

Iz pedagoške teorije i prakse

UDK: 37.014.3

Stručni članak

Nataša Ljubić Klemše

Obrazovna reforma i novi model stručnog usavršavanja učitelja u Republici Hrvatskoj

Sažetak

Čovjek mora trajno učiti kako bi bio u mogućnosti pratiti promjene (Maravić, 2003). Prema Rezoluciji Europskog vijeća o cjeloživotnom učenju iz 2002., kao prioritet navodi se „usavršavanje i obnavljanje znanja i vještina učitelja za poticanje cjeloživotnog učenja u njihovih učenika“. Učitelj se mora cjeloživotno obrazovati jer su cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj glavni mehanizmi kojima se potiče osobni rast i razvoj te sprečava stagnacija i rutina u životu pojedinca i u društvu (Vizek Vidović, 2005). Europski trendovi učiteljske profesije usmjereni su na područja učiti kako učiti, razvijanje digitalnih kompetencija, kritičko mišljenje i nastavu usmjerenu na učenika (Havea i Mohanty 2020). U reformi obrazovanja učitelj je jedan od aktera sadržajnih promjena, koji je uključen u sve reformske procese, pri čemu je kvaliteta učitelja jedan od najvažnijih čimbenika kvalitete obrazovanja (Pastuović, 2012). Cilj istraživanja je odrediti razlike stručnog usavršavanja s obzirom na promjenu načina i organizatora stručnog usavršavanja te istražiti koje su nove kompetencije učitelji stekli, a koje su dodatno razvijali.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, digitalne kompetencije, digitalna tehnologija, obrazovna reforma, profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, učitelji

Uvod

Državni pedagoški standard osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (2008) ističe kako profesionalno stručno usavršavanje učitelja podrazumijeva trajni stručni razvoj službenim, skupnim ili pojedinačnim oblicima obrazovanja i stjecanja dodatnih znanja i vještina s ciljem unaprjeđenja osobnih posebnosti i vještina iz svoje struke i sveukupnoga odgojno-obrazovnog rada. Taj se koncept temelji na načelima cjeloživotnog obrazovanja koje obuhvaća formalno i neformalno učenje (Jurčić, 2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja (Vizek Vidović, 2005) predstavlja, uz formalno obrazovanje i profesionalni razvoj, jedno od vodećih obrazovnih pitanja u svakoj zemlji. Profesionalni razvoj učitelja dio je obrazovnog sustava u kojem se posvećuje odgovarajuće vrijeme i podrška učiteljima u njihovu cjeloživotnom učenju (CARNET, 2018: prema OECD, 2009).

Priroda učiteljske profesije zahtijeva intenzivan cjeloživotni profesionalan razvoj. Obrazovanje učitelja treba trajati čitav radni vijek jer se u početnom obrazovanju nije moglo naučiti specifična znanja i vještine za buduća radna mjesta (Pastuović, 1999). Kvaliteta učitelja i njihovo trajno stručno usavršavanje ključno je u postizanju kvalitetnog obrazovanja (Thakral, 2015) jer predstavlja najvažniji čimbenik koji utječe na uspjeh učenika (Villegas-Reimers, 2003). Proces unaprjeđenja odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske ovisi i o trajnom stručnom usavršavanju učitelja (Peko, Mlinarević i Gajger, 2009). Zadaća organiziranog stručnog usavršavanja jest potaknuti učitelje da razmisle o vlastitim primjerima dobre prakse, utvrde područja

i snage koje je potrebno poboljšati i prilagoditi te ih obnovljene ugrade u svoju svakodnevnu praksu (Tolbert, 2001).

Opterećenje učitelja reformskim procesom u RH započetim 2018. godine, uvođenjem eksperimentalnog programa u 74 škole (48 osnovnih škola i 26 srednjih škola), nastavljeno je frontalnim uvođenjem kurikula u sve škole od školske godine 2019./2020. i edukacijom za sve učitelje započetom u prosincu 2019. u virtualnim učionicama pripremljenim za frontalnu provedbu kurikularne / obrazovne reforme. Na taj način učitelj biva sudionikom novog oblika stručnog usavršavanja u virtualnom okruženju, u kojemu treba razvijati nove vještine i sposobnosti, a samim time i razvijati nove profesionalne kompetencije u online profesionalnom okruženju, za koje se pretpostavlja da koreliraju sa stvarnim okruženjem.

