ODNOS STRUČNOG USAVRŠAVANJA I RAZVOJA KOMPETENCIJA VJEROUČITELJA

Sabina Marunčić

Agencija za odgoj i obrazovanje – Podružnica Split
Sabina.Maruncic@azoo.hr

UDK 37.014.52
272-47
Stručni rad
Rad zaprimljen: 19. lipnja 2026.

Sažetak

Rad analizira odnos stručnog usavršavanja i razvoja kompetencija vjeroučitelja u suvremenome odgojno-obrazovnom sustavu. U radu se razmatraju ključne kompetencije učitelja te opće i specifične kompetencije vjeroučitelja koje obuhvaćaju osobnu, socijalnu, teološku, religijsko-pedagošku i pedagoško-didaktičku kompetenciju. Pritom se ukazuje na razliku između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja te na važnost njihova kontinuiranog i sustavnog unapređivanja. Razmatraju se suvremene paradigme profesionalnog učenja i faze profesionalnog razvoja prema Hubermanovu modelu. Potrebe za usavršavanjem mijenjaju se tijekom karijere, ali ono ostaje važno za unapređenje kvalitete rada. Istraživanja potvrđuju povezanost kontinuiranoga profesionalnog učenja s razvojem kompetencija, većom profesionalnom sigurnošću i kvalitetnijom nastavom. Kod vjeroučitelja stručni razvoj uključuje i osobnu te duhovnu formaciju, koja predstavlja posebnost njihova poslanja. Zaključuje se da je cjeloživotno učenje temelj razvoja kompetencija vjeroučitelja i preduvjet kvalitetnog ostvarivanja vjeronaučne nastave u suvremenoj školi.

Ključne riječi: kompetencije, vjeroučitelj, stručno usavršavanje, profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, profesionalni razvoj učitelja, profesionalne kompetencije, vjeronauk

Uvod

Suvremeno društvo obilježeno je brzim promjenama, pluralizmom svjetonazora, tehnološkim razvojem te novim izazovima u području odgoja i obrazovanja. Škola danas nije samo mjesto prijenosa znanja,

nego prostor cjelovitog razvoja osobe u kojem se, uz stjecanje znanja i vještina, oblikuju vrijednosti, stavovi i odgovornosti učenika. U takvom kontekstu osobitu ulogu ima vjeroučitelj koji, osim poučavanja sadržaja vjeronauka, sudjeluje u odgojnom procesu te pridonosi razvoju moralne, duhovne i vrijednosne dimenzije učenika.

Vjeroučitelj se nalazi na sjecištu pedagogije, teologije i osobnog svjedočanstva vjere. Njegov profesionalni identitet oblikuje se kroz akademsku i stručnu izobrazbu, crkveno poslanje i iskustvo rada u školi. Međutim, inicijalno obrazovanje nije dostatno za suočavanje sa složenošću suvremenoga odgojno-obrazovnog rada. Promjene obrazovnih politika, digitalizacija nastave, raznolikost potreba učenika i zahtjevi učiteljske profesije nameću potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem. Sustavnim razvojem profesionalnih kompetencija stvaraju se preduvjeti za kvalitetnije poučavanje, ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i odgovorno ostvarivanje vjeroučiteljskog poslanja.

U suvremenim obrazovnim politikama kompetencijski pristup jedno je od važnih polazišta razvoja učiteljske profesije. Naglasak se ne stavlja samo na posjedovanje stručnog znanja, nego i na njegovu primjenu u različitim profesionalnim situacijama, refleksiju vlastite prakse, suradnju, inovativnost i trajno profesionalno učenje. Za vjeroučitelja je taj zahtjev dodatno proširen jer njegov profesionalni identitet, uz stručnu i pedagošku, uključuje i osobnu te duhovnu dimenziju. Ona se očituje u njegovu odnosu prema učenicima, načinu djelovanja i vjerodostojnosti svjedočenja vrijednosti koje poučava.

Cilj je ovog rada analizirati odnos stručnog usavršavanja i razvoja kompetencija vjeroučitelja te prikazati na koji način kontinuirano stručno usavršavanje pridonosi razvoju općih i specifičnih kompetencija potrebnih za kvalitetno obavljanje vjeroučiteljskog poziva. Posebna se pozornost posvećuje razlikovanju stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja, kompetencijama vjeroučitelja, fazama profesionalnog razvoja učitelja te rezultatima relevantnih istraživanja.

Rad polazi od teze da kontinuirano stručno usavršavanje predstavlja važan čimbenik razvoja kompetencija vjeroučitelja te pridonosi kvaliteti njihova odgojno-obrazovnog rada i profesionalnog razvoja. Primjenjuju se kvalitativna analiza i sinteza relevantne znanstvene i stručne literature,

obrazovnih dokumenata te crkvenih izvora povezanih s profesionalnim razvojem učitelja i formacijom vjeroučitelja. Deskriptivnom metodom prikazuju se teorijske spoznaje i rezultati istraživanja kako bi se sagledala uloga stručnog usavršavanja u razvoju kompetencija vjeroučitelja. Polazi se od pretpostavke da ono pridonosi razvoju općih i specifičnih kompetencija, kvaliteti vjeronaučne nastave te profesionalnom i duhovnom razvoju vjeroučitelja.

Rad je podijeljen u četiri cjeline. U prvom dijelu razmatra se pojam *kompetencije*, a zatim se razmatraju ključne kompetencije učitelja i vjeroučitelja. Drugi dio posvećen je stručnom usavršavanju kao čimbeniku profesionalnog razvoja i suvremenim paradigmama profesionalnog učenja učitelja. U trećem dijelu prikazuju se faze profesionalnog razvoja prema Hubermanovu modelu, dok četvrti dio donosi pregled relevantnih istraživanja o utjecaju stručnog usavršavanja na razvoj kompetencija učitelja i vjeroučitelja. Na kraju se sintetiziraju glavne spoznaje i ističe važnost cjeloživotnog učenja za profesionalnu kompetentnost vjeroučitelja.

1. Kompetencije: pojam i obilježja

Kako bismo bolje razumjeli važnost kompetencija u učiteljskom radu, potrebno je najprije definirati sâm pojam *kompetencije*. Riječ *kompetencija* potječe od latinske riječi *competere*, što znači 'nadležnost', 'djelokrug' ili 'ovlaštenje'. Odnosi se na područje u kojem pojedinac posjeduje određena znanja, sposobnosti i iskustva te je osposobljen za stručno i učinkovito djelovanje.

U stručnoj literaturi često se susreću engleski pojmovi *competence* i *competency*, koji se koriste u sličnom, ali ne uvijek istovjetnom značenju. Važno je razlikovati kompetentnost od kompetencije. Kompetentnost označava osposobljenost pojedinca za djelovanje u određenom području, dok kompetencija podrazumijeva sposobnost uspješne primjene stečenih znanja i vještina u konkretnim situacijama. Dakle, nije dovoljno samo posjedovati znanje, već ga je potrebno znati učinkovito primijeniti u praksi.

Weinert kompetencije opisuje kao skup kognitivnih sposobnosti i vještina kojima pojedinac raspolaže ili ih može steći kako bi uspješno

rješavao određene probleme.[1] Osim kognitivne dimenzije, kompetencije uključuju i motivacijske, moralne i socijalne predispozicije potrebne za odgovorno i učinkovito djelovanje. U kontekstu učiteljskog poziva kompetencije ne obuhvaćaju samo poznavanje nastavnih sadržaja, već i sposobnost njihova razumljivog i pedagoški primjerenog prenošenja učenicima. One uključuju učinkovitu komunikaciju, prilagodbu nastavnih metoda različitim potrebama učenika, suradnju s roditeljima i kolegama te kontinuirano vrednovanje i unapređivanje vlastitog rada.

