

## Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja

Draženka Skupnjak\*  
drazenka.skupnjak@gmail.com

Daria Tot\*\*  
daria.tot@ufzg.hr

<https://doi.org/10.31192/np.17.2.5>  
UDK: 37.011.3-051:331.363](049.5)  
Izvorni znanstveni rad / Original scientific paper  
Priljeno: 21. siječnja 2019.  
Prihvaćeno: 6. ožujka 2019.

*Temeljni koncept na kojem počiva učiteljev profesionalni razvoj je profesionalno učenje kao cjeloživotan, otvoren, dinamičan i trajan proces različitih oblika formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Istraživanja su dugo vremena bila usmjerena na područje formalnog obrazovanja, odnosno institucionalno organizirano učenje. Razvojem koncepta cjeloživotnog učenja u fokus ulaze i drugi oblici obrazovanja i učenja. Različiti modeli i varijacije neformalnog i informalnog učenja međusobno se u mnogim dijelovima isprepliću, a cilj je ovog istraživanja bio utvrđivanje koji su od tih oblika najzastupljeniji u profesionalnom razvoju učitelja razredne nastave. Na uzorku od 506 ispitanika Varaždinske, Međimurske, Koprivničko-križevačke i Bjelovarsko-bilogorske županije utvrđeno je da učitelji najučestalijim oblicima procjenjuju suradnju s drugim učiteljima u školi, neformalne razgovore s kolegama sustručnjacima, sudjelovanje na tečajevima, radionicama ili seminarima izvan škole, ŽSV-a te praćenje medija. Najmanje je zastupljeno sudjelovanje u međuškolskim/međunarodnim projektima i volontiranje. U nekim oblicima neformalnog i informalnog učenja također je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na godine učiteljskog staža i vrstu inicijalnog obrazovanja.*

**Ključne riječi:** *neformalno učenje, informalno učenje, učitelji, profesionalni razvoj.*

\* Draženka Skupnjak, mag. prim. educ., VII. osnovna škola Varaždin, Donji Kućan, Varaždinska 131, HR-42000 Varaždin.

\*\*Izv. prof. dr. sc. Daria Tot, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb.

## Uvod

Različita istraživanja i obrazovne politike dugo su bile usmjerene na područje formalnog obrazovanja, odnosno na institucionalno organizirano učenje, iako je još sedamdesetih godina prošloga stoljeća procijenjeno da se veći dio svih procesa čovjekova učenja odvija izvan institucija,<sup>1</sup> u neformalnim kontekstima. Razvojem koncepta cjeloživotnog učenja u fokus ulaze i drugi oblici obrazovanja i učenja. Tako i učitelji svoje profesionalne kompetencije ne stječu samo na različite formalne načine, već kroz različite oblike neformalnog i informalnog učenja. Učiteljev profesionalni razvoj temelji se na konceptu profesionalnog učenja kao cjeloživotnog, otvorenog, dinamičnog i trajnog procesa različitih oblika formalnog, neformalnog i informalnog učenja. Kontinuum profesionalnog razvoja učitelja pretpostavlja »organizaciju inicijalnog obrazovanja, podrške na početku karijere i daljnjeg profesionalnog razvoja učitelja koji će biti koordiniran, koherentan i popraćen odgovarajućim resursima i provjerom kvalitete«. <sup>2</sup> Spremanost i sposobnost učitelja za cjeloživotno učenje važni su i nužni ako on želi učinkovito odgovoriti na potrebe suvremenog odgoja i obrazovanja zadržavajući istodobno vlastiti pedagoški identitet i kritičnost.

Od brojnih definicija različitih oblika cjeloživotnog učenja, najčešće se citiraju i koriste one Europske komisije:

»formalno učenje (engl. *formal learning*) – učenje koje obično pruža obrazovna ustanova, strukturirano je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje, dovodi do certificiranja i namjerno je iz perspektive učenika; neformalno učenje (engl. *non-formal learning*) – učenje koje ne osigurava ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje i obično se ne izdaje certifikat, strukturirana je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju, a učenje je namjerno iz perspektive učenika; informalno učenje (engl. *informal learning*) – učenje koje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme, nije strukturirano u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje i obično ne dovodi do certificiranja, a može biti namjerno ili u većini slučajeva nenamjerno (slučajno)«. <sup>3</sup>

Ovako široko postavljene definicije ne nude punu sliku različitih modela i varijacija učenja koji se međusobno isprepliću, a autori se u razlikovanju oblika cjeloživotnog učenja rukovode različitim kriterijima. Najmanje rasprava u literaturi nalazimo u definiranju formalnog učenja. Za razlikovanje formalnosti i

<sup>1</sup> Edgar FAURE i dr., *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972, 5.

<sup>2</sup> Paul HOLDSWORTH, The European Union and teacher education, u: Otmar GASSNER i dr. (ur.), *ENTEP – the First Ten Years after Bologna*, București, Editura Universității din București, 2010, 43-52, 47; [http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt\\_-\\_ENTEP\\_Book.pdf#page=43](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP_Book.pdf#page=43) (21.01 2019).

