

UDK: 373.3-051:331.544  
Prethodno priopćenje

# STAVOVI UČITELJA RAZREDNE NASTAVE O STRUČNIM USAVRŠAVANJIMA

**Bruno Matijašević**

*Osnovna škola Lotrščak, Zagreb  
Republika Hrvatska  
bruno.matijasevic6@gmail.com*

**Andrej Maras**

*Osnovna škola Lotrščak, Zagreb  
Republika Hrvatska  
andrejmaras24@gmail.com*

## SAŽETAK

*Stručna usavršavanja sastavni su dio profesionalnog razvoja svakog odgojno-obrazovnog djelatnika. Razlikuju se vrste i načini stručnih usavršavanja. Kako bi ona bila korisna učiteljima važan je uvid u učiteljska razmišljanja, stavove i doživljaje o dosadašnjim usavršavanjima koja su pohađali. Iz navedenog razloga provedeno je kvalitativno istraživanje polustrukturiranim intervjuom na prigodnom uzorku od 12 učitelja. Iz dobivenih podataka vidljivo je kako učitelji imaju različite motivatore za stručnim usavršavanjima. Najzastupljeniji oblik stručnih usavršavanja navode se formalna stručna usavršavanja. Ispitanici kao negativne aspekte takvog načina usavršavanja navode neaktualnu tematiku te slabu metodičku pripremu predavača. Iz odgovora ispitanika vidljiv je prostor za napredak sustavnosti provedbe i organizacije stručnih usavršavanja.*

**Ključne riječi:** motivacija, odgojno-obrazovni djelatnici, profesionalni razvoj, polustrukturirani intervju.

## UVOD

Biti učitelj, prosvjetitelj društva, podrazumijeva cjeloživotno učenje i unaprjeđivanje znanja i kompetencija koje će pomoći odgovoriti izazovima koje društvo postavlja pred odgojno-obrazovni sustav. Suvremeno društvo pred učitelje stavlja sve izazovnije i kompleksnije zadatke, a očekivanja roditelja učenika sve su veća. Kako bi se pomoglo učiteljima u njihovom svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu organiziraju se različiti vidovi stručnih usavršavanja koja imaju za cilj unaprijediti njihove osobne, ali i profesionalne kompetencije. Jurčić (2014) ističe kako kompetentan učitelj označava sinergiju znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije koje mu omogućava funkcionalnost u odgojno-obrazovnom radu. Učiteljsko zanimanje je kompleksno, odgovorno i zahtjevno te je stoga za očekivati kako kompetencije i znanja stečena inicijalnim obrazovanjem nisu dovoljna. Učitelji kasnije kroz stručna usavršavanja, koja se temelje na načelima cjeloživotnog obrazovanja formalnim i neformalnim učenjem, unaprjeđuju svoj rad (Jurčić, 2012). Cindrić i Domović (2003) ističu kako se profesionalni učitelj razvojem temelji na refleksiji njegovog svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada koji je odraz praktičnog i teorijskog znanja. Nedostatnost inicijalnog obrazovanja učitelja za njihovo buduće profesionalno djelovanje ogleđa se u brzom znanstveno-tehnološkom napretku kao i u viđenju škole kao nositeljice društvenih promjena (Tischler, 2007). Ivanek (2016) naglašava kako su upravo različita stručna usavršavanja učitelja prediktor kvalitetnog odgojno-obrazovnog rada te su u neposrednoj vezi s napredovanjem u struci učitelja, odnosno razvojem njihove profesionalne karijere.

## STRUČNA USAVRŠAVANJA UČITELJA

Organizirana stručna usavršavanja oduvijek se smatraju značajnim doprinosom učitelju tijekom njihovog profesionalnog rada. Istraživanja pokazuju kako različiti oblici stručnih usavršavanja učitelja pozitivno utječu na izvedbu, profesionalni razvoj znanja i kompetencija, učinkovitost, razvoj identiteta i osjećaja vlastite učinkovitosti te poslovnog zadovoljstvo svakog učitelja. Analogno navedenom, stručna usavršavanja učitelja sustavno se potiču od strane mnogih obrazovnih politika (Chetty i sur., 2012; Barber i sur., 2010; OECD 2005).