Pojam *kompetencije* u obrazovanju stoga označava integrirani skup znanja, vještina, sposobnosti, stavova i vrijednosti koji omogućuju uspješno i profesionalno obavljanje odgojno-obrazovnog rada. Kompetencija nadilazi samo poznavanje sadržaja jer uključuje rješavanje problema, donošenje profesionalnih odluka, suradnju i kritičko promišljanje vlastite prakse. Njezin razvoj zahtijeva kontinuirano učenje, profesionalnu refleksiju i stručno usavršavanje tijekom cijeloga radnog vijeka.

1.1. Ključne kompetencije učitelja

Polazeći od općeg razumijevanja kompetencija, važno je razmotriti koje se kompetencije smatraju ključnima za uspješno obavljanje učiteljskog poziva te kako su definirane u europskim i nacionalnim obrazovnim dokumentima.

Europski dokumenti o ključnim kompetencijama naglašavaju razvoj kompetencija potrebnih za osobni razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljivost. Među njima se ističu komunikacijske, matematičke, prirodoslovne i tehnološke kompetencije, digitalna kompetencija, sposobnost učenja, socijalne i građanske kompetencije, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.[2] Učitelj pritom ima važnu ulogu u njihovu poticanju i razvoju kod učenika, zbog čega

[1] Usp. Franz Emanuel Weinert, Concept of Competence: A Conceptual Clarification, u: Dominique Simone Rychen i Laura Hersh Salganik (ur.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Hogrefe and Huber Publishers, Seattle, 2001., 47.

[2] Usp. Eurydice, *Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education*, Bruxelles, 2002., 39–136, dostupno na: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c (pristupljeno 4. 5. 2026.).

se njegova profesionalna kompetentnost ne može svesti samo na poznavanje nastavnog predmeta.

Dokument *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* naglašava da učiteljska profesija zahtijeva više od stručnog poznavanja nastavnog predmeta. Učitelj treba znati surađivati s učenicima, kolegama, roditeljima i širom zajednicom, učinkovito primjenjivati znanje, tehnologije i informacije te pridonositi razvoju škole i društva. U tom se smislu izdvajaju tri skupine kompetencija: sposobnost rada s drugima, sposobnost rada sa znanjem, tehnologijom i informacijama te sposobnost djelovanja u društvu i za društvo.[3]

U Republici Hrvatskoj profesionalne kompetencije učitelja određuju se i opisuju kroz različite nacionalne dokumente i kvalifikacijske okvire. Jedan od prvih takvih dokumenata bio je *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* koji je definirao osam skupova kompetencija, koji se odnose na predmetnu disciplinu, učenje i poučavanje, vrednovanje, okružje za učenje, suradnju s obitelji i zajednicom, obrazovni sustav i organizaciju škole, profesionalnu komunikaciju te profesionalni razvoj.[4]

Širi sustavni okvir za definiranje kvalifikacija i kompetencija predstavlja Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO), kojim se uređuje sustav kvalifikacija na svim obrazovnim razinama u Republici Hrvatskoj. U okviru HKO-a standardi zanimanja definiraju ključne poslove i kompetencije potrebne za njihovo uspješno obavljanje, dok se standardima kvalifikacija određuju sadržaj i struktura pojedinih kvalifikacija. Stoga HKO predstavlja važnu osnovu za razumijevanje i razvoj profesionalnih kompetencija učitelja, uključujući i specifične kompetencije vjeroučitelja.[5]

U hrvatskoj pedagoškoj literaturi učiteljske se kompetencije također promatraju kao višedimenzionalan skup različitih sastavnica. Spajić-Vr-

[3] Usp. European Commission, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Bruxelles, 2005., 3–5, dostupno na: https://www.marilenabeltramini.it/materiali/specifico/principles_en.pdf (pristupljeno 4. 5. 2026.).

[4] Usp. *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Preporuka* (NVOO-00058-16-0001), veljača 2016., 3–14, dostupno na: http://nvoo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf (pristupljeno 11. 5. 2026.).

[5] Usp. Hrvatski kvalifikacijski okvir, *Registar Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira*, (dalje: HKO), dostupno na: https://hko.srce.hr/registar/ (pristupljeno 1. 9. 2026.).

kaš, Kukoč i Bašić razlikuju predmetne, pedagoško-didaktičko-metodičke i psihološke kompetencije.[6] Predmetne se odnose na znanja određenog područja, pedagoško-didaktičko-metodičke na znanja i vještine potrebne za njihovo poučavanje, a psihološke na osobine i karakteristike učiteljeve osobnosti.

Navedene podjele pokazuju da učiteljska kompetentnost obuhvaća ne samo poznavanje nastavnih sadržaja nego i njihovo primjereno posredovanje, primjenu odgovarajućih pedagoških i metodičkih postupaka te osobne značajke važne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad. U slučaju vjeroučitelja opće učiteljske kompetencije nadograđuju se specifičnim teološkim, religijskim i katehetskim kompetencijama koje proizlaze iz sadržaja i naravi vjeronaučne nastave.

1.2. Kompetencije vjeroučitelja

Polazeći od općih učiteljskih kompetencija, potrebno je razmotriti i specifične kompetencije koje proizlaze iz naravi vjeroučiteljskog poziva. Vjeroučitelj, osim ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva škole, svoju profesionalnu ulogu ostvaruje i u povezanosti s poslanjem Crkve, zbog čega njegov profesionalni identitet objedinjuje teološku, pedagošku, didaktičku i osobnu dimenziju. Prema Ziebertzovoj klasifikaciji kompetencije vjeroučitelja mogu se podijeliti na tri temeljne skupine: osobnu, teološku i religijsko-pedagošku te pedagoško-didaktičku kompetenciju.[7] Uz njih Direktorij za katehezu ističe tri međusobno povezane dimenzije formacije: *biti i znati kako biti s, znati i znati učiniti*.[8]

Važno je razlikovati kompetencije vjeroučitelja od dimenzija njihove formacije. *Direktorij za katehezu* ne donosi klasifikaciju kompetencija, već opisuje temeljne dimenzije cjelovite formacije katehete i vjeroučitelja koje podupiru razvoj različitih kompetencija.

---

6 Usp. Vedrana Spajić-Vrkaš, Mislav Kukoč i Slavica Bašić, *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju. Interdisciplinarni rječnik*, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, Zagreb, 2001., 251.

7 Usp. Hans Georg Ziebertz, Tko inicira procese religioznog učenja? Uloga i osoba vjeroučiteljica i vjeroučitelja, u: Georg Hilger, Stephan Leimgruber i Hans Georg Ziebertz, *Vjeronaučna didaktika. Priručnik za studij, obrazovanje i posao*, Salesiana, Zagreb, 2009., 161–179.

8 Usp. Pontifical Council for Promoting the New Evangelization, *Directory for Catechesis*, Catholic Truth Society, 2020., br. 136, (dalje: DC).

Specifične kompetencije vjeroučitelja prepoznate su i u nacionalnom okviru Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira. U Registru HKO-a nalazi se *Standard zanimanja – Vjeroučitelj/vjeroučiteljica (učitelj/učiteljica/nastavnik/nastavnica vjeronauka)*, upisan u Registar 19. rujna 2024. godine. Standard definira sedam skupova kompetencija koji obuhvaćaju temeljna teološka, pedagoška i religijska znanja, planiranje i pripremanje odgojno-obrazovnog i nastavnog rada, poučavanje katoličkog vjeronauka, praćenje i vrednovanje rada, suradnju i komunikaciju s učenicima, roditeljima/skrbnicima i drugim dionicima, profesionalni razvoj i stručno usavršavanje te profesionalnu etiku nastavnika vjeronauka.[9]

Nacionalni standard zanimanja tako predstavlja važan okvir za opis kompetencija potrebnih za obavljanje profesije vjeroučitelja, dok se njihovo teološko i katehetsko utemeljenje može promatrati u širem kontekstu crkvenog poslanja. Stoga se u ovom radu *Direktorij za katehezu* koristi kao temeljni teorijski i stručni okvir za razumijevanje specifičnosti kompetencija vjeroučitelja, dok se *Standard zanimanja* u Registru HKO-a uzima u obzir kao važan nacionalni referentni okvir.

