

Investiranje u ljudski, kulturni i društveni kapital poticanjem fleksibilnih kompetencija edukatora kao strateški prioritet socijalnog i ekonomskog razvoja

Kiss, Irena; Rokov, Nensi

Source / Izvornik: **Obrazovanje za poduzetništvo - E4E : znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo, 2016, 6, 53 - 64**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:209:915128>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-05-08**

ebus

European
Business School Zagreb

Europska
poslovna škola Zagreb

Repository / Repozitorij:

[Repository of the European Business School Zagreb](#)

INVESTIRANJE U LJUDSKI, KULTURNI I DRUŠTVENI KAPITAL POTICANJEM FLEKSIBILNIH KOMPETENCIJA EDUKATORA KAO STRATEŠKI PRIORITET SOCIJALNOG I EKONOMSKOG RAZVOJA

dr. sc. Irena Kiss

Nensi Rokov

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

e-mail: irena.kiss@inet.hr

SAŽETAK

Kompetencije neophodne za uspješno obavljanje odgojno-obrazovnog, kao i svakog drugog društveno korisnog rada, odnose se između ostaloga i na sklonost pojedinca cjeloživotnom obrazovanju, mogućnost njegovog usmjeravanja, ali i dostupnost. U ovom je radu prikazana struktura odgojno-obrazovnih djelatnika Republike Hrvatske, napravljena usporedba s ostalim zemalja Europe i svijeta i naznačene tendencije razvoja. Predočeni su i analizirani rezultati istraživanja provedenog u svrhu poboljšanja planova i programa stručnog usavršavanja prosvjetnih djelatnika. S obzirom na to da osobe koje rade u odgojno-obrazovnom procesu moraju razvijati kombinaciju prohodnih i prenosivih temeljnih kompetencija, financiranje ljudskog, kulturnog i društvenog kapitala trebaju podržati odgovorne institucije. Pored konkretnih znanja za ostvarivanje određene aktivnosti tu je i cijeli sklop vještina i stavova primjerenih svakoj osobi u konkretnim situacijama, a neophodnih za uspostavljanje i njegovanje kvalitetnih socijalnih odnosa. Objediniti odgoj i obrazovanje i biti dio nečijeg odrastanja predstavlja veliki izazov, ogromnu odgovornost, ali i neprocjenjivu privilegiju.

Ključne riječi: *investiranje; kompetencije; kvaliteta socijalnih odnosa; odgoj i obrazovanje*

1. UVOD

Siže preduvjeta kvalitetnog rada osoba angažiranih u sferi odgoja i obrazovanja:

„ ...da Vas poznaju i cijene kao osobu koja je kreirala ugodno radno okruženje;

da vjeruju kako je to što od njih tražite korisno;

da ste voljni dati sve od sebe;

da ste ih naučili vrednovati vlastiti rad i temeljem toga ga poboljšavati...“

(Glasser, 1994, 79)

2. STRUKTURA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA U SVIJETU I U REPUBLICI HRVATSKOJ

U svijetu nastavnici u primarnom i sekundarnom obrazovanju prosječno čine oko 2 % ukupnog aktivnog stanovništva. Prema podacima iz 2010. godine, nastavnici navedenih nivoa obrazovanja činili su 2,1 % ukupnog aktivnog stanovništva Europske unije, odnosno više od 5 milijuna ljudi. Postotci se značajno razlikuju od zemlje do zemlje pa među gospodarstva s najnižim postotkom nastavnika unutar aktivnog stanovništva spadaju Njemačka (1,6 %); Estonija (1,6 %) i Bugarska (1,7 %), dok je njihova najveća koncentracija u aktivnom stanovništvu zabilježena u Luksemburgu (3,6 %), Litvi (3,5 %) i Belgiji (3,5 %). Republika Hrvatska nalazi se u sredini (2,4 %) udjela u kontingentu radno aktivnog stanovništva.¹

Spolna struktura pokazuje nadmoćnu zastupljenost nastavnica u primarnom i nešto manje u sekundarnom obrazovanju. Navedeni trend prisutan je u većini europskih zemalja, gdje u primarnom obrazovanju žene tradicionalno zauzimaju veliku većinu, a udjeli se kreću od 52 % (Turska) i 68,8 % (Danska) do čak više od 95 % (Češka, Italija, Litva, Mađarska, Slovenija).

Na sekundarnoj razini, statistički, poučavanje je i dalje pretežito ženska struka, što potkrepljuje podatak o 70 % i višem udjelu nastavnica u većini europskih zemalja. Međutim, na višoj sekundarnoj razini zastupljenost žena nerijetko znakovito pada, a po ovom trendu se ističu Češka, Njemačka, Malta, Austrija, Finska, Švedska, Norveška (Europska komisija, 2013, 88).

I u Republici Hrvatskoj prisutna je znakovito veća zastupljenost žena zaposlenih u odgoju i obrazovanju pa je prema statističkim podacima u 2014. godini zabilježen odnos 78 : 22 u korist ženske populacije (Statistički ljetopis Republike Hrvatske, 2015, 163).

