

Doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj

UDK: 371.14:504
Izvorni znanstveni članak
Primljeno: 14. 01. 2014.



Doc. dr.sc. Dunja Anđić¹
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
dunja@ufri.hr

Sažetak

U radu se analizira pojam i prikazuju značajni modeli kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Istraživanje je provedeno na uzorku od 740 učitelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Cilj je bio utvrditi doprinos sudjelovanja učitelja u oblicima stručnog usavršavanja i aktivnostima škola kojima se potiče razvoj kompetencija učitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Regresijskim analizama utvrđeni su doprinosi sudjelovanja u stručnom usavršavanju i u aktivnostima škola u razvoju kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Učitelji su se usavršavali samoobrazovanjem koji se pokazao najvećim pozitivnim prediktorom. Organizirani oblici usavršavanja poput radionica, seminara i predavanja, županijskih stručnih vijeća,

¹ Dunja Anđić predaje kolegije povezane s održivim razvojem te metodiku nastave prirode i društva. Objavila je niz članaka te sveučilišni udžbenik *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj* (2014.) u koautorstvu s prof.dr.sc.Vinkom Uzelac i prof.dr.sc. Jurkom Lepičnik-Vodopivec. Članica je tima projekta *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*.

skupova i konferencija doprinose razvoju kompetencija učitelja. Rezultati istraživanja ukazuju i da škole i institucije koje bi se trebale baviti profesionalnim razvojem i stručnim usavršavanjem učitelja nisu još uvijek preuzele ključnu ulogu u facilitiranju i poticanju na razvoj potrebnih kompetencija učitelja za implementaciju koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u odgojno-obrazovnu praksu u školama.

Ključne riječi: kompetencije, učitelji, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, škola.

Uvod

Promjene koje se događaju u učiteljskoj profesiji pod utjecajem razvoja sustava cjeloživotnog učenja zahtijevaju detaljniju analizu strategija, dokumenata i izvješća koje se bave uključivanjem ključnih kompetencija u odgojno-obrazovne sustave. Takve promjene zahtijevaju i sljedeće: uvid u postojeće metodologije i konstrukcije primjerenijih metodoloških promjena u preddiplomskom/diplomskom obrazovanju i stručnom usavršavanju učitelja, razvoj pristupa u metodici poučavanja, ali i učenja, planiranja i programiranja, uključujući pritom i razne oblike obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja u institucijama zaduženima za obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja. „Pomak u kurikulumske politici i planiranju s prijenosa znanja na razvoj kompetencija znači zaokret u pristupu i načinu programiranja odgoja i obrazovanja.“ (NOK, 2011., 11), pri čemu je njegovo ostvarenje omogućeno uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (2006.), Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006.) te Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj, osnovno i srednjoškolsko obvezno obrazovanje (2011.). Kurikulum kompetencija odnosi se na osposobljavanje članova stručnog kolegija škole (učitelji/nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici), što znači da se njime predviđa osposobljavanje i usavršavanje PONAJPRIJE unutar škole...(Previšić, 2007., 286). Dokument *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (2013.) navodi rad Paquey i Wagnera (2001.) koji kroz viziju suvremenih aspekata profesije u šest širih paradigmi, ističu bit novog učitelja: učitelj kao agent refleksije; učitelj kao obrazovan stručnjak; učitelj kao vješt stručnjak; učitelj kao razredni glumac; učitelj kao društveni agent i učitelj kao cjeloživotni učenik. Pitanje razvoja kompetencija učitelja, sastavni je dio promišljanja o suvremenom učitelju i odgojno-obrazovnom djelatniku koji može odgovoriti na izazove 21. stoljeća, nositelju implementacije koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, i za-

ključno, učitelju kao ključnom akteru promjene i budućnosti koja bi trebala biti „održivija“. Stoga u području implementacije koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u odgojno-obrazovne sustave, učitelj predstavlja „*condicio sine qua non*“ ostvarenja koncepta održivog razvoja i koncepta cjeloživotnog učenja, a „kompetencije su ključan preduvjet kojim se pridonosi razvoju temeljnih vrijednosti održivog razvoja i postiže kvaliteta u odgoju i obrazovanju (Strohmeier 2006., prema Mayr i Schratz, 2006.)“. Međutim, treba napomenuti sljedeće: u Hrvatskoj učiteljske kompetencije još uvijek nisu definirane na nacionalnoj razini te još uvijek među dionicima ne postoji zajedničko shvaćanje učiteljskih kompetencija. Postoje različiti koncepti i skupovi kompetencija, te projekti o kojima se raspravljalo u različitim institucijama, a koji su uključeni u obrazovanje učitelja (AZOO, 2014., 22). Kada je riječ o konceptima održivog razvoja i odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, potrebno je naglasiti da su oba koncepta neizostavni dio strategije cjeloživotnog učenja. Strategija cjeloživotnog učenja i koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj dijele zajedničke preporuke o njihovom razvoju i implementaciji: kroz institucionalne i neinstitucionalne odnosno formalne i neformalne oblike učenja i poučavanja; učenje kroz sva životna razdoblja; inovacije u učenju i poučavanju; vrijednosti takvoga obrazovanja poput vrijednosti koje se nalaze u održivom razvoju, biorazličitosti, ljudskih prava i jednakosti (Uzelac i Anđić, 2011.). Prema Uzelac, (2002., 53-63, 2007.) „Teorijske postavke na kojima se zasniva funkcija cijelog koncepta“ omogućiti će, između ostaloga i „pedagoško-metodičke sposobnosti za budući odgojno-obrazovni rad o održivom razvoju“. Na taj način kompetencije učitelja u vrtićima i školama, postaju žarište promišljanja i konstrukcije inicijalnog i profesionalnog razvoja/obrazovanja postojećih i budućih odgojno-obrazovnih djelatnika. Iz toga proizlazi i neminovnim se čini da novi programi obrazovanja učitelja na inicijalnoj i profesionalnoj razini moraju biti usmjereni na stvaranje onih djelatnika: koji će biti održivi građani, obrazovani, osposobljeni i posjedovati odgovarajuće kompetencije za cjeloživotni razvoj i učenje usmjeren na implementaciju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u njegovom susretu s budućim izazovima.