Osobna i socijalna kompetencija čine temelj profesionalnog identiteta vjeroučitelja. One uključuju osobnu zrelost, emocionalnu stabilnost, autentičnost, odgovornost, otvorenost za dijalog i sposobnost izgradnje kvalitetnih odnosa. Budući da vjeroučitelj svojim životom svjedoči vrijednosti koje poučava, njegova vjerodostojnost ima važnu odgojnu ulogu. *Direktorij* u tome kontekstu ističe ljudsku i kršćansku zrelost, moralnu dosljednost i trajnu duhovnu izgradnju.[10] Socijalna kompetencija osobito dolazi do izražaja u radu s učenicima, roditeljima, kolegama i školskom zajednicom te uključuje empatiju, suradnju i poštivanje dostojanstva svake osobe. Ta se dimenzija povezuje s izrazom *znati kako biti s*, koji naglašava važnost kvalitetnih odnosa u ostvarivanju vjeroučiteljskog poslanja.[11]

Specifične kompetencije vjeroučitelja obuhvaćaju teološku i religijsko-pedagošku te pedagoško-didaktičku kompetenciju. Teološka i

[9] Usp. HKO, *Standard zanimanja – Vjeroučitelj/vjeroučiteljica (učitelj/učiteljica/nastavnik/nastavnica vjeronauka)*, Registar HKO-a, šifra standarda 587, datum upisa u Registar 19. 9. 2024., dostupno na: https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/587 (pristupljeno 1. 9. 2026.).

[10] Usp. DC, br. 139.

[11] Usp. DC, br. 136.

religijsko-pedagoška kompetencija uključuje poznavanje *Svetog pisma*, katoličkog nauka, teoloških disciplina i crkvenog učiteljstva, ali i sposobnost njihova prilagođenog tumačenja. Vjeroučitelj treba povezivati sadržaje vjere sa životnim iskustvom učenika te poticati dijalog između vjere, kulture i suvremenog društva.[12] Toj kompetenciji odgovara dimenzija *znati*, koja podrazumijeva trajno produbljivanje teološkoga znanja i njegovo odgovorno prenošenje.[13]

Pedagoško-didaktička kompetencija odnosi se na planiranje, izvođenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa. Obuhvaća primjenu suvremenih metoda poučavanja, uporabu digitalnih tehnologija, prilagodbu nastave različitim potrebama učenika te poticanje njihova aktivnog sudjelovanja. *Direktorij* tu dimenziju povezuje s izrazom *znati učiniti*, naglašavajući ulogu katehete kao odgojitelja, komunikatora i animatora.[14] Alberich dodatno ističe kompetenciju programiranja i planiranja,[15] dok Garmaz i Scharer naglašavaju ulogu vjeroučitelja kao voditelja procesa učenja i stručnjaka za vjerski odgoj i obrazovanje.[16]

Suvremeni pristupi sve više ističu i refleksivnu, istraživačku[17] i digitalnu kompetenciju[18] te spremnost na interdisciplinarnu suradnju.[19] U uvjetima društvenih i tehnoloških promjena vjeroučitelj treba kontinuirano razvijati svoje kompetencije kroz stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje. Time pridonosi kvaliteti nastave vjeronauka, ali i razvoju vlastitoga profesionalnog identiteta.

---

12 Usp. DC, br. 143–144.

13 Usp. DC, br. 143.

14 Usp. DC, br. 148–150.

15 Usp. Emilio Alberich, *Kateheza danas*, KSC, Zagreb, 2002., 324.

16 Usp. Jadranka Garmaz i Matthias Scharer, *„Učenje" vjere. Kako osmisliti i voditi proces učenja vjere. Komunikativnoteološka koncepcija*, GK, Zagreb, 2014., 262–270.

17 Usp. Brian Marsh i Mark Deacon, Teacher practitioner enquiry: a process for developing teacher learning and practice? *Educational Action Research* 33 (2025.) 3, 509–511, https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2313085.

18 Usp. José María Barroso-Tristán, Irene García-Lázaro i Salvador Reyes-de-Cózar, Gamification in digital environments and the development of teachers' digital competence: a systematic review, *Humanities and Social Sciences Communications* 12 (2025.) 1834, https://doi.org/10.1057/s41599-025-06115-w.

19 Usp. Hong Wang i Linjie Sang, Interdisciplinary competence of primary and secondary school teachers: a systematic literature review, *Cogent Education* 11 (2024.) 1, https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378277.

2. Stručno usavršavanje kao temelj profesionalnog razvoja

Razvoj kompetencija vjeroučitelja ne završava završetkom inicijalnog obrazovanja, nego se nastavlja tijekom cijeloga profesionalnog djelovanja. Društvene, kulturne i tehnološke promjene te sve složeniji zahtjevi učiteljske profesije zahtijevaju kontinuirano učenje i stručno usavršavanje. Ono omogućuje obnavljanje i produbljivanje znanja, razvoj novih kompetencija te unapređivanje odgojno-obrazovne prakse.

Stručno usavršavanje vjeroučitelja posebno je važno jer njihova profesionalna uloga povezuje opće i specifične kompetencije. Stoga obuhvaća različita područja, od teoloških i religijsko-pedagoških do pedagoško-didaktičkih i komunikacijskih kompetencija. U ovom se poglavlju razmatra odnos stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja, zatim se razmatraju suvremeni pristupi profesionalnom učenju te različiti oblici stručnog usavršavanja, s posebnim naglaskom na vjeroučitelje.

2.1. Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj

U suvremenome odgojno-obrazovnom sustavu profesionalni razvoj učitelja smatra se jednim od ključnih čimbenika kvalitete obrazovanja. Istraživanja potvrđuju povezanost kvalitete učiteljskog rada i učeničkih postignuća te ističu važnost kontinuiranoga profesionalnog razvoja za unapređivanje nastavne prakse.[20] Zbog toga se od učitelja ne očekuje samo kvalitetno inicijalno obrazovanje, nego i trajno razvijanje stručnih kompetencija. Cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje tako postaju sastavni dio učiteljske profesije.[21]

Pojmovi *stručno usavršavanje* i *profesionalni razvoj* često se koriste kao sinonimi, iako između njih postoje razlike. Stručno usavršavanje odnosi se na različite aktivnosti kojima učitelji razvijaju i unapređuju

[20] Usp. Adrie J. Visscher, Natasha Dmoshinskaia, Marta Pellegrini i Anny Rey-Naizaque, (When) do teacher professional development interventions improve student achievement? A meta-analysis of 128 high-quality studies, *Educational Research Review* 49 (2025.) 100742, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100742.

[21] Usp. Daria Tot, Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 13 (2019.), 199 i 213, https://doi.org/10.21857/y6zolb84gm.

profesionalne kompetencije, poput seminara, radionica, predavanja te individualnog i suradničkog učenja.[22] Purgar i Bek ističu da ono obuhvaća usavršavanje u području struke, pedagogije, didaktike, metodike, obrazovne psihologije, informacijsko-komunikacijskih tehnologija i drugih područja važnih za kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti.[23]

Profesionalni razvoj predstavlja širi i dugotrajniji proces koji obuhvaća cjelokupni profesionalni rast učitelja. Day ga povezuje s razvojem znanja, vještina i profesionalnih vrijednosti tijekom cijele karijere,[24] dok Vizek Vidović naglašava njegovu povezanost s razvojem kompetencija i profesionalnog identiteta.[25] Profesionalni razvoj stoga ne podrazumijeva samo stjecanje novih znanja, nego i refleksiju, razvoj profesionalnog identiteta te promišljanje vlastite nastavne prakse.