<sup>3</sup> EUROPEAN COMMISSION, *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels, 2001, 32-33.

informalnosti u učenju pregledom literature je utvrđeno da su različiti autori koristili čak 20 različitih kriterija.<sup>4</sup> Neki autori<sup>5</sup> kao kriterije navode: proces učenja, sadržaj učenja, orijentaciju prema ulaznim/izlaznim informacijama, namjeru, individualnost, fleksibilnost, certifikat, financiranje, pristup i dobrovoljnost. Među autorima također nema suglasja u pogledu definiranja i razlikovanja neformalnog i informalnog učenja. Bez obzira na međusobne razlike, neformalno i informalno učenje se često tretiraju kao preostala kategorija za opisivanje bilo koje vrste učenja koje se ne odvija unutar formalno organiziranog konteksta učenja.<sup>6</sup> Budući da se formalno učenje ogleđa u obrazovnom sustavu svake zemlje, postoji mogućnost da svako drugo obrazovanje koje se odvija izvan obrazovnih ustanova bude nepravedno zanemareno.<sup>7</sup>

Neformalni izvori učenja definiraju se kao osobne profesionalne potrebe učitelja koje se prepoznaju, ali nedostaju razrađeni mehanizmi za njihovo priznavanje.<sup>8</sup> Stoga se danas u mnogim državama, pa i u Hrvatskoj, izrađuju sustavi priznavanja kvalifikacija stečenih izvan formalnih oblika obrazovanja, odnosno vrednovanja i priznavanja ishoda neformalnog i informalnog učenja. Neformalno obrazovanje koje je institucionalizirano, namjerno i planirano od strane pružatelja obrazovanja kao dodatak, alternativa i/ili dopuna formalnom obrazovanju u procesu cjeloživotnog učenja pojedinaca može biti priznato od strane nadležnih obrazovnih vlasti kao formalna kvalifikacija za kompetentno obavljanje određenih poslova.<sup>9</sup> S obzirom na dimenzije namjere i svjesnosti u informalnom učenju, pojedini autori<sup>10</sup> predlažu tri oblika informalnog učenja: samoupravljano učenje (namjerno, postoji svjesnost učenja), nenamjerno učenje (nema namjere, ali postoji svjesnost učenja) i socijalizacija (nema ni namjere ni svjesnosti učenja tijekom procesa učenja).

<sup>4</sup> Phil COLLEY, Helen HODKINSON, Janice MALCOM, *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, London, Lifelong Learning Institute University of Leeds, 2003, 28-29, <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf> (21.01.2019).

<sup>5</sup> Usp., primjerice, Babette LOEWEN, *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive*, Giz, 2011, 11, <http://mladi.org/v2/bs/resursi/riznica-znanja/publikacije/category/19-studije-inanalize?download=201:informalno-i-neformalno-ucenje-giz> (21.01.2019); Colley i dr., *nav. dj.*

<sup>6</sup> Usp. Michael ERAUT, Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work, *British Journal of Educational Psychology*, (2000) 70, 113-136, 114; David Walker LIVINGSTONE, Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps And Future Research, *WALL Working Paper*, (2001) 21, 1-59, 4.

<sup>7</sup> Livingstone, *nav. dj.*, 3.

<sup>8</sup> Usp., primjerice, Tatjana PLEVNIK, *Razvoj sistema za priznavanje neformalnog i informalno pridobljenega učiteljev v poklicnem izobraževanju*, Center RS za poklicno izobraževanje, 2006, 12, [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/datoteke/novice/maj2006\\_tp.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/datoteke/novice/maj2006_tp.pdf) (21.01.2019).

<sup>9</sup> UNESCO, *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, Montreal, UNESCO Institute for Statistics, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (21.01.2019).

<sup>10</sup> Daniel SCHUGURENSKY, The Forms of Informal Learning: towards a conceptualisation of the field, *WALL Working Paper*, 19 (2000) 1-8, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> (21.01.2019).

U novije vrijeme predlaže se četvrti oblik informalnog učenja – integrativno učenje.<sup>11</sup> Ova vrsta informalnog učenja uključuje implicitnu obradu prešutnog znanja i iznenadne uvide generirane iz intuicije (tzv. »Aha!« trenuci). Iako se neki oblici informalnog učenja učitelja odvijaju tijekom inicijalnog obrazovanja, većina informalnog učenja odvija se tijekom trajnog stručnog usavršavanja. Stručno usavršavanje, kao dio kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja, koje se odvija nakon inicijalnog obrazovanja ulaskom učitelja u razred, obuhvaća različite oblike učenja kojima učitelji kontinuirano proširuju znanja i razvijaju vještine potrebne za razvoj svoje profesije. Tijekom stručnog usavršavanja, informalno učenje učitelja je najčešće inicirano uočenim potrebama u poučavanju te je potaknuto učiteljevom motivacijom za razvojem,<sup>12</sup> ali i njegovim uključivanjem u akciju i refleksiju. Iako su se empirijska istraživanja informalnih oblika učenja odraslih počela provoditi još sedamdesetih godina prošloga stoljeća,<sup>13</sup> istraživanja koja se bave neformalnim i informalnim oblicima učenja učitelja te zastupljenošću u njihovom profesionalnom razvoju, relativno je malo. S obzirom da su definicije neformalnog/informalnog učenja među autorima i studijama veoma različite, očekivana je i mala koherentnost u njihovom mjerenju.