Učitelj – cjeloživotni učenik

Učitelji moraju cijeli život učiti kako bi mogli biti učiteljima. Ovakav oblik učenja u pedagoškoj praksi poznat je pod nazivom permanentno / kontinuirano stručno usavršavanje. „Posao učitelja zahtijevan je i odgovoran, stoga je razumljivo da su mu potrebne višebrojne kompetencije, koje se stječu u početnoj izobrazbi te kasnije profesionalnim usavršavanjem koje se temelji na načelima cjeloživotnog obrazovanja, a koje obuhvaća formalno i neformalno učenje.“ (Jurčić, 2012). Učiteljima su potrebne i nove kompetencije kako bi se znali nositi sa svim promjenama u društvu. One uključuju profesionalne, pedagoško-didaktičko-metodičke i radne kompetencije (prema Fajdetic i Galić, 2009).

Pri tome nisu stalne, promjenjive su, s obzirom na znanja i informacije u društvu koje se stvaraju, šire nezamislivom brzinom i razvijaju.

Današnje tržište rada traži cjeloživotne učenike, osobe koje preuzimaju odgovornost za svoj napredak i spremne su uložiti vrijeme i trud u kontinuirani proces učenja (Jukić i Ringel, 2013). Škole i cjelokupni odgojno-obrazovni sustav moraju težiti tome i odgovarajuće se prilagođavati promjenama, i iz pozicije učenika, i iz pozicije učitelja jer podučavanje zahtijeva složenu i dinamičnu kombinaciju znanja, vještina, razumijevanja, vrijednosti i stavova. Pri tome profesionalna usavršavanja sve više podrazumijevaju širok raspon formalnih, neformalnih i informalnih aktivnosti učenja, koje se često odvijaju unutar škole ili u drugim obrazovnim ustanovama (European Commission, Supporting teacher competence development, 2013).

Kratak povijesni pregled stručnog usavršavanja učitelja

Svakoga ljeta između 1922. i 1938. godine oko 500 učitelja osnovnih škola iz cijele Velike Britanije, ali i iz inozemstva, sastajali su se u Londonu na dvotjednom ljetnom tečaju „The City of London Vacation Course in Education” (CLVC). U organizaciji Evans’s Brothers Publisher i pod pokroviteljstvom vodećih obrazovnih radnika, političara i kreatora politika, tečaj je smatran važnim godišnjim obrazovnim događanjem i vrhunskim primjerom profesionalnog razvoja nastavnika u Velikoj Britaniji (Robinson, 2011). Iako je ovaj podatak često izostavljen u povijesnom pregledu stručnih usavršavanja učitelja, Robinson navodi kako predstavlja važan podatak o stručnom usavršavanju učitelja

početkom XX. stoljeća, s obzirom na obrazovni i profesionalni fokus te društvenu i kulturnu funkciju koju je postigao.

Pace (2015), referirajući se na Wideenovo istraživanje iz 1987., navodi kako postoje više-desetljetni napori u reformi obrazovanja koji su namijenjeni stručnom usavršavanju učitelja kako bi poboljšali način podučavanja, ali i učenja. Prije 60-ih godina XX. stoljeća učitelji su samostalno tragali za stručnim usavršavanjima izvan svoje škole. Od 60-ih godina XX. stoljeća pojam stručnog usavršavanja učitelja biva prepoznat u nekoliko oblika: tzv. model treninga (engl. teacher-in-service), jednostavne radionice, institucionalna usavršavanja i najbolje primjere prakse (Pace, 2015: prema Lieberman i Miller, 2008). Pace (2015), prema Wideenu, navodi kritiku takvih usavršavanja: trajala su jedan dan, sadržajno je pokrivena samo jedna tema, a radionice su bile jednodimenzionalne, realizirane top-down modelom. Iako je termin aktivno korišten do početka 90-ih godina XX. stoljeća, zahtijevan je zaokret prema radioničkom načinu rada kao aktivnijem i koherentnijem u stvaranju šireg prikaza poboljšanja škole.