Analizom znanstvene i stručne literature uviđaju se različita terminološka određenja stručnih usavršavanja učitelja. Ističući profesionalni rast učitelja, Sowder (2007) navodi kako stručno usavršavanje potiče učitelje na promjenu u stavovima, uvjerenjima te metodama i strategijama poučavanja. Slično ističe

i OECD (2009) te definira stručna usavršavanja kao aktivnosti koje razvijaju vještine, znanje, profesionalne kompetencije i druge karakteristike učitelja. Jednu od najčešće citiranih i obuhvatnijih definicija stručnog usavršavanja iznio je Day (1999, 4): „Stručno usavršavanje uključuje sva prirodna iskustva učenja i one svjesne i planirane aktivnosti koje imaju za cilj biti od izravne ili neizravne koristi za pojedinca, skupinu ili školu i koje preko njih pridonose kvaliteti obrazovanja u učionici“. Isti autor nastavlja: „To je proces tijekom kojeg, sami ili s drugima, učitelji preispituju, obnavljaju i proširuju svoju predanost pojedinaca koji mijenjaju moralnu svrhu poučavanja; na taj način oni stječu i kritički razvijaju znanje, vještine i emocionalnu inteligenciju koja je bitna za ispravno stručno promišljanje, planiranje i praktični rad s djecom, mladima i kolegicama i kolegama tijekom svake etape njihova učiteljskog života“.

Stručna usavršavanja učitelja najčešće se odvijaju u obliku stručnih skupova te su organizirani na državnoj razini najčešće jedanput godišnje, na međuzupanijskoj jedanput do dvaput godišnje te na županijskoj razini tri do četiri puta godišnje u suradnji s voditeljima županijskih stručnih vijeća (Pažin-Ilakovac i Skelac, 2010). Van Veen i suradnici (2012) ukazuju kako tradicionalni oblici stručnog usavršavanja najčešće uključuju predavanja, radionice i konferencije u kojima su učitelji pasivni recipijenti sadržaja. Inovativni oblici stručnog usavršavanja uglavnom se odnose na sve one intervencije koje su usmjerene prema aktualnim temama nastavne prakse u kojima učitelji zauzimaju aktivnu ulogu. Lynch i suradnici (2019) naglašavaju kako većina stručnih usavršavanja ima za cilj promijeniti ustaljene metodičke obrasce i nastavne strategije učitelja, ali je također nužno osvijestiti učitelje o tome kako učenici uče da bi se podigla kvaliteta nastavnog procesa.

Šipovik i suradnici (2014) navode kako je kvalitetno osmišljeno stručno usavršavanje planski osmišljeno s jasno definiranim ciljem te je u skladu s potrebama polaznika i potrebama odgojno-obrazovnog sustava. Prema Šipovik i suradnicima (2014) značajke kvalitetnog stručnog usavršavanja su:

- raznolikost
- dostupnost
- kontinuiranost
- stručnost.

Nadalje, navode kako upravo ove značajke stručnog usavršavanja omogućavaju kvalitetnije snalaženja učitelja u cjelokupnom području njihovog rada i djelovanja.

## PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Područje stručnih usavršavanja učitelja u hrvatskom istraživačkom prostoru je nedovoljno istraženo, ali oni istraživači koji su se bavili ovim fenomenom ponudili su nam vrijedne valjane informacije o kvaliteti stručnih usavršavanja.

Istraživanjem autora Domović i Godler (2003) ustanovljeno je kako modaliteti profesionalnog usavršavanja nastavnika u Republici Hrvatskoj nisu sukladni s inicijalnim obrazovanjem nastavnika. Nastavnici pokazuju zanimanje za sadržaje stručnih usavršavanja, ali isto tako pokazuju nezadovoljstvo dostupnim oblicima profesionalnih stručnih usavršavanja.

Tot i Klapan (2008) upućuju na rezultate kako učitelji smatraju najkvalitetnija stručna usavršavanja koja imaju za cilj unaprijediti sljedeća područja rada: brzo i točno donošenje odluka koje će poboljšati kvalitetu nastave i učenja, samostalno kreiranje i timsko djelovanje te vrednovanje i samovrednovanje postignuća i procesa nastave i učenja.