Istraživanja u Kanadi<sup>14</sup> pokazuju da su učitelji najčešće informalno učili u školi i to kroz suradnju s kolegama, interakcije s učenicima te interakciju s ravnateljima ili administratorima školskog odbora i roditeljima. Njihovo informalno učenje u zajednici odnosilo se uglavnom razvoj interpersonalnih vještina kroz volontiranje. Učitelji u Njemačkoj<sup>15</sup> najviše su učili čitanjem literature, sudjelovanjem na predavanjima te samoučenjem kroz promatranje i eksperimentiranje, a nešto manje sudjelovanjem na konferencijama te korištenjem medija. Istraživanje u Flandriji<sup>16</sup> je kao najvažnije aktivnosti informalnog učenja učitelja utvrdilo refleksiju, učenje od drugih u interakciji (razgovor, suradnja, dijeljenje materijala), učenje od drugih bez interakcije (čitanje stručne literature) i eksperimentiranje u nastavi. Također se pokazalo da se aktivnosti učenja iskusnih učitelja i učitelja početnika razlikuju. Prema jednom prijašnjem

<sup>11</sup> Elizabeth E. BENNETT, A Four-Part Model of Informal Learning. Extending Schugurensky's Conceptual Mode, u: *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, Saratoga Springs, 2012, 24-31, <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3051&context=aerc> (21.01.2019).

<sup>12</sup> Scott I. TANNENBAUM i dr., Informal learning and development in organizations, u: Steve W. J. KOZLOWSKI, Eduardo SALAS (ur.), *Learning, training, and development in organizations*, New York, Routledge, 2010, 303-332.

<sup>13</sup> Usp. Livingstone, *nav. dj.*, 6-10.

<sup>14</sup> Usp., primjerice, Harry SMALLER i dr., Teacher Learning, Informal and Formal: Results of a Canadian Teachers' Federation Survey, *WALL Working Paper*, 14 (2000) 1-36, <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4470/14teacherlearning.pdf> (21.01.2019).

<sup>15</sup> Usp., primjerice, Maren HEISE, *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*, Münster, Waxmann Verlag, 2009, 62.

<sup>16</sup> Ilke GROSEMANS i dr., Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture, *Teaching and Teacher Education*, 47 (2015) 151-161.

istraživanju u Hrvatskoj,<sup>17</sup> u svom stručnom usavršavanju učitelji daju prednost praćenju stručno-metodičke literature, razmjeni iskustava na stručnim aktivima te razgovorima s kolegama. Kao najrjeđe oblike stručnog usavršavanja učitelji navode studiranje na poslijediplomskim studijima te učenje posredstvom medija. Akcijska istraživanja učitelji provode povremeno, a rjeđe posjećuju sate kolegica i kolega. Hrvatski učitelji skloniji su neformalnim oblicima obrazovanja nego formalnima<sup>18</sup> zbog fleksibilnosti i efikasnosti u bržem ostvarivanju rezultata. Također je utvrđeno da je informalno učenje učitelja u odnosu na formalno i neformalno učenje češće zastupljeno u kasnijem razdoblju profesionalnog razvoja<sup>19</sup> nego u inicijalnom obrazovanju i razdoblju pripravnštva. Ono se uglavnom odvija na radnom mjestu, a učitelji skloniji informalnom učenju preferiraju samoupravljano i reflektivno učenje.

## 1. Metodologija istraživanja

Polazeći od koncepta učiteljeva profesionalnog razvoja kao trajnog cjeloživotnog procesa u kojem neformalno i informalno učenje zauzimaju značajno mjesto te uvažavajući rezultate navedenih istraživanja, cilj ovoga istraživanja bio je utvrđivanje koji su oblici neformalnog i informalnog učenja najzastupljeniji u profesionalnom razvoju učitelja razredne nastave.

### 1.1. Istraživačka pitanja

1. Ispitati učestalost različitih vrsta neformalnog i informalnog učenja učitelja razredne nastave.
2. Ispitati postoje li razlike u neformalnom i informalnom učenju učitelja s obzirom na učiteljsko iskustvo i vrstu inicijalnog obrazovanja.

### 1.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka i travnja 2017. godine na prigodnom uzorku (N=506) učiteljica i učitelja razredne nastave iz različitih županija: Varaždinske, Međimurske, Koprivničko-križevačke i Bjelovarsko-bilogorske. Raspon godina njihova učiteljskog staža kreće se od 0 do 41, pri čemu je u kategoriji do 10 godina staža u istraživanju sudjelovalo N=134 učitelja, od 11 do

<sup>17</sup> Ines BLAŽEVIĆ, Tonča JUKIĆ, Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja, *Školski vjesnik*, 53 (2004) 3-4, 173-183.

<sup>18</sup> Usp. Antonio SVEDRUŽIĆ, Jasna MARTINKO, Oblici i motivacija doživotnog obrazovanja osnovnoškolskih učitelja, *Andragoški glasnik*, 18 (2007) 1, 55-64.

<sup>19</sup> Usp. Ana Marija ROGIĆ, Odnos različitih oblika učenja u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika, *Život i škola*, 63 (2017) 2, 13-24.