Dokument Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2010., 4) ističe sljedeće: „Rad učitelja u svim ovim područjima trebao bi biti dio profesionalnog kontinuiteta cjeloživotnog učenja koje uključuje inicijalno obrazovanje, pripravništvo i kontinuirani profesionalni razvoj jer se ne može očekivati da učitelji imaju sve potrebne kompetencije nakon završetka inicijalnog obrazovanja.“ U skladu s tim, preispitivanje postojećih i razvoj no-

vih modela i oblika kompetencija koji će odgovarati tako postavljenim principima neodvojiv je i značajan dio tih procesa.

Pitanja koja se nameću analizom ovih dokumenta su sljedeća: koliko je postojeći koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u skladu s razvojem kompetencija te koliko i kako će te kompetencije, koje se nalaze u konceptualnom okviru odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, pronaći mogućnosti značajnije implementacije u radu osnovnih škola? Navedeno potražuje i odgovore na pitanje koje su kompetencije poželjne u postojećem i budućem radu odgojno-obrazovnih djelatnika, a kojima bi se implementacijski procesi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u razine formalnog sustava odgoja i obrazovanja mogli ubrzati i unaprijediti? Koje kompetencije je potrebno razvijati u obrazovanju i usavršavanju/profesionalnom razvoju učitelja da budu kompetentni za razvoj odgoja i obrazovanja u osnovnim školama i za cjeloživotno učenje?

Kompetencije u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj

U razvoju kompetencija učitelja u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj pojedini autori razvijali su modele i specifičnih kompetencija. 90-tih godina Huckleov model (1994.) počiva na razvoju kompetencija *glave, srca ruku i duha*, i opisuje pristup u razvoju *održive ličnosti* koja je ključni cilj i kompetencije koju mora posjedovati *održivi građanin* u održivoj zajednici. Sterlingov model (2001.) uključuje kompetencije i njihovu kognitivnu, emocionalnu i voljnu domenu učenja s isticanjem njihovih vrijednosnih orijentacija. Mogensen i Schnack (2010.) ističu bitnim razvoj općih kompetencija, a akcijske kompetencije postavljaju kao izazov i mogućnost implementacije u praksi razvoja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u svim sustavima odgoja i obrazovanja, a posebno u školi. Za Raucha i Steinerja (2013.,16) kompetencije u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj su kompetencije za učitelje za koje se pretpostavlja da ih koriste u tri različite društvene dimenzije: u nastavi, u kreiranju vlastitog rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi, i u doticajima s društvom, u bližoj i široj okolini institucije.

Najnovije analize poput Amadiove (2013.) sveobuhvatno pristupaju pojmu općih (generic) kompetencija, naglašavajući i najavljujući značajan znanstveni interes i široko područje postojećih i budućih istraživanja usmjerenih na razvoj, konceptualizaciju i implementaciju kros-kurikularnih odnosno tzv. transverzalnih kompetencija čiji su ključan dio kompetencije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Generalno gledajući, danas možemo govoriti o nekoliko suvremenih modela razvoja kompetencija učitelja u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Adomßent i Hoffmann (2013.) daju sveobuhvatnu analizu i pregled trenutno najznačajnijih pristupa/modela kompetencija učitelja na međunarodnoj i nacionalnoj razini: Gestaltungskompetenz pristup; The UNECE pristup; The ENSI pristup (Environment and School Initiatives); Concept of ESD competencies-inovacijski pristup i Global Learning Approach kao pristup učenja za promjenu. Bertschy, Künzli i Lehmann (2013.) analiziraju doprinose dvaju modela: CSCT Model i ECE Model —u inicijalnom i profesionalnom obrazovanju učitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Kompetencije se shvaćaju kao indikatori promjena u postojećoj praksi, ali i okvir za razvoj i utemeljenje budućeg modela obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Od najnovijih pomaka u razvoju kompetencija treba istaknuti i dva značajna projekta namijenjena razvoju kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika u visokom obrazovanju: Hidalgo i Fuentes (2013.) razvijaju odgojno-obrazovni model za razvoj općih kompetencija održivosti u visokom obrazovanju, dok UNESCO provodi projekt mapiranja kompetencija edukatora u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj (Mapping opportunities for developing Education for Sustainable Development (ESD) competences - University Educator for sustainable development, 2014.) u 33 zemlje svijeta.