Radeka (2009) u svojem empirijskom istraživanju analizira kontekst u kojem se odvija cjeloživotno obrazovanje učitelja u Republici Hrvatskoj i dolazi do zaključaka kako različiti negativni čimbenici kao što su centralizirana i netransparentna ponuda stručnih usavršavanja odnosno naslijeđe tradicionalnog obrazovanja utječu na proces cjeloživotnog učenja i obrazovanja nastavnika

Bilač i Tavas (2011) svojim kvantitativnim istraživanjem na uzorku učitelja ( $n = 153$ ) izvijestili su kako su stručna usavršavanja organizirane od strane nevladinih udruga percipirane kao kvalitetna. Najviše ispitanika (44,4 %) iskazali su neodlučnost o zadovoljstvu stručnim usavršavanjem. Iz navedenog istraživanja vidljivo je kako stručna usavršavanja imaju prostor za napredak. Shodno navedenoj problematici, provedeno je i ovo istraživanje s ciljem stjecanja dubljeg uvida u mišljenja i stavove učitelja o stručnom usavršavanju, ali i stjecanju profesionalnih kompetencija općenito.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja jest istražiti mišljenje učitelja o zadovoljstvu i zastupljenosti dostupnih načina razvoja profesionalnih kompetencija. Kako bi se dobio bolji uvid u mišljenje učitelja o načinima stručnog usavršavanja te općenito o vlastitom razvoju profesionalnih kompetencija proveden je polustrukturirani intervju s dvanaest učitelja koji je osmišljen i proveden prema smjernicama autora Jacob i Furgerson (2012). Ispitanici su učitelji razredne nastave s prosječno 20 godina radnog iskustva. Svaki intervju zahtijevao je pripremu ispitivača te informiranje

ispitanika o cilju i svrsi istraživanja, njihovoj anonimnosti te o mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku.

Shodno cilju istraživanja postavljena su dva istraživačka pitanja:

1. Koji je motiv sudionika za razvojem profesionalnih kompetencija?
2. Koje elemente stručnih usavršavanja učitelji smatraju posebno korisnima?

Ispitanicima su postavljena sljedeća pitanja: Koji je Vaš stav o razvoju kompetencija učitelja? Koja je motivacija za uključivanje u formalna stručna usavršavanja? Kako su izgledali najčešći oblici Vaših stručnih usavršavanja? Koji je dio stručnih usavršavanja bio posebno djelotvoran za Vas? Na koji biste način poboljšali stručna usavršavanja učitelja?

Intervjui su provedeni individualno sa svakim ispitanikom tijekom kojih su bilježeni njihovi odgovori. Razgovor između ispitivača i ispitanika sniman je diktafonom, a za vrijeme trajanja intervjua ispitivač je bilježio neverbalne znakove ispitanika radi sadržajnog upotpunjavanja razgovora. Snimljeni razgovor se u potpunosti transkribirao. Iz dobivenih transkribiranih razgovora, bilježili su se kodovi. Nakon nekog vremena kodovi su se počeli ponavljati te je došlo do zasićenosti (saturacije). U skladu s uputama Glontija i Hrena (2018) saturacija je uzeta kao relevantna za određivanje uzorka ovoga istraživanja. Istraživači i autori ovoga rada neovisno su jedan od drugoga ručno bilježili kodove. Nakon analize i uspoređivanja kodova većinski su se usuglasili nakon čega su se odredile teme. Podatci su tematski analizirani prema svim fazama koje preporučuju Braun i Clarke (2006). Odgovori su potom kodirani sukladno postavljenim istraživačkim pitanjima kako bi rezultati istraživanja bili što jasnije prikazani. Dobiveni rezultati organizirani su u tablice.

## **REZULTATI I INTERPRETACIJA**

Podatci dobiveni kodiranjem radi lakšeg pregleda prikazani su u Tablici 1. Svaka tema deskriptivno će se razraditi i potkrijepiti citatima sudionika intervjua. Radi lakšeg raspoznavanja pojedinog odgovora sudionika u uzorku te zbog zajamčene anonimnosti odgovori sudionika šifrirani brojkom.