20 godina N=115, od 21 do 30 godina N=171 i više od 31 godine N=86 učitelja. S obzirom na vrstu inicijalnog obrazovanja ispitanika dvogodišnji studij je završilo N=216 učitelja, četverogodišnji N=205, dok je integrirani petogodišnji studij završilo N=85 učitelja razredne nastave.

### *1.3. Instrument istraživanja*

Za potrebe ispitivanja učestalosti neformalnog i informalnog učenja učitelja razredne nastave, konstruiran je upitnik koji se sastoji se od 16 čestica koje prikazuju neki oblik neformalnog i informalnog učenja. Uz te čestice je i jedna čestica u kojoj se od ispitanika traži da napišu ukoliko koriste neki oblik neformalnog i informalnog učenja koji prethodno nije naveden. Zadatak ispitanika je bio da na ljestvici od 1 – nikad/skoro nikad, 2 – rijetko, 3 – povremeno, 4 – često i 5 – dosta često, procijene koliko često je navedeni oblik učenja prisutan u njihovom profesionalnom razvoju. Za svaku česticu upitnika zasebno je napravljen izračun aritmetičke sredine i standardne devijacije, a za procjene neformalnih i informalnih oblika učenja rang prema prisutnosti u stjecanju učiteljskih kompetencija. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbah alpha) ljestvice je dobra i iznosi 0,81. Nezavisne varijable u ovom istraživanju su učiteljsko iskustvo (učiteljski staž) te vrsta inicijalnog obrazovanja (stupanj obrazovanja).

### *1.4. Postupak istraživanja*

Istraživanje je provedeno metodom samoprocjene učitelja po principu »papir-olovka«. Primjena upitnika odvijala se grupno i dobrovoljno na više županijskih stručnih vijeća (ŽSV) učitelja razredne nastave.

## *2. Rezultati istraživanja i rasprava*

Statistički parametri istraživanja učestalosti različitih oblika neformalnog i informalnog učenja učitelja u stjecanju i razvoju kompetencija prikazani su u tablici 1. Osim ponuđenih oblika neformalnog i informalnog učenja, 9 učitelja je kao dodatne oblike učenja navelo sljedeće: »suradnja s roditeljima«, »korištenje web alata u izradi materijala«, »vlastito dijete s teškoćama u razvoju«, »odrađivanje dodatnih sati matematike izvan zaduženja«, »suradnja s dječjim časopisima«, »suradnja s lokalnom zajednicom«, »suradnja u lokalnoj zajednici, udruge, općina, crkva«, »osobno stvaralaštvo-izdavaštvo«, »pisano stvaralaštvo«.

Tablica 1: Deskriptivna statistika i analize varijance za neformalno i informalno učenje s obzirom na godine staža i vrstu obrazovanja.

Neformalno i informalno učenje rangirano prema učestalosti	N	M	SD	Stož		Obrazovanje	
				F (3,502)	P	F (2,502)	P
1. suradnja s drugim učiteljima u školi	506	4,47	0,66	1,26	0,289	0,55	0,577
2. neformalni razgovor s kolegama/kolegicama sustručnjacima	506	4,42	0,77	1,08	0,357	0,10	0,904
3. sudjelovanje na tečajevima, radionicama ili seminarima izvan škole, ŽSV-a	506	4,27	0,84	1,51	0,212	1,41	0,245
4. praćenje medija (novine, TV, Internet, društvene mreže)	506	4,26	0,79	1,86	0,135	1,39	0,250
5. čitanje stručne literature	506	3,99	0,75	4,68*	0,003*	2,29	0,102
6. kolegijalno opažanje nastave	506	3,67	1,07	0,75	0,520	0,76	0,469
7. sudjelovanje u školskim projektima	506	3,66	1,01	0,94	0,420	4,51*	0,011*
8. samorefleksija	506	3,59	0,77	1,43	0,233	0,32	0,727
9. eksperimentiranje u radu/akcijsko istraživanje	506	3,29	0,85	3,31*	0,020*	1,41	0,246
10. zajednice učenja	506	3,24	1,12	0,29	0,829	0,18	0,833
11. stručne ekskurzije, studijska putovanja	506	3,16	1,15	1,62	0,184	1,18	0,308
12. webinar	506	2,95	1,08	1,23	0,296	1,17	0,310
13. rad u nekoj udruzi, klubu, društvu ili slično	506	2,94	1,25	0,57	0,635	1,66	0,191
14. posjet drugim školama	506	2,79	1,00	0,33	0,806	0,44	0,641
15. volontiranje	506	2,50	1,24	5,32*	0,001*	11,28*	0,000*
16. sudjelovanje u međuškolskim/međunarodnim projektima	506	2,49	1,21	0,60	0,618	1,89	0,153

\* Statistički značajne razlike u oblicima neformalnog i informalnog učenja učitelja.