Cjeloživotno učenje

Koncept cjeloživotnog učenja usko je povezan s konceptom društva koje uči, odnosno konceptom „društva znanja” (Pastuović, 2006). Popularizacija ideje cjeloživotnog obrazovanja u svijetu javila se krajem šezdesetih godina prošlog stoljeća kao odgovor na svjetsku krizu obrazovanja i kritiku postojećih sustava školovanja za koju se utvrdilo kako „onemogućava cjeloživotni razvoj pojedinca jer u prvi plan stavlja isključivo formalne institucije školstva

kao ključne u razvijanju profesionalnih kvalifikacija“ (K internacionalizaciji obrazovanja – Sudjelovanje Republike Hrvatske u Programu za cjeloživotno učenje, 2016). Postupno se ideja cjeloživotnog obrazovanja zamijenila idejom i izrazom cjeloživotnog učenja, s obzirom da prvotna nije bila učinkovita u postizanju obrazovnih ciljeva. Europski parlament i Vijeće Europe godinu 1996. proglasili su Godinom cjeloživotnog učenja i od tada se u glavne smjernice europskih politika postupno uvodi terminologija cjeloživotnog učenja. S novim stoljećem terminologija cjeloživotnog učenja predstavlja polazišnu točku, pri čemu ona postaje glavna odrednica svih ključnih strateških dokumenata Europske unije i vizije razvoja europskog društva. Lisabonski proces, započet 2000. godine, odredio je ulogu cjeloživotnog učenja kao temelj strateškog razvoja EU do 2010. godine. Iste je godine Europska komisija objavila Memorandum o cjeloživotnom učenju kojim je dodatno potvrđena uloga cjeloživotnog učenja kao pokretača dugoročnog razvoja EU-a. Europskom strategijom razvoja Europa 2020. – Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast (2010) cjeloživotno učenje ostaje osnovno načelo obrazovnih reformi, prilagodbi promjenama i poticanja veće društvene kohezije. Na taj način cjeloživotno učenje postaje ključno za cjelokupan obrazovni sustav koji se promovira u dokumentima EU-a i obrazovnim politikama pojedinih članica te je sve više prihvaćeno među europskim građanima (Žiljak, 2004, str. 12).

O doprinosu razvoja, usmjeravanja i budućnosti okrenutog obrazovanju i osposobljavanju kazuju preporuke Europskog parlamenta i savjeti da „bude uspostavljena odgovarajuća infrastruktura za kontinuirano obrazovanje i

osposobljavanje odraslih, uključujući učitelje i obučavatelje te postupci vrjednovanja i ocjenjivanja.“ (Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2006.) Podatak da se u EU-u posebice skrbi o kontinuiranom i cjeloživotnom obrazovanju učitelja, naglašava njegovu važnost i značaj.

Godine 2012. European Commission utvrdila je kako 9,1 % državljana EU-a (podatak iz 2010.), kojima mi tada nismo pripadali, sudjeluje u procesu cjeloživotnog učenja. Cilj je bio postići 15 % do 2020. godine.

Tada je situacija u Hrvatskoj, vezana uz cjeloživotno učenje, bila drukčija od europske. Početkom novog tisućljeća RH postaje svjesna promjena u obrazovnim politikama i pokazuje interes za uključivanje u važne obrazovne trendove. Godine 2002. HAZU je objavio Deklaraciju o znanju u kojoj je istaknuto šest glavnih tema: znanje je postalo glavna proizvodna snaga u ljudskom društvu i glavni uvjet uspješnosti, Hrvatska treba znanjem unaprijediti tehnološki razvitak i time spriječiti produbljivanje njezine sadašnje tehnološke zaostalosti, u razvoju obrazovanja težište treba prvenstveno biti na poboljšanju kvalitete nastave i na adekvatnijim sadržajima, u znanstvenom je radu prva trajna zadaća poboljšanje kvalitete i primjena svjetskih kriterija vrednovanja, težište treba staviti na primjenu znanja, treba se usmjeriti prema uvođenju i učvršćivanju vladavine prava bez koje nema razvijenog društva. Iste je godine Vlada RH usvojila Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće u kojem je nastojala oblikovati politiku cjeloživotnog učenja temeljenu na koncepciji cjeloživotnog učenja i razvoju društva koje uči. Dvije godine kasnije u RH donesen je dokument Hrvatska temeljena

na znanju i primjeni znanja. Svi navedeni dokumenti samo su upozoravali o zaostajanju hrvatskoga gospodarstva i potrebi za afirmacijom razvoja kojom bi se dinamizirao razvoj hrvatskog društva (Žiljak, 2004, str. 13), pri čemu nisu polazili od djelatnosti (obrazovanja ili znanosti) i uglavnom su bili orijentirani na visoko školstvo i srednjoškolsko obrazovanje.