Suvremena istraživanja naglašavaju da profesionalni razvoj nije jednokratan događaj, već kontinuirani proces učenja, refleksije i suradnje. Avalos ističe važnost povezivanja profesionalnog učenja s iskustvom i razmjenom s kolegama.[26] Učinkovito stručno usavršavanje pritom treba biti povezano s nastavnom praksom, dugotrajnije, sadržajno usmjereno, aktivno i suradničko te treba omogućiti primjenu stečenih znanja u konkretnim situacijama.[27] Slične zaključke donosi i istraživanje TALIS,

[22] Usp. Tea Pavin, Majda Rijavec i Renata Miljević Riđički, Prikaz rezultata empirijskih istraživanja na glavnim sudionicima sustava obrazovanja učitelja i nastavnika, u: Vlasta Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2005., 103–105.

[23] Usp. Marija Purgar i Nataša Bek, Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje, *Pravni vjesnik* 30 (2014.) 2, 345.

[24] Usp. Christopher Day, *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, Falmer Press, London, 1999., 4.

[25] Usp. Vlasta Vizek Vidović, Profesionalni razvoj učitelja, u: Vlasta Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, 2011., 39–40.

[26] Usp. Beatrice Avalos, Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years, *Teaching and Teacher Education* 27 (2011.) 1, 10–11, https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007.

[27] Usp. Laura M. Desimone, Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures, *Educational Researcher* 38 (2009.) 3, 183, https://doi.org/10.3102/0013189X0833114.

prema kojem su učiteljima osobito korisni oblici usavršavanja koji odgovaraju njihovim potrebama i uključuju aktivno i suradničko učenje.[28]

Navedena polazišta posebno su važna za vjeroučitelje. Budući da njihova profesionalna uloga objedinjuje stručnu, pedagoško-didaktičku i crkvenu dimenziju, njihovo stručno usavršavanje ne može biti usmjereno samo na nastavne metode i sadržaje. Ono uključuje i produbljivanje teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija, razvoj komunikacijskih i odgojnih sposobnosti te duhovnu formaciju. Stoga stručno usavršavanje predstavlja važan čimbenik razvoja kompetencija vjeroučitelja i njihova cjelovitoga profesionalnog razvoja.

2.2. Suvremene paradigme profesionalnog učenja i specifičnosti stručnog usavršavanja vjeroučitelja

Promjene u shvaćanju učiteljske profesije dovele su i do promjene razumijevanja stručnog usavršavanja. Tradicionalni modeli, temeljeni uglavnom na seminarima i radionicama, postupno su nadopunjeni pristupima koji profesionalno učenje promatraju kao složen proces suradnje, refleksije, razmjene iskustava i povezivanja znanja s nastavnom praksom. Naglasak više nije samo na prijenosu znanja, nego na kontinuiranom učenju i razvoju kompetencija potrebnih za prilagodbu promjenjivim potrebama učenika i obrazovnog konteksta.[29]

Jedna od temeljnih paradigmi suvremenoga profesionalnog učenja jest cjeloživotno učenje. Profesionalni razvoj učitelja započinje tijekom inicijalnog obrazovanja, nastavlja se kroz pripravništvo te se odvija tijekom cijeloga profesionalnog vijeka. Učitelj pritom kontinuirano razvija svoje kompetencije, nadograđuje postojeća znanja i iskustva te prilagođava svoje djelovanje novim spoznajama i promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu.[30]

Druga paradigma proizlazi iz konstruktivističkog pristupa učenju, prema kojem učitelji nisu pasivni primatelji gotovih znanja, nego aktiv-

[28] Usp. OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Pariz, 2019., 152–153.

[29] Usp. Avalos, Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years, 10–12.

[30] Usp. European Commission, *Improving the Quality of Teacher Education*, European Commission, Bruxelles, 2007., 12–13.

ni sudionici vlastitoga profesionalnog razvoja. Profesionalno znanje izgrađuju povezivanjem novih spoznaja s prethodnim iskustvima, kroz suradnju, istraživanje i promišljanje vlastite prakse. U tome se procesu profesionalno učenje ne odvija samo individualno, već i kroz interakciju s drugim učiteljima i razmjenu iskustava.[31]

S konstruktivističkim je pristupom usko povezana refleksivna praksa, koja naglašava učiteljevu sposobnost sustavnog promišljanja vlastitog djelovanja. Učitelj kao refleksivni praktičar analizira postupke i odluke donesene tijekom i nakon nastavnog procesa, prepoznaje teškoće te promišlja o mogućim načinima njihova rješavanja. Refleksija pritom omogućuje povezivanje profesionalnog iskustva s novim učenjem i predstavlja važan mehanizam unapređivanja nastavne prakse.[32]

Navedene se paradigme osobito mogu ostvarivati kroz profesionalne zajednice učenja, u kojima učitelji zajednički analiziraju odgojno-obrazovne izazove, razmjenjuju iskustva, planiraju i vrednuju nastavu te traže načine njezina unapređivanja. Takav oblik profesionalnog učenja potiče kontinuiranu suradnju i zajedničku odgovornost za kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa, a može imati trajniji učinak na praksu od jednokratnih oblika stručnog usavršavanja.[33]

Načelo kompetencijskog pristupa pritom dodatno usmjerava profesionalni razvoj prema sposobnosti primjene stečenih znanja i vještina u konkretnim odgojno-obrazovnim situacijama. Stoga se uspješnost profesionalnog učenja ne procjenjuje samo prema količini usvojenih znanja, nego i prema tome u kojoj se mjeri ona prenose u praksu te pridonose kvaliteti poučavanja i učeničkim ishodima.[34]

---

31 Usp. Ana Mirosavljević, Profesionalni razvoj učitelja u okviru konstruktivističke teorije učenja, *Acta Iadertina* 19 (2022.) 2, 226–227, https://doi.org/10.15291/ai.3470.

32 Usp. Vivienne Griffiths, The reflective dimension in teacher education, *International Journal of Educational Research* 33 (2000.) 5, 540–544, https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1.

33 Usp. Mia Filipov i Dinka Liščić, Kolektivna učiteljska učinkovitost kao odlika kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene, *Acta Iadertina* 19 (2022.) 2, 188–189, https://doi.org/10.15291/ai.4104.

34 Usp. Thomas R. Guskey, Does it make a difference? Evaluating professional development, *Educational Leadership* 59 (2002.) 6, 46–47.

Navedene paradigme posebno su značajne za vjeroučiteljsku profesiju. Budući da vjeroučitelj djeluje na sjecištu škole i Crkve, njegovo stručno usavršavanje obuhvaća razvoj općih i specifičnih kompetencija, ali i ljudsku, duhovnu i pastoralnu formaciju. Ostvaruje se suradnjom odgojno-obrazovnih i crkvenih ustanova kroz različite programe stručnog usavršavanja, pastoralne susrete, duhovne obnove i druge oblike trajne formacije.

Stoga se stručno usavršavanje vjeroučitelja ne može svesti na povremeno stjecanje novih znanja i metoda. Ono predstavlja kontinuiran proces profesionalnoga, stručnog i osobnog sazrijevanja kojim vjeroučitelj razvija kompetencije potrebne za odgovorno ostvarivanje svojega odgojno-obrazovnog i evangelizacijskog poslanja. Cjeloživotno učenje pritom postaje sastavni dio njegova profesionalnog identiteta.

3. Faze profesionalnog razvoja učitelja

Profesionalni razvoj učitelja dugotrajan je i složen proces koji se odvija tijekom cijeloga profesionalnog vijeka. Za razliku od tradicionalnog shvaćanja prema kojem se kompetentnost učitelja uglavnom povezuje s inicijalnim obrazovanjem i formalnim kvalifikacijama, suvremeni pristupi naglašavaju da se profesionalna kompetentnost razvija kroz iskustvo, refleksiju, stručno usavršavanje i različite oblike profesionalnog učenja.

