

Ana Markočić Dekanić
Marina Markuš Sandrić
Margareta Gregurović

TALIS 2018

Učitelji, nastavnici i ravnatelji
– *cjeloživotni učenici*



Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja



Uz potporu programa
Europske unije
Erasmus+



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici

Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja

Ana Markočić Dekanić

Marina Markuš Sandrić

Margareta Gregurović

Zagreb, 2019.

TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici

Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja

Nakladnik:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Za nakladnika:

Ivana Katavić, ravnateljica



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

Urednica:

Ana Markočić Dekanić



Uz potporu
programa Europske
Unije Erasmus +

Autori:

Ana Markočić Dekanić
Marina Markuš Sandrić
Margareta Gregurović

Lektura:

Dubravka Volenec

Grafičko oblikovanje:

Zoran Žitnik

Dizajn ovitka:

Sveučilišna tiskara d.o.o.

Tisak:

Agencija za komercijalnu
djelatnost proizvodno, uslužno i
trgovačko d.o.o. (AKD)

Naklada:

1300 primjeraka


ISBN: 978-953-7556-69-3

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001032230.

Sve mocijske tvorenice u ovom izvješću (npr. učitelj/učiteljica) navedene su u muškom rodu i jednako se odnose na osobe muškoga i ženskog spola, osim kada nije drugačije navedeno.

Ovaj izvještaj temeljen je analizama i interpretacijama rezultata iz OECD-ovih baza podataka prije objave rezultata 19. lipnja 2019. pa su moguća manja odstupanja u podacima u odnosu na konačne rezultate.

1. UVOD	7
2. O TALIS ISTRAŽIVANJU	13
2.1. Ukratko o TALIS istraživanju	14
2.2. Metodologija istraživanja TALIS 2018	15
2.3. Konceptualni okvir i teme	18
3. PROFIL HRVATSKIH UČITELJA I NASTAVNIKA	21
3.1. Dob i spol učitelja i nastavnika	23
3.2. Predmetno područje učitelja i nastavnika	26
3.3. Formalno obrazovanje učitelja i nastavnika	27
3.4. Osjećaj pripremljenosti učitelja i nastavnika za poučavanje	32
3.5. Motivacija za odabir učiteljskog ili nastavničkog zanimanja	34
3.6. Radno iskustvo učitelja i nastavnika	38
3.7. Radno vrijeme i poslovi učitelja i nastavnika	38
4. PROFIL RAVNATELJA ŠKOLA	43
4.1. Dob i spol ravnatelja	45
4.2. Formalno obrazovanje ravnatelja	49
4.3. Distribucija radnog vremena ravnatelja tijekom školske godine	52
4.4. Stručno usavršavanje ravnatelja	54
4.5. Potrebe ravnatelja za stručnim usavršavanjem	57
4.6. Prepreke sudjelovanju ravnatelja u stručnom usavršavanju	58
5. PROFIL ŠKOLA U HRVATSKOJ	63
5.1. Opće karakteristike škola	65
5.2. Sastav škola i razreda	66
5.3. Različitosti u školskom i razrednom okruženju	71
6. PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA I NASTAVNIKA	79
6.1. Uvođenje učitelja i nastavnika u profesiju	81
6.2. Mentorske aktivnosti za učitelje i nastavnike	88
6.3. Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika	92
6.4. Mobilnost učitelja i nastavnika	116



7. POUČAVANJE I RAZREDNO OKRUŽENJE	121
7.1. Inovativnost učitelja i nastavnika	123
7.2. Samoučinkovitost učitelja i nastavnika	125
7.3. Nastava u razredu	129
7.4. Disciplina u razredu	138
7.5. Metode vrednovanja učenja	139
8. ŠKOLSKO OZRAČJE I ZADOVOLJSTVO POSLOM UČITELJA I NASTAVNIKA	143
8.1. Sigurnost u školi	145
8.2. Međusobni odnosi učenika i učitelja/nastavnika	149
8.3. Zadovoljstvo učitelja i nastavnika poslom i profesijom	151
8.4. Društvena vrijednost učiteljske i nastavničke profesije	154
8.5. Izazovi i prioriteti u obrazovanju	157
9. SMJERNICE ZA JAČANJE PROFESIONALIZMA UČITELJA, NASTAVNIKA I RAVNATELJA TE UNAPREĐIVANJE KVALITETE POUČAVANJA	167
10. LITERATURA	189
11. POPIS GRAFIČKIH PRILOGA	191





1. UVOD

Prošlo je petnaest godina otkako se Republika Hrvatska priključila PISA-i, trenutno najvećem i najpoznatijem obrazovnom istraživanju na svijetu. Uključivanje u treći ciklus PISA-e (PISA 2006) bio je svojevrsni „trenutak istine“ za hrvatski obrazovni sustav budući da su znanja i vještine hrvatskih učenika po prvi puta stavljena u međunarodni kontekst, pokazujući koliko je, prema PISA-inim standardima, hrvatski obrazovni sustav učinkovit i pravedan.

No, usporedo sa sve većom popularnošću PISA-e u svijetu, koja je u zadnjih dvadeset godina na međunarodnoj obrazovnoj sceni postala svojevrsni indikator kvalitete školskih sustava i obrazovnih politika, javila se svijest o nedostatku egzaktnih pokazatelja o kvaliteti učenja i poučavanja te njihovu utjecaju na učenike i učenje. Iako su se PISA istraživanjima, osim podataka o samim postignućima učenika, prikupljali i kontekstualni podaci o čimbenicima na razini učenika, škola i sustava koji bi mogli utjecati na njihova postignuća, tijekom vremena postalo je jasno da nedostaju pokazatelji koji bi omogućili dublje razumijevanje uvjeta u kojima učitelji rade i učenici uče, što bi zatim moglo pomoći zemljama u suočavanju s različitim izazovima i unapređivanju obrazovnih politika.

Iz tog je razloga OECD pokrenuo još jedno međunarodno obrazovno istraživanje: ***Teaching and Learning International Survey (TALIS) - Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja***. TALIS je pokrenut početkom 2000-ih godina kao prvo globalno istraživanje koje pita učitelje i ravnatelje škola što misle o svom poslu i radnim uvjetima. Njegov osnovni cilj bio je povećati dostupnost pokazatelja i podataka o učiteljima, poučavanju i učenju na institucionalnoj i individualnoj razini kako bi se zemljama sudionicama pomoglo u evaluaciji i razvoju obrazovnih politika koje promiču uvjete za učinkovito i kvalitetno učenje i poučavanje. Iako je praksa prikupljanja podataka i statistika vezanih uz učenje i poučavanje u mnogim zemljama bila uobičajena i prije pokretanja TALIS istraživanja, ono što razlikuje TALIS od ostalih statistika i analiza jest činjenica da se sada po prvi puta mogu analizirati i načini na koji se implementirane politike „presijecaju“ s profesionalnim stavovima i ponašanjima učitelja i ravnatelja na individualnoj i školskoj razini te na razini sustava (OECD, 2018a).

Kao i PISA-a, TALIS je zamišljen kao „alat praćenja“ koji će tijekom vremena omogućiti stvaranje bogatih baza podataka o učiteljima, poučavanju i funkcioniranju obrazovnih struktura te doprinijeti suvremenim spoznajama o uvjetima učenja i poučavanja.

Prvi ciklus TALIS istraživanja (TALIS 2008) bio je usmjeren na važna pitanja s kojima se učitelji predmetne nastave osnovnih škola susreću tijekom svoje karijere: stručni razvoj, implementacija učinkovitih pedagoških i nastavnih metoda, školsko vodstvo i sl. Rezultati toga istraživanja objavljeni su u OECD-ovu međunarodnom izvješću *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Pet godina kasnije, u **drugom ciklusu istraživanja (TALIS 2013)**, kojemu se prvi puta pridružila i Republika Hrvatska, teme iz prvog ciklusa istraživanja dodatno su proširene uz novu mogućnost anketiranja i učitelja razredne nastave u osnovnim školama i nastavnika srednjih škola. Posebna pozornost usmjerena je na karakteristike učitelja i njihove radne uvjete, njihovo inicijalno obrazovanje i stručni razvoj, njihova uvjerenja i stavove vezane uz nastavne metode koje primjenjuju u nastavi, evaluaciju njihova rada i povratne informacije koje dobivaju nakon takvih evaluacija te njihovu samoučinkovitost i zadovoljstvo poslom. Velika pokrivenost politički relevantnih tema i veći broj zemalja sudionica omogućili su dobivanje još

bogatije međunarodne baze podataka na temelju kojeg je izrađen OECD-ov međunarodni izvještaj *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* te niz OECD-ovih tematskih publikacija, kao i nacionalni izvještaj *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja* (2014).

Između ostalog, ta su izvješća pokazala da se hrvatski učitelji i ravnatelji ne razlikuju bitno od prosjeka ostalih zemalja sudionica kad je riječ o njihovim općim karakteristikama i radnim uvjetima, ali da su im prijeko potrebna usavršavanja vezana uz individualizirani pristup učenju, rad s djecom s posebnim potrebama, aktivne metode poučavanja i administrativno upravljanje školom. Iako su gotovo svi hrvatski učitelji i ravnatelji izrazili svoje zadovoljstvo poslom, velika većina njih smatrala je da se njihovo zanimanje ne cijeni u društvu.

Nažalost, učiteljska profesija još uvijek nije dovoljno priznata i u mnogim drugim zemljama, što predstavlja velik izazov za te zemlje. Kako privući i zadržati najbolje učitelje? Postoji li kakav univerzalni recept?

Istraživanja pokazuju da u privlačenju i zadržavanju najboljih učitelja ključnu ulogu igra učiteljski profesionalizam (OECD, 2016a). Štoviše, rezultati drugog ciklusa TALIS-ova istraživanja pokazali su da je učiteljski profesionalizam u visokoj pozitivnoj korelaciji sa samoučinkovitošću učitelja i njihovim zadovoljstvom profesijom i poslom. Dakle, želimo li privući i zadržati najbolje učitelje, rješenja treba tražiti u jačanju učiteljskog profesionalizma.

OECD definira učiteljski profesionalizam kao skup znanja, vještina, metoda i postupaka koje učitelji primjenjuju u svom radu da bi bili učinkoviti. Podrška koju neki obrazovni sustav daje učiteljskom profesionalizmu OECD promatra kroz tri ključne dimenzije: 1) bazu znanja, odnosno obrazovanje i stručni razvoj učitelja, 2) stupanj autonomije koju učitelji imaju u svome radu te 3) mreže učitelja, odnosno prilike za razmjenu iskustava, znanja i pružanje podrške kako bi se održali visoki standardi poučavanja (OECD, 2016b).

Drugi ciklus TALIS istraživanja pokazao je da različite zemlje daju različitu važnost ovim trima dimenzijama. Na primjer, zemlje francuskog i nizozemskog govornog područja stavljaju veći naglasak na obrazovanje i stručni razvoj učitelja. Istočnoazijske zemlje više su usmjerene na umrežavanje i suradnju među učiteljima. Zemlje srednje i sjeverne Europe više potiču autonomiju učitelja nego druge dvije dimenzije učiteljskog profesionalizma. U zemljama Južne i Srednje Amerike stupanj učiteljskog profesionalizma je nizak zbog davanja nedovoljne važnosti svim trima dimenzijama učiteljskog profesionalizma.

Međutim, najboljim modelom smatra se uravnoteženi model učiteljskog profesionalizma prema kojemu se podjednaka i velika pažnja daje svim trima dimenzijama što rezultira visokim stupnjem učiteljskog profesionalizma. Hrvatska već slijedi uravnoteženi model s nešto manjim naglaskom na učiteljsku autonomiju, no uočen je manji stupanj učiteljskog profesionalizma u odnosu na zemlje poput Estonije, Novog Zelanda i Engleske.

Posljednjih desetak godina učiteljska i ravnateljska profesija prolazi kroz velike transformacije. Od učitelja i ravnatelja očekuje se sve više. Zbog sve veće globalizacije i pojave novih tehnologija, znanja i vještine koje će učenicima biti potrebne u njihovom budućem životu ubrzano se mijenjaju. Skupine učenika sve su raznolikije, a njihove potrebe za koje učitelji i obrazovni sustavi trebaju pronaći adekvatne odgovore sve su različitije. Osim samog prenošenja znanja, učitelji moraju razumjeti

i vezu između istraživanja, teorije i prakse i biti osposobljeni za istraživački rad koji će im omogućiti rast i razvoj unutar profesije. Moraju posjedovati i sposobnost cjeloživotnog učenja i suradnje. Posao ravnatelja nije više samo upravljanje školom i obavljanje administrativnih poslova, već i stvaranje potrebnih uvjeta za unapređivanje učenja i poučavanja. Kroz ovako promjenjivo okružje učenike mogu uspješno voditi samo motivirani i zadovoljni učitelji i ravnatelji visoke profesionalnosti. Toga su itekako svjesni napredni obrazovni sustavi koji ulažu ogromne napore u privlačenje, stručni razvoj i zadržavanje najboljih učitelja i ravnatelja.

No, takvi su izazovi postali preveliki da bi ih jedna zemlja sama mogla riješiti. U evaluaciji i razvoju postojećih politika i prakse svakako pomaže međunarodna perspektiva i sustavno prikupljanje empirijskih podataka o ključnim dimenzijama i indikatorima učiteljskog profesionalizma.

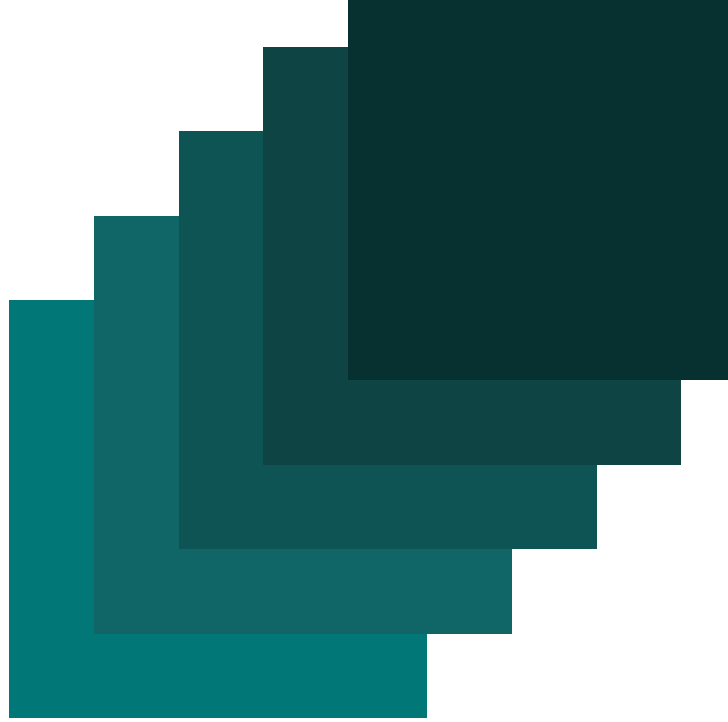
Treći i najnoviji ciklus TALIS istraživanja (TALIS 2018), čije je glavno istraživanje provedeno 2018. godine i čije rezultate donosimo u ovom izvješću, omogućuje dobivanje dosad najbogatije baze podataka i indikatora o profesionalizmu učitelja i ravnatelja. Trima dimenzijama učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma pridodana je još jedna dimenzija: ugled i status učiteljske i ravnateljske profesije.

