

ODNOS RAZLIČITIH OBLIKA UČENJA U CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU NASTAVNIKA

doc. dr. sc. Ana Marija Rogić
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
Zadar, Hrvatska

Sažetak:

Cjeloživotno obrazovanje općeprihvaćen je pojam suvremene obrazovne politike. U provedenom istraživanju polazi se od pretpostavke da su se njegovom operacionalizacijom i razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije iskristalizirali njegovi brojni oblici učenja koje je u sustavima obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja potrebno stalno osvještavati. Ako prilikom priprema za rad s učenicima nastavnikova ideja vodilja treba biti cjeloživotno obrazovanje, onda je pitanje u kojoj mjeri nastavnik, kao onaj koji neposredno na nastavnim satima provodi obrazovnu politiku, osvještava i koristi se pojedinim oblicima cjeloživotnog obrazovanja. U istraživanju neki od njih stavljeni su u suodnos iz čega proizlazi rezultat prema kojem kod ispitanika prevladava formalno i neformalno učenje, dok informalno učenje uglavnom korelira sa samoupravljanim i refleksivnim učenjem. Dobiveni rezultati potiču na daljnja ispitivanja navika učenja nastavnika, jer je polazišno stajalište da, svakodnevno provodeći vrijeme s nastavnicima, učenici manje ili više svjesno usvajaju njihove pristupe naspram učenju i radu.

Ključne riječi: formalno učenje, informalno učenje, nastavnik¹, refleksivno učenje, samoupravljanje učenje

Uvod

U društvu u kojem se promjene zbivaju brzo i stalno od *učenja* se očekuje učinkovito praćenje dinamike globalnih zahtjeva i ono postaje istoznačnica za mijenjanje. Procesi učenja zbivaju se neprestano i to ne uvijek ciljano ili potaknuto od strane drugih osoba (Faulstich, 2013) i kao takvo smatra se konstruktom koji je opazajno relativan (Siebert, 2001). U svojoj knjizi Faulstich navodi kako učenje u prvom redu znači učenje jednih od drugih i učenje jednih s drugima (Faulstich, 2013).

U suvremenim obrazovnim politikama cjeloživotno obrazovanje odnosno učenje, ključne su sintagme za svladavanje brzorastućih potreba za novim znanjima, sposobnostima i vještinama. Unutar pojma cjeloživotnog učenja ustaljena je trodijelna podjela na formalno, neformalno i informalno učenje. Ovim istraživanjem dodatno su obuhvaćeni samoupravljanje i refleksivno učenje jer je riječ o pojmovima srodnima informalnom učenju te su područje interesa recentne literature o obrazovanju odraslih kao i nastavnika.

Definicije formalnog, neformalnog i informalnog učenja preuzete su iz preporuka Europskog vijeća (2012) koje se odnose u prvom redu na vrednovanje neformalnog i informalnog učenja.

Formalno učenje ostvaruje se u organiziranoj i strukturiranoj okolini predviđenoj za učenje. Stjecanje kvalifikacija podrazumijeva i stjecanje nekog oblika potvrde ili diplome.

Neformalno učenje odnosi se na planirane aktivnosti (u pogledu ciljeva i vremena učenja) gdje je prisutan neki oblik podrške učenju (primjerice odnos nastavnik-učenik). Može uklju-

¹ Izrazi korišteni u muškome rodu neutralni su i odnose se na muške i ženske osobe te se ne mogu tumačiti kao temelj za spolnu/rodnu diskriminaciju ili privilegiranje.

čivati programe u svrhu stjecanja radnih vještina, pismenosti odraslih i osnovno obrazovanje onih koji su rano napustili školovanje. Tvrtke vrlo često primjenjuju neformalno učenje unutar sebe kako bi obnovile ili poboljšale vještine svojih radnika kao što su informacijsko-komuniacijske vještine, strukturirano mrežno učenje itd. Neformalni procesi učenja uključuju i tečajeve koje organiziraju civilna društva za svoje članove, ciljnu skupinu ili javnost.

Informalni procesi učenja zbivaju se zbog svakodnevnih aktivnosti vezanih za rad, obitelj i slobodno vrijeme. Ne postoji organiziranost ili strukturiranost u smislu ciljeva, vremena ili potpore učenju. Primjeri ishoda informalnog učenja vještine su stečene životnim i radnim iskustvom, vještine za upravljanje projektima ili informacijsko-komunikacijske vještine naučene na radnom mjestu, znanje jezika i interkulturalne vještine usvojene tijekom boravka u inozemstvu, tijekom volonterskog rada, kulturnih i sportskih te vještine poput održavanja kućanstva, briga o djetetu i sl. (The Council of the European Union, 2012).

Prednosti neformalnog i informalnog oblika učenja prepoznate su i zato se već godinama intenzivno radi na njihovom utvrđivanju i vrednovanju i već su implementirane u brojne sustave obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja. Zbog svojstvenih elemenata slučajnosti, nenamjernosti i nesvjesnosti njihova mjerljivost nerijetko je otežana. Što je uspješnije prepoznavanje i osvještavanje neformalno i informalno stečenih znanja, sposobnosti i vještina, to će njihovo vrednovanje biti kvalitetnije (The Council of the European Union, 2012). Primjer usustavljanja navedenih oblika učenja predstavlja Vijeće Europe s ciljem postizanja kod zemalja članice za uvrštavanje njihove preporuka u Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje (formalno je stupio na snagu u travnju 2008. godine), a koji su dvije godine kasnije sve zemlje pojedinačno trebale uskladiti s vlastitim Nacionalnim kvalifikacijskim okvirom (Europska komisija, Opća uprava za obrazovanje i kulturu).