Rezultati istraživanja pokazuju da najučestalijim oblicima neformalnog i informalnog učenja učitelji razredne nastave procjenjuju: suradnju s drugim učiteljima u školi ( $M=4,47$   $sd=0,66$ ), neformalan razgovor s kolegama/kolegicama sustručnjacima ( $M=4,42$   $sd=0,77$ ), sudjelovanje na tečajevima, radionicama ili seminarima izvan škole, ŽSV-a ( $M=4,27$   $sd=0,84$ ), te praćenje medija (novine, televizija, internet, društvene mreže) ( $M=4,26$   $sd=0,79$ ). Suradnju s drugim učiteljima u školi i neformalne razgovore s kolegama/kolegicama, kao najčešće oblike neformalnog i informalnog učenja učitelja potvrđuju nalazi i drugih istraživanja<sup>20</sup> koja govore da čak 93 % učitelja prakticira neformalne razgovore o unapređenju nastave. Neke studije spominju da su najučestaliji oblici nefor-

<sup>20</sup> Usp. OECD, Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>, 57 (05.06. 2016).

malnog/informalnog učenja učitelja čitanje stručne literature, samorefleksija te eksperimentiranje u radu, a zatim razgovori i suradnja.<sup>21</sup>

Međutim, rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su aktivnosti učenja koje zahtijevaju intenzivan pregled vlastitih profesionalnih aktivnosti (primjerice, samorefleksija) ili one aktivnosti koje traže od učitelja dulji kontinuirani period bavljenja nekom tematikom (primjerice, čitanje stručne literature, eksperimentiranje u radu/akcijsko istraživanje, sudjelovanje u školskim projektima, zajednice učenja ili kolegijalno opažanje nastave), rjeđe zastupljene od aktivnosti koje se u kratkom vremenu mogu uklopiti u svakodnevni užurbani školski život (primjerice, neformalni razgovori s kolegama ili praćenje medija – novine, televizija, internet, društvene mreže). Možebitni razlozi ovakvog nalaza su preopterećenost učitelja i sve brojniji i raznovrsniji zahtjevi koje se danas postavljaju pred njih, a iziskuju dodatnu profesionalnu angažiranost. Osim toga, složenost učiteljske profesije te uvjeti i način rada često kod učitelja izazivaju stres o čemu govore i neka istraživanja.<sup>22</sup>

Učitelji su u ovom istraživanju također visoko procijenili učestalost vlastitog učenja sudjelovanjem na tečajevima, radionicama ili seminarima koji se odvijaju izvan škole i županijskih stručnih vijeća (ŽSV), tj. formalno organiziranih od strane nadležnih institucija. To ukazuje na visoku motiviranost učitelja za dodatnim stručnim usavršavanjem i stjecanjem kompetencija koje im nedostaju pa oni, osim obveznih edukacija, polaze i druge neobvezne edukacije. Ovakav nalaz je u korelaciji s drugim recentnim istraživanjem<sup>23</sup> koje govori da nakon neformalnih razgovora učitelji kao najčešći oblik učenja navode tečajeve i radionice. Ovo indirektno ukazuje na nedostatke formalnog stručnog usavršavanja koje se još uvijek uglavnom odvija prema načelima »isto za sve« i »odozgo prema dolje«, premalo vodeći računa o stvarnim potrebama svakog pojedinog učitelja. Stoga učitelji imaju potrebu taj nedostatak nadoknaditi edukacijama prema vlastitom izboru, odnosno onima koje će bolje zadovoljiti njihove profesionalne potrebe.

U odnosu na neka prijašnja istraživanja koja su visoko pozicionirala čitanje stručne literature kao oblik profesionalnog učenja,<sup>24</sup> ovdje se taj oblik učenja nalazi na petome mjestu u rangiranju, nakon učenja koje se odvija praćenjem medija (novine, televizija, internet, društvene mreže). Ovakav nalaz kod učite-

<sup>21</sup> Usp., primjerice, OECD, *nav. dj.*; Eva KYNDT, David GIJBELS, Ilke GROSEMANS, Vincent DONCHE, Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents and Learning Outcomes, *Review of Educational Research*, 86 (2016) 4, 1111-1150, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315627864> (07.07.2018); Grosemans i dr., *nav. dj.*; Blažević, Jukić, *nav. dj.*

<sup>22</sup> Usp., primjerice, Vlatka DOMOVIĆ, Lana JURČEC, Jasna MARTINKO, Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu, *Napredak*, 151 (2010) 3-4, 350-369; Suzana TOMAŠEVIĆ, Gordana HORVAT, Zdravka LEUTAR, Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama, *Socijalne teme*, 1 (2017) 3, 49-65.

<sup>23</sup> Usp. OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>, 57 (05.06.2016).

<sup>24</sup> Usp. Blažević, Jukić, *nav. dj.*; OECD, *nav. dj.*



lja u Hrvatskoj pomalo iznenađuje s obzirom da je praćenje stručne literature dio trajnog stručnog usavršavanja jer ga učitelji trebaju planirati i upisati u svoj obrazac individualnog plana i programa stručnog usavršavanja. Na čitanje stručne literature kao oblik stručnog usavršavanja indirektno upućuju i neki pravilnici koji se odnose na rad učitelja i njihov profesionalni razvoj.<sup>25</sup> Ako uzmemo u obzir rezultate ranijeg istraživanja<sup>26</sup> prema kojem 35,02 % učitelja tvrdi da se u njihovim školama praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja ne obavlja ili se provodi samo djelomično i nedovoljno kvalitetno, moguće je da učitelji ovakav način učenja zamjenjuju onim manje zahtjevnim kao što je praćenje medija (novine, televizija, internet, društvene mreže). To ne znači da vrijednost učenja putem medija treba zanemariti. Suvremena tehnologija ima potencijal u obogaćivanju profesionalnog učenja učitelja (nudi mogućnost izbora sadržaja, planiranog vremena, mjesta i tempa učenja), no svakako u ovisnosti o tome kako se koristi u određene svrhe.