Osim još većeg broja zemalja sudionica, ovaj se ciklus razlikuje od prethodnih i po tome što su, osim učitelja predmetne nastave i ravnatelja osnovnih škola, u Republici Hrvatskoj po prvi puta svoje stavove i mišljenja podijelili i srednjoškolski nastavnici i ravnatelji. Uz navedeno, ovaj ciklus istraživanja omogućio je i praćenje trendova, odnosno analize promjena u podacima, stavovima, uvjerenjima i percepciji učitelja i ravnatelja koje su se dogodile u proteklih pet godina od priključivanja Republike Hrvatske TALIS istraživanju.

U ovom izvješću donosimo prvi dio rezultata ciklusa TALIS 2018 usmjerenih na prvu dimenziju učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma: bazu znanja i kompetencija, što uključuje opća i specijalizirana znanja i vještine, ali i standarde za ulazak u profesiju te razvoj specifičnih vještina tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nakon zaposlenja. Između ostalog, naglasak je na vezama između sadržaja i karakteristika inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja te osjećaja pripremljenosti za rad, samoučinkovitosti učitelja i njihova zadovoljstva poslom.

Drugi dio rezultata ciklusa TALIS 2018 bit će objavljen 2020. godine, a naglasak će biti na preostale tri dimenzije učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma: ugled i status učiteljske i ravnateljske profesije, suradnju i umrežavanje učitelja i ravnatelja te autonomiju i odgovornost učitelja i ravnatelja.





2. O TALIS ISTRAŽIVANJU

2.1. UKRATKO O TALIS ISTRAŽIVANJU

Teaching and Learning International Survey (TALIS), odnosno Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja, prvo je i najveće međunarodno istraživanje koje nudi priliku učiteljima, nastavnicima i ravnateljima škola iz cijeloga svijeta da podijele svoja iskustva o radu s ciljem unapređenja kvalitete učenja i poučavanja.

Glavna obilježja TALIS istraživanja

- *Politička relevantnost* – usmjerenost na ključna politička pitanja i naglasak na pitanjima koja su od najvećeg značaja za zemlje sudionice
- *Dodana vrijednost* – mogućnost svake zemlje sudionice da uspoređuje svoje rezultate s rezultatima drugih zemalja sudionica
- *Usmjerenost na indikatore* – rezultati istraživanja pružaju informacije koje zemlje sudionice mogu koristiti za razvoj indikatora o uvjetima učenja i poučavanja u njihovom obrazovnom sustavu
- *Valjanost, pouzdanost i usporedivost* – TALIS pruža informacije koje su valjane, pouzdane i usporedive za sve zemlje sudionice
- *Interpretativnost* – zemlje sudionice imaju mogućnost interpretiranja rezultata na smislen način u svom nacionalnom ili regionalnom kontekstu
- *Učinkovitost i ekonomičnost* – provedba svih aktivnosti istraživanja na pravovremen i ekonomičan način.

TALIS istraživanje pokrenula je *Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) početkom 2000-ih godina s ciljem prikupljanja valjanih i usporedivih međunarodnih podataka o učenju i poučavanju kako bi se zemljama sudionicama pomoglo u evaluaciji i redefiniranju politika vezanih uz učenje i poučavanje.

Istraživanja se provode u petogodišnjim ciklusima, a svaki ciklus dobiva ime po godini u kojoj se provodi glavno istraživanje. Prvi ciklus TALIS istraživanja (TALIS 2008) proveden je 2008. godine u 24 zemlje. Drugi ciklus (TALIS 2013) proveden je 2013. godine u 34 zemlje sudionice i u njemu je po prvi puta sudjelovala Republika Hrvatska. TALIS 2018 treći je ciklus istraživanja proveden 2018. godine u 48 zemalja OECD-a i zemalja partnerica.

Razvoj TALIS istraživanja rezultat je uspješne suradnje između OECD-a, zemalja članica OECD-a, zemalja partnerica i međunarodnog istraživačkog konzorcija.

OECD-ov Sekretarijat za obrazovanje ima krajnju odgovornost za upravljanje TALIS-ovim programom i svakodnevno praćenje njegove provedbe te služi kao sekretarijat TALIS-ovu Upravnom odboru. *TALIS-ov upravni odbor* (TGB – TALIS Governing Board), u kojemu svaka zemlja ima svog predstavnika, definira političke ciljeve istraživanja i postavlja standarde za prikupljanje podataka i izvješćivanje. Za koordinaciju i upravljanje provedbom istraživanja na međunarodnoj razini odgovoran je *međunarodni istraživački konzorcij*, odnosno Međunarodno udruženje za vrednovanje obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) zajedno s međunarodnim partnerima: Australiskim vijećem za obrazovna istraživanja (ACER) i Statistics Canada. Na nacionalnoj razini, za provedbu TALIS istraživanja u skladu s dogovorenim međunarodnim procedurama odgovoran je *nacionalni voditelj projekta* i *nacionalni TALIS-ov tim* pri Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO).



2.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA TALIS 2018

Zemlje sudionice

TALIS 2018 treći je ciklus Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja (TALIS) u svijetu te drugi po redu u Republici Hrvatskoj. U ovom je ciklusu istraživanja ukupno sudjelovalo više od 240 000 učitelja i nastavnika te 13 000 ravnatelja iz 48 zemalja, od čega 30 zemalja članica OECD-a i 18 zemalja partnerica.

Tablica 1 Zemlje sudionice u istraživanju TALIS 2018

Zemlje članice OECD-a		
Australija	Izrael	Novi Zeland
Austrija	Italija	Norveška
Belgija (Flamanska i Valonska zajednica)	Japan	Portugal
Čile	Južna Koreja	SAD
Češka	Kanada (Alberta)	Slovačka
Danska	Latvija	Slovenija
Estonija	Litva	Španjolska
Finska	Mađarska	Švedska
Francuska	Meksiko	Turska
Island	Nizozemska	Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska)
Zemlje partnerice OECD-a		
Argentina (Buenos Aires)	Južna Afrika	Rumunjska
Brazil	Kazahstan	Ruska Federacija
Bugarska	Kina (Šangaj)	Saudijska Arabija
Cipar	Kineski Tajpeh	Singapur
Gruzija	Kolumbija	Ujedinjeni Arapski Emirati
Hrvatska	Malta	Vijetnam

Uzorak i instrumenti

Istraživanje TALIS 2018 primarno je bilo usmjereno na učitelje i ravnatelje koji prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja rade na ISCED 2 razini. U Republici Hrvatskoj to su učitelji predmetne nastave koji poučavaju učenike od 5. – 8. razreda osnovne škole i njihovi ravnatelji.

Osim toga, zemljama sudionicama bile su ponuđene i dodatne opcije (Tablica 2):

- istraživanje za učitelje i ravnatelje na ISCED 1 razini - učitelji razredne nastave koji poučavaju učenike od 1.- 4. razreda osnovne škole i njihovi ravnatelji
- istraživanje za nastavnike na ISCED 3 razini - nastavnici i ravnatelji srednjih škola
- opcija povezivanja TALIS i PISA istraživanja - nastavnici koji poučavaju petnaestogodišnje učenike koji su sudjelovali u istraživanju PISA 2018.

Tablica 2 Dizajn istraživanja TALIS 2018

Međunarodna ciljna populacija	<ul style="list-style-type: none"> • učitelji i ravnatelji na razini ISCED 2* (u Republici Hrvatskoj to su učitelji predmetne nastave od 5.-8. razreda OŠ i njihovi ravnatelji)
Dodatne međunarodne opcije	<ul style="list-style-type: none"> • učitelji i ravnatelji na razini ISCED 1 (učitelji razredne nastave od 1.-4. razreda OŠ i njihovi ravnatelji) • nastavnici i ravnatelji na razini ISCED 3 (nastavnici i ravnatelji srednjih škola) • povezivanje PISA-TALIS istraživanja (nastavnici koji poučavaju petnaestogodišnje učenike koji su sudjelovali u PISA 2018 istraživanju)
Veličina uzorka	<ul style="list-style-type: none"> • 200 škola iz svake zemlje sudionice • 20 učitelja i ravnatelj iz svake uzorkovane škole
Minimalna stopa odaziva	<ul style="list-style-type: none"> • 75% uzorkovanih škola • 75% uzorkovanih učitelja • škola je sudjelovala ako se odazvalo barem 50% odabranih učitelja
Instrumenti	<ul style="list-style-type: none"> • zasebni online upitnici za učitelje i ravnatelje čije je ispunjavanje trajalo 45-60 minuta
Ispitni period	<ul style="list-style-type: none"> • rujan-prosinac 2017 za zemlje južne hemisfere • veljača – lipanj 2018 za zemlje sjeverne hemisfere

* Prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja iz 2011. godine (ISCED-2011) razina **ISCED 1** odgovara primarnom obrazovanju (1.- 4. razred OŠ), razina **ISCED 2** odgovara nižem sekundarnom obrazovanju (5.- 8. razred OŠ), razina **ISCED 3** odnosi se na više sekundarno (srednjoškolsko) obrazovanje, razina **ISCED 4** odnosi se na post-sekundarno ne-tercijarno obrazovanje, razina **ISCED 5** odnosi se na stručni studij u trajanju kraćem od 3 godine, razina **ISCED 6** odnosi se na trogodišnji ili četverogodišnji preddiplomski studij, razina **ISCED 7** odnosi se na četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij, poslijediplomski specijalistički studij i poslijediplomski znanstveni magistarski studij, a razina **ISCED 8** odnosi se na poslijediplomski sveučilišni doktorski studij.

Republika Hrvatska odlučila se za dodatnu opciju TALIS 2018 istraživanja na ISCED 3 razini, odnosno u istraživanju su, osim učitelja predmetne nastave koji poučavaju učenike od 5. – 8. razreda osnovne škole i njihovih ravnatelja, sudjelovali i nastavnici i ravnatelji srednjih škola.

U Republici Hrvatskoj glavno ispitivanje u ciklusu TALIS 2018 provedeno je od ožujka do svibnja 2018 (Tablica 3). U tom periodu učitelji, nastavnici i ravnatelji pristupili su ispunjavanju online upitnika u trajanju od 45-60 minuta. Istraživanje je bilo dobro prihvaćeno od strane hrvatskih učitelja, nastavnika i ravnatelja budući da se odazvalo više od 90% uzorkovanih škola te više od 80% uzorkovanih učitelja i nastavnika.

Online upitnik za učitelja ukupno je ispunilo 3358 učitelja predmetne nastave od 5. - 8. razreda osnovne škole, dok je zaseban online upitnik za ravnatelja ispunilo 188 ravnatelja iz 196 osnovnih škola. Online upitnik za nastavnika ispunio je 2661 nastavnik, dok je online upitnik za ravnatelja ispunilo 145 ravnatelja iz 150 srednjih škola.

Definicija „učitelja“ u istraživanju TALIS 2018

TALIS definira učitelje kao osobe čija je osnovna ili glavna aktivnost u školi poučavanje učenika, odnosno držanje nastave za učenike. Učitelji mogu raditi s učenicima u razredu, u manjim grupama ili pojedinačno u učionici ili izvan nje.

Za potrebe TALIS istraživanja definicija učitelja ne uključuje sljedeće kategorije zaposlenika škole:

- asistente u nastavi – osoblje koje pomaže učiteljima u nastavi
- stručne suradnike – pedagoge, socijalne pedagoge, psihologe, logopede, defektologe, knjižničare
- zdravstvene djelatnike – liječnike, medicinske sestre.

U TALIS istraživanje također nisu uključeni učitelji na kraćoj zamjeni, povremeni učitelji ili učitelji na dužem bolovanju ili dopustu.

Tablica 3. TALIS 2018 u Hrvatskoj

Ciljna populacija	• učitelji predmetne nastave od 5.-8. razreda osnovne škole i njihovi ravnatelji (ISCED 2)
	• nastavnici i ravnatelji srednjih škola (ISCED 3)
Veličina uzorka	• 196 osnovnih škola - 20 učitelja predmetne nastave po školi
	• 150 srednjih škola - 20 nastavnika po školi
Instrumenti	• online upitnik za učitelje i ravnatelje osnovnih škola u trajanju od 45-60 minuta
	• online upitnik za nastavnike i ravnatelje srednjih škola u trajanju od 45-60 minuta
Ispitni period	• ožujak – svibanj 2018.
Postignuta veličina uzorka	• 3358 učitelja predmetne nastave i 188 ravnatelja osnovnih škola ispunilo je TALIS-ov online upitnik
	• 2661 nastavnika i 145 ravnatelja srednjih škola ispunilo je TALIS-ov online upitnik
Stopa odaziva	• 95% uzorkovanih osnovnih škola i 83% učitelja
	• 97% uzorkovanih srednjih škola i 87% nastavnika

2.3. KONCEPTUALNI OKVIR I TEME

Konceptualni okvir, koji je poslužio kao temelj za razvoj instrumenata u ciklusu TALIS 2018, zasnovan je na konceptualnim okvirima korištenim u prethodna dva ciklusa TALIS istraživanja, koji su dodatno osuvremenjeni i unaprijeđeni kako bi omogućili razvoj instrumenata koji mjere četiri dimenzije učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma (Prikaz 2.1.):

1. **dimenziju baze znanja i vještina**, koja obuhvaća opća i specijalizirana znanja, kao i standarde za ulazak u profesiju i razvoj specifičnih vještina kroz inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje
2. **dimenziju statusa i ugleda profesije**, koja se odnosi na etičke standarde koji se očekuju od profesionalnih radnika, intelektualno i profesionalno ispunjavanje radnih zahtjeva te propise vezane uz poučavanje, poput struktura nagrađivanja i mogućnosti napredovanja unutar profesije
3. **dimenziju profesionalnog umrežavanja**, koja obuhvaća profesionalne zajednice koje omogućavaju suradnju, razmjenu iskustava i pružanje podrške
4. **dimenziju odgovornosti i autonomije**, koja se odnosi na stupanj autonomije i upravljanja koju učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju u svom svakodnevnom radu prilikom donošenja odluka i stručnih prosudbi, kao i u pružanju povratnih informacija o obrazovnoj politici na svim razinama sustava s ciljem razvoja i unapređenja profesionalizma.