¹ U obzir su uzeti samo nastavnici koji obavljaju neposredan obrazovno-odgojni rad. Podaci obuhvaćaju nastavnike u posebnom obrazovanju i druge koji rade s razrednim odjeljenjima, s manjim skupinama učenika u kabinetu ili jedan na jedan u okviru redovite nastave ili izvan nje. Osoblje koje ima zaduženja koja nisu poučavanje te pripravnici i nastavnici asistenti nisu obuhvaćeni. Uključeni su i nastavnici zaposleni s punim i na pola radnog vremena u javnom i privatnom sektoru. Podaci koji se odnose na aktivno stanovništvo dobiveni su iz ankete o tržištu rada.

Promatrajući dobnu strukturu odgojno-obrazovnih djelatnika (Europska komisija, 2013., 90) dolazi se do zaključka da se većina europskih nastavnika može svrstati u relativno starije dobne skupine. Osim Belgije, Irske, Cipra, Luksemburga, Malte i Ujedinjene Kraljevine, u svim je europskim zemljama manji broj nastavnika mlađih od 30, odnosno 39 godina od broja starijih od 40. Na primarnoj razini, starijih od 40 godina je u većini zemalja više od 60 %, dok je u sekundarnom obrazovanju slika starenja promatranog dijela populacije izraženija, pa je više od 40 % nastavnika nerijetko starija od 50 godina.

S druge strane, postotak nastavnika u dobnoj skupini mlađoj od 30 godina sve je niži. Može se zaključiti da odgojno-obrazovna populacija polako stari, što za sobom povlači razmišljanje o potrebi mobilizacije mlađih, ali i o optimalnoj dobi i uvjetima umirovljenja starijih. Primijećeno je da velika većina nastavnika odlazi u mirovinu čim ostvari pravo, odnosno dobije mogućnost.

U različitim zemljama postoje izvjesne razlike u uvjetima umirovljenja, a u Republici Hrvatskoj to je broj godina radnog staža za stjecanje prava na starosnu mirovinu u minimalnoj, zakonski utvrđenoj dobi. Radi se o dostignutih 30 godina radnog staža za žene i 35 za muškarce. Međutim, potrebno je naglasiti da ipak znakovit postotak od 5 % ravnatelja, nastavnika, stručnih suradnika i odgajatelja nastavljaju raditi i nakon navršene minimalne dobi umirovljenja.

Ako uzmemo u obzir zreliju strukturu obrazovnih djelatnika, poznatu po diskutabilnoj sklonosti prihvatanja promjena s jedne strane i tehnološki napredak koji neminovno ulazi u obrazovni proces s druge, ponovno se dolazi do pitanja adekvatne zastupljenosti digitalne kompetencije i načina na koje se njena kvaliteta u dogodno vrijeme mora podići na višu razinu.

2.1. Trajno stručno usavršavanje u svijetu

U velikom dijelu svijeta trajno stručno usavršavanje posljednjih je godina znakovito dobilo na važnosti. Trenutno se u 28 obrazovnih sustava ono smatra obveznim, a obveza se obično utvrđuje zakonskim normama ili lokalnim propisima, a u nekim zemljama ugovorima o radu nastavnika ili kolektivnim ugovorom.

Važno je napomenuti da su određene vrste usavršavanja povezane s uvođenjem novih obrazovnih reformi, koje organiziraju i provode nadležna tijela i uglavnom su obvezna, čak i u onim zemljama u kojima stručno usavršavanje nije profesionalna obveza. Što se tiče organizacije, neke zemlje utvrđuju minimalni broj sati trajnog stručnog usavršavanja (Luksemburg, Mađarska, Malta, Portugal, Rumunjska i Finska). Nerijetko je sudjelovanje u minimalnom broju sati trajnog stručnog usavršavanja neophodno za ostanak u struci.

U drugim se zemljama (Nizozemska, Slovenija i Ujedinjena Kraljevina (Škotska)) njihovo pohađanje smatra pravom nastavnika. Većina zemalja u kojima je stručno usavršavanje profesionalna obveza dodatno potiče nastavnike na sudjelovanje tako što ga postavljaju kao uvjet za unaprjeđenje, odnosno dokaz o sudjelovanju prilaže se prilikom prijavljivanja za napredovanje (Francuska, Poljska, Republika Hrvatska).

U Bugarskoj, Španjolskoj, Litvi, Portugalu, Rumunjskoj, Sloveniji i Slovačkoj stručno usavršavanje dužnost je i uvjet za napredovanje u struci i povećanje primanja. Danska, Irska, Grčka, Francuska, Nizozemska, Poljska, Švedska, Island i Norveška sudjelovanje nastavnika u stručnom usavršavanju ne spominju u smislu službene obveze. U ostalim obrazovnim

sustavima, čak i ako nije uvjet za napredovanje, stručno se usavršavanje i dalje smatra velikom prednošću, a većina ga zemalja prilikom vrednovanja djelatnika pozitivno gleda i uzima u obzir.