Iako se od učitelja od početka profesionalnog djelovanja očekuje kompetentno i odgovorno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti, istraživanja pokazuju da se profesionalno učenje, stručnost, uvjerenja i profesionalni identitet mijenjaju tijekom različitih faza profesionalnog života. Profesionalni razvoj stoga nije linearan proces, već na njega utječu osobni, profesionalni i radni uvjeti u kojima učitelj djeluje.[35]

Jedan od poznatijih modela profesionalnog razvoja učitelja razvio je Huberman u djelu *The Lives of Teachers*. Njegov model učiteljsku karijeru promatra iz perspektive profesionalnog iskustva, promjena u profesionalnom identitetu, motivaciji i odnosu prema radu. Obuhva-

[35] Usp. Christopher Day i Qing Gu, Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, *Oxford Review of Education* 33 (2007.) 4, 423–425, https://doi.org/10.1080/03054980701450746.

ća različite faze profesionalnog života, od početka prilagodbe profesiji do završetka karijere, pri čemu svaka faza donosi specifične izazove i mogućnosti razvoja.[36]

Za vjeroučitelje je ta perspektiva posebno važna jer njihov profesionalni razvoj, osim pedagoško-didaktičke osposobljenosti, uključuje i teološku, religijsko-pedagošku i osobnu dimenziju. Tijekom karijere vjeroučitelj usklađuje stručno znanje, iskustvo poučavanja i osobni identitet sa zahtjevima svojega odgojno-obrazovnog i crkvenog poslanja.

3.1. Početnici

Faza pripravništva i početništva, od prve do treće godine staža, predstavlja ulazak u učiteljsko zanimanje i pretprofesionalno razdoblje razvoja. Iako učitelj početnik posjeduje formalne kvalifikacije, profesionalne kompetencije još intenzivno razvija kroz iskustvo, mentorsku podršku, refleksiju vlastite prakse i stručno usavršavanje. U tome razdoblju istražuje svoju profesionalnu ulogu, donosi odluke o profesionalnom usmjerenju i postupno oblikuje profesionalni identitet.[37]

Razdoblje početništva obilježavaju prvi susreti sa stvarnim zahtjevima nastavne prakse, tijekom kojih učitelj povezuje znanja i vještine stečene inicijalnim obrazovanjem s iskustvima iz neposrednog rada. Prve godine profesionalnog djelovanja posebno su zahtjevne zbog različitih izazova povezanih s nastavom, upravljanjem razredom, profesionalnim odnosima i prilagodbom novoj ulozi. Istodobno, početništvo je važna faza profesionalnog učenja u kojoj se uz odgovarajuću podršku razvijaju kompetencije, sigurnost u djelovanju i osjećaj profesionalne pripadnosti. Nedostatak podrške i izraženi profesionalni izazovi mogu otežati prilagodbu profesiji te utjecati na odluku učitelja o ostanku u zanimanju.[38]

Huberman tu fazu opisuje kroz dvije međusobno povezane dimenzije: opstanak i otkrivanje.[39] Opstanak podrazumijeva suočavanje sa stvar-

[36] Usp. Michael A. Huberman, Marie-Madeleine Grounauer i Jürg Marti, *The Lives of Teachers*, Teachers College Press, New York, 1993., 3–5.

[37] Usp. Robert D. Fantilli i Douglas E. McDougall, A study of novice teachers: challenges and supports in the first years, *Teaching and Teacher Education* 25 (2009.) 6, 814–816, https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021.

[38] Usp. *Isto*.

[39] Usp. Huberman, Grounauer i Marti, *The Lives of Teachers*, 32–38.

nošću nastavničkog rada i prilagodbu složenim situacijama u razredu. Početnici se susreću s nesigurnošću u vlastite sposobnosti, razlikom između profesionalnih ideala i stvarnih uvjeta rada, izazovima održavanja discipline, upravljanja razredom, planiranja nastave i prilagođavanja potrebama učenika. U toj se fazi razvijaju temeljne pedagoško-didaktičke kompetencije, poput organizacije nastavnog procesa, komunikacije s učenicima i primjene odgovarajućih nastavnih metoda.

Istodobno se javlja faza otkrivanja, obilježena entuzijazmom, zadovoljstvom zbog samostalnog rada i osjećajem pripadnosti profesionalnoj zajednici. Početni uspjesi, podrška mentora i razmjena iskustava pridonose razvoju profesionalnog samopouzdanja. Stručna podrška stoga ima važnu ulogu u oblikovanju profesionalnog identiteta i dugoročnom ostanku u profesiji.[40]

Stručno usavršavanje u toj fazi treba biti usmjereno na potrebe učitelja početnika, osobito kroz mentorski rad, stručne aktive, hospitacije te radionice o upravljanju razredom, planiranju i vrednovanju nastave i razvoju komunikacijskih kompetencija. Za vjeroučitelje početnike dodatno je važno povezivanje teološkoga znanja s vjeronaučnom praksom, razvoj religijsko-pedagoških kompetencija te oblikovanje profesionalnog identiteta koji objedinjuje učiteljsku i vjeroučiteljsku dimenziju.

Budući da su mogućnosti profesionalnog istraživanja i promatranja rada kolega često ograničene, važno je razvijati oblike stručnog usavršavanja koji omogućuju učenje iz iskustava drugih, poput hospitacija, stručnih posjeta, mentorskih programa i profesionalnih zajednica učenja. Takvi oblici podrške olakšavaju razvoj kompetencija i uključivanje početnika u profesionalnu zajednicu.

3.2. Razdoblje stabilnosti

Nakon početne faze prilagodbe slijedi razdoblje stabilnosti, od četvrte do šeste godine staža, koje se u Hubermanovu modelu opisuje i kao faza profesionalne predanosti.[41] U toj fazi učitelj razvija veći osjećaj sigur-

[40] Usp. Trevor Thomas Stewart i Timothy A. Jansky, Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development, *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development* 1 (2022.) 100002, https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002.

[41] Usp. Huberman, Grounauer i Marti, *The Lives of Teachers*, 130–135.

nosti u vlastite sposobnosti te se od početnog usmjerenja na vlastito snalaženje sve više usmjerava na kvalitetu poučavanja i potrebe učenika. Vrijeme ulaska u tu fazu razlikuje se među učiteljima i ovisi o osobnim obilježjima, uvjetima rada, iskustvima i dostupnoj profesionalnoj podršci.

Stabilizacija podrazumijeva prihvaćanje nastavničke uloge kao dugoročnoga profesionalnog opredjeljenja i oblikovanje čvršćega profesionalnog identiteta. Učitelj postaje samostalniji u donošenju odluka, prilagođavanju nastave potrebama učenika i kritičkom vrednovanju vlastite prakse. Povezivanjem iskustva i stručnog usavršavanja učvršćuju se stručne i pedagoško-didaktičke kompetencije. Profesionalni identitet pritom nije nepromjenjiv, nego dinamičan proces na koji utječu osobni, profesionalni i kontekstualni čimbenici.[42]

U fazi stabilnosti raste profesionalna autonomija, sigurnost u primjeni nastavnih metoda i sposobnost upravljanja razredom, a učitelj postupno razvija vlastiti stil poučavanja. Autoritet se sve više temelji na stručnosti, dosljednosti, komunikaciji i kvalitetnim odnosima s učenicima. Za razvoj kompetencija važni su suvremene metode poučavanja, vrednovanje učenika, digitalne kompetencije, inkluzivno obrazovanje te suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima. Za vjeroučitelje posebno je važno povezivanje teoloških i religijsko-pedagoških znanja s iskustvom rada u školi i životnim iskustvom učenika.