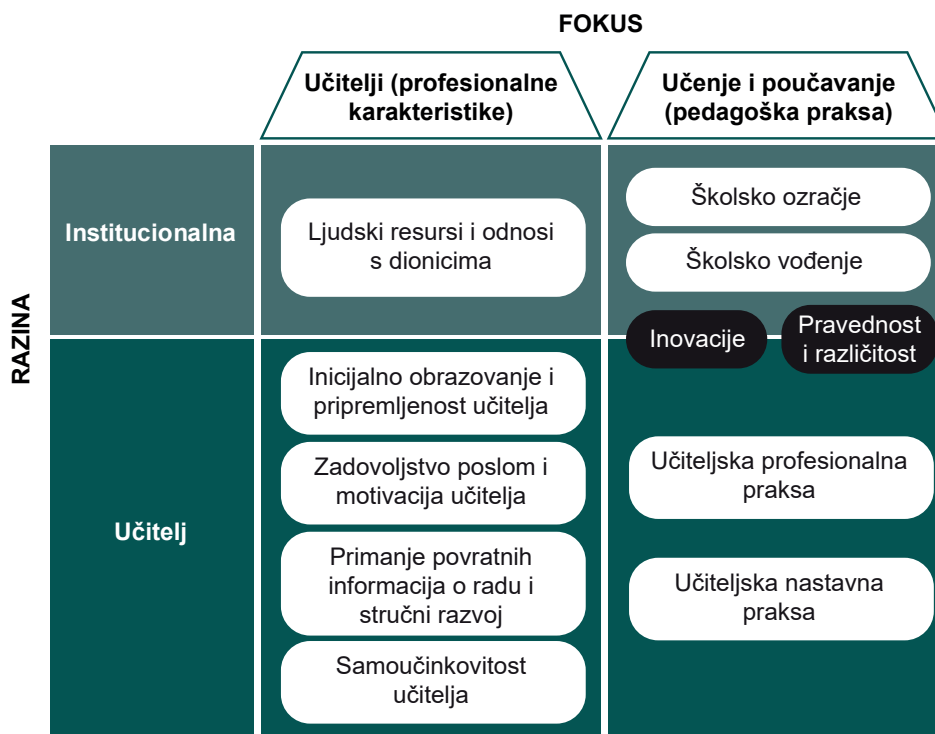
Prikaz 2.1. Četiri dimenzije učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma



Ovo izvješće usmjereno je na prvu dimenziju učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma - bazu znanja i kompetencija. Ostale tri dimenzije bit će detaljnije analizirane u drugom izvješću s rezultatima istraživanja TALIS 2018 koje će biti objavljeno 2020. godine.

Konkretno teme obuhvaćene ovim konceptualnim okvirom i na kojima se zasnivaju instrumenti u ovom istraživanju odnose se na profesionalne karakteristike i nastavnu praksu na institucionalnoj i individualnoj razini (Prikaz 2.2.).

Prikaz 2.2. Konceptualna mapa tema u ciklusu TALIS 2018



Na individualnoj (učiteljskoj) razini, obuhvaćene teme su *nastavna praksa* i *profesionalna praksa*, odnosno teme koje izravno utječu na učenikova iskustva u obrazovanju. Nastavnu i profesionalnu praksu pak oblikuje *inicijalno obrazovanje i pripremljenost učitelja*, *povratne informacije* koje učitelji dobivaju o svom radu i njihov *stručni razvoj*, *samoučinkovitost* učitelja te njihova *motivacija* i *zadovoljstvo poslom*. Na institucionalnoj (školskoj) razini, na kojoj se primjenjuje ta praksa, obuhvaćene teme odnose se na školsko vođenje i *ozračje*, *ljudske resurse* i *odnose s dionicima*.

Konceptualni okvir obuhvaća i teme koje istovremeno djeluju i na učiteljskoj i na školskoj razini, a riječ je o *inovacijama* te *pravednosti i različitosti*. Koncept inovacija pokriven je sljedećim temama: inovativne metode poučavanja i školsko ozračje za inovacije. Koncept pravednosti i različitosti istraživani je u kontekstima kulturnog porijekla, socioekonomskog statusa i spola.





3. PROFIL HRVATSKIH UČITELJA I NASTAVNIKA

U ovom su poglavlju opisane demografske karakteristike, predmetno područje, radno iskustvo i trenutno zaposlenje hrvatskih učitelja i nastavnika u usporedbi s međunarodnim kontekstom. Analiziraju se razlozi iz kojih su učitelji i nastavnici odlučili odabrati učiteljsku profesiju te se istražuje osjećaju li se i do koje mjere učitelji i nastavnici pripremljeni za rad u školi. Opisuje se stečeni stupanj i vrsta obrazovanja učitelja i nastavnika, kao i sadržaj, odnosno teme pokrivena njihovim formalnim inicijalnim obrazovanjem. Na kraju, istražuju se poslovi i zadaci na koje učitelji i nastavnici troše najveći dio svog radnog vremena.

ISTAKNUTO

- Rodna neravnoteža učiteljske i nastavničke profesije - 78,2% osnovnoškolskih učitelja i 67,2% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj su žene (TALIS-ov prosjek – 69,2%)
- Prosječna dob hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnim školama iznosi 42 godine a srednjoškolskih nastavnika 45 godina (TALIS-ov prosjek – 43 godine, prosjek EU– 45 godina)
- U proteklih 5 godina u Hrvatskoj je došlo do značajnog smanjenja broja učitelja mlađih od 30 godina (za 5%) i starijih od 50 godina (za 6%) uz istovremeno povećanje broja učitelja između 30 i 50 godina (za 11%)
- Hrvatski učitelji i nastavnici imaju završen viši stupanj obrazovanja u odnosu na prosjek zemalja sudionica i EU prosjek. Više od 90% hrvatskih učitelja i nastavnika ima završen barem četverogodišnji ili petogodišnji fakultet, dok isti taj stupanj obrazovanja ima u prosjeku završeno 41% učitelja u zemljama sudionicama te 55% učitelja u zemljama EU
- U proteklih 5 godina u Hrvatskoj se bilježi značajan pad postotka učitelja predmetne nastave sa završenim studijem u trajanju kraćem od 3 godine
- Za 66,7% osnovnoškolskih učitelja i 49,3% srednjoškolskih nastavnika karijera učitelja odnosno nastavnika bila je prvi izbor (TALIS-ov prosjek – 69%)
- U proteklih 5 godina u Hrvatskoj je došlo do značajnog smanjenja broja učitelja s 5 ili manje godina radnog iskustva (za 5%) i smanjenja broja učitelja s više od 20 godina radnog iskustva (za 6%) uz istovremeno povećanje broja učitelja s 6 – 20 godina radnog iskustva (za 10%)
- Prema iskazima hrvatskih učitelja i nastavnika, u njihovom formalnom obrazovanju prilično je slaba zastupljenost sadržaja vezanih uz poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju, poučavanje učenika različitih sposobnosti te uporabu ICT-a u nastavi. Istovremeno, učitelji i nastavnici osjećaju se najmanje pripremljenima za poučavanje u navedenim područjima
- U većini zemalja sudionica, uključujući Hrvatsku, bilježi se trend smanjenja broja sati utrošenih na planiranje i pripremu nastave uz povećanje broja sati provedenih u nastavi.

Od prvog ciklusa TALIS istraživanja provedenog 2008. godine dogodile su se velike promjene u svijetu poput ubrzane digitalizacije, sve brže diseminacije inovacija, posljedica financijske krize, izazova za socijalnu koheziju i demokratske vrijednosti te velikog povećanja broja izbjeglica. Ovi i brojni drugi događaji ostavili su posljedice ne samo na zemlje i društvo u cjelini, već i na obrazovne sustave, odnosno na učenike, učitelje, nastavnike i ravnatelje škola.

Današnji učenici trebali bi tijekom svog školovanja steći mnogo širi raspon znanja, vještina i stavova od prijašnjih generacija žele li biti uspješni na privatnom i poslovnom planu kad dosegnu odraslu dob. Upravo zbog toga, mnoge zemlje odlučuju se na potpunu rekonceptualizaciju i redefiniranje postojećih nacionalnih kurikuluma i metoda poučavanja kako bi učenici bili spremni za suočavanje s budućim izazovima kao samouvjereni i odgovorni građani. Zadatak učitelja i nastavnika teži je no ikad. No, jesu li oni spremni za nove zahtjeve i dugačiji kontekst?

3.1. DOB I SPOL UČITELJA I NASTAVNIKA

Demografski podaci poput dobi učitelja i nastavnika veoma su vrijedni iz više razloga. Između ostalog, oni omogućuju obrazovnim vlastima da uz projekcije broja učenika procijene potrebu za „obnavljanjem“ učiteljske i nastavničke profesije kao kompenzacije za pojačano umirovljenje unutar obrazovnog sustava. Oni pomažu i u utvrđivanju potreba za osposobljavanjem i uvođenjem mehanizama podrške učiteljima i nastavnicima.

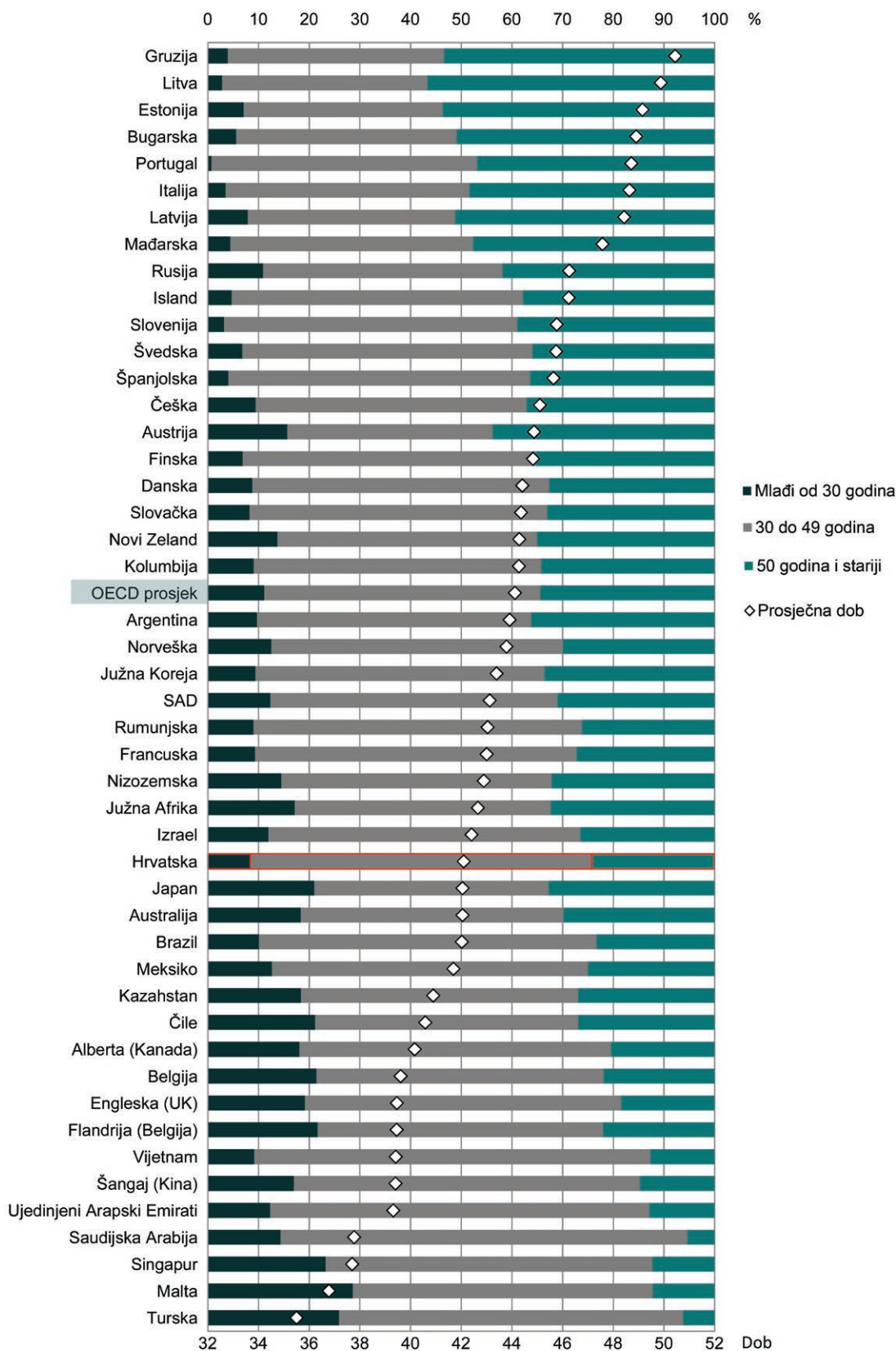
Prosječna dob hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi je 42 godine, a srednjoškolskih nastavnika 45 godina, što otprilike odgovara prosjeku zemalja sudionica u TALIS istraživanju (43 godine) i EU prosjeku (45 godina). Kad se podaci analiziraju po dobnim skupinama, u Hrvatskoj je oko 8% učitelja mlađih od 30 godina, 67% učitelja nalazi se u dobnj skupini 30-49 godina, a 24% u dobnj skupini 50 ili više godina (Prikaz 3.1.).

Uspoređujući ove podatke s podacima iz prethodnih ciklusa TALIS istraživanja može se zaključiti da se neke zemlje suočavaju sa starenjem učiteljske populacije. Najdramatičnija situacija je u Portugalu, gdje je broj učitelja u dobi od 50 i više godina skočio s 28% na 47% u pet godina. U Hrvatskoj je zabilježena obrnuta situacija budući da se broj takvih učitelja od 2013. godine smanjio za nešto više od 6%.

Demografski podaci također omogućuju i procjenu stupnja rodne neravnoteže unutar učiteljske i nastavničke profesije. Poznato je da učiteljskom profesijom dominiraju žene, osobito u predškolskom i ranom školskom obrazovanju (Prikaz 3.2.). Iz tog razloga mnoge zemlje razvijaju posebne strategije nicali na učiteljske i nastavničke fakultete privukle muške kandidate. Iako nema dovoljno dokaza da spol učitelja i nastavnika utječe na postignuća učenika, istraživanja su pokazala da učiteljska i nastavnička profesija u značajnoj mjeri utječe na stavove, aspiracije i postignuća učenika u nekim disciplinama i kontekstima (OECD, 2019).