U skladu s razvojnim potrebama odgoja i obrazovanja u većini europskih zemalja škole su dužne imati plan usavršavanja (najčešće jednogodišnji, dvogodišnji ili petogodišnji) kao sastavni dio plana rada, a nerijetko on predstavlja i kolektivnu odgovornost. Pri tome, tijela na najvišoj ili lokalnoj razini mogu utvrditi prioriteta područja i tako odgoj i obrazovanje usmjeriti prema jednoj ili više kompetencija ili njihovih kombinacija opisanih u prethodnom poglavlju.

Samo Njemačka, Irska, Latvija, Austrija, Finska i Švedska ne traže definirani plan usavršavanja ni na jednoj razini. Međutim, čak i kad se formalni plan ne traži, mogu postojati preporuke za neformalno planiranje stručnog usavršavanja. Primjerice, u Latviji nastavnici, prema zakonu, trebaju planirati svoj razvoj kvalifikacija u suradnji s ravnateljem. U Španjolskoj su npr. obrazovne institucije odgovorne za njihovu provedbu na različitim teritorijima, a razlikuju se i razdoblja kojima su postavljeni planovi obuhvaćeni, pa u Mađarskoj škole imaju petogodišnje, u Portugalu dvogodišnje planove usavršavanja (Europska komisija, 2013, 59).

Evidentno je da se politika navedenih planova razlikuje od države do države. U Republici Hrvatskoj pozornost bi trebalo, i to u što kraćem vremenskom roku, usmjeriti prema razvijanju digitalnih kompetencija, ali bez zanemarivanja ostalih. Neophodno je i preciznije definirati profesionalnu dužnost i obvezu pohađanja odgovarajućih programa kojom bi bili obuhvaćeni svi aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa.

2.2. Vrednovanje stručnog usavršavanja i rada odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj usavršavanje je još uvijek samo preporuka za sve ravnatelje, nastavnike, odgajatelje, stručne suradnike, a obveza samo za mentore i savjetnike, koji se imenuju bodovanjem na osnovu rezultata u proteklom petogodišnjem razdoblju, nakon kojeg im se imenovanje može produžiti ili ukinuti. Vrednovanje napredovanja obavljaju Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, ovisno o kom profilu se radi. Elementi koji podliježu bodovanju odnose se na: uspješnost u radu s učenicima, izvannastavni stručni rad i stručno usavršavanje (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 1995, 2).

Pri tome, elementi vrednovanja uspješnosti u radu s učenicima su metodička kreativnost u poučavanju, odnosno pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva; primjenjivanje suvremenih oblika i metoda rada u poučavanju i korištenje suvremenih izvora znanja; postignuti rezultati u kreativnom i intelektualnom radu s učenicima; postignuti obrazovni rezultati učenika i njihova osposobljenost za samostalno učenje i trajno obrazovanje; promicanje ljudskih prava i briga za zdrav okoliš; suradnja s kolegama, roditeljima te predstavnicima društvenog okruženja institucije, odnosno sa svima koji sudjeluju u poboljšanju kvalitete života mladih ljudi.

Vrednovanje izvannastavnog stručnog rada odvija se održavanjem oglednih sati; predavanjima na stručnom skupu ili njegovim vođenjem; pripremanjem javne tematske izložbe otvorene za javnost ili javne kulturne priredbe; vođenjem stručnog društva, mentorstvima

kolegama pripravnicima i učenicima koji sudjeluju u istraživačkim projektima, priređivanjem natjecanja i sudjelovanjem u radu povjerenstava, susretima i smotrama; objavljivanjem stručnih članka; referatima na državnim kongresima ili konferencijama, sudjelovanjem u provođenju obrazovnih istraživanja; mentorstvom studentima i učenicima koji osvoje jedno od prva tri mjesta na državnim ili priznanjem na međunarodnim natjecanjima; sudjelovanjem u izradbi nastavnog plana i programa za potrebe razvoja hrvatskoga školskog sustava; recenzijama i prijevodima udžbenika, stručnih knjiga ili literature za uporabu u nastavi ili multimedijskog obrazovnog programa (softwarea); autorstvom navedenih izvora; objavljivanjem istraživačkih radova iz struke koji pridonose unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa, sudjelovanjem u svojstvu znanstvenog istraživača u znanstveno-istraživačkom projektu...

Vrednovanje stručnog usavršavanja vrši se uvidom u sudjelovanja u stručnim usavršavanjima u organizaciji Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, stručnih ustanova i udruga, a u obzir se uzima i usavršavanje praćenjem suvremene stručne literature i časopisa što se vrednuje iskazom potencijalnog mentora, odnosno savjetnika, odnosno popisom bibliografskih jedinica.

