidjeti sliku br. 5), može se zaključiti da je ponuda programa usavršavanja veća od nastavničke uključenosti jer škole ne uspijevaju zadovoljiti potrebe svojih nastavnika za usavršavanje.

Da bi se detaljnije utvrdio intenzitet usavršavanja nastavnika, dodatno će se analizirati odgovori nastavnika o dužini trajanja njihova usavršavanja u školskoj 2002/03. godini (slika 8.).

Vidljivo je da se 54,74% nastavnika usavršavalo manje od 5 školskih sati, 27,98% na usavršavanju je provelo između 5 i 10 sati, 10,71% između 10 i 20 sati, 4,62% između 20 i 30 sati, a samo 1,95% nastavnika usavršavalo se preko 30 školskih sati. Dakle, u školskoj 2002/03. godini preko 4/5 nastavnika utrošilo je na usavršavanje manje od 10 školskih sati. Uz to, podsjećamo da se dodatnih 11% nastavnika u spomenutom periodu nije uopće usavršavalo (vidjeti sliku br. 7). Unatoč prije iskazanom pojačanom interesu, evidentna je izuzetno skromna participacija velike većine nastavnika u organiziranim oblicima vlastitog usavrš-

avanja. Kada se tome dodaju istaknuti problemi permanentnog usavršavanja nastavnika, njegov učinak još je upitniji.

4. Zaključak

Analiza funkcioniranja modela permanentnog usavršavanja nastavnika među nastavnicima osnovnih i srednjih škola Zadarske županije pokazala je da preko 9/10 nastavnika vlastito permanentno usavršavanje smatra značajnim za svoj nastavni rad. Usavršavanjem prevladavaju sadržaji posvećeni poboljšavanju nastavnih umijeća, koji se u 2/5 slučajeva nude izvan škole u organizaciji strukovnih udruga. Kod čak 1/4 nastavnika permanentnim usavršavanjem dominira spontana razmjena iskustava s kolegama. Nasuprot tome, kada procjenjuju značaj navedenih načina usavršavanja, nastavnici na prvome mjestu ističu spontanu razmjenu iskustava, a tek potom usavršavanje u okviru strukovnih udruga i na druge načine. Čak 1/2 nastavnika nije upoznata s programima permanentnog usavršavanja u svojim školama, a među preostalima u programiranju dominiraju stručni aktivisti (4/5) i nastavnička vijeća (1/5), što pokazuje skroman utjecaj nastavnika na pripremu vlastitog usavršavanja. Uz 1/4 nastavnika koji su zadovoljni podrškom škole njihovu usavršavanju, 2/4 ističu tek povremenu, a 1/4 nedovoljnu podršku usavršavanju. Utvrđena je financijska neorganiziranost usavršavanja, pri čemu najveći teret snose škole u kojima nastavnici rade, mjerodavno ministarstvo, sami nastavnici te druge

državne i javne ustanove. I u tom pogledu nastavnici očekuju radikalne promjene, prije svega u pogledu vlastitog financijskog rasterećenja uz izbalansiran prijenos financijskog opterećenja na državne i javne ustanove koje organiziraju i realiziraju usavršavanje. Među 9/10 nastavnika koji su se usavršavali u školskoj 2002/03. godini preko 4/5 na usavršavanje je utrošilo manje od 10 školskih sati.

Na temelju rezultata provedenog istraživanja može se potvrditi hipoteza da permanentno usavršavanje nastavnika u Hrvatskoj nije u skladu s potrebama nastavnika. Riječ je o netransparentnom, nedorečenom i nedovoljno izgrađenome modelu na tragu centralizirane koncepcije *In-service Teacher Traininga*, koja se u Europskoj uniji zamjenjuje koncepcijom *Teacher Professional Developmenta*, primjerenijoj specifičnim potrebama svakog pojedinog nastavnika. K tome, postojeći model nije usklađen s inicijalnim obrazovanjem nastavnika, niti je sustavno promišljen (Domović, Godler, 2003, 56 – 58). Radi se o potplaćenom segmentu obrazovanja nastavnika iz kojeg nisu jasno vidljiva organizacija, način financiranja i odgovornost mjerodavnih tijela. U tim okolnostima nisu iskorištene

mogućnosti relevantnih ustanova, udruga i pojedinaca sposobnih da ponude primjerene programe usavršavanja na razini stvarnih potreba nastavnika, a radi sustavnog jačanja njihovih nastavničkih kompetencija. Na kraju, nije jasan ni položaj nastavnika prema ovoj tek formalno postavljenoj obvezi. Sredstva utrošena u takav nekoherentan model usavršavanja zasigurno su neracionalno iskorištena. Kako ne postoji sustav bilo kakvog (vanjskog i/ili unutrašnjeg) vrednovanja, stvarni učinak permanentnog usavršavanja nastavnika ostat će nepoznat. Svakako, značaj koji nastavnici iskazuju prema ovom segmentu s jedne strane i nezadovoljstvo u pogledu njegovog funkcioniranja s druge strane pokazuje veliki raskorak između potreba nastavnika i mogućnosti postojećeg modela. To potvrđuju i druga istraživanja. U jednom od njih utvrđeno je nezadovoljstvo čak 2/3 nastavnika osnovnih škola postojećim modelom usavršavanja (Razvoj..., 2004; 149, 151).