Zaključno, cjeloživotno obrazovanje učitelja u osnovnim škola treba trajati tijekom čitavog radnog vijeka jer se tijekom početnog obrazovanja ne mogu naučiti specifična znanja i vještine za buduća radna mjesta (Pastuović, 1999). Brzi razvoj društva i stoljeće znanja opravdavaju i danas ovaj zahtjev. Pri tome je naglasak na kontinuiranom stručnom usavršavanju i profesionalnom rastu koji potječu iz takozvane politike cjeloživotnog učenja.

Agencija za odgoj i obrazovanje u svojoj Strategiji 2014. - 2020. navodi da „učinkovito i kvalitetno stručno usavršavanje dostupno svim odgojno-obrazovnim radnicima, usklađeno s njihovim individualnim potrebama i potrebama odgojno-obrazovnog sustava, značajno unaprjeđuje kvalitetu nastave i ishode učenja“.

Digitalne tehnologije i digitalni alati kao podrška stručnom usavršavanju učitelja

„Digitalna tehnologija na razne načine obogaćuje učenje i stvara mogućnosti usavršavanja koje moraju biti dostupne svima. Ona otvara pristup mnogobrojnim informacijama i resursima.“ (Europska komisija, 2018).

Europska komisija osim važnosti obrazovanja ističe i mogućnosti digitalnih tehnologija u unaprjeđenju kvalitete obrazovnog procesa,

većoj dostupnosti i inkluzivnosti obrazovanja i obrazovnih sadržaja te stjecanju novih znanja, vještina i kompetencija. Akcijskim planom za digitalno obrazovanje (Europska komisija, 2018) koji uključuje 11 mjera za potporu potrebi tehnologije i razvoju digitalnih kompetencija u obrazovanju Europska komisija nastoji podići svijest svih koji se bave obrazovanjem o važnosti primjene digitalnih tehnologija u procesu poučavanja i učenja na svim razinama obrazovanja, ali i potrebe da se učitelji kontinuirano usavršavaju, da posjeduju digitalne kompetencije te da budu inovativni. Učitelji su ključni element u obrazovnom sustavu. Njihove profesionalne kompetencije uključuju cjeloživotno učenje (Cetin i Cetin, 2017). Na primjeru istraživanja portugalskih učitelja moguće je dobiti uvid u važnost kontinuiranog stjecanja znanja i cjeloživotnog učenja učitelja kako bi mogli biti podrška svojim učenicima u stjecanju znanja u području IKT-a i primjer u usmjeravanju na cjeloživotno učenje (Pinto i dr., 2016).

Darling-Hammond i sur. (2009) navode pojam održivog stručnog usavršavanja učitelja koje je ugradivo, sistematično, usmjereno prema rezultatima i suradničko. Kao takvo dobro se nastavlja na vrijeme kada web 2.0 tehnologije postaju važan medijator u pružanju online stručnog usavršavanja (Pace, 2015). Prema Patru i Khvilon (2002) stručno usavršavanje učitelja važno je područje unutar kojega učenje na daljinu i online otvoreni predstavljaju važan doprinos.

O važnosti stjecanja znanja i kompetencija u IKT području i nužnosti postajanja cjeloživotnim učenicima Downey i Gray (2012) navode da digitalne tehnologije stvaraju mogućnosti za udaljeno učenje. Pri tome je ovlada-

davanje digitalnim kompetencijama preduvjet za korištenje i primjenu digitalnih tehnologija (UNESCO, 2011). Krumsvik i dr. (2016) tvrde da učitelji koji se kontinuirano usavršavaju u području IKT-a i digitalnih tehnologija imaju veće digitalne kompetencije od učitelja koji se stručno ne usavršavaju u IKT području. U literaturi nalazimo i termin profesionalne digitalne vještine (Instefjord i Munthe, 2015; Gudmundsdottir i Hatlevik, 2017) za vještine koje označavaju višu razinu upotrebe digitalne tehnologije u stručnom usavršavanju i poučavanju unutar obrazovnog okruženja prožetog digitalnim tehnologijama (Starkey, 2020).