Samoupravljanje učenje pojam je koji se počeo koristiti 70-ih godina 20. stoljeća i preveden je s američkog pojma *self-directed learning* ili *self-guided learning* (Siebert, 2001). Brojna istraživanja o samoupravljanom učenju tiču se istraživanja obrazovanja odraslih kao načina poučavanja odraslih (Fox, 2011). Brookfield, kao vodeći američki stručnjak za obrazovanje odraslih, ističe da treba uzeti u obzir i kulturne specifičnosti uzorka. Samousmjerenom učenju smatra najdjelotvornijim kada se njegove tehnike kombiniraju s kritičkom refleksijom (Roberson, 2005). U svom istraživanju o američkom odnosu prema učenju ustvrdio je da u SAD-u *self-directed learning* najpopularnija predodžba za razvoj cjeloživotnog učenja (Dohmen, 2001).

Za Sieberta (2001) samoupravljanje učenje individualizirano je učenje i smatra ga vrstom aranžiranih uvjeta za učenje koje određuje biografija i kontekst i može se prakticirati u različitim oblicima. Od onoga koji uči zahtijeva, između ostalog, aktivnost i otvorenost za sve aspekte učenja te poznavanje vlastitih prednosti, sposobnosti i motivacija (Kraft, 1999). Samoupravljanje učenje ne podrazumijeva nužno samostalno učenje (Faulstich, 1999); U institucionaliziranim uvjetima, primjerice, na nastavi koju vodi netko drugi, osoba koja samoupravljanje uči možda je samostalno uočila nejasnoće u vezi s obrađivanom temom, te postavlja pitanje nastavniku koji će joj odgovoriti na pitanje i uputiti na dodatna istraživanja. Samoupravljanje učenje zahtijeva kompetencije u pogledu refleksije, planiranja, oblikovanja i provođenja procesa učenja (Kraft, 1999). Od osobe koja uči zahtijeva veći stupanj samoinicijative, što se nikako ne treba shvatiti kao razlog zbog kojeg bi nadležna tijela odgojno-obrazovnih sustava bila oslobođena bilo kakve odgovornosti za daljnje stvaranje i osiguravanje uvjeta za procese učenja (Siebert, 2001). U istraživanjima o informalnim i samoupravljanim procesima učenja općenito ostaju otvorena pitanja u kojoj se mjeri oni zaista zbivaju svjesno i može li se njima „upravljati“ (McGviney, 2006; Siebert, 2001).

Refleksivno učenje; Pojam *refleksija* iz francuskog jezika izravno je preuzeta u jezičnu uporabu. Glagol *reflechir* ima značenje razmišljati (Hilzensauer, 2008). Refleksija stoji iza mnogobrojnih naših postupaka prilagođavanja, a uključuje i one nepromišljene. Kada reflektiramo ne bavimo se primarno objektom, tj. određenom situacijom i načinom kako smo nešto prakticirali, već sa samima sobom, tj. subjektom djelovanja. Refleksija je orijentacija subjekta na sa-

mog sebe i tiče se našeg pristupa prema nekoj stvari, odnosno prema djelovanju, a ne samoj stvari. Vezana je i za pretpostavke temeljem kojih procjenjujemo zahtjeve prakse, naše svrhe i sredstva, koji moraju biti upućeni jedni na druge kao i za pitanje kako sve zajedno prilagoditi novonastaloj situaciji (Koch, 2008).

Proces refleksije prema Schönu može se zbivati na dvije razine i naziva ih „refleksija u djelovanju“ i „refleksija nakon djelovanja“ (Wyss, 2008: 3). Refleksija u djelovanju događa se izravno tijekom djelovanja i ne mora biti nužno verbalizirana. Potonja razina proistječe iz samog djelovanja: osoba pokušava razumljivo formulirati i reflektirati vlastito djelovanje. Refleksivno učiti za onoga koji uči znači samostalno preuzeti odgovornost za vlastito učenje (Hilzensauer, 2008). Prilikom reflektiranja bitno je odijeliti iskustva i s njima povezane osjećaje. Ponovno vrednovanje pritom zahtijeva odvajanje poticajnih od ometajućih osjećaja. Procesi odvajanja zahtijevaju detaljno i što objektivnije suočavanje s iskustvom. Prilikom refleksivnog procesa potrebno je identificirati pozitivne elemente procesa učenja jer će poslužiti za daljnju obradu iskustva, tj. procesa učenja. Završni korak sastoji se od dovođenja u vezu pozitivnih iskustava s procesom učenja kako bi se dobiveni pozitivni čimbenici u budućnosti mogli uzeti u obzir i nadograđivati (Hilzensauer, 2008). Holzkamp i Siebert refleksivno učenje ne smatraju novom metodom učenja, već novim stavom prema učenju. U debatama o refleksivnom učenju često je spominjana metafora nastavnika kao „refleksivnog praktičara“ (Wyss, 2008).

Rad se bavi suodnosima sljedećih oblika cjeloživotnog učenja kod nastavnika: formalno, neformalno, informalno, samoupravljanje i refleksivno učenje. U praksi navedeni procesi učenja međusobno se ne isključuju, upravo suprotno, često se ostvaruju povezano i usporedno. Cilj istraživanja jest ispitati utjecaj i međusobne povezanosti pojedinih oblika učenja u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja nastavnika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predstavljeni rezultati proistječu iz obuhvatnijeg istraživanja s ciljem utvrđivanja utjecaja informalnog učenja na cjeloživotno obrazovanje nastavnika (Rogić, 2015). U svrhu toga postavljene su između ostalih i sljedeće tri hipoteze:

Hipoteza 1: Informalno učenje najzastupljeniji je oblik učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika.

Hipoteza 2: Postoji pozitivna povezanost oblika učenja i uključenosti nastavnika u samoupravljanje učenje.

Hipoteza 3: Postoji pozitivna povezanost oblika učenja i uključenosti nastavnika u refleksivno učenje.