Najmanje učestao oblik neformalnog/informalnog učenja je sudjelovanje u međuškolskim/međunarodnim projektima ( $M=2,49$   $sd=1,21$ ), zatim volontiranje ( $M=2,50$   $sd=1,24$ ), posjet drugim školama ( $M=2,79$   $sd=1,00$ ) te rad u udruzi/klubu/društvu ( $M=2,94$   $sd=1,25$ ). Ovakav nalaz je u suglasju s istraživanjem AZOO-a<sup>27</sup> koje pokazuje da su u stručnom usavršavanju učitelja najmanje bili zastupljeni studijske posjete, supervizija i konzultativno-mentorski rad. U odnosu na ukupan broj osnovnih škola u Hrvatskoj, broj onih koje su uključene u provođenje međuškolskih/međunarodnih projekata relativno je malen te nalaz o sudjelovanju u međuškolskim/međunarodnim projektima kao najmanje učestalom obliku neformalnog/informalnog učenja ne iznenađuje. Osim toga, ako se u školi i provodi neki od navedenih projekata, to nužno ne znači da su u njegovo provođenje uključeni i učitelji razredne nastave.

Mala učestalost učenja kroz volontiranje ukazuje na činjenicu da je u nju uključen relativno malen broj učitelja. Mogući razlog jest da učitelji nisu dovoljno osvijestili volontiranje kao način učenja te ga ne prepoznaju. U prilog ovoj tvrdnji govore navodi ispitanika koji su dopisujući načine neformalnog/informalnog učenja naveli: »dobrovoljno odrađivanje dodatnih sati matematike van satnice« i »suradnja u lokalnoj zajednici, udruge, općina, crkva«, a nisu ih prepoznali kao volontiranje, iako to ove aktivnosti jesu, budući da za njih ne primaju naknadu.

<sup>25</sup> *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu*, NN 88/2003; *Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, NN 89/95; NN 148/99 i NN 20/05.

<sup>26</sup> Usp. Dragana REDŽIĆ, *Stalno stručno usavršavanje i učiteljev profesionalni razvoj*, neobjavljen magistarski rad, Rijeka, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, 2006, 175.

<sup>27</sup> Usp. Paul ROEDERS, *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*, (izvješće: Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojnoobrazovnih radnika i analiza potreba za stručnim usavršavanjem odgojnoobrazovnih radnika), Zagreb, AZOO, 2013, 30.

Ostali odgovori koji se odnose na načine neformalnog/informalnog učenja učitelja koje su ispitanici upisivali, govore u prilog tome da neki učitelji prepoznaju različite životne situacije kao prilike za profesionalno učenje (primjerice, »suradnja s roditeljima«, »vlastito dijete s teškoćama u razvoju«). Takvo situacijsko iskustveno učenje, ako je osviješteno i stavljeno u kontekst s teorijskim postavkama te dovedeno pod kritičku kontrolu, može biti vrijedan izvor profesionalnih spoznaja.<sup>28</sup>

Kod ispitivanja razlika u neformalnom/informalnom učenju učitelja s obzirom na učiteljsko iskustvo i vrstu inicijalnog obrazovanja, analizama varijance utvrđeno je da od 16 oblika informalnog i neformalnog učenja (tablica 1), postoje značajne razlike u svega tri oblika s obzirom na godine staža (tablica 2) te dva oblika s obzirom na vrstu inicijalnog obrazovanja (tablica 3). U tablicama 2 i 3 detaljnije su prikazani rezultati jednofaktorskih analiza varijanci s *post hoc* Tukeyovim testom te veličinom utjecaja razlika ( $\eta^2$ ) za one oblike informalnog i neformalnog učenja kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika. Za tumačenje veličine utjecaja (eng. *effect size*) korištena je kvadrirana eta, a za tumačenje njene veličine uzet je Cohenov kriterij<sup>29</sup> u kojem se vrijednosti do 0,01 klasificiraju kao malen utjecaj, do 0,06 kao srednji utjecaj i do 0,14 kao velik utjecaj.

Tablica 2: Značajne razlike u neformalnom i informalnom učenju s obzirom na godine staža.