Navedene analize i modeli, otkrivaju potrebu za utvrđivanjem stanja u odgojno-obrazovnoj praksi rada te pristupa, oblika i promjena koje su nastale i koje treba razviti i implementirati u suvremenim hrvatskim školama kako bi odgovorile na nove edukacijske izazove održivije budućnosti.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi samoprocjenu ključnih kompetencija (didaktičko-metodičke, opće i predmetne) učitelja osnovnih škola u njihovu dosadašnjem usavršavanju i implementaciji koncepta odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u školama².

² Istraživanje prikazano u ovom radu dio je većeg istraživanja koje je bilo provedeno za potrebe izrade doktorskog rada „Škole u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj“. Doktorskim istraživanjem je bilo obuhvaćeno ispitivanje kompetencija učitelja osnovnih škola za područje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, međutim ne i utvrđivanje doprinosa pojedinih oblika sudjelovanja učitelja u oblicima stručnog usavršavanja i doprinos aktivnosti škola usavršavanju učitelja. Doprinos upravo tih oblika usavršavanja razvoju kompetencija učitelja za područje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj prikazujemo u

Zadaci su bili: 1. Provjeriti mjerne karakteristike konstruiranog mjernog instrumenta; 2. utvrditi oblike dosadašnjeg usavršavanja učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj i sudjelovanje u aktivnostima kojima škola potiče učitelje na razvoj kompetencija; 3. utvrditi doprinos sudjelovanja učitelja u oblicima stručnog usavršavanja i sudjelovanja u aktivnostima kojima škole potiču razvoj kompetencija učitelja; 4. utvrditi koliko i koji oblici usavršavanja učitelja i aktivnosti škola doprinose razvoju kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj.

Metoda

Postupak, ispitanici i instrument istraživanja

Ispitivanje je provedeno na uzorku 740 djelatnika u 40 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Ispitanici su bili djelatnici osnovnih škola³. Strukturiranim upitnikom osobnih podataka prikupljeni su podaci o županiji, školi, statusu djelatnika, stručnoj spremi i radnom iskustvu⁴. Upitnik je sadržavao tri skale s ukupno 18 čestica. Ispitanici su procjenjivali postignute kompetencije (opće, predmetne, didaktičko-metodičke), sudjelovanje u oblicima usavršavanja i sudjelovanje u aktivnostima kojima škole potiču razvoj kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj na temelju Likertove skale koja je glasila: 1=nimalo; 2=malo; 3=ni malo,ni mnogo; 4=mного i 5=vrlo mnogo.

Rezultati i rasprava

Prvi zadatak istraživanja bio je provjeriti mjerne karakteristike konstruiranog mjernog instrumenta. Anketni upitnik o postignutim kompetencijama učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj sadržavao je tri skale. U Tablici 1 prikazane su mjerne karakteristike upitnika, odnosno rezultati provjera mjernog instrumenta provedenom faktorskom analizom.

ovom radu. Također za potrebe doktorskog rada ispitivane su druge nezavisne i zavisne varijable koje neće biti prikazane u ovom radu.

³ Sve djelatnike smo nazvali zajedničkim pojmom - učitelji u osnovnim školama: ravnatelji (N=33), djelatnici stručno-razvojnih službi (N=67), učitelji predmetne (N=389) i razredne nastave (N=251).

⁴ Za potrebe izrade doktorskog rada ispitivane su druge nezavisne i zavisne varijable koje neće biti prikazane u ovom radu.

Tablica 1. Upitnik o postignutim kompetencijama učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj: skale s tvrdnjama, postotak objašnjene varijance, faktori, faktorska opterećenja i komunaliteti, aritmetičke sredine i standardne devijacije.

| Tvrdnje/skale | Faktori (eigen) | Faktorska zasićenja | Komunaliteti | M (SD) |
|--|-----------------|---------------------|--------------|-------------|
| 1. Skala kompetencije (72,69% zajedničke varijance)* | 2,18 | | | 3,09 (0,84) |
| Didaktičko-metodičke kompetencije | | 0,78 | 0,61 | |
| Opće kompetencije | | 0,87 | 0,76 | |
| Predmetne kompetencije | | 0,89 | 0,79 | |
| 2. Skala sudjelovanje u oblicima usavršavanja (49,59% zajedničke varijance)* | 3,47 | | | 2,64 (0,90) |
| Radionice, seminari i predavanja | | 0,74 | 0,55 | |
| Radionice Agencije za odgoj i obrazovanje | | 0,85 | 0,73 | |
| Županijska stručna vijeća | | 0,80 | 0,64 | |
| Seminari Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta | | 0,76 | 0,59 | |
| Seminari udruga i nevladinih organizacija | | 0,51 | 0,26 | |
| Samoobrazovanje (literatura, internet i dr.) | | 0,57 | 0,33 | |
| Znanstveni, stručni skupovi i konferencije | | 0,57 | 0,33 | |
| 3. Skala sudjelovanje u aktivnostima kojima škola potiče razvoj kompetencija učitelja (55,90% zajedničke varijance)* | 4,47 | | | 2,87 (1,11) |
| Usavršavanja kroz seminare, radionice i dr. organizirane u školi | | 0,65 | 0,42 | |
| Usavršavanje šk. menadžmenta | | 0,78 | 0,62 | |
| ICT nabava | | 0,78 | 0,61 | |
| Suradnja s institucijama | | 0,75 | 0,56 | |
| Nabava literature i ostale opreme | | 0,78 | 0,61 | |
| Akcijska istraživanja | | 0,77 | 0,59 | |
| Procedure za postignuća i nagrade | | 0,68 | 0,47 | |
| Vrijeme za refleksiju i istraživanje | | 0,74 | 0,56 | |