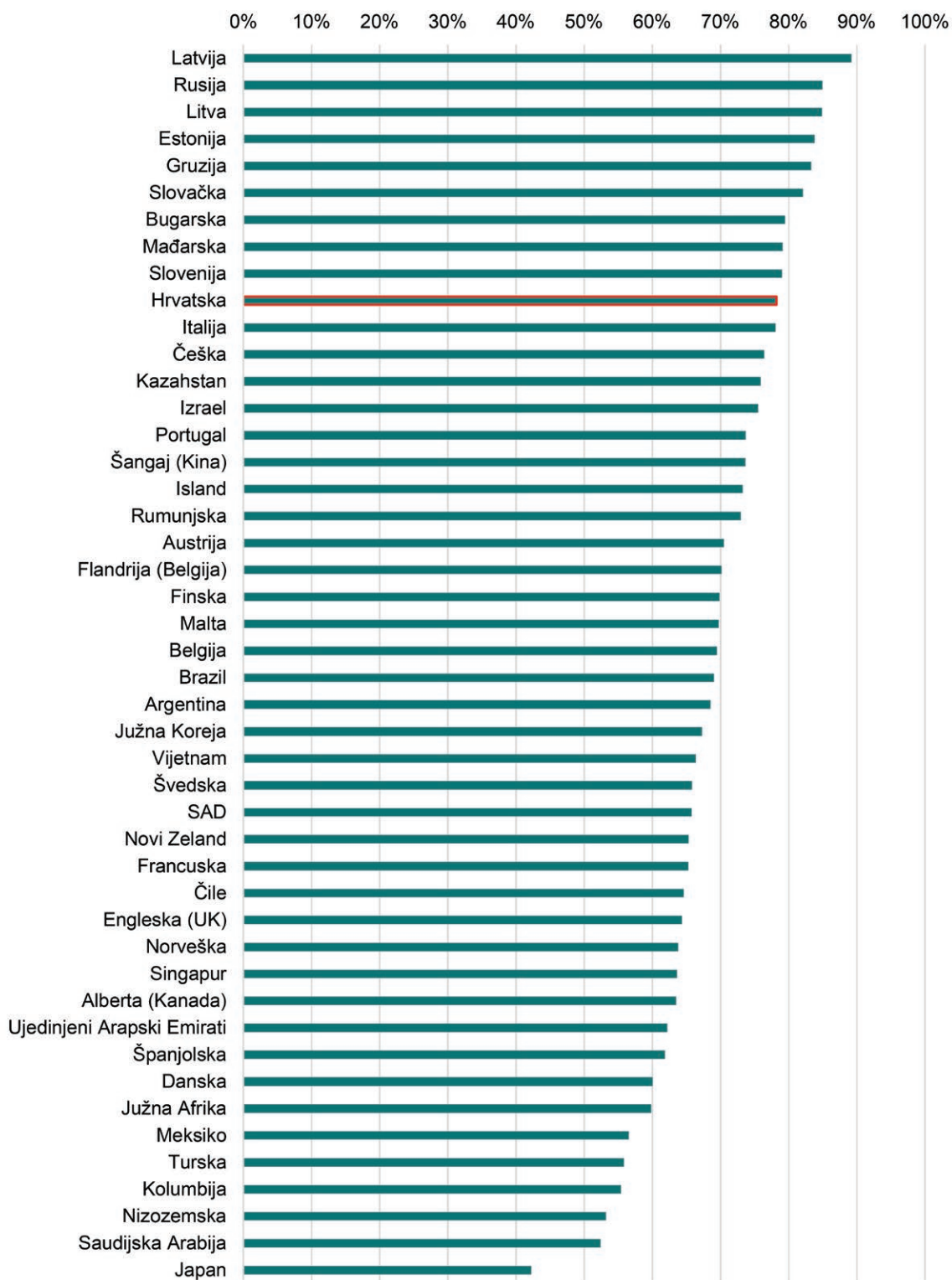
Još jedan aspekt rodne neravnoteže o kojem treba voditi računa jest i stupanj pravednosti i rodne jednakosti u napredovanju učitelja i nastavnika tijekom karijere, kao i mogućnost napredovanja na vodeće pozicije. Iz tog je razloga veoma važno da obrazovne vlasti prate promjene u rodnoj ravnoteži unutar učiteljske i nastavničke profesije od jednog do drugog ciklusa TALIS istraživanja.

Prikaz 3.1. Dobna struktura učitelja u TALIS istraživanju





Prikaz 3.2. Rodna struktura učitelja u TALIS istraživanju (% žena)



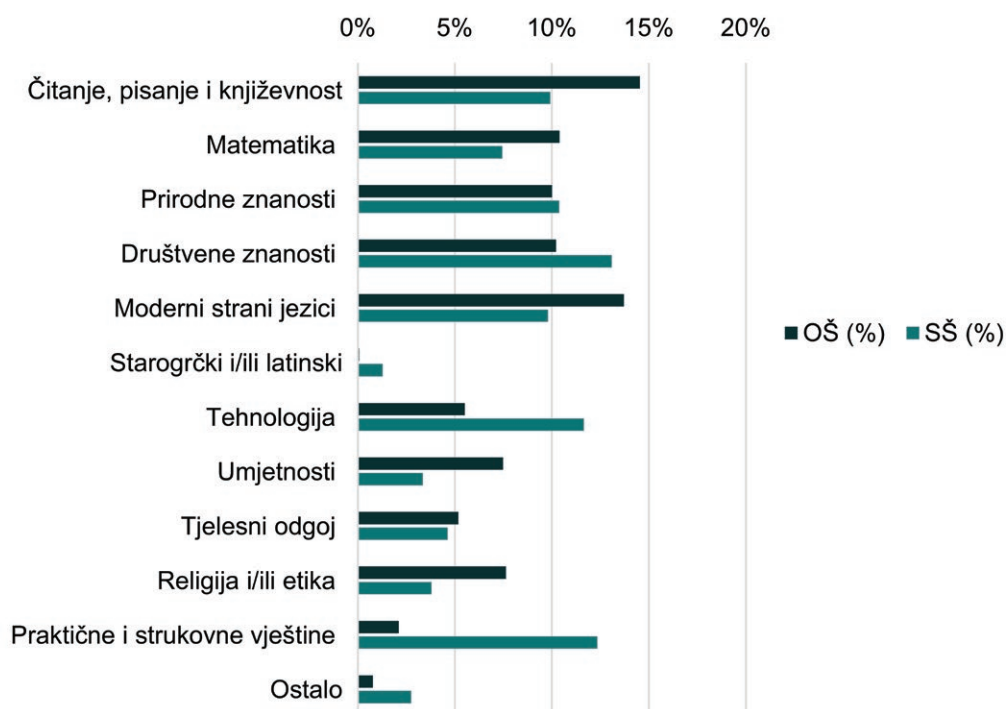
TALIS-ovi podaci pokazuju da su rodni obrasci u učiteljskoj profesiji često „otporni“ i da se mijenjaju veoma polako tijekom vremena. Štoviše, u nekim se zemljama mijenjaju u nepoželjnom smjeru. U Hrvatskoj se udio žena na mjestu učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi u zadnjih pet godina (od ciklusa TALIS 2013) povećao za oko 4% te on iznosi 78,2%, što je za 9% više od TALIS-ova prosjeka. Rodna ravnoteža među nastavnicima u srednjim školama nešto je ujednačenija budući da udio žena iznosi 67,2%.

3.2. PREDMETNO PODRUČJE UČITELJA I NASTAVNIKA

Od svih hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi koji su sudjelovali u ovom istraživanju, najviše je učitelja Hrvatskoga jezika ili nekog drugog jezika na kojemu se odvija nastava (15%), zatim učitelja modernih stranih jezika (14%), učitelja Matematike (10%), učitelja prirodoslovnih predmeta (10%) te predmeta vezanih uz društvene znanosti (10%) (Prikaz 3.3.). U istraživanju je sudjelovalo najmanje učitelja Starogrčkog i Latinskog jezika (0,1%) te učitelja predmeta u kojima se poučavaju praktične i strukovne vještine kao što je tehnički odgoj (2%).

Od srednjoškolskih nastavnika, u Hrvatskoj je sudjelovalo najviše nastavnika predmeta u području društvenih znanosti kao što su Geografija, Povijest, Sociologija, Politika i gospodarstvo, Etika, Filozofija i dr. (13%), zatim nastavnika strukovnih predmeta u kojima se stječu praktične i strukovne vještine (12%) te nastavnika predmeta vezanih uz tehnologiju kao što su Informatika, Računalstvo, Geodezija, Elektornika, Grafički dizajn i sl. (12%). Najmanje je sudjelovalo nastavnika Starogrčkog i Latinskog jezika (1%), nastavnika umjetničkih predmeta kao što su Likovna umjetnost, Glazbena kultura, Fotografija i film i sl. (3%) te nastavnika u području religije i etike kao što su Vjeronauk, Etika i sl. (4%).

Prikaz 3.3. Predmetno područje učitelja i nastavnika





3.3. FORMALNO OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA

Kad se učitelji i nastavnici jednom privuku i odluče za to zanimanje, trebali bi biti osposobljeni za poučavanje na najbolji mogući način. Znanja i kompetencije učitelja i nastavnika koje se stječu tijekom formalnog obrazovanja utječu na njihove kasnije nastavne metode i kvalitetu poučavanja, što zatim utječe na postignuća učenika. Specifikacije na kojima se programi formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika temelje zapravo su vizija neke zemlje o znanjima i vještinama koje bi učitelji i nastavnici trebali imati (OECD, 2019). Prikupljanje podataka o formalnom obrazovanju učitelja i nastavnika mogu pomoći obrazovnim vlastima da steknu bolji uvid u ishode obrazovanja učitelja i nastavnika te da utvrde gdje postoji potreba za poboljšanjima. Oni mogu služiti i kao polaznišna točka za cjelokupnu reformu obrazovnog sustava.

TALIS-ovi podaci pokazuju da hrvatski učitelji i nastavnici imaju viši završeni stupanj obrazovanja od učitelja i nastavnika u mnogim zemljama (Prikaz 3.4.). Čak 91% hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi i 92% hrvatskih srednjoškolskih nastavnika ima završen četverogodišnji ili petogodišnji fakultet. Usporedbe radi, taj stupanj obrazovanja ima u prosjeku završeno tek 41% učitelja u zemljama sudionicama, 44% učitelja u OECD-ovim zemljama te 55% učitelja u EU zemljama.

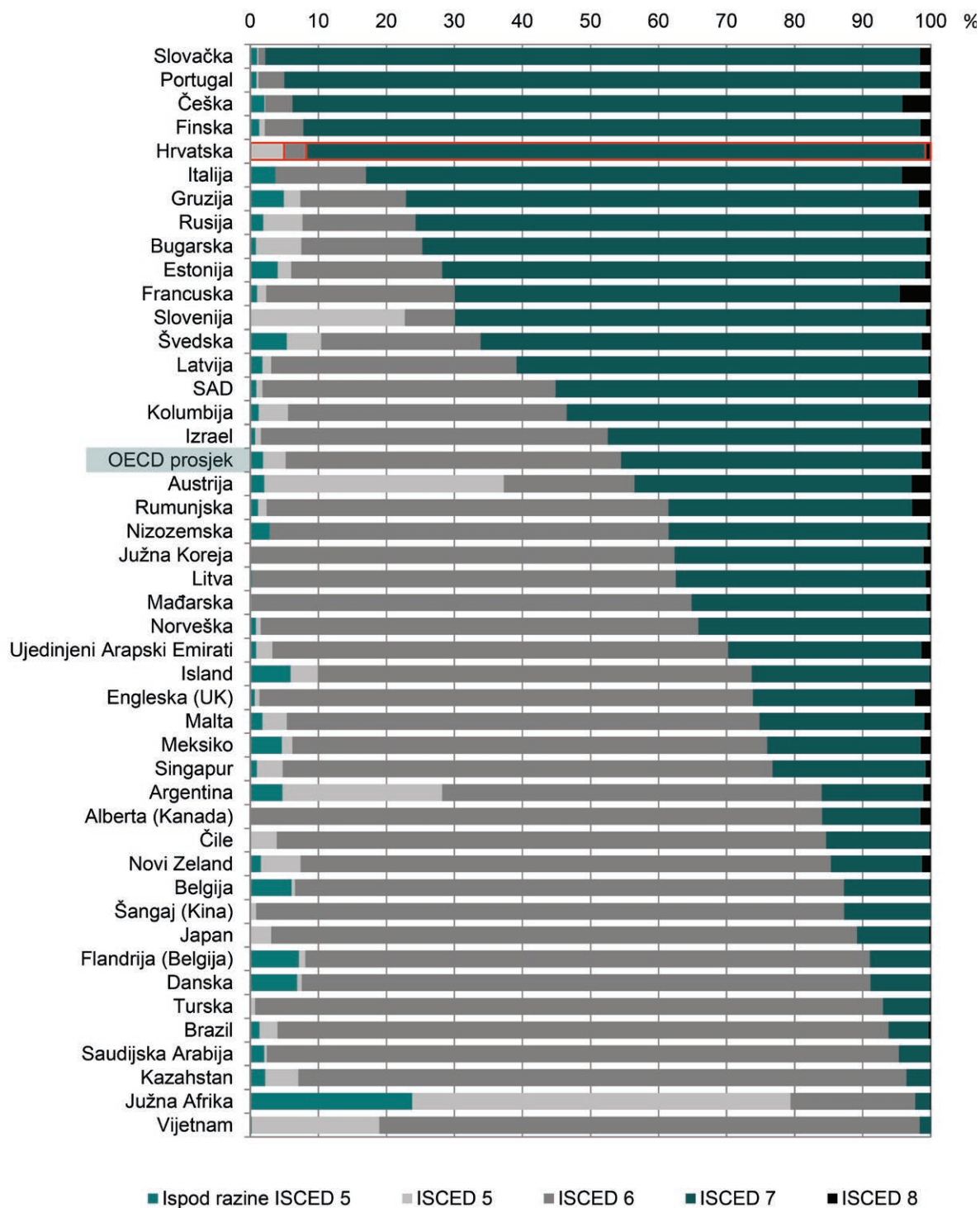
Kad je riječ o najvećem stupnju obrazovanja (ISCED 8), u Hrvatskoj je poslijediplomski sveučilišni doktorski studij završilo oko 1% učitelja i nastavnika, što približno odgovara prosjeku svih zemalja sudionica i OECD-ovu prosjeku (1%), dok je EU prosjek nešto veći te iznosi 2,7%.

Podatak da u većini zemalja koje postižu dobar uspjeh u PISA-i učitelji najčešće imaju završene četverogodišnje ili petogodišnje fakultete ukazuje na to da bi programi formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika trebali trajati najmanje četiri godine (OECD, 2019). Hrvatska se već nalazi pri samom vrhu ljestvice zemalja po duljini trajanja učiteljskog i nastavničkog formalnog obrazovanja. Štoviše, u zadnjih pet godina (od istraživanja TALIS 2013) u Hrvatskoj je uočen statistički značajni pad postotka učitelja predmetne nastave sa završenim studijem kraćim od 3 godine za 13%. To bi se smanjenje moglo pripisati činjenici da je velik broj učitelja predmetne nastave s dvogodišnjim i trogodišnjim fakultetima otišao u mirovinu, pri čemu novije generacije učitelja najčešće završavaju studije u trajanju od pet godina, što prije Bolonjskog procesa nije bilo moguće.