Stabilnost pritom ne znači završetak profesionalnog razvoja, već temelj za daljnje učenje i preuzimanje novih uloga. Učitelji u toj fazi mogu sudjelovati u stručnim aktivnostima i projektima, dijeliti iskustva s kolegama te preuzimati mentorsku ulogu. Ipak, profesionalni razvoj nije jednak kod svih učitelja niti se uvijek odvija linearnim slijedom faza, jer se njihove potrebe i obrasci razvoja razlikuju.[43]

---

[42] Usp. Elizabeth A. C. Rushton, Emma Rawlings Smith, Sarah Steadman i Emma Towers, Understanding teacher identity in teachers' professional lives: a systematic review of the literature, *Review of Education* 11 (2023.) 2, 2, https://doi.org/10.1002/rev3.3417.

[43] Usp. Thibault Coppe, Michaël Parmentier, Geert Kelchtermans, Isabel Raemdonck, Virginie März i Stéphane Colognesi, Beyond traditional narratives about teacher professional development: a critical perspective on teachers' working life, *Teaching and Teacher Education* 139 (2024.) 104436, https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436.

3.3. Raznolikost, eksperimentiranje, aktivnost i preispitivanje

Nakon razdoblja profesionalne stabilnosti učitelji i nastavnici ulaze u fazu od sedme do osamnaeste godine staža u kojoj sve više razvijaju profesionalnu prepoznatljivost i autonomiju. Stečeno iskustvo omogućuje im sigurnije donošenje odluka, kreativniji pristup nastavi i isprobavanje novih metoda i pristupa poučavanju. Učitelj više nije usmjeren samo na ostvarivanje nastavnog procesa, nego nastoji unaprijediti njegovu kvalitetu, prilagoditi ga potrebama učenika i razvijati vlastite profesionalne modele djelovanja.[44]

Tu fazu obilježavaju raznolikost i eksperimentiranje. Učitelji istražuju nove nastavne metode, suvremene didaktičke pristupe, različite oblike vrednovanja i mogućnosti primjene novih tehnologija. Profesionalno iskustvo omogućuje im kritičko procjenjivanje različitih pristupa i odabir onih koji najbolje odgovaraju učenicima i nastavnom kontekstu. Posebno se razvijaju refleksivna praksa, inovativnost, samostalno profesionalno odlučivanje i sposobnost prilagodbe promjenama u obrazovanju.[45]

Mnogi se učitelji aktivnije uključuju u profesionalnu zajednicu kroz stručne aktive, projekte, stručne skupove i istraživanja vlastite nastavne prakse. Neki napreduju u stručna zvanja, postaju mentori ili savjetnici te pružaju podršku mlađim kolegama. Tako njihovo profesionalno iskustvo postaje resurs koji pridonosi razvoju drugih učitelja i unapređenju škole kao zajednice učenja.[46]

Istodobno se može pojaviti profesionalno preispitivanje vlastitih postignuća, ciljeva i budućih mogućnosti razvoja. Nakon godina rada mogu se javiti osjećaji rutine, zasićenosti ili potreba za novim profesionalnim izazovima. Takva se preispitivanja često povezuju sa sredinom karijere, kada učitelji uspoređuju početna očekivanja s ostvarenim rezultatima i procjenjuju nove mogućnosti profesionalnog angažmana.[47]

U fazi raznolikosti i eksperimentiranja stručno usavršavanje ima posebnu ulogu jer se potrebe učitelja mijenjaju. Iskusniji učitelji treba-

[44] Usp. Huberman, Grounauer i Marti, *The Lives of Teachers*, 157–180.
[45] Usp. Stewart i Jansky, Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development.
[46] Usp. *Isto*.
[47] Usp. *Isto*.

ju mogućnosti za produbljivanje stručnosti, razvoj inovativnih pristupa, istraživanje vlastite prakse i razmjenu iskustava s kolegama. Programi usavršavanja trebaju stoga biti povezani s njihovim profesionalnim interesima i omogućiti im aktivnu ulogu u oblikovanju vlastitog razvoja. Za vjeroučitelje je pritom posebno važno povezivanje profesionalnog iskustva, teološkog znanja i odgojno-obrazovne prakse, kao i trajno obnavljanje teoloških i pedagoških kompetencija.

U tom razdoblju važnu ulogu imaju podrška kolega, ravnatelja i stručnih suradnika, koja pridonosi očuvanju motivacije, profesionalnog zadovoljstva i spremnosti na daljnji razvoj. Na taj način stručno usavršavanje omogućuje da se stečeno iskustvo ne pretvori u rutinu, nego postane temelj trajnoga profesionalnog učenja.

3.4. Profesionalna smirenost i/ili konzervativnost

U fazi profesionalne smirenosti, od devetnaeste do tridesete godine staža, učitelji i nastavnici najčešće se nalaze između 45. i 55. godine života te iza sebe imaju višegodišnje iskustvo rada u odgojno-obrazovnom sustavu. Dugogodišnja praksa pridonosi većoj sigurnosti u vlastite sposobnosti, razvijenoj profesionalnoj prosudbi i boljem razumijevanju složenosti nastavnog procesa. Učitelji jasnije prepoznaju vlastite snage i ograničenja te se manje opterećuju vanjskom potvrdom vlastite vrijednosti. Huberman tu fazu povezuje s profesionalnom smirenošću, emocionalnom distancom i većom sigurnošću u vlastitu praksu.[48]

Profesionalna smirenost rezultat je akumuliranog iskustva i razvoja stručnosti. Učitelj lakše donosi odluke, učinkovitije rješava problemske situacije i posjeduje razvijene strategije upravljanja nastavnim procesom. Njegove kompetencije temelje se ne samo na stečenim znanjima, nego i na sposobnosti procjene različitih odgojno-obrazovnih situacija na temelju iskustva. Zbog toga može imati važnu ulogu u prijenosu znanja i iskustava mlađim kolegama kroz mentorstvo i suradničke oblike profesionalnog učenja.

Ipak, Huberman ističe da se kod dijela učitelja može pojaviti profesionalna konzervativnost.[49] Dugogodišnje iskustvo i sigurnost u vlastite

[48] Usp. Huberman, Grounauer i Marti, *The Lives of Teachers*, 157–180.
[49] Usp. *Isto*.

postupke ponekad mogu smanjiti otvorenost prema novim metodama, obrazovnim promjenama i drukčijim pristupima poučavanju. Rutina tako može ograničiti spremnost na preispitivanje vlastite prakse i daljnji razvoj kompetencija.

Stoga je u fazi profesionalne smirenosti posebno važno stručno usavršavanje usmjereno na obnovu, produbljivanje i dijeljenje profesionalne stručnosti. Potrebni su programi koji potiču refleksiju, razmjenu iskustava, razvoj mentorskih kompetencija i uključivanje u profesionalne zajednice učenja. Day i Gu naglašavaju da se profesionalni život učitelja ne može promatrati samo kroz godine staža, nego i kroz međudjelovanje profesionalnog identiteta, motivacije, dobrobiti, radnog okružja i mogućnosti razvoja.[50]

Za vjeroučitelje ta faza ima posebnu važnost jer višegodišnje iskustvo omogućuje dublje razumijevanje učenika, škole i društvenog konteksta vjeronaučnog odgoja i obrazovanja. Istodobno ostaje potreba za trajnim usavršavanjem zbog promjena u društvu, kulturi i načinima komunikacije s novim generacijama učenika. Razvoj teoloških, religijsko-pedagoških i pedagoško-didaktičkih kompetencija stoga ostaje trajna zadaća vjeroučitelja.

U fazi profesionalne smirenosti može se pojaviti i profesionalni zamor ili smanjena motivacija za daljnji razvoj. Zato je važna podrška škole, ravnatelja, stručnih suradnika i profesionalne zajednice. Poticanje na učenje, suradnju i preuzimanje novih uloga može pomoći učiteljima da zadrže osjećaj svrhovitosti i nastave razvijati kompetencije. Iskustvo prethodnih desetljeća stoga ne treba promatrati kao završetak, nego kao osnovu za novo usmjerenje profesionalnog razvoja.