Kako su svi preduvjeti za regresijske analize bili su ispunjeni, proveli smo regresijsku analizu (Tablica 2). Prediktori objašnjavaju zajedno 52% varijance kriterija, pri čemu je vidljiv veći doprinos prediktora sudjelovanje u oblicima usavršavanja. Međutim, on ne ukazuje na to koji su to oblici usavršavanja doprinijeli razvoju kompetencija (didaktičko-metodičke, opće, predmetne) u stručnom usavršavanju naših

Tablica 2. Rezultati regresijske analize kompetencija i oblici usavršavanja i aktivnosti škola kojima se potiče razvoj kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj

| Kriterij | Prediktori | Beta | f | p (f) | R R ² |
|--|-----------------|------|--------|----------|--------------------------------|
| Kompetencije (didaktičko- metodičke, opće, predmetne) | a) sudjelovanje | 0,60 | 402,93 | 0,000*** | R=0,72 R ² =0,52 |
| | | | | | F(1,693)=19593,82 p=0,00*** |
| | b) sudjelovanje | 0,19 | 40,71 | 0,000*** | |

a) Sudjelovanje u oblicima usavršavanja

b) Sudjelovanje u aktivnostima kojima škole potiču razvoj kompetencija učitelja

p<0,05* p<0,01** p<0,001***

Tablica 3. Rezultati regresijske analize kompetencija i sudjelovanja u pojedinim oblicima usavršavanja učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj.

| Kriterij | Prediktori | Beta | F | p(F) | R R ² |
|---|--|--------|--------|----------|-------------------------------|
| Kompetencije (didaktičko- metodičke, opće, predmetne) | | | | | R=0,75 R ² =0,56 |
| | | | | | F(1,688)=128,405 p=0,00*** |
| | Radionice, seminari i predavanja | 0,19 | 25,31 | 0,000*** | |
| | Radionice AOO | 0,15 | 11,26 | 0,000*** | |
| | Županijska stručna vijeća | 0,13 | 10,90 | 0,001** | |
| | Seminari MZOS | -0,03 | 0,79 | 0,375 | |
| | Seminari udruga i nevladinih organizacija | -0,006 | 0,04 | 0,848 | |
| | Samoobrazovanje (literatura, internet i dr.) | 0,36 | 146,34 | 0,000*** | |
| | Znanstveni, stručni skupovi i konferencije | 0,13 | 16,78 | 0,000*** | |

p<0,05* p<0,01** p<0,001***

ispitanika. Znatno je manji doprinos prediktora sudjelovanje u aktivnostima kojima škola potiče razvoj kompetencija učitelja.

Rezultati regresijske analize (Tablica 3) ukazali su da pojedini oblici sudjelovanja u usavršavanju zajedno objašnjavaju 56% varijance kriterija. Najveći pozitivan prediktor je doprinos oblika usavršavanja putem samoobrazovanja učitelja. Pozi-

Tablica 4. Rezultati regresijske analize kompetencija i sudjelovanja u aktivnostima kojima škole potiču razvoj kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj

| Kriterij | Prediktori | Beta | F | p(F) | R | R ² |
|--|--------------------------------------|-------|-------|----------|--------|--------------------------------|
| Kompetencije (didaktičko-metodičke, opće, predmetne) | | | | | R=0,54 | R ² =0,29 |
| | Seminari, radionice i dr. u školama | -0,03 | 0,89 | 0,345 | | F(1,731)=14262,39 p=0,00*** |
| | Usavršavanje šk. menadžmenta | 0,24 | 26,28 | 0,000*** | | |
| | ICT nabava | -0,03 | 0,55 | 0,457 | | |
| | Suradnja s institucijama | -0,08 | 3,34 | 0,068 | | |
| | Nabava literature i ostale opreme | 0,22 | 21,66 | 0,000*** | | |
| | Akcijska istraživanja | -0,02 | 0,19 | 0,659 | | |
| | Procedure za postignuća i nagrade | 0,10 | 5,93 | 0,015* | | |
| | Vrijeme za refleksiju i istraživanje | 0,22 | 22,01 | 0,000*** | | |

p<0,05* p<0,01** p<0,001***

tivnim prediktorima pokazali su se oblici usavršavanja učitelja u sudjelovanju putem organiziranja radionica, seminara i predavanja, radionica Agencije za odgoj i obrazovanje, županijska stručna vijeća i znanstveni, stručni skupovi i konferencije. Neznačajnim prediktorima kompetencija (didaktičko-metodičke, opće i predmetne) pokazali su se oblici usavršavanja sudjelovanjem putem seminara Ministarstva i seminara udruga i nevladinih organizacija