Analizom modela učiteljskog formalnog obrazovanja u mnogim zemljama sudionicama uočava se sve veći broj učitelja koji studiraju po tzv. simultanom modelu prema kojemu studenti paralelno usvajaju znanja iz akademskog predmeta i stječu pedagoške kompetencije, umjesto da prvo steknu kvalifikaciju iz određenog akademskog predmeta, a nakon toga pedagoške kompetencije (konsekutivni model).

TALIS-ovi podaci pokazuju da je u Hrvatskoj većina učitelja (67%) stekla kvalifikaciju po simultanom modelu. Po mnogima je upravo takav model studiranja najbolji jer predstavlja najbolje rješenje za nedostatak učiteljske radne snage. No, u mnogim zemljama sudionicama postotak budućih učitelja koji se odlučuju na konsekutivan (uzastopni) model obrazovanja i dalje je visok, što bi moglo ukazivati na činjenicu da sve više studenata odgađa donošenje konačne odluke o izboru karijere.

Prikaz 3.4. Najviši završeni stupanj obrazovanja učitelja u TALIS istraživanju



Simultani modeli učiteljskog obrazovanja s jedne strane omogućuju stjecanje znanja i kompetencija na integriraniji način, no s druge strane su dosta nefleksibilni u pogledu ulaska u učiteljsku i nastavničku profesiju, osobito za osobe koje su završile neki drugi nenastavnički fakultet. Takve se osobe najčešće odlučuju za konsekutivni model obrazovanja koji im omogućuje fleksibilniji ulaz u učiteljsku profesiju, no koji ponekad ne pruža dovoljno adekvatnu psihološko-pedagošku naobrazbu. Da bi privukle kandidate različitih profila, zemlje najčešće nude oba modela, što za sobom često povlači dodatne troškove za obrazovni sustav (OECD, 2019).

TALIS-ovi podaci o sadržajima i područjima koje budući učitelji uče u sklopu svog formalnog obrazovanja ukazuju na to da gotovo svi učitelji u svim zemljama sudionicama, među kojima su i hrvatski učitelji, uče sadržaje vezane uz akademski predmet ili predmete koje će poučavati. Dobro poznavanje gradiva koje će poučavati temelj je učiteljske i nastavničke profesije. No, istraživanja su pokazala da su postignuća učenika viša kad se predmetno specifična znanja povežu s pedagoškim kompetencijama i prilikama za praktično osposobljavanje u školama. Smatra se da su učitelji i nastavnici najbolje osposobljeni kad se predmetno specifična znanja povežu s dubljim razumijevanjem načina na koji učenici stječu takva znanja, načina na koje bi trebalo poučavati učenike različitih sposobnosti i karakteristika te načina korištenja različitih nastavnih metoda i strategija.

U ovom istraživanju, TALIS definira pedagogiju kao umijeće i znanost o poučavanju, a pedagoške kompetencije kao znanje o tome kako poučavati, za razliku od predmetno specifičnih znanja. Opće pedagoške kompetencije analizirane u ovom istraživanju podrazumijevaju kompetencije koje se odnose na općenita znanja o tome kako poučavati, dok se specifične pedagoške kompetencije odnose na znanja o tome kako poučavati određeni predmet ili određenu skupinu učenika.

Podaci prikupljeni ovim istraživanjem ukazuju na to da je formalno obrazovanje gotovo svih učitelja iz svih zemalja sudionica, pa tako i iz Hrvatske, uključivalo sadržaje vezane uz opću pedagogiju i pedagoške aspekte predmeta koje poučavaju.

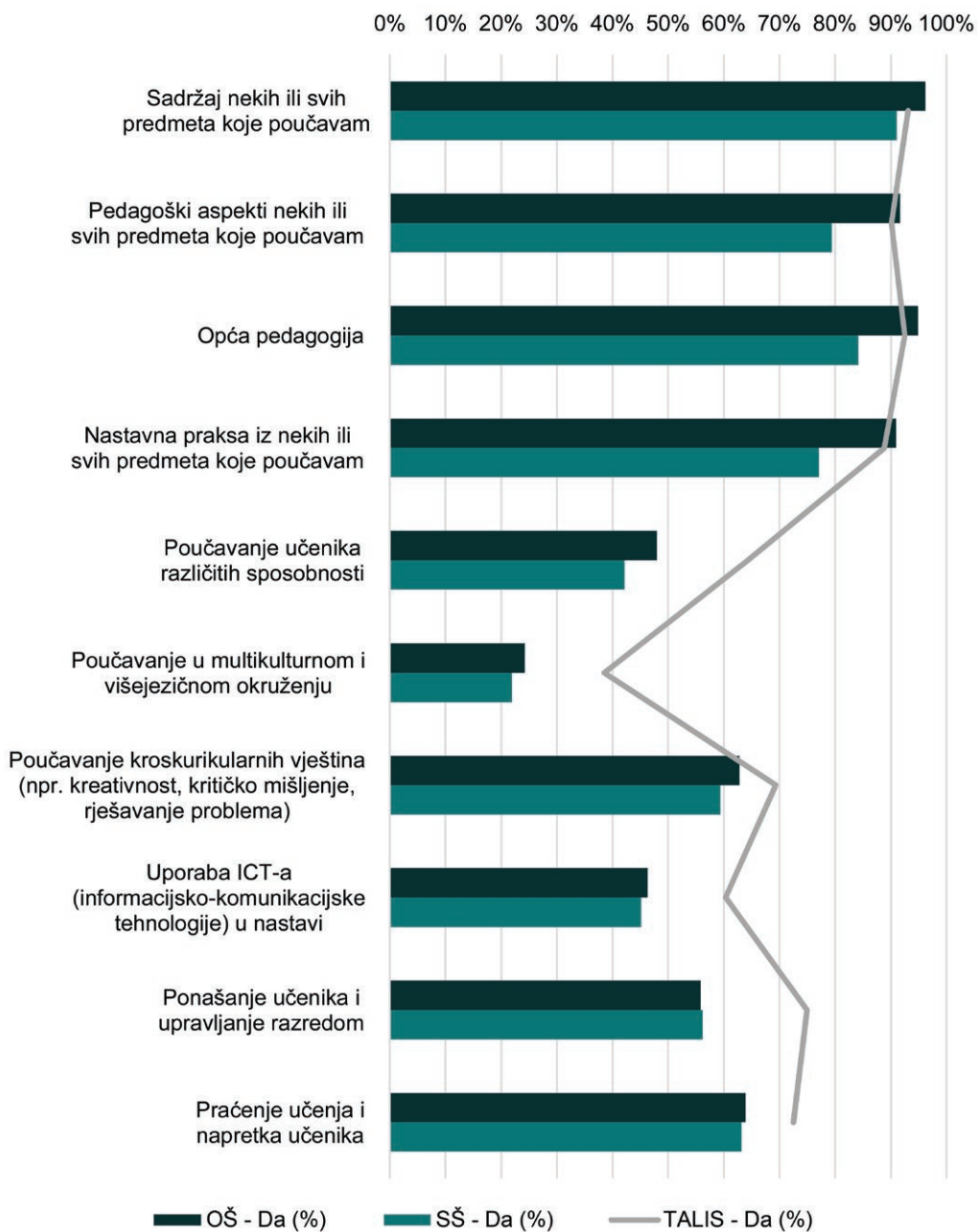
Dobar pokazatelj kvalitete formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika jest i zastupljenost pojedinih tema i sadržaja u takvim obrazovnim programima. TALIS promatra dva pokazatelja: postotak učitelja čije je formalno obrazovanje obuhvaćalo glavna tri elementa (sadržaj predmeta, pedagogiju i nastavnu praksu) te prosječan broj obuhvaćenih elemenata od ukupno deset elemenata (Prikaz 3.5.).

Velika većina hrvatskih učitelja (84%) ima završeno formalno obrazovanje koje je uključivalo sva tri glavna elementa – sadržaj predmeta, pedagogiju i nastavnu praksu (TALIS-ov prosjek iznosi 81%, a EU prosjek 73%), te je u prosjeku obuhvaćalo 6,7 elemenata (TALIS-ov prosjek iznosi 7,4, a EU prosjek 6,7). Usporede li se rezultati hrvatskih učitelja u osnovnim i nastavnika u srednjim školama razlike su takođe primjetne, pri čemu učitelji u osnovnim školama u nešto većem broju izjavljuju da su ova tri glavna pedagoška elementa bila uključena u njihovo formalno obrazovanje.

Osim triju glavnih elemenata, formalno obrazovanje hrvatskih učitelja najčešće je uključivalo poučavanje kroskurikularnih vještina, praćenje napretka učenika i njihovog učenja te ponašanje učenika i upravljanje razredom. Pritom valja napomenuti da je ponašanje učenika i upravljanje razredom prema iskazima nastavnika u manjoj mjeri zastupljeno u hrvatskim programima obrazovanja za učitelje nego u drugim zemljama sudionicama, i to za oko 20% u odnosu na TALIS-ov prosjek i 10% u odnosu na prosjek zemalja EU. Regresijske analize na TALIS-ovim podaci-

ma pokazale su da su sadržaji formalnog obrazovanja učitelja u zemljama sudionicama važne za kvalitetu poučavanja. Nakon što su uzete u obzir karakteristike TALIS-ovih učitelja poput spola i radnog iskustva, u većini zemalja sudionica TALIS-ovi učitelji čije je obrazovanje uključivalo sadržaje vezane uz ponašanje učenika i upravljanje razredom iskazali su veću samoučinkovitost vezanu uz sposobnost upravljanja razredom (OECD, 2019).

Prikaz 3.5. Elementi obuhvaćeni formalnim obrazovanjem učitelja i nastavnika



U Hrvatskoj je u formalnim programima obrazovanja prema iskazima učitelja za-bilježena prilično slaba zastupljenost sadržaja vezanih uz poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju (25%), a slabije su zastupljeni i sadržaji vezani uz poučavanje učenika različitih sposobnosti (47%) te uporabu ICT-a u nastavi (47%). Slična je situacija i u drugim zemljama gledajući ukupan TALIS-ov prosjek. Razlog relativno slabe zastupljenosti ovih elemenata u formalnom obrazovanju učitelja u zemljama sudionicama mogla bi biti činjenica da se fenomen globalizacije pojavio tek u zadnjih par desetljeća pa se tek odnedavno počeo uključivati u formalne programe obrazovanja za učitelje i nastavnike.

Kvaliteta inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika može se procjenjivati i na temelju osjećaja pripremljenosti koji učitelji i nastavnici imaju prilikom obavljanja različitih zadataka na svom poslu. Dosadašnja istraživanja pokazala su da postoji povezanost između zastupljenosti različitih elemenata (sadržaja i tema) u inicijalnom obrazovanju učitelja i njihova osjećaja pripremljenosti. Iz tog razloga, TALIS istražuje u kojoj se mjeri učitelji i nastavnici osjećaju pripremljenima za različite elemente poučavanja, iste one elemente koji su potencijalno bili uključeni u njihovo formalno inicijalno obrazovanje.

TALIS-ovi učitelji	Hrvatski učitelji (OŠ)	Hrvatski nastavnici (SŠ)
- 69,2% žene	- 78,2 % žene	- 67,2% žene
- prosječna dob 43,4 godine	- prosječna dob 42,1 godina	- prosječna dob 45,4 godina
- 11,5% mlađe od 30 godina	- 8,4% mlađe od 30 godina	- 7,0% mlađe od 30 godina
	- najviše je učitelja Hrvatskoga jezika ili nekog drugog jezika na kojemu se odvija nastava (15%) i modernih stranih jezika (14%)	- najviše je nastavnika predmeta u području društvenih znanosti (13%), strukovnih predmeta u kojima se stječu praktične i strukovne vještine (12%) te predmeta vezanih uz tehnologiju (12%)
- 40,7% završilo četverogodišnji ili petogodišnji fakultet ^a	- 91,0% završilo četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij ^a	- 92,1% završilo četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij ^a
- 58,7% ^b završilo simultani model obrazovanja, 23,1% završilo je konsekutivni model, a 3,3% steklo nastavničku kvalifikaciju završavanjem dodatnog pedagoško-psihološkog obrazovanja	- 66,5% završilo simultani model obrazovanja, 18,4% završilo je konsekutivni model, a 7,1% steklo je nastavničku kvalifikaciju završavanjem dodatnog pedagoško-psihološkog obrazovanja	- 49,6% završilo simultani model obrazovanja, 11,4% konsekutivni model, a 34,6% steklo nastavničku kvalifikaciju završavanjem dodatnog pedagoško-psihološkog obrazovanja
- za 68,9% učiteljska karijera prvi izbor	- za 66,7% učiteljska karijera prvi izbor	- za 49,3% nastavnička karijera prvi izbor

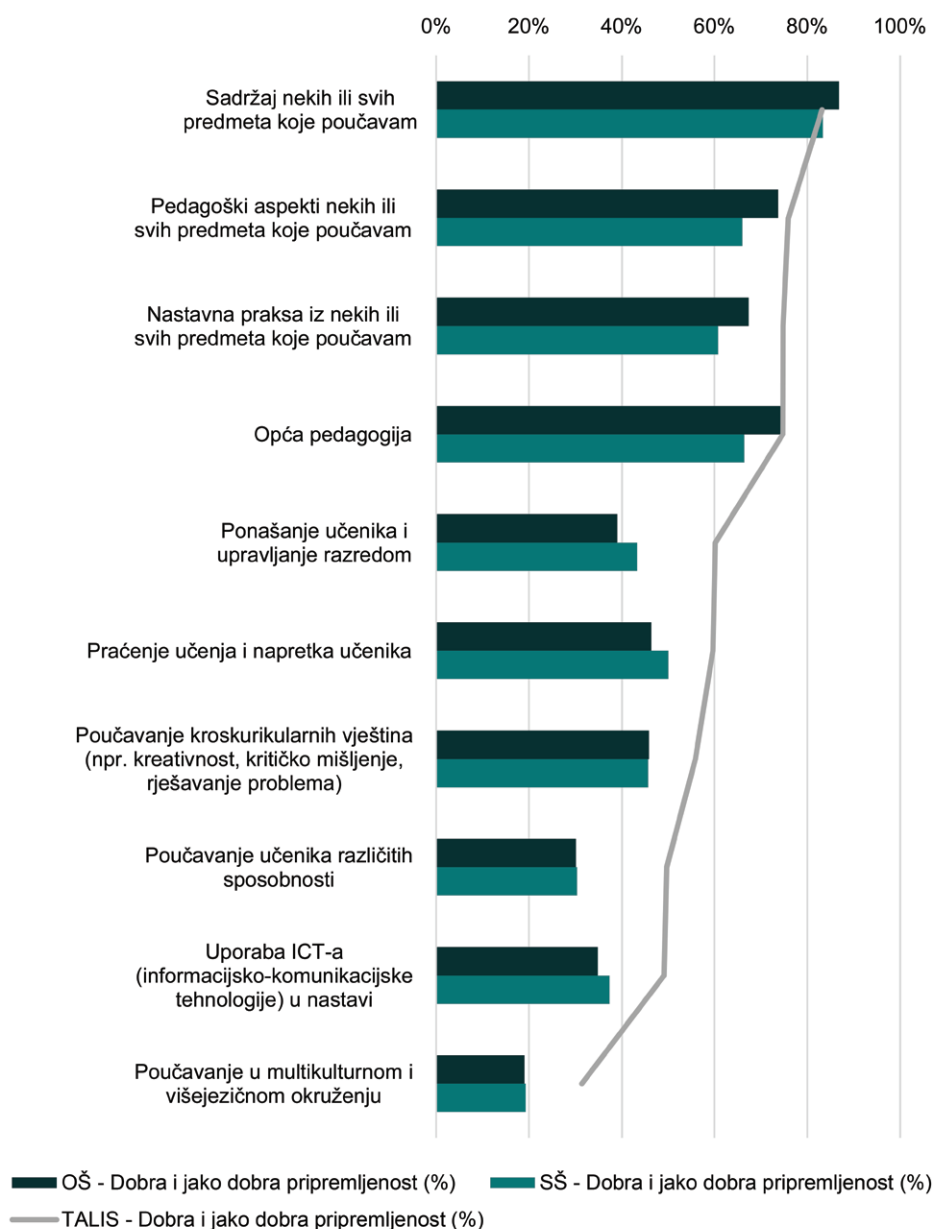
^a Za klasifikaciju stupnjeva obrazovanja u svim zemljama sudionicama korištena je Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja iz 2011. godine (ISCED-2011).