Prema postavljenom cilju istraživanja razvidno je da je najveći naglasak, u odnosu na ostale oblike učenja, stavljen na informalno učenje na način da je u analizi samo ono istaknuto u sva tri razdoblja nastavnčkog obrazovanja i rada: u inicijalnom obrazovanju, tijekom pripravnčkog staža i na radnom mjestu.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

U svrhu istraživanja proveden je postupak anketiranja. Upitnik sadrži pitanja zatvoreno-ga i poluotvoreno-ga tipa i ima sljedeću strukturu: Pitanja o oblicima cjeloživotnoga obrazovanja (formalno, neformalno, informalno, samoupravljanje i refleksivno učenje) postavljena su u trima fazama nastavnčkog obrazovanja i rada: u inicijalnom obrazovanju, za vrijeme pripravnništva i na radnome mjestu. Svrha je postavljenih pitanja utvrditi nastavničke procjene o oblicima cjeloživotnoga obrazovanja kojima su se u pojedinom razdoblju najviše koristili, točnije jesu li neki oblici učenja prevladali u odnosu na druge. Upitnik je djelomično strukturiran iz postojećih upitnika Radeka i Sorić (2006), Tarach (2006) i Smaller i sur. (1998).

UZORAK ISTRAŽIVANJA

Sudionici istraživanja pripadaju populaciji profesora hrvatskoga jezika i književnosti i učitelja razredne nastave u svim osnovnim i srednjim školama Zadarske županije. Od sveukupno 174 profesora hrvatskog jezika (72 u srednjim školama i 102 u osnovnim školama) odazvalo ih se 124 (71%). Broj učitelja razredne nastave bio je očekivano veći: od 420 zaposlenih u osnovnim školama, ispravno popunjenu anketu predalo je 273 (65%). Konačno, u analizu su uključena 397 upitnika, odnosno 67% profesora i učitelja.

Glavni razlog odabira navedenog uzorka jest njegova velika brojčana zastupljenost u školama, time i dobivanje što reprezentativnijih zaključaka koji bi vrijedili za ukupnu nastavničku populaciju. Još je jedan doprinos objektivnosti i činjenica da odabrani uzorak čine nastavnici koji rade na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini obrazovnog sustava. U tom pogledu razlikuje se i inicijalno obrazovanje nastavnika i područje djelatnosti kojim su se ovlaštene baviti nakon završetka obrazovanja. Dok učitelji razredne nastave stječu obrazovanje isključivo za rad u nastavi od 1. do 4. razreda osnovne škole, profesori hrvatskoga jezika i književnosti stječu kvalifikacije za rad u predmetnoj nastavi u osnovnoj (od 5. do 8. razreda) i srednjoj školi, ali i kvalifikacije stručnih djelatnika u znanstvenim i stručnim ustanovama, jezičnih savjetnika u kulturnim i drugim ustanovama i sl. U odabiru uzorka zasigurno je veći stupanj objektivnosti postignut kod učitelja razredne nastave nego kod profesora hrvatskog jezika i književnosti. Opravdanost odabira potonje skupine sudionika leži u činjenici da je riječ o najzastupljenijim predmetnim nastavnicima u osnovnim i srednjim školama. Do pouzdanijih bi se rezultata svakako došlo uključivanjem i drugih predmetnih nastavnika ili prikupljanjem podataka i u drugim regijama Republike Hrvatske. Vrijedi napomenuti kako su svi ispitanici svoje studije apsolvirali prema inicijalnim sustavima obrazovanja nastavnika prije uvođenja bolonjskoga procesa u visoko obrazovanje Republike Hrvatske (akademska godina 2005./2006.) u trajanju do četiri godine.

REZULTATI I RASPRAVA

U nastavku slijedi provjera hipoteza i bit će prikazana navođenjem jedne hipoteze popraćenom jednom ili više odgovarajućih tablica u kojima su statistički značajne vrijednosti istaknute podebljanim znamenkama. Korišteni statistički postupci jesu određivanje srednje vrijednosti, t-test i Pearsonovog koeficijent korelacije, a prikaz provjere hipoteze zaključuje se pojedinačnom interpretacijom rezultata.

Hipoteza 1: Informalno učenje najzastupljeniji je oblik učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika.

Tablica 1a. Usporedba formalnog i ostalih oblika učenja

Oblici učenja	M ₁	M ₂	t	df	p
FORMALNO (M ₁) vs. NEFORMALNO (M ₂)	3,83	3,82	0,13	692	N.S.
FORMALNO (M ₁) vs. INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju (M ₂)	3,83	3,55	4,91	603	0,000001
FORMALNO (M ₁) vs. INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja (M ₂)	3,83	3,55	5,27	647	0,000000
FORMALNO (M ₁) vs. INFORMALNO na radnom mjestu (M ₂)	3,83	3,91	-1,66	674	N.S.

p < ,05000

Tablica 1b. Usporedba neformalnog i informalnih oblika učenja

Oblici učenja	M ₁	M ₂	t	df	p
NEFORMALNO (M ₁) vs. INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju (M ₂)	3,822	3,55	4,97	613	0,000001
NEFORMALNO (M ₁) vs. INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja (M ₂)	3,822	3,55	5,31	657	0,000000
NEFORMALNO (M ₁) vs. INFORMALNO na radnom mjestu (M ₂)	3,822	3,91	-1,88	684	N.S.

p < ,05000

Tablica 1c. Usporedba informalnog oblika u pojedinim razdobljima

Oblici učenja	M ₁	M ₂	t	df	p
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju (M ₁) vs. INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja (M ₁)	3,55	3,55	0,10	568	N.S.
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju (M ₁) vs. INFORMALNO na radnom mjestu (M ₂)	3,55	3,91	-7,19	595	0,000000
INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja (M ₁) vs. INFORMALNO na radnom mjestu (M ₂)	3,55	3,91	-7,60	639	0,000000

p < ,05000

Izračun t-testa pokazao je kako informalno učenje nema najveći udio u cjeloživotnom učenju i stoga se hipoteza odbacuje. Značajne razlike odnose se na oblike formalnog i neformalnog učenja koji su zastupljeniji u odnosu na informalno učenje tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravničkog razdoblja (Tablice 1a i 1b). No u slučaju kada nastavnici uče informalno, onda to čine češće na radnom mjestu negoli u vremenu kada su studirali ili bili pripravnici (Tablica 1c). Prikazane razlike statistički su značajne temeljem kojih se može utvrditi kako kod nastavnika prevladavaju formalno i neformalno učenje gdje na kraju procesa učenja nastavnik prima potvrdu o uspješnom izvršavanju zadataka. U odnosu na spomenutu sklonost za formalno i neformalno učenje rezultati istraživanja ne ukazuju na osobitu spremnost nastavnika za čitanje stručne literature, raspravljanje o odgojno-obrazovnim pitanjima s osobama iz svoje okoline. No kad se već služe informalnim oblicima učenja, onda ipak prevladavaju oni na radnom mjestu kada su ispitanici već zaposleni kao nastavnici; u protivnom, drukčiji rezultat glede toga bio bi obeshrabrujući.