Premda je popis aktivnosti bogat i sveobuhvatan, ono što nedostaje je zakonska obveza njegovog provođenja za sve osobe koje rade u odgojno-obrazovnom procesu, u skladu i opsegu sa svojim interesima i mogućnostima. Kao poticaj sudjelovanju u programima stručnih usavršavanja većina zemalja koristi unapređenje ili sustav napredovanja. Međutim, usavršavanje nije i ne može biti jedini uvjet napredovanja, već samo jedan od mnogobrojnih, navedenih preduvjeta.

U navedenom procesu pozitivnu i poticajnu pojavu predstavlja i zastupljenost promatranja koje provodi ravnatelj, vanjska osoba, kolege i učenici četvrtih razreda srednjih i osmih razreda osnovnih škola koji primjenjuju određene prakse u vrednovanju nastavnika, a koja je u Republici Hrvatskoj znakovita. Prema podacima iz 2011. g. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 1995, 100.) udio promatranja koje provodi ravnatelj ili iskusnije osoblje bilo je 92 %, promatranje koje su proveli inspektor ili drugi vanjski stručnjaci 41 %, postignuća učenika 88 %, a ocjene kolega nastavnika 30 %.

Zbog pozitivnog efekta koji na nastavnike uglavnom ostavljaju rezultati promatranja, može se očekivati da će navedeni pokazatelji u budućnosti pokazivati trend porasta, posebno kada se radi o promatranju kolega koje je u konačnici najedukativnije i najučinkovitije, a u najvećem broju slučajeva pozitivno utječe i na međuljudske odnose.

2.3. Usporedba financiranja stručnih usavršavanja

Stručno usavršavanje kao profesionalna obveza prisutna je u 28 zemalja Europe, a nerijetko predstavlja i preduvjet za napredovanje. Međutim, u samo deset obrazovnih sustava nastavnici dobivaju financijski poticaj za stjecanje potrebnih kvalifikacija stručnim usavršavanjem, a o iznosima i načinima za određivanje njegove visine odlučuje se na državnoj, lokalnoj, odnosno odgovarajućoj obrazovnoj razini. Postoje sustavi u kojima se kvaliteta nastavničkog posla nagrađuje dodatnim naknadama usklađenim s dobivenim ocjenama ili rezultatima učeničkih ispita.

U 24 europske zemlje škole od javnih vlasti dobivaju sredstva za osiguravanje stručnih usavršavanja (Europska komisija, 2013, 62). U većini zemalja ravnatelj škole daje poseban

motivacijski poticaj za postignuća u poučavanju i pedagoškom radu, uvođenje učinkovitih inovacija, doprinos sveukupnom radu, iznimno učinkovito ispunjavanje svih zadataka i zaduženja, i to najčešće u dogovoru s Nastavničkim vijećem i lokalnim vlastima.

U Republici Hrvatskoj Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih nerijetko provode besplatna stručna usavršavanja, a kao naknadu nastavnici, odgajatelji i stručni suradnici dobivaju odgovarajući broj dnevnica. Međutim, broj je osoba koje mogu sudjelovati na navedenim stručnim skupovima iz tehničkih uvjeta ograničen, a usavršavanja koja organiziraju ostale institucija uglavnom financiraju sami zaposlenici, uz iznimku usavršavanja koja se povremeno organiziraju na nižoj lokalnoj razini.

Rješenje navedenih problema nalazi se u jednom od temeljnih ciljeva Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije koji glasi: „Unaprijediti sustav trajnoga profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika“ (Hrvatski sabor, 2014). Cjelokupna je strategija fokusirana na rad odgojno-obrazovnih ustanova u svrhu povećanja kvalitete i pravednosti, a sudionici i njihove međuovisnosti su prikazani na sljedećoj slici.

Slika 1. Strategija unapređenja rada odgojno-obrazovnih ustanova RH



Izvor: Hrvatski sabor, (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije

Strategija je usmjerena unapređenju razvojnih potencijala, rukovođenja i cjelovite podrške te sustavnom osiguranju kvalitete odgoja i obrazovanja, za što su u konačnici odgovorni upravo nastavnici. S obzirom na to da njihove kompetencije nakon inicijalnog obrazovanja ne mogu biti dostatne za rad u odgojno-obrazovnom području, postoji znakovita potreba za stručnim usavršavanjem u prvom redu pripravnika, ali i ostalih zaposlenika koji imaju potrebu poboljšanja znanja i sposobnosti, posebice kada se radi o didaktičko-metodičkoj naobrazbi i pedagoško-psihološkoj sfere djelovanja te procjenjivanju postignutih ishoda učenja.

Statističke informacije pokazuju da odziv nastavnika na navedene i ostale oblike usavršavanja nije potpun, što znači da jedan dio ne participira i samim tim dovodi u pitanje informiranost, pravovremenost provođenja potrebnih promjena i u konačnici kvalitetu rada. Iako se navedena pasivnost može objasniti nedostatnim financijskim i nefinancijskim potporama ili, u nekim slučajevima, lošom organizacijom stručnih skupova, ovaj je problem moguće riješiti uvođenjem obveze stručnog usavršavanja.