**Tablica 1.** Teme i pripadajući kodovi

TEMA	KODOVI
Motivacija za stručnim usavršavanjem	Profesionalni rast Učenici Roditelji
Zastupljenost vrsta pohađanja stručnih usavršavanja	Formalna stručna usavršavanja Informalno učenje
Važni elementi stručnih usavršavanja	Inicijalno obrazovanje predavača Dobrovoljnost
Nedostaci stručnih usavršavanja	Neaktualna tematika Slaba metodička priprema predavača

### **1. tema: Motivacija za stručnim usavršavanjem**

Prva od tema koja je dobivena obradom kodova jest: *Motivacija za stručnim usavršavanjem*. Sudionici su pokazivali različite razine motiviranosti, ali i razloge pohađanja stručnih usavršavanja. Prvi od navedenih razloga jest profesionalni rast: „Mislim da je bitno stručno se usavršavati, jer se mijenjaju načini i metode poučavanja. Usavršavam se kako bih nekako rastao.“ (I/12)

„Uključujem se u različite vidove stručnih usavršavanja kako bih stekla nove profesionalne kompetencije, ali i zbog napredovanja u struci.“ (I/11)

Učenici kao motivacija: „Nekako osjećam potrebu za stalnim napretkom. Okej, da budemo jasni...hmm... Stručna usavršavanjima ne dobijem uvijek što želim, ali moram pokušati nešto naučiti...danas-sutra možda mi to bude koristilo za bolji rad s učenicima.“ (I/7)

Učenici kao motivacija: „Uvijek se nekako nadam da ću na stručnom usavršavanju čuti baš ono što bi pomoglo mojim učenicima lakše savladati nastavne sadržaje.“ (I/10)

Roditelji kao motivacija: „Ma...meni je najgore da me roditelji uhvate u neznanju... jednom mi se to dogodilo i nije baš ugodno. Baš najviše iz tih razloga upijam što više mogu...“ (I/4)

### **2. tema: Vrste stručnih usavršavanja**

Sudionici su opisivali kako su pohađali različite oblike stručnih usavršavanja od kojih su se kao najistaknutija pokazala formalna:

„Uvijek mi najdraže bit na stručnom usavršavanju Ministarstva ili Agencije. Nekako uvijek mislim da tamo mogu dobit najviše.“ (I/2)...

te informalna:

„Korisnije mi je pogledati nekad Školsku zbornicu ili popričati sa starijim kolegama.“ (I/1)

„Najčešći oblici mojih stručnih usavršavanja bili su različiti seminari u organizaciji županijskih stručnih vijeća.“ (I/10)

„Najčešće sam pohađao različite seminare i radionice.“ (I/11)

### **3. tema: Važni elementi stručnih usavršavanja**

Kao važan dio stručnih usavršavanja sudionici su najviše pokazivali interes za inicijalnim obrazovanjem predavača: „Baš ne volim kad dođe pričat netko tko nije naša struka pa misli da je otkrio toplu vodu.“ (I/5).

„Odmah me odbije na početku predavanja kad vidim da je netko ekonom ili član neke stranke pa ide govoriti o obrazovanju, a nikad u razred nije ušao.“ (I/6)

Kao važnu komponentu koja varira od pozitivne do negativne, ispitanici ističu način na koji se pristupa samom stručnom usavršavanju. Prisila od strane nadređenih nije pokazala pozitivan učinak na mišljenje o samom stručnom usavršavanju i u konačnici nije doprinosila pozitivnom učinku na razvoj profesionalnih kompetencija polaznika: „Ja ti to doslovno odrađujem. Oden' jer moran, ali ništa ne čujen. Više volin kad sam ja izaberen šta ću i koga slušat'. (I/9).

Ravnatelj često zahtijeva odlaske na stručna usavršavanja. Baš takva usavršavanja često budu...hmm... iskreno... bezveze. (I/12)

### **4. tema: Nedostatci stručnih usavršavanja**

Sudionici su u intervjuu pokazali veliko nezadovoljstvo formalnim stručnim usavršavanjem. Iskazivali su problematiku vezanu za tematiku predavanja:

„Dođen na predavanje, a ona priča o nečemu šta smo apsolvirali ima nekoliko godina.“ (I/9)

„Teme bude poprilično zastarjele ili se ponavlja nešto što smo čuli na faksu.“ (I/1).