Dobiveni rezultat prilično je neočekivan, budući da su mnoga istraživanja pokazala kako bez obzira na to što se informalni procesi učenja događaju kao "skriveni" procesi, oni igraju zamjetnu ulogu u obrazovanju i trajnom profesionalnom razvoju, kao i u razvoju vlastite osobnosti. Takvih primjera istraživanja zasad ima najviše na engleskom govornom području. Smaller i suradnici su 1998. godine proveli istraživanje u kanadskim školama i otkrili da je 98% ispitanih nastavnika u posljednjih 12 mjeseci učila informalno vezano za svoj posao, 90% stjecalo je nove informacije i spoznaje radom na računalu, preko 80% učilo je informalno ponajprije u suradnji s kolegama. Njih 60% izjavilo je kako je znanje potrebno za njihovu profesiju smisljenije stjecati informalnim negoli formalnim putem (što je tvrdilo 20%, preostalih 20% nije se opredijelilo). Prema navedenoj studiji nastavnici su svoje najvažnije zadatke - priprema novog nastavnog sadržaja, aktualiziranje novih stručnih znanja, rješavanje učeničkih problema - obavljali informalnim putem (Smaller i sur., 2000). Nadalje, Williams je 2003. godine došla do zaključka prema kojem se učenje mladih nastavnika u Engleskoj većim dijelom ostvaruje informalno, reakcijsko (u smislu reakcije na aktualne probleme djelovanja) i kolaborativno (Heise, 2009). Na njemačkom govornom području zasad postoji samo jedna studija o informalnom učenju nastavnika. U svom istraživanju autorica Heise (2009) otkriva kako se nastavnici u uspo-

redbi s drugim profesijama na akademskom nivou, primjerice pravnicima, inženjerima, iznadprosječno češće informalno usavršavaju.

Naposljetku, usporedbe istraživanja treba uzimati sa zrnom soli budući da se njihovi metodološki pristupi međusobno razlikuju. U nekima od njih, primjerice, istraživači nisu napravili podjelu na formalno, neformalno i informalno, već samo na formalne i informalne oblike učenja.

Još jedno moguće tumačenje dobivenog podatka moglo bi biti kako se informalno učenje tijekom procesa nastavnčkog obrazovanja, kao ni tijekom svakodnevnog rada u školi, nedovoljno osvještava. Realnost je takva da se ni sam sustav trajnog profesionalnog razvoja nastavnika ne provodi u zadovoljavajućoj mjeri, stoga se može očekivati da će sustavni načini poticanja ili stvaranja uvjeta za informalno učenje biti u još manjoj mjeri zastupljeni. O nezadovoljavajućem sustavu trajnog profesionalnog razvoja nastavnika potvrđuju rezultati istraživanja Radeke i Sorić, provedenog u školskoj godini 2003./2004. godini, koji su pokazali da je tri četvrtine nastavnika nezadovoljno vlastitim trajnim profesionalnim razvojem.

Hipoteza 2: Postoji pozitivna povezanost oblika učenja i uključenosti nastavnika u samoupravljanje učenje.

Tablica 2a. Korelacije između različitih oblika učenja kod pojedinaca s niskim samoupravljanjem učenjem (ispod aritmetičke sredine)

	FORMALNO	NEFORMALNO	INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja	INFORMALNO na radnom mjestu
FORMALNO	1,00	0,41	0,47	0,65**	0,35
NEFORMALNO		1,00	0,35	0,43	0,59*
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju			1,00	0,59*	0,46
INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja				1,00	0,47
INFORMALNO na radnom mjestu					1,00

Tablica 2b. Korelacije između različitih oblika učenja kod pojedinaca s visokim samoupravljanjem učenjem (iznad aritmetičke razine)

	FORMALNO	NEFORMALNO	INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja	INFORMALNO na radnom mjestu
FORMALNO	1,00	0,38	0,40	0,65*	0,33
NEFORMALNO		1,00	0,32	0,43	0,37
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju			1,00	0,74**	0,51*
INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja				1,00	0,43
INFORMALNO na radnom mjestu					1,00

Postupkom izračuna korelacije utvrđeno je da postoji povezanost između različitih oblika učenja, s obzirom na vrijednost koju pridaju samoupravljanom učenju, bilo da je ona ispod ili iznad aritmetičke razine. Kako se moglo očekivati, hipoteza je potvrđena i slijedi detaljnija analiza postojeće međuovisnosti pojedinih oblika učenja.

U Tablici 2a prikazane su povezanosti one skupine nastavnika čiji je stupanj uključenosti u samoupravljanu učenje prema njihovoj procjeni ispod aritmetičke sredine. Pokazale su se sljedeće najznačajnije povezanosti: kod formalnog učenja i informalnog učenja u pripravnničkom razdoblju, informalnog učenja tijekom formalnog obrazovanja i informalnog učenja u pripravnničkom razdoblju te neformalnog učenja i informalnog učenja na radnom mjestu. U tablici se jasno vidi kako informalno učenje tijekom pripravnничkog razdoblja ima najveću korelaciju i to s dva oblika učenja: formalnim i informalnim učenjem u inicijalnom obrazovanju. To je moguće protumačiti na način da je pripravnничko razdoblje za dio nastavnika-početnika prezahtjevno ili čak i odviše stresno da bi se posvetili samostalnom istraživanju. Ovo razdoblje, naime, obilježava prijelaz iz teorijski usmjerenog studija u praksu, aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu, gdje oni nailaze na nepredvidive situacije te se istovremeno pripremaju i za stručni ispit. Vjerojatno su to razlozi zbog kojih se drže formalnih sadržaja poput sigurnog uporišta u dinamičnijim procesima učenja koje zbog navedenog prijelaza karakteriziraju razdoblje pripravnništva u odnosu na ostala razdoblja obrazovanja i učenja.