3. ANALIZA AZOO SUSTAVA STRUČNOG USAVRŠAVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA I PROJEKCIJA NJEGOVA RAZVOJA

Provođenje stručnog usavršavanja predstavlja strateški prioritet socijalnog i ekonomskog razvoja, a Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) središnja institucija koja provodi usavršavanje u općem odgoju i obrazovanju Hrvatske, u skladu sa Zakonom o Agenciji za odgoj i obrazovanje (NN, 2006).

Analiza stručnog usavršavanja u organizaciji AZOO-a provedena je u nekoliko koraka koji su metodološki slijedili logički postavljen redoslijed (Mužić, 1994, 13.), od prikupljanja tehničkih informacija u funkciji dobivanja slike trenutnog sustava usavršavanja, preko informiranja o načinima na koji ga korisnici promatraju, do analize stvarnih potreba za usavršavanjem u Republici Hrvatskoj.

Kao osnovni izvor relevantnih informacija korišteni su podaci prikupljeni odgovarajućim upitnicima koji su se odnosili na usavršavanja iz 2011. godine i kojima su se ispitala mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika o samom „ettaedu“ sustavu, odnosno o njegovoj relevantnosti, opravdanosti i kvaliteti, kao i njihovim konkretnim, praktičnim iskustvima i preferencijama u pogledu vrste, opsega i strukture usavršavanja.

Upitnike je ispunilo ukupno 7944 učitelja, 546 ravnatelja, 1088 stručnih suradnika, 647 voditelja županijskih stručnih vijeća i 71 viši savjetnik AZOO-a (ukupno 10296 ispitanika). Dodatne informacije o stručnom usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika prikupljene su tijekom sastanaka fokus grupa u kojima su bili predstavnici navedenih pet skupina uključenih u istraživanje, a analiza je dala dosada najcjelovitiji uvid u postojeći sustav stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika. Osnovni je izvor informacija „ettaedu“ sustav koji služi kao pomoć organizatorima i sudionicima za pripremu i provedbu usavršavanja, a AZOO-u za praćenje područja nadležnosti Agencije i čini obvezan i jedini način prijavljivanja sudjelovanja na stručnim skupovima u njenoj organizaciji. Iako nisu svi registrirani korisnici unutar odgojno-obrazovnog sustava, danas broji preko 60000 korisnika (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2013).

Na pitanje jesu li sudjelovali u stručnim usavršavanjima koja je organizirala Agencija, velika je većina odgovorila pozitivno.

Tablica 1. Sudjelovanje u programima stručnih usavršavanja

Sudjelovanje	Učitelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	Voditelji ŽSV	Viši savjetnici AZOO-a
Da	98.0	98.2	99.1	99.2	91.5
Ne	2.0	1.8	0.9	0.8	8.5
Ukupno	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Izvor: Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem, Zagreb: AOO. str. 29.

Iako su gotovo svi ispitanici sudjelovali u stručnim usavršavanjima, postoje znakovite razlike u broju realiziranih sati. Najveći broj sati odslušali su stručni suradnici i voditelji županijskih stručnih vijeća, nešto manje ravnatelji i viši savjetnici Agencije, a najmanje učitelji, iako je njihov angažman na kraćim usavršavanjima (do 20 sati) najizraženiji.

Kada se postavilo pitanje preferiranog oblika i metoda stručnog usavršavanja, najviše ocjene su dobili primjeri dobre prakse i pedagoške radionice.

Tablica 2. Preferirani oblici i metode stručnih usavršavanja, na skali od 1 do 5 (1 – najmanje; 5 – najviše)

Oblici stručnog usavršavanja	Učitelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	VŽSV	Viši savjetnici AZOO-a
Primjeri dobre prakse	4.67	4.69	4.60	4.71	4.46
Pedagoške radionice	4.30	4.27	4.29	4.51	4.66
Terenski rad	4.14	4.01	4.17	4.24	3.90
Studijske posjete	3.94	3.97	4.17	4.23	3.82
Konzultativno-mentorski rad	3.88	4.18	4.12	4.16	4.18
Posjete u školama	3.88	3.92	4.12	4.08	4.06
Stručna usavršavanja u školama	3.81	3.89	4.23	4.01	3.31
Modularna usavršavanja	3.70	3.95	4.20	4.06	4.27
E-učenje	3.54	3.32	3.55	3.63	3.11
Okrugli stol	3.54	3.51	3.84	3.73	3.69
Trening za trenere	3.43	3.74	3.83	3.86	3.89
Supervizija	3.32	3.97	3.84	3.68	3.68
Plenarna predavanja	3.21	3.30	3.31	3.37	3.35

Izvor: Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem, Zagreb: AOO. str. 31.

Među promatranim skupinama analiza odstupanja pokazala je postojanje statistički značajnih razlika. Prema preferiranim metodama usavršavanja, učitelji imaju drugačije sklonosti, što je zbog prirode njihovog posla razumljivo. Najlošije ocjene dobili su supervizija i plenarna predavanja, iako su ove metode relativno često zastupljene.