Stručno usavršavanje učitelja RH u digitalnom okruženju

Stručno usavršavanje učitelja u digitalnom okruženju započela je Agencija za mobilnost i programe EU-a na platformi eTwinning. Učitelji su mogli i mogu sudjelovati u višednevnim online edukacijama (10 - 14 dana) o raznim temama, koje se održavaju na različitim jezicima i koje vode eTwinning eksperti. Usporedno s eTwinning eventima, učitelji su mogli sudjelovati u brojnim tečajevima European Schoolnet-a unutar Teacher Academy. Sada je Teacher Academy sastavni dio platforme School Education Gateway, o kojoj, također, skrbi European Schoolnet. Brojni su učitelji iz RH sudjelovali na tim edukacijama i stjecali potvrde (certifikate) u kojima je bilo izraženo vremensko trajanje edukacije i broj postignutih bodova, u odnosu na ukupan broj. Sve su navedene edukacije bile i jesu besplatne. I neobavezne. Sudjelovanje na ovim e-tečajevima bio je prvi korak učitelja u RH u online stručnom usavršavanju. Istovre-

meno su bili dostupni e-tečajevi i na drugim platformama, od kojih je najpoznatija Coursera koja nudi i besplatne e-tečajeve, ali kojih je manji broj u odnosu na ostale.

Edukaciju, odnosno program e-učenja za stručno usavršavanje, učitelji u RH mogli su postaviti na malobrojnim tečajevima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Primjerice, jedan od prvih e-tečajeva bio je trodnevni tečaj „Učenje i življenje Pestalozzi vrijednosti i načela u odgoju i obrazovanju“, pokrenut 2015. Od tada je AZOO češće održavala e-tečajeve, pri čemu je brojne tečajeve ponavljala. Pri tome je navedeni pojam čestotnosti relativan. Tečajevi nisu bili obavezni. Postojao je, i još postoji, problem s ograničenim brojem polaznika, zbog čega se svi zainteresirani nisu i ne mogu upisati i pohađati tečaj (maksimalan broj polaznika ograničen je na 100). Manji od problema što svi upisani nisu aktivno sudjelovali u tečaju je problem što je većina e-tečajeva bila namijenjena svim prosvjetnim djelatnicima, odnosno odgojno-obrazovnim radnicima, što znači da nije bilo specijalizacije. Možemo pretpostaviti da zbog navedenoga ne postoje analitički podatci koliko je učitelja sudjelovalo u takvom obliku stručnog usavršavanja. Tek odnedavno AZOO, odnosno viši savjetnici, održavaju e-tečajeve na platformi Loomen, na kojoj se mogu izbjeći navedene prepreke.

Stručno usavršavanje učitelja u obrazovnoj reformi

Moodle, odnosno Loomen platformu i njezine mogućnosti, koju održava CARNET, iskoristilo je Ministarstvo znanosti i obrazovanja u provođenju eksperimentalnog programa

„Škola za život“ kada je u edukaciju u virtualnim učionicama, otvorena na platformi Loomen, u travnju 2018. uključilo sve odgojno-obrazovne djelatnike eksperimentalnih škola. Takvih je škola bilo 74. Osnovnih škola 48, a srednjih 26. Iako svi učitelji i stručni suradnici eksperimentalnih škola nisu neposredno bili uključeni u obrazovnu reformu, s obzirom da je eksperimentalni program uključivao učenike, učitelje i stručne suradnike 1., 5. i 7. razreda iz nastavnih predmeta Biologije, Kemije i Fizike te učenike 1. razreda četverogodišnjih srednjih nestrukovanih škola, većina je učitelja barem na početku aktivno sudjelovala u edukacijama u virtualnim učionicama.

Edukacija učitelja u eksperimentalnim školama za provođenje kurikularne reforme započela je u travnju 2018. u virtualnom okruženju na platformi Loomen. Učiteljima je novo okruženje za stručno usavršavanje, u kojemu je bilo potrebno koristiti brojne digitalne vještine, uz obavezu istovremeno izazivalo i strah, i strahopoštovanje, i izazov. Intenzivna edukacija u virtualnim učionicama potrajala je do sredine srpnja 2018. kada su učiteljima u ljetnom razdoblju, vremenu godišnjih odmora, ponuđene brojne izborne teme. Obavezna edukacija učitelja iz eksperimentalnih škola nastavljena je krajem kolovoza i trajala je do početka 2020. kada su učitelji iz eksperimentalnih škola „preseljeni“ u frontalne učionice, otvorene u prosincu 2018.