Tablica 2b prikazuje korelacije između oblika učenja onih ispitanika čija je sklonost k samoupravljanom učenju iznad prosjeka aritmetičke sredine. Rezultati su označeni na isti način kao i u prethodnoj tablici gdje su se povezanosti u ovom slučaju pokazale neočekivano sličnima. I ovdje su se najveće korelacije pokazale između informalnog učenja tijekom pripravnничkog razdoblja, samo ovoga puta s informalnim učenjem u inicijalnom obrazovanju, pa potom s formalnim učenjem. Tijekom pripravnništva i već spomenute dinamične procese učenja, gdje se po prvi put aktivno sudjeluje u oblikovanju nastave, ova skupina nastavnika pokazala se samostalnijom. Može se reći da je razdoblje pripravnništva i nepredvidivih praktičnih iskustava ovu skupinu - za razliku od prve - upravo potaknulo na samoupravljanu učenje, samostalno istraživanje teme i rješenja za novonastale situacije i time nadopune, a možda i preispituju ponuđene formalne sadržaje.

Ostale značajnije korelacije pokazale su se između informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju i informalnog učenja tijekom pripravnništva, te informalnog učenja na radnom mjestu. Prva povezanost već je gore pojašnjena, a objašnjenje za onu između informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju i onog na radnom mjestu može biti sljedeće: Skupina nastavnika koja je procijenila da uči samoupravljanu također je procijenila da to čini informalno tijekom nastavnничkog obrazovanja i na samom radnom mjestu. Za ovu skupinu može se reći kako samostalnim istraživanjem pokušava spojiti ili pak usporediti informalno stečena znanja u inicijalnom obrazovanju (koja su pretežno teorijska) s informalnim spoznajama (o praktičnom radu) stečenima na radnom mjestu. Ukratko rečeno, nastavnici čije samoupravljanu učenje prelazi vrijednost aritmetičke sredine čine to kako bi povezali teoriju i praksu, tj. dvije vrste znanja, sposobnosti i vještina potrebnih u prosvjetnoj djelatnosti.

Na kraju valja istaknuti još jednu podudarnost između ovih dviju skupina ispitanika. U obje tablice najmanja vrijednost pozitivne korelacije odnosi se na nisku povezanost između neformalnog učenja i informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju. Očito je da povezanost između sadržaja koje nude, primjerice stručni skupovi ili radionice i informacija do kojih se dolazi na informalan način tijekom nastavnничkog obrazovanja nije relevantna ni za jednu nastavničku skupinu. Nabrojene podudarnosti zapravo upućuju na to da prema manjim ili većim povezanostima između pojedinih oblika učenja ne možemo prepoznati hoće li se nastavnik odlučiti na samoupravljanu učenje ili ne. Stoga se ova hipoteza može potvrditi u smislu da povezanost određenih oblika učenja upućuje na samoupravljanu (ne)učenje. S druge strane, na osnovi dobivene međuovisnosti oblika učenja nije moguće jasno razlikovati skupinu ispitanika koja se češće odlučuje za samoupravljanu od skupine koja to čini mnogo rjeđe.

Hipoteza 3: Postoji pozitivna povezanost oblika učenja i uključenosti nastavnika u reflektivno učenje.

Tablica 3a. Korelacije između različitih oblika učenja kod pojedinaca s niskim reflektivnim učenjem (ispod aritmetičke sredine)

	FORMALNO	NEFORMALNO	INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja	INFORMALNO na radnom mjestu
FORMALNO	1,00	0,37	0,40	0,62*	0,24
NEFORMALNO		1,00	0,39	0,43	0,46
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju			1,00	0,68**	0,56*
INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja				1,00	0,41
INFORMALNO na radnom mjestu					1,00

Tablica 3b. Korelacije između različitih oblika učenja kod pojedinaca s visokim reflektivnim učenjem (iznad aritmetičke sredine)

	FORMALNO	NEFORMALNO	INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju	INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja	INFORMALNO na radnom mjestu
FORMALNO	1,00	0,38	0,50	0,64*	0,35
NEFORMALNO		1,00	0,36	0,42	0,47
INFORMALNO u inicijalnom obrazovanju			1,00	0,71**	0,53*
INFORMALNO tijekom pripravničkog razdoblja				1,00	0,48
INFORMALNO na radnom mjestu					1,00

Budući da je riječ o uključenosti u reflektivno učenje, a ne o njegovoj izravnoj povezanosti s pojedinim oblicima učenja, postupilo se način da su kao i u prethodnoj hipotezi utvrđene dvije skupine nastavnika: skupina onih čija je uključenost u reflektivno učenje manja i onih čija je uključenost u reflektivno učenje veća od srednje vrijednosti.

Postupkom izračunavanja korelacije utvrđeno je da postoji povezanost između različitih oblika učenja s obzirom na vrijednost koju pridaju reflektivnom učenju, bilo da je ona ispod ili iznad aritmetičke razine. Stoga i posljednja hipoteza može biti potvrđena. Prema očekivanjima dobivene vrijednosti za reflektivno učenje bit će vrlo slične onima koji se tiču samoupravljanog učenja.