		N	M	SD	F (3,502)	p	$\eta^2$
eksperimentiranje u radu/ akcijsko istraživanje	≤ 10 god.	134	3,10 <sub>2</sub>	0,85	3,31	0,020	0,019
	11 – 20 god.	115	3,42 <sub>1</sub>	0,97			
	21 – 30 god.	171	3,34	0,78			
	≥ 31 god.	86	3,33	0,74			
čitanje stručne literature	≤ 10 god.	134	3,85 <sub>4</sub>	0,81	4,68	0,003	0,027
	11 – 20 god.	115	3,90 <sub>4</sub>	0,75			
	21 – 30 god.	171	4,07	0,65			
	≥ 31 god.	86	4,17 <sub>1,2</sub>	0,77			
volontiranje	≤ 10 god.	134	2,79 <sub>4</sub>	1,32	5,32	0,001	0,030
	11 – 20 god.	115	2,50	1,19			
	21 – 30 god.	171	2,47	1,23			
	≥ 31 god.	86	2,12 <sub>1</sub>	1,14			

Napomena: Indeksi pored vrijednosti aritmetičkih sredina označavaju između kojih skupina je značajna razlika utvrđena Tukeyovim *post hoc* testom.

<sup>28</sup> Michael ERAUT, Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, 26 (2004) 2, 247-273.

<sup>29</sup> Julie PALLANT, *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*, Maidenhead, Open University Press, 2010, 242-256.

Utvrđeno je da, s obzirom na godine učiteljskog staža, postoje statistički značajne razlike u korištenju eksperimentiranja u radu/akcijskih istraživanja, čitanju stručne literature te volontiranju. Učitelji s 11 do 20 godina staža, u odnosu na učitelje s do 10 godina staža, značajno više eksperimentiraju u radu te koriste akcijska istraživanja, što je i očekivan nalaz budući da učitelji s manje godina učiteljskog staža još uvijek nastoje opće didaktičke zakonitosti poučavanja tek prevesti u ponašanja i spoznati vlastite mogućnosti u uspješnom odrađivanju svakodnevnih zadataka. S obzirom da tek 2 % razlike u eksperimentiranju u radu/akcijskom istraživanju možemo pripisati utjecaju staža, valja uzeti u obzir i utjecaj drugih mogućih čimbenika osobne i profesionalne okoline učitelja kao što su motivacija i percepcija profesije ili kultura škole i radni uvjeti.

Učitelji s više od 31 godinom staža značajno više čitaju stručnu literaturu u odnosu na učitelje početnike te učitelje do 20 godina staža. Veličina utjecaja razlike je klasificirana kao srednja, odnosno 3 % razlike u čitanju stručne literature možemo pripisati utjecaju staža. Moguće je da je, s obzirom na starosnu kategoriju kojoj pripadaju ispitanici s više od 31 godine staža, ovakav oblik stručnog usavršavanja mnogo bliži ovoj skupini učitelja u odnosu na one mlađe koji, prema nekim istraživanjima,<sup>30</sup> u potrazi za informacijama više koriste internet. Relativno veliko raspršenje oko aritmetičke sredine kod varijable mrežnih seminara (webinara) ukazuje na to da su kod značajnog dijela ispitanika oni učestali oblici učenja, dok za dio drugih ispitanika ova varijabla ima prilično malenu ulogu u razvoju i stjecanju kompetencija. S obzirom na rezultate istraživanja<sup>31</sup> koji pokazuju da mlađi učitelji imaju razvijenije informatičke kompetencije od starijih učitelja, moglo bi se zaključiti da oni učestalije koriste webinare kao oblik učenja, dok ih stariji, iskusniji učitelji koriste rijetko ili ih ne koriste. Međutim, ovo istraživanje nije pokazalo postojanje statistički značajnih razlika ovakvog načina učenja s obzirom na učiteljsko iskustvo ispitanika.

Učitelji do 10 godina staža značajno više koriste volontiranje u odnosu na učitelje s više od 31 godinom staža. Svega 3 % razlike u korištenju volontiranja možemo pripisati utjecaju staža. Iako je ova veličina utjecaja razlike klasificirana kao srednja, ona može biti indikativna budući da je volontiranje tek u novije vrijeme prepoznato kao aktivnost koja se veže uz civilno zalaganje u zajednici<sup>32</sup> te je bliža novijim generacijama učitelja u odnosu na one iskusnije/starije.

S obzirom na vrstu inicijalnog obrazovanja učitelja, utvrđene su statistički značajne razlike formalnih i neformalnih oblika učenja u sudjelovanju u školskim projektima i volontiranju. Učitelji sa završenim dvogodišnjim studijem značajno manje sudjeluju u školskim projektima u odnosu na učitelje četve-

<sup>30</sup> Usp. Grosemans i dr., *nav. dj.*

<sup>31</sup> Usp. Matjaž DUH, Tomaž BRATINA, Marjan KRAŠNA, Elementary Teachers Competences for Multimedia Learning Materials Production, *Informatologia*, 46 (2013) 4, 333-342.

<sup>32</sup> Usp. Sanja SKOČIĆ MIHIĆ, Darko LONČARIĆ, Aileen RUDELIĆ, Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2011) 3, 579-600.

rogodišnjeg studija. No svega 2 % varijabiliteta u sudjelovanju u školskim projektima može se pripisati vrsti inicijalnog obrazovanja. Učitelji s integriranim studijem značajno više koriste volontiranje u odnosu na učitelje sa završenim dvogodišnjim i četverogodišnjim studijem. Oko 4 % varijabiliteta u korištenju volontiranja možemo pripisati vrsti inicijalnog obrazovanja.

Tablica 3: Značajne razlike u neformalnom i informalnom učenju s obzirom na vrstu inicijalnog obrazovanja.