Zanimalo nas je koliko sudjelovanje učitelja u pojedinim aktivnostima škola doprinosi razvoju kompetencija učitelja osnovnih škola (Tablica 4). Pojedine aktivnosti škole objasnile su samo 29% varijance kriterijske varijable i ukazuju na nedostatne poticaje za sudjelovanje učitelja u aktivnostima kojima škole potiču razvoj kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj.

Sudjelovanje u aktivnostima organiziranja i omogućivanja svim djelatnicima škole usavršavanja kojima se potiče dodatno profesionalno usavršavanje u školi, potraživanje suradnje s institucijama u razvoju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, poticanje i podupiranje akcijskih istraživanja za unaprjeđivanje školskog rada,

nabavka i korištenje različite IK tehnologije, ne doprinose razvoju kompetencija učitelja u njihovu stručnom usavršavanju u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Pozitivnim prediktorima za razvoj kompetencija pokazali su se sudjelovanje u aktivnostima škole usavršavanja ravnatelja/ica i članova stručno-razvojne službe u područjima održivog školskog menadžmenta i radu u cijeloj školi, omogućavanje odgovarajućeg školskog vremena za refleksiju i istraživanje i nabavljanje priručnika, literature i ostalog pribora te da utvrđivanje procedura za doprinos i postignuća iz odgoja i obrazovanja za održivi razvoj uz nagrađivanje učitelja i učenika.

Razvoj i praksa konceptualizacije kompetencija i kompetencijskog pristupa i implementacija u sustave odgoja i obrazovanja upućuju na porast interesa za ovu problematiku i potrebu za detaljnijim kritičko-analitičkim pristupima u njihovom istraživanju. Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na to da institucije koje se bave obrazovanjem učitelja u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj nisu u potpunosti iskoristile svoj potencijal (Fien i Tilbury, 1996., Ferreira, Ryan i Tilbury, 2007.), te da učitelji doprinos organiziranih oblika stručnog usavršavanja procjenjuju slabijim rezultatima (Vizek-Vidović, 2005., 105). Samoobrazovanje je (informalno, literaturom, tečajevima) najzastupljeniji oblik usavršavanja (Borić, Jindra i Škugor, 2008.). Doprinos drugih oblika usavršavanja je manji, sudjelovanjem putem organiziranja radionica (Borić, Jindra i Škugor, 2008.), seminara i predavanja u školama (Vizek-Vidović, 2005.), radionica Agencije za odgoj i obrazovanje, županijskih stručnih vijeća te znanstvenih, stručnih skupova i konferencija. Rezultati sudjelovanja u oblicima usavršavanja mogu donekle ukazivati na zadovoljstvo, ali analitički gledano moramo se upitati zašto su se naši ispitanici većinom usavršavali samoobrazovanjem? Pitanje motivacije je jedno od pitanja koje se provlači kroz diskurs rezultata, pri čemu je jedan od mogućih odgovora nedostatak oblika stručnog usavršavanja (Radeka i Sorić, 2008.). Za razvoj kompetencija učitelja potrebno je kontinuirano sponzorstvo kroz redovite radionice, seminare i konferencije posebno učiteljima u osnovnim i srednjim školama (Madumere Obike, 2007., 3), što očigledno nije slučaj s našim ispitanicima. Pitanje koje se nameće je sljedeće: ako je samoobrazovanje najzastupljenije u razvoju kompetencija naših ispitanika u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, znači li to da nositelji stručnog usavršavanja učitelja ne prepoznaju njihove potrebe i interese ili nisu u mogućnosti ponuditi im sudjelovanje u oblicima usavršavanja u razvoj potrebnih kompetencija za praksu u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj? Ostali oblici sudjelovanja u usavršavanju putem seminara Ministarstva i seminara udruga i nevladinih organizacija ne doprinose razvoju kompetencija naših ispitanika. Istraživanja pokazuju da se učitelji kroz seminare i tečajeve mogu baviti samo određenim