Sve navedeno nužno upućuje na potrebu hitnog moderniziranja ovoga vrlo važnog segmenta obrazovanja nastavnika, bez kojeg nema niti će moći biti toliko priželjkivanih sustavnih promjena u odgoju i obrazovanju.

Literatura

- Becker, R. (2002), Teacher education in the Netherlands, Towards flexibilisation and government regulation?, *Metodika*, 5, 147 – 165.
- Berglin, U. (2002), A new system of Swedish teacher education – again and again, *Metodika*, 5, 211 – 220.
- 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.
- Bezić, K. (1985), Kako prosvjetni radnici procjenjuju svoj životni standard, *Pedagogija*, 2, 233 – 242.
- Bežen, A. (2004a), Školstvo ostalo u strateškom zapečku, *Školske novine*, 1 – 2, 2 – 3.
- Bežen, A. (2004b), Napredak koji nitko nije htio vidjeti, *Školske novine*, 3, 2 – 3.
- Boatright, B. (2002), The United States teacher education system, *Metodika*, 5, 235 – 252.
- Britten, D. (1988), Three stages in teacher training. *ELT Journal*, 1, 3 – 8.
- Buk-Berge, E., Harbo, T., Per, S. (2002), Teacher education in Norway at the Crossroads, *Metodika*, 5, 167 – 182.
- Cindrić, M. (1995), Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj, *Persona*, Zagreb.
- Domović, V., Godler, Z. (2003), Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj, *Metodika*, 6, 49 – 60.
- Domović, V., Matijević, M. (2002), For a „new” school – different teachers. Towards reconstruction of teacher education system in Croatia, *Metodika*, 5, 33 – 49.
- Eraut, M. (1995), Inservice Teacher Education, u: Anderson L. W. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Cambridge, Pergamon, 620 – 628.
- Fung, L., Chow, L. P. Y. (2002), Congruence of student teachers’ pedagogical images and actual classroom practices, *Educational Research*, 3, 313 – 321.
- Gardner, R. (1995), Inservice Teacher Education, u: Anderson L. W. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge, Pergamon, 628 – 632.
- Glasser, W. (1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb, Educa.
- Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. (2002), Teacher education in the Czech Republic, *Metodika*, 5, 51 – 75.
- Green paper on teacher education in Europe : High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, (2000), Umeå, TNTEE.
- Jurko, L. (2003), *Strukture obrazovnih sustava u Europi*.
<http://www.idi.hr/cerd/newsletters/Ciroglas03-03.pdf> .
- Katalog stručnih skupova – I. dio (siječanj – lipanj) i II. dio (srpanj – prosinac), *Vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske* 2003.
- Kosanović, J., Soleša, D., Savić, D., Jerković, I. (2002), Teacher education system in the Republic of Serbia, *Metodika*, 5, 183 – 193.
- Lambert, D. & Pachler, N. (2002), Teacher education in the United Kingdom, *Metodika*, 5, 221 – 233.

- Ledić, J. (1994), TQM — novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja, *Napredak*, 4, 456 — 465.
- Ledić, J. (1992), Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika, *Napredak*, 2, 195 — 199.
- Ledić, J. (1990), Pedagoško usavršavanje sveučilišnih nastavnika. Prijedlozi za međunarodni dijalog, *Pedagoški rad*, 4, 438 — 443.
- Matijević, M., Mužić, V., Jokić, M. (2003), Istraživati i objavljivati, *Elementi metodološke pismenosti u pedagogiji*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Marentič Požarnik, B., Valenčič Zuljan, M. (2002), The winding path between universitisation and professionalisation of teacher education, A case of Slovenia, *Metodika*, 5, 195 — 210.
- Marentič Požarnik, B. (1996), Suvremene teorije učenja i profesionalnog razvoja kao teorijska osnova didaktičkog usavršavanja visokoškolskih nastavnika, *Napredak*, 1, 34 — 45.
- Maršić, I. (1997), Neki problemi vrednovanja i ocjenjivanja nastavnika, *Školski vjesnik*, 2, 173 — 181.
- Matas, M. (2000), Izobrazba učitelja kao čimbenik školske mreže te prostornog i demografskog razvoja Republike Hrvatske, *Školski vjesnik*, 1, 67 — 78.
- Matijević, M., Rijavec, M. (1999), Motivacija za doškolovanje učitelja razredne nastave, *Obrazovanje odraslih*, 1/4, 1 — 10.
- Mejovšek, M. (2003), Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima, *Jastrebarsko, Naklada slap*, Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Mijatović, A. (ur.) (1999), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Müller, F., Louw, J. (2004), Student perceptions of a university learning environment and effects on motivation and interest, *In press South African Journal of Psychology*, u tisku.
- Mušanović, M. (1988), *Permanentno obrazovanje nastavnika*, Rijeka, Izdavački centar Rijeka.
- Mužić, V. (1982), *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo, Svjetlost — OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mužić, V. (1999), Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja, Zagreb, Educa.
- Mužić, V. (2004), U načelu sve je riješeno, ali vrag je u detaljima, *Školske novine*, 6, 4.
- Neumann, G., Seyfried, C. (2002), From a centralized to an autonomous school system, A Case of Austria, *Metodika*, 5, 11 — 32.
- Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.) (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, Zürich, Verlag Rüegger.
- Palekčić, M., Radeka, I., Petani, R., Müller F. (2004), Interes za studij: Empirijsko istraživanje uvjeta i učinaka interesa za sveučilišni studij, *Napredak*, 4, 389 — 404.
- Pavin, T. (2003), *Obrazovanje učitelja i nastavnika u europskim zemljama*. <http://www.idi.hr/cerd/publikacije/TEDcijeli.pdf>.
- Pastuović, N. (ur.) (2001), *Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. http://see-educoop.net/education_in/pdf/bela_knjiga-toc-cro-hrr-to2.pdf.
- Pelkonen, P. (2003), Teacher education at Finnish universities, Combining theory and practice — Obrazovanje učitelja na finskim sveučilištima, *Kombiniranje teorije i prakse*, *Metodika*, 6, 12 — 32.
- Pellerey, M. (2001), La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione, *Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione*, *Orientamenti Pedagogici*, 48, 781 — 792.