Tablica 3a odnosi se na skupinu nastavnika čija je uključenost u reflektivno učenje ispod aritmetičke sredine. Najznačajnija korelacija je između informalnog učenja tijekom pripravništva i informalnog učenja za vrijeme inicijalnog obrazovanja koju prati povezanost između informalnog učenja također tijekom pripravništva i formalnog obrazovanja. Kao što je već zaključeno

no u hipotezi 2 za skupinu koja ispodprosječno samoupravlja uču, u pripravnim razdobljima dolazi do dinamičnih procesa učenja kojima se pokušavaju povezati teorijske spoznaje i praksa. A navedene dvije korelacije vjerojatno upućuju na strogo držanje formalnih sadržaja i uputa tijekom pripravnika, ali i informalno stečenih spoznaja tijekom formalnog nastavnika obrazovanja koje ova skupina ispitanika smatra sigurnim uporištem za uspješno apsolviranje pripravnika razdoblja. Treća po redu kao značajna korelacija izdvaja se ona između informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju i informalnog učenja na radnom mjestu. Obrazloženje ovog podatka vjerojatno je činjenica da se do informalnih spoznaja tijekom ovih dvaju razdoblja dolazi manje ili više svjesno i kod ispitanika nije postojala, odnosno ne postoji potreba, želja, motivacija ili mogućnost da se određenu spoznaju preispita, provjeri ili poboljša, te tako učini primjenjivom u nastavnom radu. Treba još jednom istaknuti da je informalno učenje tijekom inicijalnog razdoblja ovdje dva puta pokazalo značajnu povezanost s informalnim učenjem u dvama razdobljima. Ovu činjenicu može se iskoristiti kao argument za potrebu poučavanja ili barem znatnijeg osvještavanja tijekom formalnog nastavnika obrazovanja budućih nastavnika o refleksivnom obliku učenja, koje će u kasnijem profesionalnom životu znati upotrijebiti i koje će time postati dio njihovog nastavnika habitusa.

U sljedećoj tablici korelacije se odnose na skupinu nastavnika čija je razina refleksivnog učenja iznad aritmetičke sredine. Kao u tablicama 3a i 3b korelacije su označene između istih oblika učenja. I ovaj put također se ponavljaju tri najznačajnije korelacije prema istom redoslijedu: između informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju nastavnika i informalnog učenja tijekom pripravnika razdoblja, između formalnog učenja i informalnog učenja tijekom pripravnika razdoblja te između informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju i informalnog učenja na radnom mjestu.

Za razliku od prve skupine nastavnika koja se refleksivnim učenjem ne služi često, ova skupina ga u vrijeme pripravnika koristi poprilično, kada prelaskom iz teorijski usmjerenog studija u radnu praksu promišlja o novonastalim pitanjima u nastavnoj djelatnosti. Značajna korelacija pokazala se dvostrukom i kod informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju, koja je i ovdje služila kao poticaj za refleksivno učenje kod informalnog učenja tijekom pripravnika staža i nastavilo se kasnije u informalnom učenju na radnom mjestu. Ova skupina nastavnika očito dodatnim propitivanjem proširuje spoznaje do kojih dolazi tijekom praktičnog rada.

Najniža je korelacija ona između formalnog učenja i informalnog učenja na radnom mjestu kod obiju skupina ispitanika.

I ovdje zaključak ide u smjeru postojanja povezanosti između pojedinih oblika učenja i uključenosti u refleksivno učenje, bila ona ispod ili iznad aritmetičke razine. Budući da do izražaja dolaze iste korelacije u jednoj i drugoj skupini ispitanika, povezanosti ne ukazuju na snažniju opredijeljenost sudionika za refleksivno učenje. Dok će jedni ostati pri formalnim, neformalnim i informalnim oblicima učenja, drugi će ići korak dalje i dodatno refleksivno preispitivati i promišljati situacije i pojave vezane za nastavničku djelatnost. Otkrivanje razloga dobivenih podataka zahtijeva opširnije ispitivanje o motivaciji, zadovoljstvu, stavovima, potrebama i dr., zbog kojih dolazi do dubljih promišljanja i određenih načina djelovanja nastavnika.

U svrhu jasnoće pri interpretaciji ovih četiriju korelacija odabrane su tri najveće i ona najmanja. U pogledu posljednjih dviju hipoteza čija je provjera dala slične rezultate vrijedi još jednom sumirati: Samoupravlja i refleksivno učenje procesi su učenja koji su u većoj mjeri samoinicijativni, tj. u većoj mjeri polaze od samog pojedinca i o njemu ovisi na koji način će preispitivati ili promišljati o događajima i zadacima u praksi. Najčešće su veće povezanosti one između informalnog učenja koje po svojim svojstvima u potpunosti ne isključuje promišljanje i preispitivanje ili naknadno analiziranje nastavnog učenja i rada. Upravo zato vrlo je teško strogo razgraničiti ove oblike učenja i jednoznačno tvrditi da netko tko uči informalno u određenom razdoblju pritom uči ili ne uči, samoupravlja, odnosno refleksivno. Ovo pojašnjenje potvrđuju i u konačnici ne začuđuju slični rezultati koji su dobiveni pri provjeravanju hipoteza 2 i 3.

Još jedna dodatna usporedba mogla bi ukazati na manje razlike između samoupravljanog i refleksivnog učenja. Ako se usporede tablice koje se odnose na korištenje ovih oblika učenja ispod prosjeka, vidljivo je sljedeće: kod skupine ispitanika koja rjeđe samoupravljanom uči na prvom mjestu korelira formalno učenje s informalnim učenjem tijekom pripravničkog staža, potom informalno učenje tijekom pripravništva s informalnim učenjem u inicijalnom obrazovanju. Kod ispitanika koji uče ispodprosječno refleksivno zastupljene su iste korelacije, samo u obrnutom redosljedju. Kod ispodprosječnog samoupravljanog učenja treća je po redu najznačajnija povezanost ona između informalnog učenja na radnom mjestu i neformalnog učenja; kod ispitanika koji uče refleksivno ispod prosjeka treća je najznačajnija povezanost između informalnog učenja na radnom mjestu te informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju. Na kraju se može primijetiti da kod nastavnika koji rjeđe refleksivno uče, prevladavaju korelacije između informalnih oblika u svim trima fazama u odnosu na ispodprosječno samoupravljanom učenje.