Ispitanicima je posebno smetao manjak poznavanja metodičkih osnova vođenja predavanja:

„U mojoj dosadašnjoj karijeri uvijek se pokazalo kako oni predavači koji imaju natrpanu prezentaciju s tekstem u pravilu ne znaju o čemu pričaju ili predavanja budu poprilično dosadna.“ (I/7)

„Pazi ... slušamo te svi iz struke na koju dobar dio otpada na metodička znanja. I onda dođu neki predavači koji nisu naše struke što bude teški debakl, jer nisu metodički sposobni održati predavanje. To me užasno ljuti.“ (I/8)

„Najgora su mi ona stručna usavršavanja na kojima samo sjedim i slušam. Osjećam se baš beskorisno.“ (I/11).



## RASPRAVA

Rezultati istraživanja pokazali su variranje u području motivacije ispitanika. Kada govorimo o učinkovitosti različitih načina stručnih usavršavanja za učitelje Ivanek (2016) upravo ističe motivaciju polaznika kao najveći čimbenik. Blažević i Jukić (2004) u svojem istraživanju bavile su se upravo motivacijom učitelja za uključivanjem u različite oblike permanentnog stručnog usavršavanja. Došle su do nalaza kako učitelji stručna usavršavanja smatraju izuzetno važnima za svoj rad te kako kod istih dominira intrinzična motivacija. Zanimljivo je istaknuti kako njihovu motivaciju i preferencije oblika usavršavanja ograničavaju niski ekonomski status i nepovoljan društveni ugled, loši uvjeti za rad te izostanak konzistentnog i djelatnog sustava permanentnog usavršavanja učitelja. Motivacija za poboljšanjem učeničkih postignuća koja se navodi u provedenim intervjuima u literaturi Darling-Hammond (2017) ističe se kao cilj kojem bi trebala težiti strukturirana stručna usavršavanja.

Izjave ispitanika koji smatraju informalna stručna usavršavanja korisnijima u skladu su s novijom literaturom i rezultatima istraživanja kada je riječ o stručnim usavršavanjima učitelja. U literaturi se navodi kako samousavršavanje može unaprijediti nastavne metode (Keller, Brady, Taylor, 2005; Simonsen i sur., 2017). Prema autorima Bubb i Earely (2009) samousavršavanje učitelja uključuje čitanje različitih stručnih knjiga i članaka te pisanje dnevnika i bilježenje vlastitih refleksija na svoje pedagoško djelovanje. Prema Skupnjak (2011) izučavanje stručne literature odnosi se na čitanje domaćih i svjetskih stručnjaka iz područja odgoja i obrazovanja iz kojih učitelji stječu znanja i razvijaju stavove o određenoj stručnoj, metodološkoj ili pedagoško-psihološkoj temi. Ističe kako redovito čitanje učiteljima omogućuje produbiti postojeće stručne spoznaje, upoznati novije teorijske i empirijske spoznaje vezane uz odgoj i obrazovanje, ali i upoznati primjere iz prakse koji mogu obogatiti odgojno-obrazovni rad.

Osim informalnog načina stručnih usavršavanja, prema izjavama ispitanika, vidi se kako su seminari i radionice jedan od zastupljenih načina stručnih usavršavanja. Potrebno je istaknuti istraživanje čiji nalazi upućuju na to kako seminari i radionice mogu unaprijediti osnovna bazična znanja učitelja, ali ovi oblici profesionalnog razvoja ne pružaju konzistentnu i održivu podršku koja je učiteljima nužna kako bi mogli povezati teoriju i praksu. Bez povezivanja teorije i prakse svjedoci smo slabog ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda te ograničenog ili nikakvog učinka na učenička postignuća (Dichaba, Mokhele, 2012; Ono, Ferreira, 2010). Također, bitno je napomenuti kako Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2019) izvješćuje (rezultat TALIS izvješća

iz 2018.) kako je 98% učitelja iz Republike Hrvatske i 100 % ravnatelja sudjelovalo u barem jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja u godini prije izvješća. Nadalje, 87 % hrvatskih učitelja navodi kako sudjeluju u stručnim skupovima i seminarima koji su jedan od najpopularnijih načina stručnog usavršavanja učitelja u svim zemljama OECD-a, dok 32 % učitelja sudjeluje u stručnom usavršavanju, koje uključuje međusobno učenje s kolegicama i kolegama, te *coachingu*.