^b Podaci dostupni samo za 33 zemlje sudionice.

3.4. OSJEĆAJ PRIPREMLJENOSTI UČITELJA I NASTAVNIKA ZA POUČAVANJE

Slično kao i u drugim istraživanjima, osjećaj pripremljenosti TALIS-ovih učitelja ovisi o zastupljenosti svakog od elemenata u njihovom formalnom obrazovanju. No, kad je riječ o trima glavnim komponentama formalnog obrazovanja (sadržaj predmeta, pedagogija i praksa u nastavi), hrvatski učitelji i nastavnici osjećaju se bolje pripremljenima za poučavanje predmetnih sadržaja nego za pedagoški aspekt njihova posla i nastavnu praksu (Prikaz 3.6.). Slična je situacija i u drugim zemljama ako se gleda TALIS-ov prosjek. Zanimljivo je da se hrvatski učitelji osjećaju bolje pedagoški pripremljenima (73%) od učitelja iz drugih zemalja Europske unije (EU prosjek iznosi oko 60%), ali i u odnosu na hrvatske nastavnike u srednjim školama.

Prikaz 3.6. Osjećaj pripremljenosti za poučavanje s obzirom na elemente formalnog obrazovanja





Formalno obrazovanje učitelja i nastavnika – hrvatski kontekst

- Formalno obrazovanje hrvatskih učitelja u prosjeku je obuhvaćalo 7 elemenata
- 84% hrvatskih učitelja ima završeno formalno obrazovanje koje je uključivalo tri glavna elementa: sadržaj predmeta, pedagogiju i praksu u nastavi
- Najrjeđi elementi formalnog obrazovanja: poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju, poučavanje učenika različitih sposobnosti te uporaba ICT-a u nastavi
- Hrvatski se učitelji i nastavnici osjećaju najviše pripremljenima za sadržaj i pedagoške aspekte predmeta koje poučavaju, a najmanje za poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju, poučavanje učenika različitih sposobnosti te u uporabi ICT-a u nastavi
- Hrvatski učitelji osjećaju se bolje pedagoški pripremljenima (73%) od učitelja iz drugih zemalja Europske unije (EU prosjek iznosi oko 60%).

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji se osjećaju bolje pripremljenima za: poučavanje sadržaja predmeta, pedagoške aspekte predmeta, opću pedagogiju te nastavnu praksu
- Nastavnici se osjećaju bolje pripremljenima za: ponašanje učenika i upravljanje razredom te praćenje učenja i napretka učenika.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji se osjećaju manje pripremljenima za: poučavanje sadržaja predmeta, pedagoške aspekte predmeta te nastavnu praksu.

Formalno obrazovanje učitelja i nastavnika – međunarodni kontekst

- Formalno obrazovanje TALIS-ovih i EU učitelja u prosjeku je obuhvaćalo 7 elemenata
- 81% TALIS-ovih učitelja i 73% učitelja EU ima završeno formalno obrazovanje koje je uključivalo tri glavna elementa: sadržaj predmeta, pedagogiju i praksu u nastavi
- Najčešći elementi formalnog obrazovanja su: sadržaj predmeta, pedagogija i praksa u nastavi, a najrjeđi su: poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju, poučavanje učenika različitih sposobnosti te uporaba ICT-a u nastavi
- Učitelji se osjećaju najviše pripremljenima za sadržaj i pedagoške aspekte predmeta koje poučavaju, a najmanje za poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju te u uporabi ICT-a u nastavi.

3.5. MOTIVACIJA ZA ODABIR UČITELJSKOG ILI NASTAVNIČKOG ZANIMANJA

Mnoge zemlje suočavaju se s problemom privlačenja budućih učitelja i nastavnika, osobito onih koji posjeduju naprednije vještine i visoko su motivirani. No, osim čimbenika na razini sustava poput selekcije, trajanja studijskih programa i sl., na odabir učiteljskog i nastavničkog zanimanja utječu i osobni razlozi. TALIS analizira motive iz kojih su učitelji i nastavnici odabrali svoje zanimanje kako bi se dobio bolji uvid u čimbenike koji čine učiteljsku i nastavničku profesiju privlačnom. Takvi podaci mogu pomoći obrazovnim vlastima prilikom osmišljavanja posebnih kampanja i razvoja politika za povećanje privlačnosti učiteljske profesije. No, treba imati na umu da TALIS-ovi podaci daju samo ograničenu sliku budućih kandidata koji nisu uspjeli upisati učiteljske i nastavničke obrazovne programe, kao ni učitelje i nastavnike koji su napustili profesiju.

Čini se da se učitelji i nastavnici odlučuju za učiteljski i nastavnički poziv najčešće zbog mogućnosti davanja svog doprinosa društvu i prilika za samoispunjenje (Prikaz 3.7.). Više od 90% učitelja u zemljama sudionicama, među kojima su i hrvatski učitelji, ističe da su odabrali učiteljsko zanimanje zbog mogućnosti utjecaja na razvoj djece i mladih te zbog davanja svog doprinosa društvu. S druge strane, učitelji se rjeđe odlučuju za svoje zanimanje iz individualne koristi, odnosno ekonomskih razloga i razloga vezanih uz radne uvjete. Ti su razlozi privukli nešto više od polovice hrvatskih učitelja i nastavnika (53-61%) i prosječno oko 60-70% učitelja u svim zemljama sudionicama.

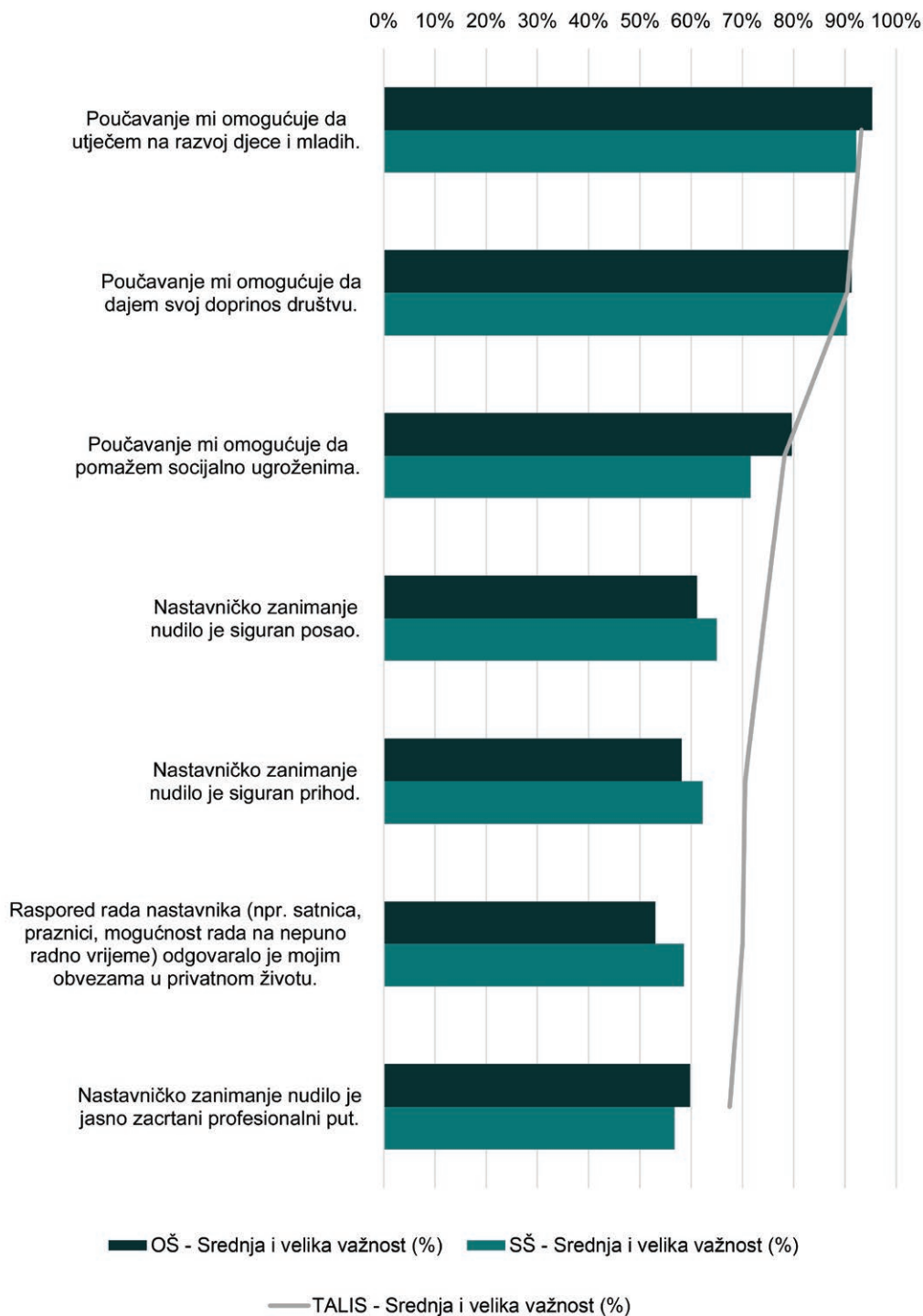
Zanimljivo je da u Hrvatskoj iskusniji učitelji (a isti je slučaj u zemljama sudionicama) u značajno većem udjelu biraju sigurnost posla kao jako važan ili umjeren razlog od učitelja početnika (razlika iznosi 6%). Ta je razlika u zemljama sudionicama mogla nastati zbog činjenice da iskusniji učitelji često imaju veću odgovornost za obitelj od mlađih učitelja pa više cijene sigurnost posla (Prikaz 3.8.).

No, je li učiteljski poziv učiteljima bio prvi izbor? Za 67% hrvatskih učitelja osnovnih škola i 49% nastavnika srednjih škola jest. Analizirajući detaljnije podatke o učiteljima kojima je učiteljsko zanimanje bilo prvi izbor, uočavaju se razlike među zemljama sudionicama. Te razlike mogu biti posljedica razlika u postupcima selekcije i certificiranja učitelja u zemljama, pri čemu selektivniji sustavi i sustavi s duljim formalnim obrazovanjem imaju veći udio učitelja kojima je njihovo zvanje bio prvi izbor. Razlog mogu biti i kulturne razlike i razlike na tržištima rada, ali i razlike u mobilnosti učitelja, na primjer, u zemljama engleskog govornog područja ili unutar zemalja EU.

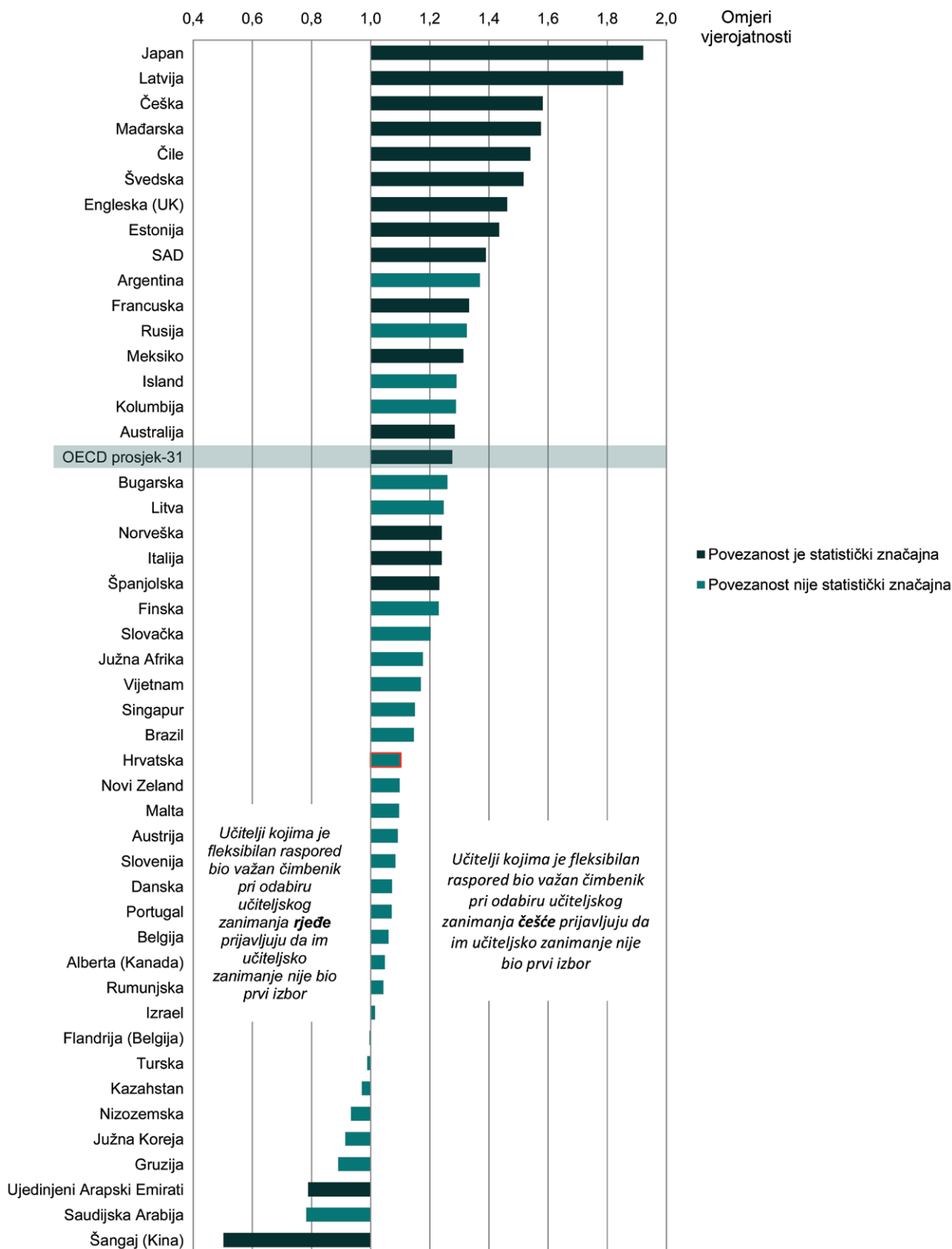
Razlozi iz kojih učitelji biraju učiteljski poziv ovise o činjenici je li im to zanimanje prvi izbor. Učitelji čija je glavna motivacija bila stabilnost i sigurnost posla ili pak utjecaj na razvoj djece i doprinos društvu češće biraju učiteljski poziv kao prvi izbor. S druge strane, učitelji kojima učiteljski poziv nije bio prvi izbor češće su bili motivirani uvjetima rada, odnosno radnim vremenom učitelja.