Ovakav model virtualnih učionica i online stručnih usavršavanja predstavlja samo jedan oblik e-učenja, koje može biti važno i djelotvorno kao i učenje u stvarnom okruženju ako se odvija kao priprema daljnjih edukacija (Noesgaard, 2016).

Usporedno s edukacijom u virtualnom okruženju MZO je organiziralo i provodilo edukacije u stvarnom okruženju, tzv. savjetničke posjete. Tijekom pripreme i u školskoj godini 2018./2019. održana su četiri savjetnička posjeta u eksperimentalnim školama te jedan početkom 2019./2020.

Hibridni model stručnog usavršavanja MZO je uveo u stručna usavršavanja u organizaciji AZOO-a, kada je u lipnju i srpnju 2019. organizirao stručne skupove po županijskim stručnim vijećima na kojima je učitelje pripremao za obrazovnu reformu koja je započela u rujnu 2019., tako da su svi učenici i učitelji uključeni u nju jer se sve međupredmetne teme uvode u sve razrede, te da se kurikularni dokumenti uvode u tzv. reformske razrede, 1., 5. i 7. u STEM području te 1. razredu četverogodišnjih srednjih škola. Savjetnički posjeti mentora iz MZO-a održani su u rujnu u svim školama, a planirano je održati još jedan savjetnički posjet tijekom svibnja/lipnja 2020.

Od prosinca 2018. na platformi Loomen/Moodle, koju održava CARNET, otvorene su trenutno aktivne virtualne učionice za sve učitelje. Učitelji su za edukaciju u digitalnom okruženju bili pripremani tijekom trosatnih radionica održanih u listopadu u organizaciji MZO-a i provedbi CARNET-a. Voditelji županijskih stručnih vijeća sudjelovali su u posebnim virtualnim učionicama na edukaciji u trajanju četiri tjedna za pripreme provođenja obrazovne reforme. Od prosinca 2018. svi su učitelji aktivno uključeni u edukaciju koja se odvija na platformi Loomen i koja još traje.

Osim novih digitalnih kompetencija učitelji su na ovakav način dodatno razvijali suradničke

vještine, vještine rješavanja problema te se usavršavali u području teme učiti kako učiti.

Zaključak

Novi model stručnog usavršavanja učitelja u RH koji vodi MZO uveden je kao potpora obrazovnoj reformi i naglasak daje na stručno usavršavanje u virtualnom okruženju, uz povremeno organiziranje skupova u stvarnom okruženju. Ovakav način stručnog usavršavanja traje od travnja 2018. za učitelje u eksperimentalnim školama te od prosinca 2018. za sve učitelje. Razvidno je da ovakav način stručnog usavršavanja zahtijeva, ali i podrazumijeva nove kompetencije učitelja – digitalne kompetencije, kojima su učitelji u službenom, obaveznom i prihvaćenom obliku stručnog usavršavanja bili poučavani u trosatnoj radionici. Do tada su učitelji digitalne kompetencije stjecali u neformalnim i informalnim oblicima stručnih usavršavanja, koji često u sustavu napredovanja nisu bili vrednovani od AZOO-a.

Premda usavršavanja koja traju više od godinu dana značajno poboljšavaju postignuća učitelja koji u njima sudjeluju kao polaznici (Gerard i sur., 2011) te takav oblik stručnog usavršavanja predstavlja benefit za učitelje iz manjih i ruralnih mjesta (Rao, Eady, Edelen, 2011), nema istraživanja koja bi to u obrazovnoj reformi RH potvrdila, osim izvješća koja se nalaze na stranici Škola za život.

U trenutnoj obrazovnoj reformi koja je započela u prosincu 2018. godine primijenjen je bottom-up pristup provođenja reforme koji kreće od nižih razina prema višim (Pastuović, 2012), pri čemu je naglašavana autonomija učitelja.