- Pivac, Ž. (1993), Škola budućnosti i obrazovanje nastavnika, Školski vjesnik, 1 – 2, 11 – 14.
- Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu, Narodne novine, (1995), 89.
- Prema društvu koje uči, Poučavanje i učenje – bijeli dokument o obrazovanju, Zagreb, Educa, (1996).
- Preporuke međunarodne konferencije, Promjene u obrazovanju učitelja u Europi – Recommendations of the international conference, Changes in teacher education in Europe, Metodika, (2003), 6, 61 – 64.
- Pupovci, D. (2002), Teacher education system in Kosovo, Metodika, 5, 125 – 145.
- Radeka, I. (2002), Lifelong education for the new age, Mediji, kultura i odnosi s javnostima, 2, 223 – 226.
- Radeka, I. (1996), Problem određenja permanentnog obrazovanja, Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, 34 (11), 123 – 136.
- Radeka, I. (1995), Obrazovne potrebe učitelja za permanentno usavršavanje. Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, 33 (10), 135 – 151.
- Radeka, I. (1994a), Oblici permanentnog usavršavanja učitelja. Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, 32 (9), 123 – 133.
- Radeka, I. (1994b), Položaj nastavnika u suvremenoj školi, Školski vjesnik, 2, 141 – 148.
- Radeka, I. (1993), Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje, Metodčki ogledi, 1, 67 – 83.
- Radeka, I. (1991), Permanentno obrazovanje nastavnika, Magistarski rad, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Razvoj modela cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika (2004), Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, <http://www.idi.hr/cerd/publikacije/TEDcijeli.pdf>.
- Smajkić, S. (2003), Aktualna pitanja reforme obrazovanja učitelja-nastavnika u Bosni i Hercegovini, Metodika, 6, 33 – 48.
- Strugar, V. (ur.) (2002), Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, Projekt Izvorište, Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa.
- Strugar, V. (1994), Žele li učitelji preporučiti školovanje za svoj poziv, Napredak, 3, 265 – 272.
- Strugar, V. (1993), Biti učitelj, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Swanwick, K. (1990), Teacher education and the PGCE. Educational Research, 3, 202 – 209.
- Šimeg, M. (2003), Mnogo planova – premalo novca, Školske novine, 8, 3.
- Terhart, E. (2000), Perspektiven der lehrerbildung in Deutschland, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Todeschini, M. (2002), Teacher education in Italy, Metodika, 5, 109 – 124.
- Towards the Europe of knowledge, (1997), European Commission, http://europa.eu.int/comm/education/doc/other/orient/orie_en.html#construire.
- Van den Berg, R. (2002), Teachers' meanings regarding educational practice, Review of Educational Research, 4, 577 – 625.

- Vračar, M. (1986), Interesi i motiviranost nastavnika za permanentno usavršavanje, magistarski rad, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Vulić-Prtorić, A. (1994), Rad s učiteljima u radionici (workshop), Terapijski i edukativni procesi u maloj grupi, *Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 34 (11), 79 – 92.
- Vulić-Prtorić, A. (1994), Rad u maloj grupi s učiteljima u osnovnoj školi, *Psychologia Croatica*, 1 – 2, 77 – 83.
- Wenzel, K. (2002), Teacher education system in Germany. *Metodika*, 5, 89 – 108.
- Wiborg, S. (2002), The Danish tradition in teacher education, Panacea or dead end road? *Metodika*, 5, 77 – 88.
- Zafeirakou, A. (2002), In-service training of teachers in the European Union, Exploring central issues, *Metodika*, 5, 253 – 278.
- Zekanović, N. (1994), Odabir stručnjaka za usavršavanje nastavnika u Francuskoj, *Život i škola*, 5, 403 – 409.