sadržajima održivog razvoja te takvi oblici stručnog usavršavanja ograničavaju pojedince s obzirom na raspon interesa koji posjeduju za sadržajnu problematiku odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Mokuku, 2002.). Pitanje financiranja sudjelovanja u raznim oblicima stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika kontinuirani je problem koji obuhvaća i predmet preusmjeravanja strategija, pristupa i programa za njihovo obrazovanje i usavršavanje, ali i raspodjelu financijske odgovornosti na razinama globalne i lokalne vlasti. Uloga nositelja tih oblika obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja nije samo stvaranje lista i opisa kompetencija, ako se pri tome ne uzimaju u obzir oni kojima su te kompetencije namijenjene i poželjne, jer u protivnom, nemaju mnogo smisla (Mochizuki i Fadeeva, 2010.). U kontekstu rezultata istraživanja (Uzelac, 2002., Vizek-Vidović, 2005., Radeka i Sorić, 2008.) koji ističu neaktivnost odgojno-obrazovnih institucija u poticanju usavršavanja svojih djelatnika (Tilbury, Coleman i Garlick, 2005.), jasnim se čini da je praksa stručnog usavršavanja učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj daleko od onoga kakva bi trebala biti. Na to se nadovezuju rezultati dobiveni regresijskom analizom sudjelovanja učitelja u aktivnostima škola. Napredak škola usko je povezan s kompetencijama učitelja iz razloga jer je kvaliteta učitelja jedan od glavnih čimbenika koji djeluje na razinu učeničkih postignuća (Jurić, 2009). Nije moguće poučavati kompetencije bez prethodnog stjecanja istih, što upućuje na nužnost razvoja kompetencija onih koji poučavaju, i ne samo u školama, nego i u institucijama za obrazovanje učitelja (Weare i Grey, 2003.). Iako su rezultati analize ukazali na neke značajne pozitivne prediktore za razvoj kompetencija učitelja, općenito gledajući aktivnosti škola kao jednog od nositelja stručnog usavršavanja učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj nisu dostatne. Akcijska istraživanja nisu se pokazala značajnim prediktorom i škole svojim aktivnostima ne potiču učitelje na razvoj kompetencija njihovim provođenjem. Akcijska istraživanja čine inicijalnu točku kontinuirane reorijentacije poučavanja u kojoj potencijal i entuzijizam za samoevaluaciju postaju preduvjeti za razvoj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Varga, Kószó, Mayer i Sleurs, 2007., 245). Intrizična motivacija i poverenje u vlastite kompetencije, znanja, vještine za odabir pravih izbora dva su ključna čimbenika koja utječu na odgovorna ekološka ponašanja, stoga odgoj i obrazovanje za održivi razvoj mora poticati intrizičnu motivaciju i razvoj pedagogija koje potiču akcijsku kompetenciju. U odnosu na ranija istraživanja (Uzelac 2002, Andić 2002.-2006., 2011.), rezultati su ukazali na pozitivne pomake u radu škola poput nabavke opreme i literature. Nabavka ICT opreme nije se pokazala značajnim prediktorom. Pozitivnim prediktorom pokazalo se da škola utvrđuje procedure za doprinos i postignuća iz odgoja i obrazovanja

za održivi razvoj te nagrađuje učitelje i učenike u skladu s postignućima. To svakako tumačimo pozitivnim što nije bio slučaj u nekim ranijim istraživanjima (Cheadle, Symons i Pitt, 2004., Liu, 2006., Radeka i Sorić, 2008., Gross, 2009.) gdje su identificirane kao značajne barijere u implementacijskim procesima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u kurikulumu i postojećem stručnom usavršavanju učitelja. Pozitivnim se pokazalo poticanje na sudjelovanje u usavršavanju školskog menadžmenta u pitanjima održivosti. Uloga školskog menadžmenta je ključna jer obuhvaća organizaciju kurikularnog rada, odgojno-obrazovni rad na razinama facilitiranja sredstava za provođenje aktivnosti, usklađenu školsku politiku i kurikularna područja koja će činiti okosnicu rada u odgoju i obrazovanju za održivi rad (Schallcross, Robinson i Wals, 2006.). „Pitanje odgojno-obrazovnih filozofija je značajna komponenta svakog procesa obrazovanja, ona čini ‘pionirsku varijablu’ u inicijalnom obrazovanju učitelja, zbog toga je potrebno sisteme obrazovanja učitelja preispitati i revidirati za potrebe odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.“ (Erkilic, 2008., 1). Perspektive u proučavanju profesionalnog razvoja učitelja čine istraživanja u kojima se nastoje prepoznati prototipske faze ili stupnjevi razvoja učiteljske karijere i njihova obilježja; istraživanja koja analiziraju unutarnje i vanjske činitelje profesionalnoga razvoja učitelja i istraživanja usmjerena na djelotvorne pristupe učenju i poučavanju u pojedinim fazama profesionalnog razvoja učitelja (Vizek Vidović, V. 2011., 39-96). Na učiteljsku profesiju se treba gledati kao na kontinuum početnog obrazovanja, ali i daljnjeg profesionalnog usavršavanja te kao dio procesa cjeloživotnog učenja (Piršl i Hrvatić, 2007.). Na neki način i ovo istraživanje na tragu je navedenih perspektiva u proučavanju profesionalnog razvoja učitelja. Ono je ukazuje upravo na neke slabosti postojećeg stručnog usavršavanja učitelja u nadasve rastućem području – području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, a istodobno otkriva moguće smjernice za daljnji razvoj kompetencija i profesionalnog razvoja učitelja u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Zaključak