Domović (2013) podupire tzv. bottom-up pristup objašnjavajući potrebu ulaska učitelja u relevantne rasprave s drugim sudionicima te preuzimanje odgovornosti za vlastitu profesionalnost i stvaranje partnerstava za cjeloživotno učenje. Takav pristup reformi obrazovanja znači da se učitelji bave profesionalnim razvojem jer žele razmišljati o svojoj praksi kako bi što bolje poučavali svoje učenike (Marcelo, 2009). Reforma kao takva predstavlja sistemsku promjenu koja zahvaća sve dijelove sustava uključujući sve oblike cjeloživotnog učenja. Zbog toga cjelovita obrazovna reforma zahvaća ne samo školski sustav, nego i neformalno obrazovanje (Pastuović, 2012), koje podrazumijeva cjeloživotno obrazovanje učitelja.

Iako su tradicionalni oblici stručnog usavršavanja neučinkoviti jer uglavnom odgovaraju institucionalnim zahtjevima, pri čemu nedostaje autentičnih mogućnosti učenja (Blankenship i Kim, 2012), možemo pratiti i proučavati tijek budućih stručnih usavršavanja učitelja, u organizaciji MZO-a i AZOO-a, s obzirom da se od rujna 2019. one odvijaju na različite načine, s različitim ishodima, na različitim platformama.

Stručno usavršavanje učitelja vrlo je složeno i uključuje brojne čimbenike te znanja iz različitih područja. U ovome radu istaknuto je najvažnije u profesionalnom stručnom usavršavanju učitelja u RH, a koje je promijenjeno obrazovnom reformom. Iako nema jednostavnih odgovora na pitanja iz Sažetka, objašnjen je kontekst promjena i znanstveno potkrijepljen. Zaključak je da su učiteljska profesija i njezin razvoj te profesionalno stručno usavršavanje učitelja ključni u učeničkim postignućima i uspjehu.

Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2014). Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020). https://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf (pristupano 7.3.2020.)
- Blankenship, R. i Kim, D. (2012). Revealing Authentic Teacher Professional Development Using Situated Learning in Virtual Environments as a Teaching Tool. *International Forum of Teaching and Studies*. Vol. 8. No. 1.
- Cetin, S., Cetin, F. (2017). Lifelong Learning Tendencies of Prospective Teachers. *Journal of Education and Practice*, v8 n12 p1-8 <https://eric.ed.gov/?q=%22international+projects%22+teacher+school+erasmus%2b+lifelong+learning&ft=on&id=EJ1140623> (pristupano 24.2.2020.)
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N. i Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad.
- Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. *Croatian Journal of Education*, Vol: 15; Sp.Ed.No.3; pages: 219-250.
- Downey, G., Gray, T. (2012.). Blogging with the Facebook Generation: Studying Abroad with Gen Y. *Australian Association for Research in Education (NJ1)*, <https://eric.ed.gov/?q=international+projects+lifelong+learning&ft=on&pg=2&id=ED542292>
- Državno pedagoški standard (2008). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (pristupano 1.3.2020.)
- Europa 2020. – Europska strategija za pametan, održiv i uključiv rast, 2010.
- European Commission (2002). Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF> (pristupano 7.3.2020.)
- European Commission (2012). Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020) 'Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe'. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN) pristupano 7.3.2020.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development, for better learning outcomes. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf (pristupano 5.3.2020.)
- Europska komisija (2018). Akcijski plan za digitalno obrazovanje. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN> (pristupano 7.3.2020.)
- Gerard, L. F., Varma, K., Corliss, S. B. i Linn, M. C. (2011). Professional development for technology-enhanced inquiry science. *Review of Educational Research*, 81(3), 408-448. Doi: 10.3102/0034654311415121
- Gudmundsdottir, G. B. i Hatlevik, O.