Usporedbom tablica koje prikazuju samoupravljanom i refleksivno učenje iznad prosjeka postaje vidljivo da se kod obaju oblika učenja tri najveće korelacije pojavljuju prema istom redosljedju: najprije je to korelacija između informalnog učenja tijekom pripravništva i informalnog učenja u inicijalnom obrazovanju, potom opet informalno učenje tijekom pripravništva, ali ovoga puta s formalnim učenjem i na kraju koreliranje informalnog učenja na radnom mjestu s informalnim učenjem u inicijalnom obrazovanju. Nastavnici koji preferiraju samoupravljanom i refleksivno učenje skloni su informalnom učenju. Stoga vrijedi zaključak o srodnosti samoupravljanog i refleksivnog učenja s informalnim učenjem, a u ovom slučaju i između samoupravljanog i refleksivnog učenja.

ZAKLJUČAK

Unatoč otežanoj mjerljivosti pojedinih oblika učenja, spoznaje o njima u okviru cjeloživotnog obrazovanja nastavnika može predstavljati doprinos u učinkovitijem odabiru i korištenju metoda tijekom nastavničkog inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja. Metode informalnog, refleksivnog i samoupravljanog učenja dio su rasprava o cjeloživotnom učenju diljem Europe (Hilzensauer, 2008) i stvaraju širok prostor za istraživanja na svim obrazovnim razinama. K tomu valja pridodati da je u stvarnosti lepeza oblika cjeloživotnog obrazovanja mnogo šira: između ostalih u literaturi se spominju eksperimentalno učenje, iskustveno učenje, kooperativno učenje, implicitno učenje, slučajno učenje, e-učenje i mnoga druga, koja mogu uspješno nadopuniti i formalne i neformalne aspekte učenja. Razvoj tehnologija i dostupnost informacija već su odavno bitno izmijenili ulogu nastavnika koji nije više samo osoba ovlaštena za prenošenje znanja već netko tko djecu i mlade prati u stjecanju potrebnih kompetencija za društvo znanja. Iz tog su razloga nastavnoj profesiji nametnuti raznovrsni zahtjevi. Kad se tomu pridodaju globalne promjene koje radu u učionicama nameću nove zahtjeve s obzirom na kulturne, društvene, političke, pedagoške i ekonomske datosti (Rönnström, 2012), onda profesionalnost nastavnika dodatno dobiva na značenju. Prema Rönnströmu (2012) obrazovanje nastavnika treba biti multidimenzionalno obrazovanje jer se mladi nastavnik koji tek započinje rad u školi s njezinim znanjima, ulogama, odnosima, autoritetom, radnom atmosferom, normama i vrijednostima, treba nositi uz pomoć refleksivnog i komunikativnog pristupa, što se podudara i s bitnim elementima profesionalnosti koje navodi Wyss (2008): istraživanje, komunikacija i refleksija. Pritom refleksija ne utječe samo na profesionalni razvoj već je i temelj za razvoj nastave i bitan sastavni dio profesionalnog nastavničkog rada i razvoja škole (Wyss, 2008). U literaturi mnogi autori neprestano ističu važnost refleksije u obrazovanju nastavnika i profesionalaca. Kako bi se omogućilo učinkovito učenje, nastavnici trebaju biti svjesni vlastite prakse i njene okoline koja uključuje učenike i ostale ljude u radnom okruženju. Tijekom vlastite percepcije i procesa (re)akcije nastavnici mogu učiti iz vlastitog iskustva.

Njihova refleksija povezana je s oblikovanjem i razvojem njihove vlastite pedagogije koja ima utjecaja na svakodnevnu nastavnikovu praksu (Tse, 2007).

Spremnost bilo na samoupravljanu, bilo na refleksivno učenje, pridonosi oblikovanju nastavničkog istraživačkog i kritičkog pristupa za koje se očekuje da ih potiče kod vlastitih učenika. Ako se polazi od pretpostavke da je učenje prema modelu najjednostavnije, onda će nastavničke navike poučavanja i učenje imati određen utjecaj na učenike. Činjenica je da učenici provode određeno vrijeme s nastavnicima koji pružaju primjer (model) učenja. Stoga bi nastavnik kao odrasla osoba svakako trebao znati osvijestiti svoje navike učenja, čemu bi ga se već moglo poučiti tijekom inicijalnog obrazovanja. Poticanje sposobnosti refleksije, primjerice, bilo bi već tada budućim nastavnicima od velike pomoći (Kosevski Puljić, 2010). I samoupravljanu učenje ističe se kao jedna od ključnih stavki za zadovoljenje zahtjeva cjeloživotnog učenja u profesionalnom i privatnom životu (Kraft 1999). No svrha nije isticanjem informalnog, samoupravljanog i refleksivnog učenja ukloniti institucionalizirane oblike učenja, već potaknuti njihovu reorganizaciju, što mijenja ulogu nastavnika (Kraft, 1999) kao i kulturu učenja u školi.

Potrebno je promisliti o sustavnom načinu osvještavanja i uvođenja navedenih oblika učenja u svim razdobljima stjecanja nastavničkih kompetencija: od inicijalnog obrazovanja preko trajnog profesionalnog razvoja do svakodnevnog radnog procesa. To su u svojem radu oprimjerali Wyatt i Ager (2016), gdje se pozivaju na brojne autore koji promiču oblike poticanja refleksivne prakse kao što su akcijska istraživanja, mentorstvo i drugo, točnije pristup *bottom up* u trajnom profesionalnom razvoju nastavnika. Naime, autori su temeljem provedenog istraživanja među makedonskim nastavnicima engleskog jezika došli do spoznaje kako trajni profesionalni razvoj nastavnika s pristupom *top down* na ciljnu skupinu djeluje demotivirajuće i stoga preporučuju pristup *bottom up*, čime potkrepljuju zaključak kako su nastavničke potrebe nužno polazište za uvođenje mjera s ciljem unaprjeđenja nastavničke učinkovitosti.