Ispitanici izjavljuju kako su zapravo u nekim trenucima prisiljavani od nadređenih na pohađanje stručnih usavršavanja te se može vidjeti kako to nije donijelo pozitivan odjek. Navedenu problematiku obrađuju autorice Tot i Klapan (2008) te naglašavaju kako bi s motivacijsko-stimulacijskog aspekta tijekom trajnog profesionalnog razvoja učitelja trebalo izbjegavati bilo kakve oblike prisile i usmjeriti se prema stvaranju odgovarajućih uvjeta koji će potaknuti želju za permanentnim stručnim usavršavanjem. S druge strane, zabrinjavajuće je što nekolicina ispitanika percipira stručna usavršavanja kao „dosadna“, „nekorisna“ i „nezanimljiva“. Takva percepcija, u Talisu (2018) povezuje se i niskom razinom inicijalne motivacije za samim učiteljskim poslom. Također, takva percepcija kvalitetna je povratna informacija za voditelje, predavače i koordinateure stručnih usavršavanja za donošenje kvalitetnijih programa stručnih usavršavanja. Navedeno se može usporediti s rezultatima Bilač i Tavas (2011) čiji uzorak je u najvećoj mjeri (44 %) pokazao neodlučnost vezanu za zadovoljstvo stručnim usavršavanjem. Povezujući navedene rezultate s ovim istraživanjem razvidno je kako postoje pozitivni i negativni aspekti stručnih usavršavanja, ali i prostor za napredak.

Osim neaktualne tematike, jedan od glavnih čimbenika koji su doprinijeli negativnom mišljenju učitelja o stručnim usavršavanjima jest sama nepripremljenost predavača što je također indicija kako bi pojedina stručna usavršavanja trebala težiti metodičkoj i sadržajnoj izvrsnosti. Analiza znanstvene i stručne literature također ističe značaj i ulogu voditelja u samom procesu i ishodu trajnih stručnih usavršavanja učitelja (Anderson i sur., 2001; Arbaugh, Hwang, 2006; Freeman i sur., 2017; Garrison, 2011; Shea i sur., 2003). Autorice Tot i Klapan (2008) navode kako ciljevi stručnih usavršavanja trebaju proizlaziti iz snimljenih učiteljskih obrazovnih potreba. Autor Knowles je još davne 1970. sazeo tri etape ispitivanja obrazovnih potreba. Prva etapa odnosi se na očekivanu osposobljenost, druga etapa uključuje učiteljeve osobne karakteristike i mogućnost ispitivanja osobina budućih učenika (učitelja) dok se treća etapa odnosi na utvrđivanja razlika između potrebne i postojeće osposobljenosti. Upravo ovakav pristup, prilikom osmišljavanja sadržaja stručnih usavršavanja, osigurat će motivaciju sudionika i istodobno prihvatiti uvjete njihovog punog ostvarenja. Recentnija dostupna istraživanja ukazuju kako su stručna usavršavanja učinkovitija te kako polaznici

istih bolje reagiraju na njih ako je sadržaj stručnog usavršavanja u skladu s ciljevima učitelja, standardima i reformama koje su u tijeku te ako se temelji na istraživačkim dokazima (Desimone, 2009; Van Veen, Zwart, Meirink, 2012; Timperley, 2008). Nadalje, dokumentirano je kako djelotvorna obilježja profesionalnog razvoja učitelja uključuju aktivno sudjelovanje polaznika, učenje koje se temelji na istraživanju i trajnom preispitivanju prakse te refleksiju o stručnom i akademskom znanju (Jensen i sur., 2016; Kang, Cha, Ha, 2013).