- E. (2017). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. doi: 10.1080/02619768.2017.1416085
- Fajdetic, M. i Galić, M. (2009.), „Kompetencije učitelja“ <https://www.scribd.com/doc/311598937/Kompetencije-u%C4%8Ditelja> (pristupano 5.3.2020.)
- Havea, P. i Mohanty, M. (2020). Professional Development and Sustainable Development Goals. doi: 10.1007/978-3-319-69902-8_53-1.
- Instefjord, E. i Munthe, E. (2015). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93.
- Jukić, R. i Ringel, J. (2013). Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik* Vol. 17, br. 1, 2013, str. 25-35.
- Jurčić, M. (2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.
- K internacionalizaciji obrazovanja – Sudjelovanje Republike Hrvatske u Programu za cjeloživotno učenje, Agencija za mobilnost i programe EU, 2016.
- Krumsvik, R., Jones, L., Øfstegaard, M. i Eikeland, O. (2016). Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic, Personal and Professional Characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy* 11 (3): 143–164.
- Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. *Edupoint*, rujanj, godište III. <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/5> (pristupano 24.2.2020.)
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Educational Sciences Journal*. No. 8. https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/C_Marcelo_Professional_Development_Teachers.pdf (pristupano 7.3.2020.=
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Škola za život <https://skolazazivot.hr/> (pristupano 7.3.2020.)
- Noesgaard, S. S. (2016). Can e-Learning change work practices? *International Conference e-Learning 2016*. https://pdfs.semanticscholar.org/4c15/34186a1b04f94875c50aa9a64ca9bd2d4928.pdf?_ga=2.107771140.74593660.1583612247-1713850163.1581794665 (pristupano 7.3.2020.=
- Pace, C. L. (2015). Re-imagining Professional Development: A Study of Teacher Educators' Integration of a Web Seminar Series as a Component of University-based Teacher Education. Dissertation, Georgia State University https://scholarworks.gsu.edu/mse_diss/13 (pristupano 5.3.2020.)
- Pastuović, N. (1999.). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.
- Pastuović, N. Kako do društva koje uči. // *Odgajne znanosti*. - 8 (2006), 2(12); str. 421-441. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=c_lanak&id_clanak_jezik=35299 (pristupano 5.3.2020.)
- Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj. Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja U Zagrebu.

- Patru, M. i Khvilon, E. (2002). Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Consideration. UNESCO.
- Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2003). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti* Vol. 11, br. 2, 2009, 67-84.
- Pinto, M., Caramelo, J., Coimbra, S., Terrasêca, M., Agrusti, G. (2016). Defining the Key Competences and Skills for Young Low Achievers' in Lifelong Learning by the Voices of Students, Trainers and Teachers. *Journal of Social Science Education*, v15 n1 p53-62 <https://eric.ed.gov/?q=international+projects+lifelong+learning&ft=on&pg=3&id=EJ1101108> (pristupano 6.3.2020.)
- Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006) *Metodika*, Vol. 11, br. 20 1/2010.
- Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, priručnik. (2018). Zagreb: CARNet. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf (pristupano 7.3.2020.)
- Rao, K., Eady, M. i Edelen-Smith, P. (2011). Creating virtual classrooms for rural and remote communities. *Phi Delta Kappan*, 92 (6), 22-27.
- Robinson, W. (2011). 'That great educational experiment': the City of London Vacation Course in Education 1922–1938: a forgotten story in the history of teacher professional development, *History of Education*, 40:5, 557-575. Doi: 10.1080/0046760X.2011.563756.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50:1, 37-56. Doi: 10.1080/0305764X.2019.1625867.
- Thakral, S. (2015). The historical context of modern concept of supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(1), 79-88.
- Tolbert, M. (2001). Professional Development for Adult Education Instructors. State Policy Update. Washington: National Institute for Literacy.
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475> (pristupano 7.3.2020.)
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vizek Vidović, V. i dr. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Žiljak, T. Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. // *Anali Hrvatskog politološkog društva*, Vol.1. No.1 ožujka 2005. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=56609 (pristupano 10. 2. 2020.)

Abstract

Educational Reform and the New Model of Teacher Professional Development in the Republic of Croatia

A man must learn continuously to be able to follow the changes (Maravić, 20003). According to 2002 Council Resolution on Lifelong Learning it is a priority "to improve and refresh knowledge and skills of teachers to foster lifelong learning in students". A teacher has to adopt lifelong learning because lifelong learning and continuing professional development are the main mechanisms to encourage personal growth and development and to stop the stagnation and routine in the life of an individual and society in general (Vizek Vidović, 2005). Teaching profession trends in Europe are focused on areas such as learning how to learn, developing digital competencies, critical thinking, and student-centred teaching (Havea and Mohanty, 2020). In education reform the teacher is one of the actors of the content change, who is included in all reform processes, while teacher quality is one of the most important factors in the quality of education (Pastuović, 2012). The aim of the research is to determine the differences in professional development with regard to different methods and providers of teacher training as well as to investigate which competences have been newly acquired by teachers and which of them have been further developed.

Keywords: *lifelong learning, digital competencies, digital technology, educational reform, professional development, teacher training, teachers*