LITERATURA

- Europska komisija, Opća uprava za obrazovanje i kulturu (2012). *Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje (EQF)*. Preuzeto 6. studenog 2015 s <http://www.cko.edu.me/Library/files/Izvori%20i%20publikacije/eqf.pdf>
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Preuzeto 18. lipnja 2015 s <http://www.faktenbericht.bmbf.de/pub/das-informelle-lernen.pdf>
- Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. U S. Dietrich (Ur.), *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (str. 24-39). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Preuzeto 15. rujna 2016 s http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fox, K. (2011). *Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: an interpretive study* (Doktorska disertacija). Preuzeto 14. studenog 2015 s <file:///C:/Users/Win/Downloads/out.pdf>
- Heise, M. (2009). Informelles Lernen bei Lehrkräften – Forschungsstand und Perspektiven. U M. Brodowski, U. Devers-Kanolu, B. Overwien, M. Rohs, S. Salinger i Walser, M. (Ur.), *Informelles lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie Praxis* (str. 255-263). Opladen&Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1-18. Preuzeto 10. studenog 2015 s [file:///C:/Users/Win/Downloads/77-162-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win/Downloads/77-162-1-SM%20(1).pdf)
- Koch, L. (2008). Nichtquantifizierbare Lehrereigenschaften. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 23-38.

- Kosevski Puljić, B. (2010). Lehrerausbildung und das reflexive denken zwischen wissen und handeln. *Odgojne znanosti*, 12 (1), 119-129. Preuzeto 10. studenog 2015 s file:///C:/Users/Win/Downloads/7_Kosevski%20(1).pdf
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (6) 833-845. Preuzeto 14. studenog 2015 s http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5979/pdf/ZfPaed_1999_6_Kraft_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf
- McGviney, V. (2006). Informal learning: the challenge for research. U R. Edwards, J. Gallacher i S. Whittaker (Ur.), *Learning Outside The Academy. International research perspectives on lifelong learning* (str. 11-23). New York: Routledge.
- Radeka, I. & Sorić I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika, *Napredak* 147 (2), 161-177.
- Roberson, D. N. (2005). Historical Foundations of Self-Directed Learning. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagreb*, 7 (1), 75-86.
- Rogić, A. (2015). Povezanost oblika cjeloživotnoga učenja nastavnika i njihove motivacije, stavova i zadovoljstva poslom. *Školski vjesnik*, 64 (1), 64-90.
- Rönström, N. (2012). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics* 5 (4), 193-216. Preuzeto 10. studenog 2011 s <http://www.ethicsandglobalpolitics.net/index.php/egp/article/view/20305/25477>
- Siebert, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied; Krefeld: Luchterhand.
- Smaller, H., Clark, R., Hart, D., Livingstone, D. & Noormohamed, Z. (2000). Teacher Learning, Informal and Formal: Results of a Canadian Teachers' Federation Survey. *NALL-Working-Paper* 14, 1-36. Preuzeto 18. lipnja 2011 s <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4470/14teacherlearning.pdf>
- Tarach, D. (2006). *Das informelle Lernen in der beruflichen Erwachsenenweiterbildung* (Doktorska disertacija). Bremen. Preuzeto 13. travnja 2015 s <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00010557.pdf>
- The Council of the European Union (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*, Official Journal of the European Union. Preuzeto 6. studenog 2015 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
- Tse, H. (2007). The professional development through transformation: linking two assessment model of teacher's reflective thinking and practice. In T. Townsend i R. Bates (Ur.), *Handbook of teacher education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change* (str. 495-505). Dordrecht: Springer. Preuzeto 23. svibnja 2012 s <http://library.northsouth.edu/Upload/Handbook%20of%20Teacher%20Education.pdf>
- Wyatt, M. & Ončevksa Ager, E. (2016). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 1, 1-15. Preuzeto 28. studenog 2016 s <http://eltj.oxfordjournals.org/content/early/2016/09/01/elt.ccw059.full.pdf+html?maxtoshow=&hits=10&RESULTFORMAT=&fulltext=teachers+cognition+CPD&searchid=1&FIRSTINDEX=0&resourcetype=HWCIT>
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und-praxis der Lehrperson, *Bildungsforschung*, 5 (2), 1-15.

The Relationship Between Different Forms of Learning in Lifelong Education of Teachers

Abstract: Lifelong education is a widely accepted concept of the modern education policy. This research assumes that its operationalization and the development of information and communications technology have clarified its numerous forms of learning, which need to be continuously made aware of in education and training systems. If lifelong education should be the teacher's guiding principle during the preparation to work with students, it raises the question of the extent to which the teacher, as the one who directly conducts educational policy in class, clarifies and uses particular forms of lifelong education. They are put in correlation in this research. It was found that formal and non-formal learning is slightly prevalent with respondents, while informal learning generally correlates with reflexive and self-directed learning. The research encourages further examination of the learning habits of teachers themselves, because it starts from the standpoint that students, while spending time with teachers on a daily basis, perceive more or less consciously their approaches to learning and work.

Keywords: formal learning, informal learning, reflexive learning, self-directed learning, teacher

Verhältnis verschiedener Lernformen bei der lebenslangen Lehrerbildung

Zusammenfassung: Lebenslange Bildung ist ein weithin akzeptierter Begriff der modernen Bildungspolitik. Die durchgeführte Studie geht davon aus, dass durch ihre Operationalisierung und Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien ihre zahlreichen Lernformen zum Ausdruck kommen und in Bildungs- und Fortbildungssystemen es ständig nach ihrer Bewusstmachung bedarf. Falls den Lehrern während der Vorbereitung für die Arbeit mit Schülern lebenslange Bildung eine Leitidee sein sollte, stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß der Lehrer als derjenige, der unmittelbar im Unterricht die Bildungspolitik durchführt, sich einzelne Formen der lebenslangen Bildung bewusst macht und einsetzt. In dieser Studie wurden einige Lernformen in Korrelation gesetzt, wobei sich herausstellte, dass unter den Befragten formales und non-formales Lernen vorherrschen, während informelles Lernen im Allgemeinen mit reflexivem und selbstgesteuertem Lernen korreliert. Die Ergebnisse dienen als Empfehlung für weitere Untersuchungen von Lerngewohnheiten bei Lehrern, da man vom Standpunkt ausgeht, dass sich die Schüler mehr oder weniger bewusst ihre Lern- und Arbeitsansätze aneignen, indem sie alltäglich eine gewisse Zeit mit Lehrern verbringen.

Schlüsselbegriffe: formales Lernen, informelles Lernen, Lehrer, reflexives Lernen, selbstgesteuertes Lernen