Sudjelovanje učitelja u oblicima stručnog usavršavanja doprinosi razvoju didaktičko-metodičkih, općih i predmetnih kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Oblici usavršavanja koji su dosada bili nuđeni učiteljima nisu dostatni i većina učitelja se samoobrazuje. Razlozi tome leže u još uvijek nepostojećem sustavu stručnog usavršavanja učitelja, financijskim uvjetima za sudjelovanjem u pojedinim oblicima usavršavanja, ali i u školama koje

su ključni nositelji stručnog usavršavanja učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Škole, ali i druge institucije koje bi se trebale baviti obrazovanjem i usavršavanjem učitelja, još uvijek nisu prihvatile cjelovitu ulogu potpore i još uvijek dostatno ne potiču učitelje na sudjelovanje u aktivnostima kojima se potiče razvoj kompetencija i uključivanje u razne oblike stručnog usavršavanja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Perspektive profesionalnog razvoja učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj uključuju promjene postojećeg obrazovanja i daljnjeg, stručnog usavršavanja učitelja u skladu s promjenama koje donosi koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u školama. U skladu s odrednicama koji koncept odgoja i obrazovanja za održivi razvoj stavljaju u fokus interdisciplinarnog, integriranog poučavanja i razvoja učeničkih kompetencija na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja i određuju cjeloživotnim procesom, promjene koje potražuje moraju se reflektirati i u promjenama onih koji te procese potiču, razvijaju, implementiraju. Uz postojeće zahtjeve za povećanjem i razvijanjem kompetencija učitelja u njihovu postojeću obrazovanju i profesionalnom razvoju, kako bi promjena nastala i održala se, mora uvažavati uloge svih čimbenika tih procesa. Učitelji i odgojno-obrazovni djelatnici u školama neizostavni su čimbenici upravo tih procesa, stoga je njihovo inicijalno obrazovanje, ali i daljnje stručno usavršavanje u razvoju kompetencija za rad u školama neprikosnoven uvjet. Razvoj kompetencija učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj mora prije svega biti potaknuto od potreba i interesa učitelja, u skladu s njima, uključujući preuzimanje uloga institucija u kojima rade i čija uloga mora biti transparentnija i poticajnija za učitelje. Pred školom, ali i drugim institucijama koje se bave ili bi se trebale baviti obrazovanjem i stručnim usavršavanjem učitelja za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj nalaze se nove zadaće i novi izazovi, pitanje je samo kako će odgovoriti na njih?!

Literatura

- AdomBent, M. i Hoffmann, T. (2013). *The concept of competencies in the context of Education for Sustainable Development (ESD)*. <http://esd-expert.net/assets/130314-Concept-Paper-ESD-Competencies.pdf> (15.3. 2014.)
- Agencija za odgoj i obrazovanje (AZZO) (2014.). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020)*. Završni nacrt, ožujak 2014. http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf (15.5.2014.)
- Amadio, M. (2013). *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all". <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225939e.pdf> (15.3. 2014.)

- Andić, D. (2010.-2011.). *Škole u promicanju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Bertschy, F., Künzli, C. i Lehmann, M. (2013.). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability* 2013, 5, 5067-5080; doi:10.3390/su5125067. ISSN 2071-1050
- Borić, E., Jindra, R. i Škugor, A. (2008.). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U: Uzelac, V., Vujičić, L. (ur). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj (2008)*. 1. svezak. Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka 2008. Znanstveno-stručni skup s međunarodnim sudjelovanjem «Cjeloživotno učenje za održivi razvoj», svibanj 2008., Plitvice
- Cheadle, C., Symons, G. i Pitt, J. (2004.). *Subject specialist teachers: a needs analysis. Education for Sustainable Development (ESD)*. David Lambert CE the Geographical Association, September 2004. www.geography.org.uk/download/GA_NPOGESDNeedsAnalysis.doc (28.11.2010.)
- CSCT, Comenius 2.1 project (2007.). *Competencies for ESD teachers*. The final report of CSCT project. http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf (5.6.2010.)
- Erkilic, T.A. (2008.). Importance of Educational Philosophy in Teacher Training for Educational Sustainable development. *Middle-East Journal for Scientific Research*, 3, (1). 1-8.
- European Commission (2010.). Common European Principles for Teacher' Competences and Qualifications. http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf ((19.5.2011.)
- European Commission (2013.). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes (2013)*. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf(24.11.2013.)
- Ferreira, J., Ryan, L. i Tilbury, D. (2007.). Mainstreaming education for sustainable development in initial teacher education in Australia: a review of existing professional development models. *Journal of Education for Teaching*, Volume 2(33). 225 — 239. DOI: 10.1080/02607470701259515. <http://research.usc.edu.au/vital/access/manager/Repository/usc:1843> (9.5.2011.)
- Fien, J. i Tilbury, D. (1996.). *Learning for a Sustainable Environment: An Agenda for Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO Asia Pacific Centre for Educational Innovation and Development.
- Gross, D. (2009.). *Barriers and Deficits with Implementing ESD*. Results of Survey. http://www.desd.sustain-future.org/int_jap_compilation_survey%20results_dg.pdf (5.2.2009.)
- Haan, G. de (2008.). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., Haan, G. de (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden. Pages 23–43.
- Hildago, L.A. i Fuentes, J.M.A. (2013.). The Development of Basic Competencies for Sustainability in Higher Education: An Educational Model. *US-China Education Review B*, ISSN 2161-6248 June 2013, Vol. 3, No. 6, 447-458

- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007.). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.) (2007.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju; Školska knjiga, 385-407.
- Huckle, J. (2005.-6.). *Education for Sustainable Development. A briefing paper for the Teacher Training Agency*. Revise Edition from 1994. http://john.huckle.org.uk/publications_downloads.jsp (12.10.2009.)
- Jurić, V. (2007.). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.) (2007.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju; Školska knjiga, 253-303.
- Liu, J. (2009.). Education for sustainable development in teacher education: Issues in the case of York University in Canada. *Asian Social Science*, 5(5):46-49.
- Mayr, K. i Schratz, M. (2006.). *Education for Sustainable development towards responsible Global citizenship*. Conference Report, Vienna, March 13-15, 2006. European Commission.
- Madumere-Obike (2007., 2010.). Sustainable Teacher Development Programmes For Effective Teaching In Public And Private Secondary Schools In Abia State, Nigeria. *Academic Leadership*. Volume 9 Issue 1 Winter 2011. (28.4.2011.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011.). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: MZOŠ. ISBN 978-953-6569-76-2
- Mochizuki, Y i Fadeeva, Z. (2010.). Competences for sustainable development and sustainability. Significance and challenges for ESD Education for Sustainable Development Programme. Institute of Advanced Studies, United Nations University, *International Journal of Sustainability in Higher Education*. ISSN: 1467-6370. <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/14676371011077603>(19.5.2011.)
- Mokuku, T. (2002.). Sustainable Development in a Post-colonial Context: The Potential for Emancipatory Research. U: (ur.). van Rensburg, E. Janse; Hattingh, J.; Lotz-Sisitka, H.; i O'Donoghue, R., *Environmental Education, Ethics and Action in Southern Africa*. Monograph, 135-145. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mogensen, F. i Schnack, K. (2010.). The Action Competence Approach and the "New" Discourses of Education for Sustainable Development, Competence and Quality Criteria *Environmental Education Research*, v16 n1 p59-74 Feb 2010
- Previšić, V. (2007.). *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Školska knjiga, Zagreb.
- Radeka, I. i Sorić, I. (2006.). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 2, 161-177.
- Radeka I., Petani, R. i Rogić A. (2008.). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika i održivi razvoj. U: Uzelac, V., Vujičić, I. (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, svezak 1, str. 301-306.
- Rauch, F. i Steiner, R. (2013.). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal* 3 (2013) 1, S. 9-24urn:nbn:de:0111-opus-76634
- Shallcross, T., Robinson, J. i Wals, A. (2006.). *Creating Sustainable Environments in our Schools*. Manchester Metropolitan University, UK, University of Malta and Wageningen University, The Netherlands. Trentham Books.
- Sterling, S. (2001.). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Totnes, Green Books.

- Tilbury, D., Coleman, V. i Garlick, D. (2005.). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: School Education*, Canberra, Australian Government Department of Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Unesco (2014.). Mapping opportunities for developing Education for Sustainable Development (ESD) competences- University Educator for sustainable development, 2014. <http://www.ue4sd.eu/> (13.9.2014.)
- Uzelac, V. (2002). *Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola/nastavničkih fakulteta za okoliš*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Uzelac, V., Andić, D. (2011.). Promotion of Nursery School Teacher and Junior Grade Teacher Education for Environment and Sustainable Development in the Republic of Croatia According to the Concept of Lifelong Learning. U: *Survival and Sustainability* (2011), Ed. Gökçekus, H., Türker, U, LaMoreaux, J. W. Environmental concerns in the 21st Century. Environmental Earth Sciences, 2011, Part 6, 679-690, DOI: 10.1007/978-3-540-95991-5_62. (15.1.2010.)
- Vidović, V.V. (ur.) (2005.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V. (ed.) (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U: V.Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori – uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. 39-96
- Varga, A., Kószó, M.F, Mayer, M. i Sleurs, W. (2007.). Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: the Environment and School Initiatives approach. *Journal of Education for Teaching*, 2 (33). 241 — 256. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470701259564>
- Weare, K. i Gray, G. (2003.). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills research report (no. 456). London: DfES.

Contributions to the Development of Primary School Teacher Competences in Education for Sustainable Development

Summary

This paper analyzes the term of competence and outlines some significant models of primary school teacher competences in education for sustainable development. The research was conducted on the sample of 740 Croatian primary school teachers. The main goal of the research was to determine the contribution of teacher participation in forms of professional in-service training as well as school activities stimulating the development of primary school teacher competences in education for sustainable development. Regression analysis was used for this purpose. In most cases, teachers were perfected by self-education, which proved to be the most positive predictor. Organized in-service training forms, such as workshops, seminars and lectures, county professional councils, gatherings and scientific conferences, contribute to the development of teacher competences in education for sustainable development. The research results have shown that schools and other institutions that should deal with professional in-service teacher training have still not taken the key role in facilitating professional in-service training and stimulating the development of necessary teacher competences aimed at the implementation of the concept of education for sustainable development and educational practice in schools.

Key words: competences, primary school teachers, education for sustainable development, professional development, professional in-service training, school.