Prikaz 3.7. Važnost razloga prilikom odabira učiteljskog ili nastavnčkog zanimanja



Prikaz 3.8. Povezanost između odabira učiteljskog zanimanja (prvi izbor) i motivacije za odabir učiteljskog zanimanja





Odabir učiteljskog ili nastavničkog zanimanja – hrvatski kontekst

- Za 66,7% učitelja i 49,3% nastavnika učiteljsko/nastavničko zanimanje bio je prvi izbor
- Najvažniji razlozi prilikom odabira učiteljskog zanimanja za više od 90% učitelja i nastavnika su: mogućnost utjecaja na razvoj djece i mladih i davanje svog doprinosa društvu
- Ekonomski razlozi i razlozi vezani uz radne uvjete važni su prilikom odabira zanimanja za prosječno oko 60% učitelja i nastavnika
- Najmanje važni razlozi prilikom odabira učiteljskog zanimanja su: raspored rada i sigurni prihodi.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učiteljima je prilikom odabira učiteljskog zanimanja važnije: jasno zacrtani profesionalni put, mogućnost utjecaja na razvoj djece i mladih te mogućnost pomaganja socijalno ugroženima.
- Nastavnicima je prilikom odabira učiteljskog zanimanja važnije: siguran prihod i siguran posao te mogućnost usklađivanja radnih i privatnih obveza.

Odabir učiteljskog zanimanja – međunarodni kontekst

- Za 68,9% TALIS-ovih učitelja učiteljsko je zanimanje bio prvi izbor
- Najvažniji razlozi prilikom odabira učiteljskog zanimanja su: mogućnost utjecaja na razvoj djece i mladih, doprinos društvu i pomoć socijalno ugroženima
- Najmanje važni razlozi prilikom odabira učiteljskog zanimanja su: jasan razvoj karijere (zacrtan profesionalni put), raspored rada te sigurnost prihoda.

3.6. RADNO ISKUSTVO UČITELJA I NASTAVNIKA

Demografski obrasci učiteljskih populacija odražavaju se i na obrasce radnog iskustva u zemljama sudionicama. Hrvatski učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi prosječno imaju 15 godina radnog iskustva na mjestu učitelja, od toga 11 godina radnog iskustva u školi u kojoj su trenutno zaposleni. Na drugim poslovima u obrazovanju radili su 1 godinu, a na poslovima izvan obrazovnog sektora 2 godine. Hrvatski nastavnici u srednjoj školi prosječno imaju 16 godina radnog iskustva na mjestu nastavnika, od toga 14 godina radnog iskustva u školi u kojoj su trenutno zaposleni. Na drugim poslovima u obrazovanju radili su 1 godinu, a na poslovima izvan obrazovnog sektora 4 godine. U proteklih pet godina (od ciklusa TALIS 2013) došlo je do nekoliko statistički značajnih promjena u postotku hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi: postotak učitelja s 5 ili manje godina radnog iskustva na mjestu učitelja značajno se smanjio za 5%, postotak učitelja sa 6-20 godina radnog iskustva povećao se za 10%, dok se postotak učitelja s više od 20 godina radnog iskustva smanjio za 6%.

Radno iskustvo učitelja i nastavnika stečeno u školi u kojoj su trenutno zaposleni dobar su pokazatelj mobilnosti unutar sustava. Hrvatski učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi u istoj školi prosječno rade 11 godina, a srednjoškolski nastavnici 14 godina, što ukazuje na relativno nisku razinu mobilnosti učitelja i nastavnika unutar sustava, za razliku od, na primjer, učitelja u Japanu, Južnoj Koreji i Turskoj gdje prosječno radno iskustvo u istoj školi iznosi 5 ili manje godina.

3.7. RADNO VRIJEME I POSLOVI UČITELJA I NASTAVNIKA

Način na koji učitelji i nastavnici raspoređuju poslove tijekom svog radnog vremena ključan je za kvalitetu poučavanja u razredu i postignuće učenika. Učitelji i nastavnici neprestano trebaju voditi računa o tome kojim će aktivnostima dati prioritet kako bi njihovi ciljevi bili usuglašeni s raspoloživim resursima. Kvaliteta poučavanja ovisi o brojnim čimbenicima, među kojima je i vrijeme koje utroše na različite aktivnosti.

Kad je riječ o radnom vremenu i distribuciji poslova tijekom radnog vremena, hrvatski učitelji i nastavnici naveli su da ukupno rade otprilike 39 punih sati tjedno, od čega najveći dio vremena provedu u nastavi (gotovo 50% radnog vremena), što otprilike odgovara ukupnom prosjeku zemalja sudionica. No, broj sati provedenih u nastavi u velikoj se mjeri razlikuje među zemljama sudionicama. U nastavi najmanje vremena (31-40% radnog vremena) provode učitelji u azijskim zemljama (Japan, Kazahstan, Singapur, Vijetnam) i Norveškoj, a najviše u Brazilu, Čileu, Gruziji, Saudijskoj Arabiji, Južnoj Africi i Turskoj (72-78% radnog vremena).

Ukupno radno vrijeme koje učitelji provedu u nastavi postepeno se smanjuje sa sve višom razinom obrazovanja na kojoj oni poučavaju, što je i u skladu sa zakonskim odredbama u mnogim zemljama sudionicama. Drugim riječima, najveći broj sati u nastavi provedu učitelji razredne nastave, a najmanje srednjoškolski nastavnici. Takav je slučaj i u Hrvatskoj gdje učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi u nastavi prosječno provode 19,7 sati, a srednjoškolski nastavnici 18,5 sati (Tablica 3.1.).



Tablica 3.1. Tjedna distribucija radnih sati učitelja i nastavnika

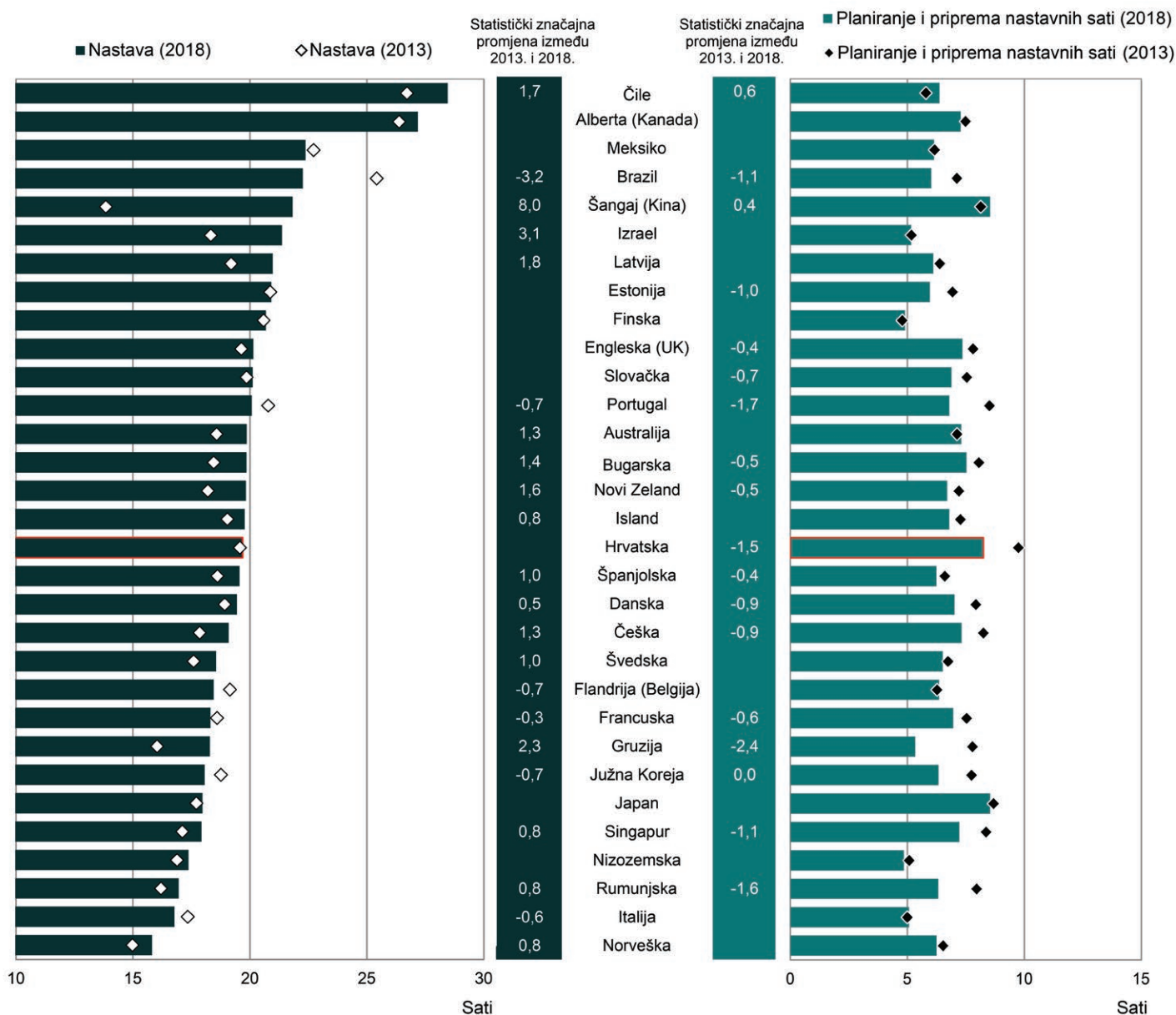
	Prosječni broj sati tjedno*		
	TALIS	OŠ	SŠ
Nastava	20,3	19,7	18,5
Individualno planiranje ili priprema nastavnih sati u školi ili izvan nje	6,8	8,23	8,48
Timski rad i suradnja s kolegama u školi	2,8	2,12	2,02
Ocjenjivanje/ispravljavanje učeničkih radova	4,5	3,79	4,02
Savjetovanje učenika (nadzor učenika, pomaganje, virtualno savjetovanje, profesionalno usmjeravanje i prevencija neprimjerenog ponašanja)	2,4	1,80	1,91
Sudjelovanje u upravljanju školom	1,6	0,47	,53
Opći administrativni poslovi (komunikacija, papirologija i uredski poslovi)	2,7	2,67	2,14
Stručno usavršavanje	2,0	2,30	1,98
Komunikacija i suradnja s roditeljima ili skrbnicima	1,6	1,20	1,04
Izvanastavne aktivnosti (npr. sportske i kulturne aktivnosti nakon škole)	1,9	1,71	1,28
Ostale aktivnosti	2,1	1,64	1,52

* Odnosi se na puni sat od 60 minuta uključujući vrijeme izvan nastave i vikende.

Ostatak tjednog radnog vremena hrvatski učitelji utroše na planiranje i pripremu nastavnih sati (oko 8 punih sati) te na ocjenjivanje i ispravljavanje učeničkih radova (oko 4 puna sata). Slično je i u ostalima zemljama sudionicama, s nešto manjim brojem sati provedenim u pripremi nastavnih sati (TALIS-ov prosjek iznosi 6,8 sati).

Distribucija radnog vremena po različitim aktivnostima značajno se promijenila u zadnjih pet godina (od ciklusa TALIS 2013). Sveukupno gledajući, u zemljama sudionicama došlo je do povećanja broja sati koje učitelji provode u nastavi te smanjenja broja sati koje utroše na planiranje i pripremu nastavnih te obavljanje administrativnih poslova. Takav trend zabilježen je i u Hrvatskoj, gdje učitelji provode 1,5 sati manje u planiranju i pripremi, što nije zanemarivo ako se uzme u obzir da ukupni broj sati utrošen na tu aktivnost iznosi 8,3 sati (Prikaz 3.9.).

Prikaz 3.9. Promjene u distribuciji radnog vremena u zadnjih 5 godina (od ciklusa TALIS 2013)



Trend smanjenja broja sati provedenih u planiranju i pripremi pomalo je zabrinjavajući podatak s obzirom na to da istraživanja pokazuju da vrijeme utrošeno na pripremu nastave pozitivno utječe na kvalitetu poučavanja (OECD, 2019). Planiranje i priprema nastave pomaže učiteljima i nastavnicima u nošenju s različitim i promjenjivim uvjetima s kojima se suočavaju u svom radu. No, valja imati na umu da razlog smanjenja broja sati utrošenih na planiranje i pripremu nastave može biti i češća i učinkovitija uporaba tehnologija, čime se skraćuje vrijeme planiranja i pripreme, ali i olakšava međusobna razmjena materijala među učiteljima i nastavnicima.

Trend smanjenja vremena utrošenog za planiranje i pripremu nastave manje je zabrinjavajući ako je učiteljska populacija “starija” budući da je iskusnijim učiteljima

potrebno manje vremena za pripremu, ili ako isti učitelj poučava istu nastavnu jedinicu u više razrednih odjeljenja. To se vjerojatno i dogodilo s hrvatskim učiteljima, kod kojih se bilježi značajno smanjenje vremena utrošenog na planiranje i pripremu nastave, uz istovremeno značajno smanjenje postotka učitelja početnika u odnosu na 2013. godinu.

Radno iskustvo, radno vrijeme i poslovi učitelja i nastavnika – hrvatski kontekst

Osnovne škole

- 14,5 godina rade kao učitelji od čega 11,4 godina u trenutačnoj školi
- Manje od 1 godinu radili na drugim poslovima u obrazovanju, a oko 2 godine radili na poslovima izvan obrazovanja
- Prosječno rade 39,3 sati tjedno
- 19,7 sati tjedno provedu u nastavi.