## ZAKLJUČAK

Stručna usavršavanja učitelja, kao i profesionalni razvoj, razlikuju se od učitelja do učitelja. Hrvatska znanstvena istraživanja te tematike rijetka su, ali vrijedna. Ovo istraživanje dalo je uvid u subjektivističku percepciju odgojno-obrazovnih djelatnika o stručnim usavršavanjima. Pokazalo se kako među sudionicima istraživanja postoje različiti motivatori za formalnim stručnim usavršavanjem. Iz odgovora ispitanika vidljivo je kako pojedinci teže profesionalnom razvoju koristeći se stručnim usavršavanjem kao alatom. Vanjski motivatori kao što je zahtjev nadređenih za pohađanjem određene edukacije ili stručnog usavršavanja, prema ovom uzorku nije se pokazao kao uspješan način motiviranja, čime i sam cilj stručnog usavršavanja ne biva ispunjen. Negativna promišljanja ispitanika o stručnim usavršavanjima pripisuju se neaktualnoj tematici te nepripremljenosti predavača. Razvidno je kako stručna usavršavanja u Republici Hrvatskoj imaju prostora za napredak što je iskoristiva povratna informacija za predavače i organizatore stručnih usavršavanja, ali i nositelje obrazovnih politika. Vidljivo je kako postoji prostor za napredak u vidu poboljšavanja same izvedbe i organizacije predavanja i edukacija, ali i same tematike koja nije u skladu s težnjama i potrebama učitelja i nastavnika. Shodno različitim razinama obrazovanja, iskustava i stručnih znanja potrebna je individualizacija stručnih usavršavanja čime bi se potencijalno dobila viša razina učinkovitosti, ali i zadovoljstva tematikom. Individualizacija bi se odnosila na prilagođavanje stručnih usavršavanja pojedincu ili grupi pojedinaca shodno njihovim potrebama.

Sama motivacija za stručnim usavršavanjem proizlazi i iz inicijalnog obrazovanja i upisa na učiteljske i nastavničke studije. Niska razina motivacije koja pokazuje povezanost s niskom razinom motivacije za bavljenjem nastavničkom strukom (Talis, 2018), poziv je učiteljskim i nastavničkim fakultetima za boljom i detaljnijom selekcijom pri samom upisu na fakultet. Daljnja istraživanja vrijedan su uvid u stavove, razmišljanja i potrebe učitelja zaposlenih i u ruralnim odnosno otočkim sredinama. Shodno specifičnosti mjesta zaposlenja, ali i dostupnosti

stručnih usavršavanja, važno je istražiti i njihov uvid u navedenu problematiku. Kako su ispitanici ovoga istraživanja isključivo učitelji zaposleni u urbanim školama upravo je to i ograničenje ovoga istraživanja. Na samom kraju ostaje otvoreno pitanje, bi li viša razina regulacije i sustavnosti stručnih usavršavanja učitelja i nastavnika doprinijela većem zadovoljstvu stručnim usavršavanjima i u konačnici kvalitetnijem odgojno-obrazovnom sustavu.

## LITERATURA

1. Anderson, T., Garrison, D. R., Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Online Learning* 5(2), 1-17.
2. Arbaugh, J. B., Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *The Internet and Higher Education*, 9(1), 9-21.
3. Barber, M., Chijioke, C., Mourshed, M. (2010). Education: How the world’s most improved systems keep getting better. London: McKinsey & Company.
4. Bilač, S., Tavas, D. (2011). Teachers’ (dis)satisfaction with continuing education. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(11), 21-35.
5. Blažević, I., Jukić, T. (2004). Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja. *Školski vjesnik*. 53(3-4), 173-184.
6. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
7. Bubb, S., Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37. doi:10.1080/13632430802646370
8. Chetty, R., Friedman, J. N., Rockoff, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood (No. w17699). National Bureau of Economic Research.
9. Cindrić, M., Domović, V. (2003). Stručni skupovi u funkciji profesionalnog razvoja učitelja-mentora i savjetnika. *Napredak*, 2(1), 180-194.
10. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
11. Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falme.
12. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 81-199. doi:10.3102/0013189X08331140
13. Dichaba, A. M., Mokhele, M. L. (2012). Does the cascade model work for teacher training? Analysis of teachers’ experiences. *International Journal of Education Science*, 4, 249-254. doi:10.1080/09751122.2012.11890049
14. Domović, V., Godler, Z. (2003). Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u republici Hrvatskoj, *Metodika*, 6, 49-60.
15. Freeman, J., Sugai, G., Simonsen, B., Everett, S. (2017). MTSS coaching: Bridging knowing and doing. *Theory Into Practice* 56(1), 29-37.
16. Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: Taylor & Francis.
17. Glonti, K., Hren, D. (2018). Editors’ perspectives on the peer-review process in biomedical journals: protocol for a qualitative study. *BMJ Open* 8(e020568)
18. Ivanek, P. (2016). *Stručna usavršavanja nastavnika i obrazovno-vaspitna postignuća učenika srednje škole*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.