Zbog očiglednih razlika u potrebama i stavovima, predstavnici svake skupine odgojno-obrazovnih djelatnika (učitelja, stručnih suradnika, ravnatelja i županijskih stručnih voditelja) morali bi biti aktivni sudionici izrade godišnjeg plana stručnog usavršavanja svoje institucije i utjecati na izradu istog. Međutim, u stvarnosti njihovo viđenje svog utjecaja prikazano je u narednoj tablici.

Tablica 3. Utjecaj pojedinaca na godišnji plan stručnog usavršavanja

Utjecaj na godišnji plan stručnog usavršavanja	Učitelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	Voditelji ŽSV
Mogu u potpunosti	17.5	20.8	25.3	24.0
Mogu djelomično	68.3	70.2	72.5	67.4
Ne mogu	14.2	8.9	2.2	8.7
Ukupno	100 %	100 %	100 %	100 %

Izvor: Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem. Zagreb: AOO. str. 32.

Najveći utjecaj imaju voditelji županijskih stručnih vijeća jer su oni zaduženi za kreiranje i provedbu istih. Međutim, evidentno je da znakovit postotak učitelja smatra da ne može utjecati na plan usavršavanja. U načelu, svaki je učitelj izradom nastavnih planova i programa i participacijom u kreiranju kurikuluma aktivni sudionik i u izradi plana, a pitanja koja ostaju otvorena odnose se na intenzitet individualnog utjecaja i način njegove realizacije. Veći utjecaj na kreiranje plana usavršavanja trebali bi imati ravnatelji jer su oni osobe koje u konačnici odlučuju o financijskoj politici institucije u kojoj ujedno i upravljaju ljudskim potencijalima, ali učitelji se ne smiju osjećati zapostavljeno. Pri tome bi se, u skladu sa strukturom kolektiva, u obzir moralo uzeti i pitanje kriterija za odabir stručnoga usavršavanja.

Tablica 4. Kriteriji za odabir programa stručnog usavršavanja (% odgovora svake skupine ispitanika)

Kriteriji	Učitelji	Stručni suradnici	Ravnatelji	VŽSV
Važnost za vlastiti rad/odgojno-obrazovni proces	94.7	95.4	72.3	96.4
Osobni rast i razvoj	75.9	78.1	69.0	81.1
Provođenje politike obrazovnih vlasti	10.2	12.6	2.7	17.3
Drugi me šalju na usavršavanja	8.4	6.0	0.0	6.0
Ostalo	3.2	2.8	1.1	1.5

Izvor: Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem. Zagreb: AOO. str. 32.

Analiza istraživanja pokazuje kako je u slučaju učitelja u primarnom obrazovanju glavni kriterij izbora programa stručnog usavršavanja upravo njegova uporabljivost u vlastitom odgojno-obrazovnom radu, a nakon toga slijede osobni razvoj i rast, koji se s druge strane pokazao najbitniji voditeljima županijskih stručnih vijeća.

Istraživanje Agencije za odgoj i obrazovanje ukazalo je na zabrinjavajuću činjenicu da postoji, iako je relativno mali, udio nastavnika suradnika i voditelja koji stručna usavršavanja pohađaju jer ih je netko drugi poslao, što bi moglo značiti i na neki način primorani, a to ukazuje na prisutnost motivacijskog problema u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Navedeni će problem postojati sve dok ne postane općeprihvaćen LLL koncept cjeloživotnog obrazovanja, a obveza njegovog kreiranja i uvođenja u svakodnevni život upravo je na osobama koje aktivno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu i koji, pored ostalih, moraju prihvatiti neminovne tehnološke promjene.

4. TEMELJNE KOMPETENCIJE NEOPHODNE ZA ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD

Unatoč potrebi dodatnog rada na digitalnim kompetencijama, trend je još uvijek usmjeren drugim vrstama stručnih usavršavanja. Osnovni, najizraženiji interesi usmjereni su prema područjima metodike, rada s učenicima s posebnim potrebama (bilo da se radi o darovitima ili o učenicima koji nastavu pohađaju prema prilagođenim ili individualiziranim programima), metodici pojedinih nastavnih predmeta, pedagogiji, psihologiji. Pokazalo se da su područja koja su direktno vezana za konkretan rad u obrazovanju većeg prioriteta od općenitih tema. Bez obzira na temu, pregled potrebnih kompetencija znanat je.

Komunikacijska kompetencija – osnovna, polazna sposobnost izražavanja vlastitog i tumačenja tuđeg mišljenja, sudjelovanja u raspravama, argumentiranja, uključivanja u konstruktivan i kritički dijalog, njegovanja svijesti o poznavanju materinskog jezika kao sredstva osobnog kulturnog rasta... Komunikacijom na stranim jezicima razvija se osjetljivost za kulturne razlike i zanimanje za međukulturalnu komunikaciju. Stvara se svijest o raznolikim društvenim konvencijama i važnosti aktivnog sudjelovanja u društvenom životu, a u najvećoj mjeri razvoj samopouzdanja, zbog čega je ulaganje u ovu kompetenciju uvijek poželjno.