3.5. Povlačenje: spokojan ili ogorčen učitelj

Završna faza profesionalne karijere, od trideset i prve do četrdesete godine staža, obilježena je postupnim smanjivanjem intenziteta profesionalnog angažmana i pripremom za završetak radnog vijeka. Učitelji i nastavnici u tome razdoblju često više vremena posvećuju osobnim

[50] Usp. Day i Gu, Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, 423–433.

interesima, obitelji i aktivnostima izvan neposrednoga nastavnog rada. Takvo profesionalno povlačenje prirodan je dio razvoja karijere i ne znači nužno smanjenje profesionalne vrijednosti ili interesa za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada.

Huberman tu fazu opisuje kroz različite obrasce profesionalnog povlačenja. Kod nekih je obilježena spokojem, zadovoljstvom i prihvaćanjem vlastitoga profesionalnog puta.[51] Takvi učitelji završnu fazu karijere mogu doživjeti kao razdoblje prijenosa iskustva mlađim kolegama i doprinosa profesionalnoj zajednici. Kod drugih se može pojaviti nezadovoljstvo, kritički odnos prema obrazovnim promjenama ili osjećaj udaljavanja od suvremenih zahtjeva profesije. Ta iskustva ovise o prethodnome profesionalnom razvoju, uvjetima rada, osobnim očekivanjima i mogućnostima daljnjeg angažmana.

Dugogodišnje iskustvo može biti temelj aktivnoga profesionalnog doprinosa kroz mentorstvo, savjetovanje mlađih kolega, sudjelovanje u stručnim aktivima i prijenos znanja. Tako iskustvo stečeno tijekom karijere postaje vrijedan resurs profesionalne zajednice i razvoja nastavničke profesije.[52]

Za vjeroučitelje ta faza ima dodatnu dimenziju jer njihovo iskustvo obuhvaća dugogodišnje oblikovanje profesionalnog i vjerničkog identiteta. Iskusni vjeroučitelj može biti važan nositelj prijenosa teoloških, religijsko-pedagoških i pedagoško-didaktičkih iskustava mlađim kolegama te tako pridonositi razvoju zajednice vjeroučitelja.

I u završnoj fazi stručno usavršavanje zadržava važnost, ali se njegova svrha mijenja. Ono je manje usmjereno na stjecanje novih temeljnih kompetencija, a više na njihovo održavanje, produbljivanje i dijeljenje s drugima. Kontinuirano profesionalno učenje omogućuje očuvanje motivacije, otvorenosti prema promjenama i kvalitete odgojno-obrazovnog rada.

Hubermanov model pokazuje da se profesionalni razvoj učitelja odvija kroz različite faze u kojima se mijenjaju potrebe, izazovi i oblici profesionalnog učenja. Iako učitelji ne prolaze nužno sve faze na jednak način, razvoj kompetencija ostaje kontinuiran proces tijekom cijelo-

[51] Usp. Huberman, Grounauer i Marti, *The Lives of Teachers*, 214–242.
[52] Usp. *Isto*.

ga profesionalnog života.[53] Za vjeroučitelja to znači trajno usklađivanje osobnih i specifičnih kompetencija s novim zahtjevima škole, Crkve i društva.

4. Utjecaj stručnog usavršavanja na razvoj kompetencija učitelja i vjeroučitelja: pregled istraživanja

Povezanost stručnog usavršavanja i razvoja profesionalnih kompetencija učitelja prepoznata je u domaćim i međunarodnim istraživanjima. Suvremena istraživanja profesionalnog razvoja polaze od pretpostavke da inicijalno obrazovanje predstavlja temelj za ulazak u učiteljsku profesiju, ali ne može obuhvatiti sva znanja, vještine i kompetencije potrebne za cjeloživotno djelovanje u promjenjivome odgojno-obrazovnom kontekstu. Stoga se stručno usavršavanje promatra kao trajni proces profesionalnog učenja kojim učitelji razvijaju postojeće i stječu nove kompetencije potrebne za kvalitetno poučavanje.

Analiza sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika, koju je 2012. godine provela Agencija za odgoj i obrazovanje u okviru projekta *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*, pokazala je da inicijalno obrazovanje samo po sebi ne osigurava sve kompetencije potrebne za složene zahtjeve suvremene odgojno-obrazovne prakse. Posebno je istaknuta potreba za sustavnim i kvalitetnim programima stručnog usavršavanja koji odgovaraju stvarnim potrebama učitelja i obrazovnoga sustava.[54]

Slične zaključke donose i međunarodna istraživanja. Desimone ističe pet ključnih obilježja učinkovitoga stručnog usavršavanja: sadržajnu usmjerenost, aktivno učenje, koherentnost, dostatno trajanje i suradničko sudjelovanje.[55] Novija istraživanja dodatno potvrđuju važnost kvalitete i strukture programa stručnog usavršavanja. Sims i suradnici u

[53] Usp. Day i Gu, Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, 433–443.

[54] Usp. AZOO, *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika*, Zagreb, 2013., 8.

[55] Usp. Desimone, Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures, 181–199.

sustavnom pregledu i metaanalizi 104 eksperimentalno vrednovana programa razvijaju teorijski okvir prema kojem učinkovito stručno usavršavanje treba pridonijeti razvoju učiteljskih uvida, motivirati promjene, razvijati nastavne postupke te omogućiti njihovo ugrađivanje u nastavnu praksu.[56]

De Jong, Meirink i Admiraal u sustavnom pregledu 50 istraživanja pokazuju da suradničko učenje, osobito kroz dijeljenje iskustava, eksperimentiranje i zajedničko oblikovanje nastavne prakse, može biti važan kontekst profesionalnog učenja učitelja.[57] Sličan zaključak proizlazi i iz pregleda El Islamija, Anantanukulwong i Faikhamte, koji su analizirali 267 radova objavljenih u časopisu *Teaching and Teacher Education*. Autori utvrđuju pomak prema suradničkim i kolegijalnim oblicima profesionalnog razvoja te ističu razvoj sposobnosti poučavanja, upravljanja razredom i razumijevanja predmetnog područja kao važne ishode stručnog usavršavanja.[58]

U području vjeroučiteljske profesije provedena su istraživanja koja dodatno osvjetljavaju specifičnosti razvoja kompetencija. Ninčević je u okviru doktorskog rada *Samoprocjena pedagoških kompetencija srednjoškolskih vjeroučitelja* (2012.) istraživao kompetencijski profil srednjoškolskih vjeroučitelja. Rezultati su pokazali potrebu za daljnjim razvojem različitih područja pedagoških kompetencija, osobito onih povezanih s planiranjem, organizacijom i ostvarivanjem odgojno-obrazovnog procesa, čime je potvrđena važnost trajnoga stručnog usavršavanja.[59]

---

56 Usp. Sam Sims, Harry Fletcher-Wood, Alison O'Mara-Eves, Sarah Cottingham, Claire Stansfield, Josh Goodrich, Jo Van Herwegen i Jake Anders, Effective teacher professional development: new theory and a meta-analytic test, *Review of Educational Research* 95 (2025.) 2, 213–254, https://doi.org/10.3102/00346543231217.

57 Usp. Loes de Jong, Jacobiene Meirink i Wilfried Admiraal, School-based collaboration as a learning context for teachers: a systematic review, *International Journal of Educational Research* 112 (2022.) 101927, 4, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927.

58 Usp. R Ahmad Zaky El Islami, Roseleena Anantanukulwong i Chatree Faikhamta, Trends of teacher professional development strategies: a systematic review, *Shanlax International Journal of Education* 10 (2022.) 2, 1–8, https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628.

59 Usp. Marjan Ninčević, *Samoprocjena pedagoških kompetencija srednjoškolskih vjeroučitelja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb, 2012., 256–306.