19. Jacob, S. A., Furgerson, S. P. (2012). Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1718>
20. Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy. Dostupno na: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2016/01/beyond-pd-teacher-professional-learning.pdf> (17.10.2021.)
21. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
22. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
23. Kang, H., Cha, J., Ha, B. (2013). What Should We Consider in Teachers' Professional Development Impact Studies? Based on the Conceptual Framework of Desimone. *Creative Education*, 4, 11-18. doi: 10.4236/ce.2013.44A003.
24. Keller, C. L., Brady, M. P., Taylor, R. L. (2005). Using self-evaluation to improve student teacher interns' use of specific praise. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4), 368-376.
25. Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
26. Lynch, K., Hill, H. C., Gonzalez, K. E., Pollard, C. (2019). Strengthening the Research Base That Informs STEM Instructional Improvement Efforts: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 260-293. <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>
27. OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (25.11.2021.)
28. OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from Talis*. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> (25.11. 2021.)
29. Ono, Y., Ferreira, J. (2010). A case study of continuing professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30(1), 59-74.
30. Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD (2019)
31. Pažin-Ilakovac, R., Skelac, M. (2010). Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja. U S. Milović (ur.), *Zbornik radova – Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (11-14). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
32. Radeka, I. (2009). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj. U D. Bouillet, M. Matijević (ur.), *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (659-671). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
33. Shea, P. J., Fredericksen, E. E., Pickett, A. M., Pelz, W. E. (2003). A preliminary investigation of "teaching presence" in the SUNY learning network. *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*, 4, 279-312.
34. Simonsen, B., Freeman, J., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., Myers, D. (2017). Effects of targeted professional development on teachers' specific praise rates. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 19(1), 37-47. doi:10/1177/1098300716637192
35. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152(2), 305-324.

36. Sowder, J. T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (157-223). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
37. Šipovik, D. i dr. (2014). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje Preuzeto s <https://www.nszssh.hr/pdf/Strategija%20strucnog%20usavrsavanja.pdf> (13.10.2021.)
38. Talis (2018). [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018\\_vol2\\_19\\_finn\\_zaWeb.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018_vol2_19_finn_zaWeb.pdf) (pristupljeno 25.11.2021.)
39. Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development. educational practices series-18*. UNESCO International Bureau of Education. Retrieved from [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf) (17.10.2021.)
40. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 293-298.
41. Tot, D., Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 60-69.
42. Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. F. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, K. Van Veen (Eds.), *Teacher Learning that Matters* (3-21). New York: Routledge.

## ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO IN-SERVICE TRAINING

### ABSTRACT

*In-service training is an essential component of professional development for any educator. There are different types and ways of in-service training. In order for these to be useful, it is important to have an insight into the teachers' thoughts, attitudes and experiences they had in the training they attended. Because of the aforementioned, a qualitative research was conducted using a semi-structured interview on a sample of 12 teachers. From the data received, it is apparent that teachers have different incentives motivating them to take part in the in-service training. Formal professional development is noted as the most represented form of in-service training. Subjects specified dated topics as well as lecturer's insufficient methodical preparation as a negative aspect of these types of professional development. Based on the subjects' answers, there is space for improvement of the systemic implementation and organization of in-service training.*

**Key words:** motivation, educator, professional growth, semi-structured interview.