Zatim, prenositi matematičku kompetenciju znači naučiti nekoga kako nadvladati strah od brojeva i koristiti matematiku u svakodnevnom životu, razviti spremnost o promišljanju konkretnih potkrepljenja određenih tvrdnji, u funkciji njihovog prihvaćanja ili odbacivanja. S vremenom se potiče znatiželja i razvija sposobnost kritičkog poimanja znanosti, spremnost i sposobnost uporabe matematičkog mišljenja, logičkog i prostornog razmišljanja, razumijevanja prirodnih i društvenih fenomena i situacija i u konačnici ovladava svijest o mogućnosti njihovog usmjeravanja.

Oko već navedene i sve bitnije digitalne kompetencije postoji najviše problema, zbog njene sveobuhvatnosti i mnoštva mogućnosti koji su uporabljivi u nastavnom procesu i ostalim oblicima odgojno-obrazovnog rada, ali zahtijevaju dodatnu edukaciju. Premda kod dijela nastavnika postoji svojevrsan otpor primjeni, generalno je evidentan sve pozitivniji stav u smislu potpore za kreativnost i realizaciju. Primjetni su i sve izraženija osjetljivost za

odgovornu i sigurnu uporabu, pitanja pouzdanosti i valjanosti raspoloživih informacija i zaštite privatnosti. Zastupljenost elektroničkih medija dovela je do velikog interesa njihovog korištenja u kulturne, društvene i profesionalne svrhe, zbog čega su našli svoj put i do odgojno-obrazovnih institucija. Međutim, zajedno s razvijanjem svijesti o mogućnostima koje pruža internet potrebno je naglasiti razliku između virtualnog i stvarnog svijeta i važnost etičkih načela kod interaktivnog pristupa.

Za nastavnički poziv od neprocjenjivog su značaja i međuljudske i građanske kompetencije kao preduvjet konstruktivne komunikacije u različitim društvenim kontekstima i stvaranje povjerenja i empatije. Podrazumijevaju spremnost da se prevladaju predrasude i stereotipi, ako postoje, te da se razvija svijest i o individualnoj i o kolektivnoj odgovornosti. Njihova se prenosivost izražava spremnošću na poštivanje vrijednosti, osobnosti i privatnosti drugih osoba, razumijevanjem i uvažavanjem različitosti, prihvaćanjem i promicanjem koncepta ljudskih prava i jednakosti, kritičkim promišljanjem o dostupnim informacijama, sklonošću kompromisnom rješavanju potencijalnih konfliktnih situacija.

Sve traženija poduzetnička kompetencija, bilo da se radi o pasivnom ili aktivnom gledištu, odražava sklonosti pojedinca da sam poduzima akcije koje vode promjenama ili ih samo prihvaća i podržava. U svakom slučaju, povlači za sobom pozitivan stav prema promjenama, sklonost timskom radu, odgovornost za vlastite postupke i određeni stupanj sklonosti inicijativi, kao i prepoznavanju, procjeni i preuzimanju rizika. Potrebno je istaknuti i razvoj sposobnosti prepoznavanja ekonomskih mogućnosti unutar određenih kulturnih aktivnosti, što u red kompetencija svrstava i kulturno izražavanje.

Ono potiče razvoj svijesti o važnosti estetskog doživljaja stvarnosti, evoluciji ukusa i sposobnosti umjetničkog samoizražaja mnoštvom raspoloživih medija. Kulturno izražavanje kao kompetencija očituje se i prihvaćanjem i poticanjem kreativnog izričaja ideja te dijeljenja iskustava i emocija, bilo da se radi o glazbi, književnosti ili bilo kom drugom području znanosti i/ili umjetnosti. U njemu se ogleda snažan smisao za identitet i spremnost na zamjećivanje, prihvaćanje, poštivanje i poticanje društvenih raznolikosti.

Spremnost razvoja navedenih i ostalih kompetencija ogleda se u kompetenciji cjeloživotnog učenja, kao procesa stjecanja, procesuiranja, asimiliranja i primjene novih znanja i vještina u različitim kontekstima. Bez obzira na dob i stadij životnog ciklusa u kom se pojedinac nalazi, za to je potrebna disciplina, upornost, samostalnost, pozitivan stav, sposobnost kritičkog razmišljanja i uporabe različitih oblika komuniciranja, kao i razumijevanje i kreiranje multimedijskih poruka. Osnovni je preduvjet razvoja ove kompetencije intrinzična motivacija i povjerenje u vlastitu sposobnost uspjeha.