U okviru doktorskog rada *Stručna formacija vjeroučitelja u kontekstu razvoja općih i specifičnih kompetencija za rad u školi* istraživana je povezanost pohađanja programa stručnog usavršavanja koje verificira Agencija za odgoj i obrazovanje s razvojem općih i specifičnih kompetencija vjeroučitelja za rad u školi.[60] Rezultati pokazuju da među važnim općim kompetencijama sudionici ističu usmjerenost na srž kršćanske poruke i posjedovanje socijalnih kreposti, dok u području teoloških i religijsko-pedagoških kompetencija posebno vrednuju osobno iskustvo vjere, slušanje Božje riječi te poznavanje i prihvaćanje *Svetog pisma*. U području didaktičko-metodičkih kompetencija istaknuti su stvaranje pozitivnog ozračja za učenje, djelotvorna komunikacija te svijest o potrebi kontinuiranoga profesionalnog razvoja.[61] Istraživanje je također pokazalo da sudionici koji su napredovali u stručna zvanja procjenjuju višu razinu pedagoško-didaktičkih kompetencija i pozitivnije vrednuju doprinos stručnog usavršavanja profesionalnom razvoju. Među različitim oblicima usavršavanja osobito su vrednovane duhovne vježbe i duhovne obnove, čime se potvrđuje važnost duhovne dimenzije profesionalnog razvoja vjeroučitelja.[62]

Novija istraživanja u području vjeronaučnog obrazovanja dodatno potvrđuju važnost povezivanja stručnog usavršavanja s konkretnim potrebama vjeroučiteljske prakse. Istraživanje provedeno među vjeroučiteljima Zagrebačke nadbiskupije u školskoj godini 2023./2024. pokazalo je da programi stručnog usavršavanja pridonose unapređivanju znanja, vještina i stavova, ali i da postoji potreba za sadržajima snažnije povezanima sa svakodnevnom nastavnom praksom i konkretnim iskustvima u učionici.[63] Time se potvrđuju i nalazi suvremenih međunarodnih istra-

[60] Usp. Sabina Marunčić, *Stručna formacija vjeroučitelja u kontekstu razvoja općih i specifičnih kompetencija za rad u školi*, doktorska disertacija, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Splitu, Split, 2025.

[61] Usp. *Isto*, 159–161.

[62] Usp. *Isto*, 163–164.

[63] Usp. Gordana Barudžija, The Continuing Professional Development of Religious Education Teachers in Croatia: The Perspective of the Education and Teacher Training Agency, u: Filippo Gomez Paloma, Pio Alfredo di Tore i Giuseppina Rita Jose Mangione (ur.), *Teacher Training and Student Learning – Past Values, Present Uncertainties and Future Prospects*, IntechOpen, 2025.

živanja prema kojima profesionalni razvoj treba biti kontinuiran, suradnički i povezan s konkretnim profesionalnim izazovima.

Navedeni rezultati potvrđuju važnost kontinuiranoga stručnog usavršavanja za razvoj profesionalnih kompetencija učitelja i vjeroučitelja. Posebno se vrijednima pokazuju aktivni, suradnički i s praksom povezani oblici profesionalnog učenja. Profesionalni razvoj stoga nije moguće svesti na sudjelovanje u pojedinačnim programima ili seminarima, nego ga treba promatrati kao kontinuirani proces u kojem učitelji i vjeroučitelji analiziraju vlastitu praksu, surađuju s kolegama, razvijaju nove pristupe poučavanju i prilagođavaju svoje kompetencije promjenjivim zahtjevima odgojno-obrazovnog konteksta. Pritom profesionalni razvoj vjeroučitelja, uz stručnu i pedagošku dimenziju, uključuje i trajno duhovno sazrijevanje.

Zaključak

Stručno usavršavanje i razvoj kompetencija vjeroučitelja međusobno su povezani procesi koji se odvijaju tijekom cijeloga profesionalnog djelovanja. Analiza relevantne literature, obrazovnih dokumenata i rezultata istraživanja pokazuje da profesionalna kompetentnost vjeroučitelja nadilazi formalno stečene kvalifikacije te uključuje sposobnost primjene znanja i vještina u različitim odgojno-obrazovnim situacijama.

Kompetencije vjeroučitelja obuhvaćaju opće učiteljske kompetencije, ali i specifične dimenzije povezane s teološkim znanjem, religijsko-pedagoškim djelovanjem i osobnim svjedočenjem vjere. Stručna, pedagoška i duhovna dimenzija pritom se nadopunjuju i čine temelj profesionalnog identiteta vjeroučitelja.

Analizirana istraživanja upućuju na pozitivnu povezanost stručnog usavršavanja i razvoja profesionalnih kompetencija. Oblici usavršavanja koji polaze od potreba prakse omogućuju unapređivanje nastavnih kompetencija, razmjenu iskustava, refleksiju vlastitog rada i veću profesionalnu sigurnost. Posebno mjesto imaju mentorski rad, suradničko učenje, hospitacije, stručne radionice te duhovne obnove i duhovne vježbe, koje pridonose povezivanju profesionalnog i osobnog razvoja.

Potrebe vjeroučitelja pritom se mijenjaju tijekom karijere. Prve godine rada osobito zahtijevaju mentorsku podršku i uključivanje u profesionalnu zajednicu, dok se u kasnijim fazama naglasak pomiče prema

produbljivanju kompetencija, inoviranju vlastite prakse, razmjeni iskustava i aktivnijem sudjelovanju u profesionalnom razvoju drugih.

Stručno usavršavanje stoga nije izdvojena aktivnost, nego sastavni dio profesionalnog razvoja vjeroučitelja. Ono omogućuje povezivanje teorijskih spoznaja s iskustvom, preispitivanje vlastite prakse i oblikovanje kompetencija primjerenih različitim fazama profesionalnog djelovanja, čime se stvaraju preduvjeti za kvalitetnije ostvarivanje vjeronaučne nastave i vjeroučiteljskog poslanja.

Ograničenje rada proizlazi ponajprije iz oslanjanja na dostupnu literaturu, obrazovne dokumente i rezultate prethodnih istraživanja, zbog čega zaključke treba promatrati u kontekstu analiziranih izvora i njihova dosega. Buduća bi istraživanja trebala empirijski ispitati potrebe vjeroučitelja za stručnim usavršavanjem u različitim fazama profesionalnog razvoja te učinke pojedinih oblika usavršavanja na razvoj njihovih stručnih, pedagoških i duhovnih kompetencija.

Stoga je važno razvijati kontinuiran i sadržajno relevantan sustav stručnog usavršavanja prilagođen potrebama vjeroučitelja u različitim fazama profesionalnog razvoja. Takav pristup pridonosi unapređenju njihova rada te snažnijem povezivanju stručne, pedagoške i duhovne dimenzije vjeroučiteljskog poziva.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE DEVELOPMENT OF RELIGIOUS EDUCATION TEACHERS' COMPETENCIES

Abstract

This paper examines the relationship between professional development and the development of religious education teachers' competences in the contemporary educational system. It discusses key teacher competences, as well as the general and specific competences of religious education teachers, including personal, social, theological, religious-pedagogical, and pedagogical-didactic competences. The paper also highlights the distinction between professional training and professional development and emphasizes the importance of their continuous and systematic improvement. Contemporary paradigms of professional learning and the stages of professional development according to Huberman's model are also considered. Professional development needs change throughout a teacher's career, yet continuous learning remains essential for improving the quality of professional practice. Research confirms a connection between continuous professional learning and the development of competences, greater professional confidence, and higher-quality teaching. For religious education teachers, professional development also encompasses personal and spiritual formation, which represents a distinctive aspect of their vocation. In conclusion, lifelong learning constitutes the foundation for the development of religious education teachers' competences and a prerequisite for the effective delivery of religious education in the contemporary school.

Keywords: competencies, religion teacher, professional development, continuing professional development, lifelong learning, teacher professional development, professional competencies, religious education