		N	M	SD	F (2,502)	p	$\eta^2$
sudjelovanje u školskim projektima	dvogodišnji studij	216	3,53 <sub>2</sub>	1,06	4,51	0,011	0,018
	četverogodišnji studij	205	3,82 <sub>1</sub>	0,95			
	integrirani studij	85	3,62	0,95			
volontiranje	dvogodišnji studij	216	2,28 <sub>3</sub>	1,22	11,28	0,000	0,043
	četverogodišnji studij	205	2,51 <sub>3</sub>	1,16			
	integrirani studij	85	3,02 <sub>1,2</sub>	1,34			

Napomena: Indeksi pored vrijednosti aritmetičkih sredina označavaju između kojih skupina je značajna razlika utvrđena Tukeyovim *post hoc* testom.

Naime, učitelji koji su završili petogodišnji integrirani studij ujedno su i učitelji koji imaju najmanje staža s obzirom da se njihovo inicijalno obrazovanje u navedenom obliku u Hrvatskoj izvodi tek malo više od 10 godina, a učitelji razredne nastave sa završenim dvogodišnjim studijem imaju puno dulje učiteljsko iskustvo. Odatle i moguća objašnjenja pokazanih razlika u odnosu na vrstu inicijalnog obrazovanja učitelja, a koje se odnose na sudjelovanje u školskim projektima i volontiranje. Učitelji sa završenim dvogodišnjim studijem imaju više staža te su zbog moguće sve veće preopterećenosti tijekom dugogodišnjeg rada i duljeg izlaganja svakodnevnom stresu u radu manje spremni svoje slobodno vrijeme koristiti za volontiranje i uključivanje u različite projekte.

## Zaključak

Općenito, ovo istraživanje o učestalosti neformalnog i informalnog učenja učitelja pokazuje da je ono kod učitelja razredne nastave u Hrvatskoj prepoznato i uvelike zastupljeno. Ipak, iz njega ne saznajemo o okolnostima koje su utjecale na ovakve rezultate. Različiti su čimbenici osobne i profesionalne okoline koji mogu utjecati na profesionalni razvoj učitelja pa tako i na njegovo neformalno i informalno učenje. Procijenjena učestalost korištenja ne govori o tome kolika je stvarna korist svakog od navedenih oblika učenja u stjecanju učiteljskih kompetencija i njihovom profesionalnom razvoju. Količina vremena

provedenog u nekom procesu učenja nije nužno pozitivno povezana s uspješnim učenjem, odnosno postignutim rezultatima učenja jer je za svaki proces učenja najvažnija usredotočenost i aktivnost.<sup>33</sup> Stoga bi se njihov doprinos tek trebao dodatno empirijski provjeriti.

Unatoč navedenim ograničenjima, ovo istraživanje može doprinijeti obogaćivanju postojeće literature o neformalnom i informalnom učenju učitelja. Valja također istaknuti i vrijednost koju spoznaja o učestalosti neformalnog i informalnog učenja ima za profesionalni razvoj učitelja. To su prije svega brojne mogućnosti kojima se formalni oblici obrazovanja učitelja mogu dopunjavati različitim oblicima neformalnog i informalnog učenja. Odgovarajućim načinima vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, učitelje se može i dodatno motivirati za kvalitetniji profesionalni razvoj i vlastito profesionalno učenje čime se bitno doprinosi i poboljšanju cjelokupne kvalitete obrazovanja.

---

<sup>33</sup> Livingstone, *nav. dj.*, 24-25.

Draženka Skupnjak\* – Daria Tot\*\*

*The Representation of Non-Formal and Informal Learning in the Professional Development of Teachers*

Summary

The fundamental concept behind teacher's professional development is professional learning as a lifelong, open, dynamic and durable/permanent process of various forms of formal, non-formal and informal learning. For a long time, researches have been focused on the area of formal education, in other words institutionally organized learning. With the development of the lifelong learning, other forms of education and learning also come into focus. Various models and variations of non-formal and informal learning mutually intertwine in many parts, and the aim of this research was to determine which of these forms are the most represented in the professional development of class teachers. It has been determined, on a sample of 506 respondents from Varaždin, Međimurje, Koprivničko-Križevačka and Bjelovarko-Bilogorska County that teachers evaluate, as the most frequent forms – co-operation with other school teachers, informal conversations with fellow professionals, participation in courses, workshops or seminars outside the school, county assemblies and media monitoring. The least represented is participation in intercultural / international projects and volunteering. It has also been determined, in some forms of non-formal and informal learning, statistically significant difference in terms of teacher's years of service and the type of initial education.

*Key words: non-formal learning, informal learning, teachers, professional development.*

(na engl. prev. Maja Kovačić)

---

\* Draženka Skupnjak, Master of Primary Education, Seventh elementary school Varaždin; Address: Donji Kućan, Varaždinska 131, HR-42000 Varaždin, Croatia; E-mail: drazenka.skupnjak@gmail.com.

\*\* Daria Tot, PhD, Assoc. Prof., University of Zagreb, Faculty of Teacher Education; Address: Savska cesta 77, HR-10000 Zagreb, Croatia; E-mail: daria.tot@ufzg.hr.