5. ZAKLJUČAK

Kombinacijom kompetencija naznačenih u ovom radu svaki pojedinac ulaže u tri ključna životna aspekta, obogaćujući svoj ljudski, kulturni i društveni kapital i prenoseći ih na generacije u čijem odgoju, obrazovanju i odrastanju sudjeluje. Za uspjeh je neophodan aktivan cjeloživotni angažman u stručnom usavršavanju, u skladu s potrebama i mogućnostima društva u kojem živi i radi.

One podrazumijevaju znanja, vještine i oblike ponašanja kojima pojedinac mora ovladati da bi konstruktivno sudjelovao u društvenim zbivanjima i bio uzor onima koje odgaja i podučava. Njihovo njegovanje dovodi do veće sposobnosti otkrivanja i konstruktivnog smanjivanja osobnih i tuđih frustracija, kontrole agresivnosti i ostalih negativnih oblika ponašanja. U ovu domenu spada i sposobnost pregovaranja, kao nužan preduvjet razvoja poduzetničke kompetencije.

U skladu sa smjernicama za unapređenje kvalitete obrazovanja nastavnika, u Rezoluciji Europskog parlamenta naglašeno je da visokokvalitetno obrazovanje i osposobljavanje daje višestruke koristi koje nadilaze otvaranje radnih mjesta i promicanje konkurentnosti i koje su važne sastavnice cjeloživotnog učenja te da se kvaliteta obrazovanja nastavnika direktno odražava na obrazovne prakse i ima utjecaj ne samo na razinu učeničkog znanja, nego i na formiranje njihove osobnosti. Unatoč postojanju 28 različitih sustava osposobljavanja nastavnika unutar Unije, izazovi s kojima se suočava ova profesija, u svojoj suštini, zajednički su svim zemljama (Europski parlament, 2008, 2.).

Nebrojeni, pojačani zahtjevi postavljeni pred nastavnička i njemu srodna zanimanja doveli su do stava da se radi o iznimno teškom, ali nedovoljno cijenjenom poslu. Kontinuirani razvoj osobne komunikacijske, matematičke, digitalne, međuljudske, građanske, poduzetničke, kulturne i ostalih kompetencija te njihovo prenošenje na mlađe generacije, zbog sve turbulentnijih promjena i bržeg života postaje sve veći izazov.

Dosegnuti i održati postavljeni nivo kvalitete ogroman je, ponekad čini se i nemoguć, posao, ali: „Najveća nagrada koju život nudi je prilika čovjeku da radi posao vrijedan truda.“ Roosevelt, T.

INVESTING IN HUMAN, CULTURAL AND SOCIAL CAPITAL BY ENCOURAGING FLEXIBLE COMPETENCIES OF EDUCATORS AS STRATEGIC PRIORITY FOR SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT

Irena Kiss, PhD

Nensi Rokov

Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences

E-mail: irena.kiss@inet.hr

ABSTRACT

Competencies necessary for successful education, as well as for every other community service, relate to the tendency of an individual to lifelong learning, to his or her availability and professional course. This paper presents the structure of educational employees of the Republic of Croatia, in comparison with other countries in Europe and the world with indicated growth tendencies. The results of research conducted for the purpose of improving plans and professional development programs of educational workers have been presented in this paper. Considering that people who work in the educational process must have the combination of transferable basic competencies, financing of the cultural and social capital needs to be supported by the responsible institutions. In addition to specific knowledge, there is a whole set of skills and attitudes appropriate to each person in a particular situation, which are necessary for the establishment and nurture of social relations. Consolidating education and being a part of growing up is a great challenge, a great responsibility, but also an invaluable privilege.

Key words: investing; competencies; quality of social relations; education

LITERATURA

1. Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika (2013). Analiza postojećeg azoo sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno obrazovnih radnika. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. http://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf (07.02.2016.)
2. Hrvatski sabor, (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html (10.02.2016.)
3. Europska komisija/EACEA/Eurydice, (2013). Ključni podaci o nastavnicima i ravnateljima škola u Europi. Izdanje 2013. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Odjel za izdavaštvo Europske unije.
4. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
5. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
6. Glasser, W. (1994). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
7. Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (1995). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
8. <http://www.zivotna-skola.hr/kompetencije.html> (04.02.2016.)
9. Rezolucija Europskog parlamenta od 23. rujna 2008 o unapređenju kvalitete obrazovanja nastavnika (2008/2068(INI)) http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Rezolucija_EU_parlamenta_Unapredenje_kvalitete_obrazovanja_nastavnika.pdf (04.02.2016.)
10. *Statistički ljetopis Republike Hrvatske* (2015). Zagreb: Državni zavod za statistiku
11. Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje (NN 85/2006)

Popis kratica

AOO - Agencija za odgoj i obrazovanje

ASOO - Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih

„Ettaedu“ - sustav Agencije za odgoj i obrazovanje koji služi kao pomoć organizatorima i sudionicima za pripremu i provedbu usavršavanja

LLL - cjeloživotno obrazovanje, koncepcija koja pored formalnog, obuhvaća i neformalno i informalno obrazovanje, odnosno neorganizirano i spontano stjecanje znanja.