Srednje škole

- 15,6 godina rade kao nastavnici od čega 13,7 godina u trenutačnoj školi
- 1,4 godina radili na drugim poslovima u obrazovanju, a oko 3,6 godina radili na poslovima izvan obrazovanja
- Prosječno rade 38,3 sati tjedno
- 18,5 sati tjedno provedu u nastavi.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Nastavnici srednjih škola imaju značajno više godina radnog iskustva
- Učitelji osnovnih škola više sati tjedno provode u nastavi i pripremi za nastavu
- Učitelji osnovnih škola značajno više vremena troše na opće administrativne poslove, komunikaciju i suradnju s roditeljima, izvannastavne aktivnosti i ostale aktivnosti, a manje na ocjenjivanje ispravljanje učeničkih radova.

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Manji udio učitelja s 5 ili manje te 20 i više godina radnog iskustva na mjestu učitelja
- Veći udio učitelja s radnim iskustvom 6 -20 godina
- Učitelji osnovnih škola provode manje sati u planiranju i pripremi nastave.

Radno iskustvo, radno vrijeme i poslovi učitelja i nastavnika – međunarodni kontekst

Prema prosjeku svih zemalja sudionica učitelji:

- Rade kao učitelji 16,8 godina od čega 10,2 godina u ovoj školi
- 1,8 godina radili su na drugim poslovima u obrazovanju, a oko 3,1 godina radili na drugim poslovima izvan obrazovanja
- Prosječno rade 38,3 sati tjedno
- 20,3 sati tjedno provedu u nastavi.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- U 16 zemalja značajno povećanje broja sati u nastavi (najviše Šangaj i Izrael)
- U 6 zemalja značajno smanjenje broja sati u nastavi (najviše Brazil)
- U većini zemalja značajno smanjenje broja sati na općim administrativnim poslovima.





4. PROFIL RAVNATELJA ŠKOLA

U ovom su poglavlju opisane demografske karakteristike, radno iskustvo i formalno obrazovanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj. Analiziraju se poslovi i zadaci koje ravnatelji obavljaju u sklopu svog radnog vremena te se opisuje učestalost, vrste i sadržaji stručnog usavršavanja u kojemu sudjeluju. Detaljnije se istražuju potrebe ravnatelja za stručnim usavršavanjem, kao i prepreke koje ih ometaju u sudjelovanju u aktivnostima stručnog usavršavanja.

ISTAKNUTO

- Rodna ravnoteža unutar ravnateljske profesije u Hrvatskoj - 53% osnovnoškolskih i 49% srednjoškolskih ravnatelja su žene (TALIS-ov prosjek – 49%)
- Prosječna dob hrvatskih osnovnoškolskih ravnatelja je 52 godine, a srednjoškolskih ravnatelja 53 godine (TALIS-ov prosjek – 51 godina)
- Hrvatski ravnatelji imaju nešto manje iskustva kao učitelji ili nastavnici prije nego što postanu ravnatelji (u prosjeku 15 godina iskustva) u odnosu na ukupan prosjek zemalja sudionica (20 godina)
- Hrvatski ravnatelji imaju završen viši stupanj obrazovanja u odnosu na prosjek zemalja sudionica i prosjek EU. Više od 90% hrvatskih ravnatelja ima završen barem četverogodišnji ili petogodišnji fakultet, dok isti taj stupanj obrazovanja ima u prosjeku završeno 57% ravnatelja u zemljama sudionicama te 65% ravnatelja u zemljama EU
- U proteklih 5 godina u Hrvatskoj se bilježi značajan pad postotka ravnatelja osnovnih škola sa završenim studijem u trajanju kraćem od 3 godine
- U odnosu na prosjek zemalja sudionica, manji postotak hrvatskih ravnatelja završio je neku vrstu obrazovanja namijenjenu ravnateljima ili administrativnom upravljanju škole (hrvatskih ravnatelji osnovnih škola – 42%, TALIS-ov prosjek 88%)
- Hrvatski ravnatelji utroše polovinu svog radnog vremena na administrativne zadatke te poslove i sastanke vezane uz upravljanje školom, oko trećine vremena provedu u interakciji s učenicima, roditeljima, lokalnom zajednicom, poslovnim subjektima i industrijom, a nešto manje od petinu svog radnog vremena posvećuju poslovima i zadacima vezanima uz školski kurikulum i nastavu
- U odnosu na TALIS 2013 ravnatelji osnovnih škola u prosjeku troše više vremena na administrativne poslove i zadatke, a manje na zadatke i sastanke vezane uz kurikulum i nastavu te na interakciju s učenicima
- Hrvatski ravnatelji češće od učitelja i nastavnika sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja
- U usporedbi s TALIS-ovim prosjekom hrvatski ravnatelji iskazuju veću potrebu za usavršavanjem u području razvoja školskog kurikuluma, razvijanja suradnje među učiteljima, upravljanja ljudskim resursima te promicanja pravednosti i raznolikosti.



4.1. DOB I SPOL RAVNATELJA

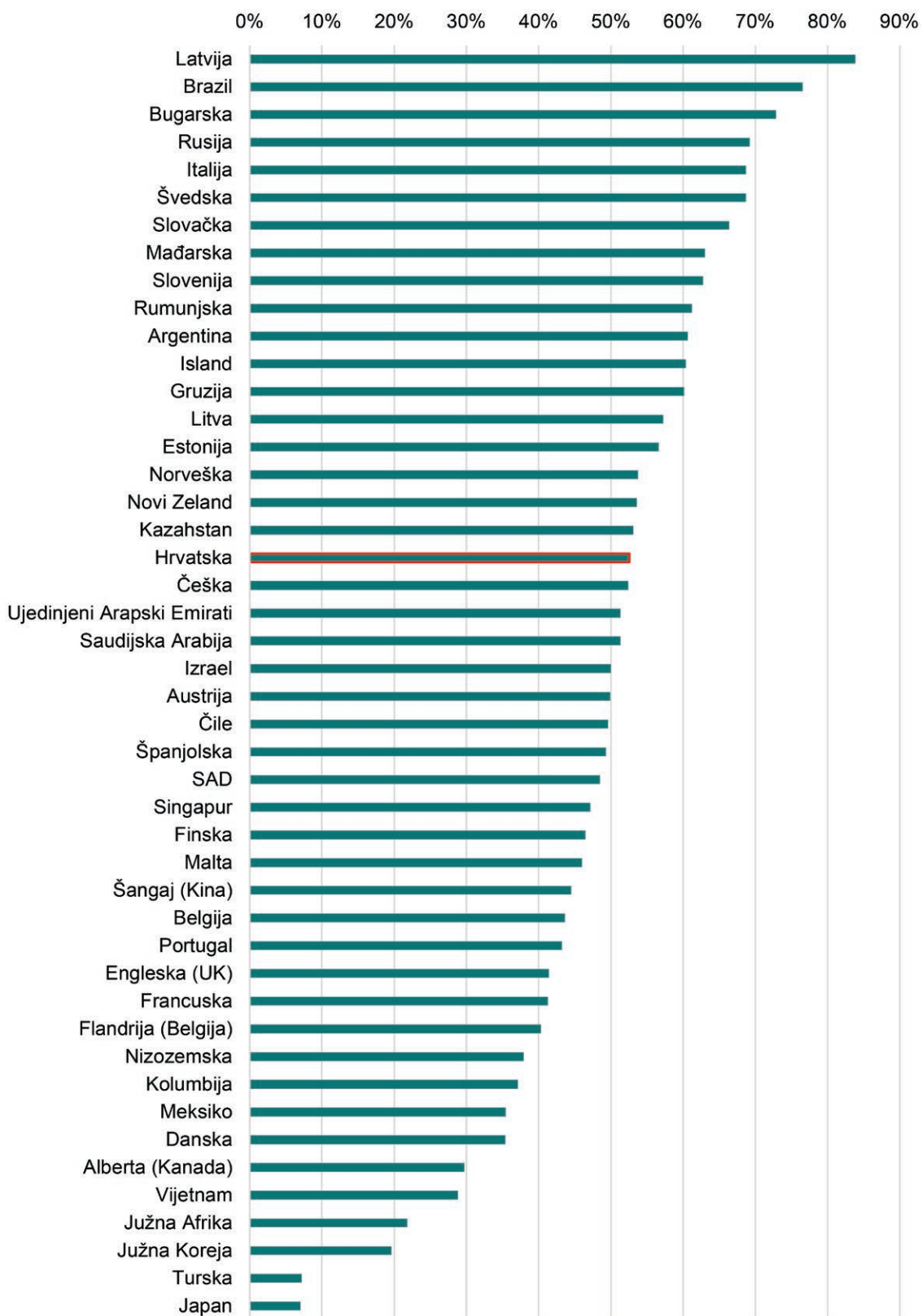
Kao što je slučaj i kod učitelja i nastavnika, demografski podaci te podaci o obrazovanju i radnom iskustvu ravnatelja pomažu obrazovnim vlastima u predviđanju i upravljanju ljudskim resursima unutar sustava. Ravnatelji se danas smatraju jednim od najvažnijih čimbenika koji pridonose kvaliteti poučavanja budući da imaju velik utjecaj na organizaciju rada unutar škole, školsko ozračje, same nastavnike i njihovo poučavanje. Možemo reći da se oni nalaze na sjecištu između učitelja, učenika, roditelja, obrazovnog sustava i šire zajednice. Iz tog razloga, mnoge zemlje koje pokušavaju povećati postignuća svojih učenika prioritet daju školskom vođenju.

Demografski podaci o spolu ravnatelja omogućuju procjenu stupnja rodne neravnoteže unutar ravnateljske profesije (Prikaz 4.1.). U mnogim zemljama ravnateljskom profesijom dominiraju muškarci, zbog čega zemlje razvijaju posebne strategije nobile postigli bolju rodnu ravnotežu. Još jedan aspekt rodne neravnoteže o kojem treba voditi računa jest i stupanj pravednosti i rodne jednakosti u mogućnosti napredovanja učitelja i nastavnika na vodeće pozicije. Iz tog je razloga veoma važno da obrazovne vlasti prate promjene u rodnoj ravnoteži unutar ravnateljske profesije od jednog do drugog ciklusa TALIS istraživanja.

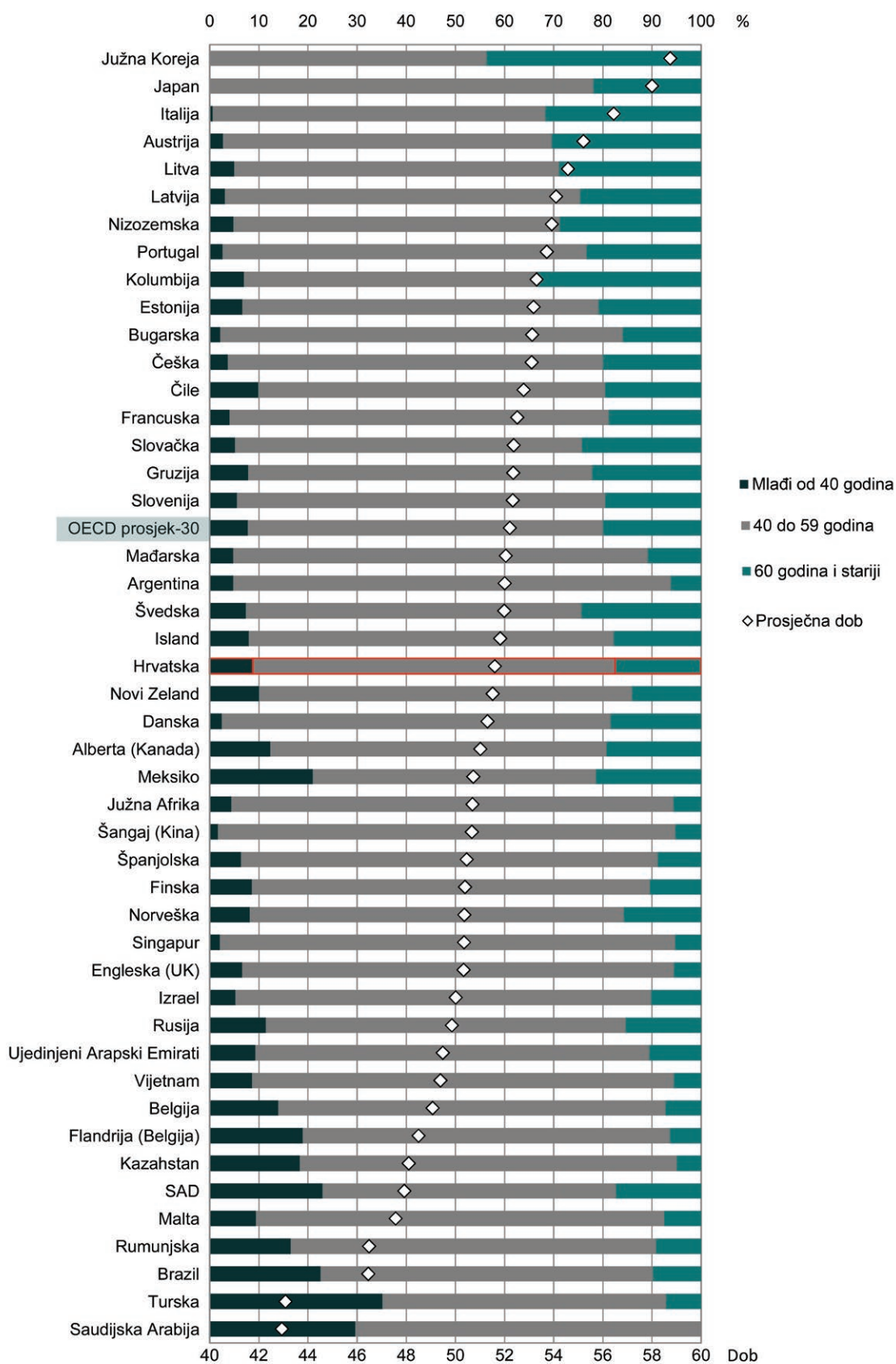
U Hrvatskoj je rodna ravnoteža unutar ravnateljske profesije prilično ujednačena: 53% osnovnoškolskih ravnatelja i 49% srednjoškolskih ravnatelja su žene. Postotak žena na ravnateljskom položaju u osnovnim školama u Hrvatskoj pao je za 7% u proteklih 5 godina, no ta razlika nije statistički značajna. Zanimljivo je da su u Hrvatskoj žene statistički značajno češće ravnateljice škola s više od 30% učenika lošijeg socioekonomskog statusa od muškaraca.

Prosječna dob hrvatskih ravnatelja osnovnih škola je 52 godine, a srednjoškolskih ravnatelja 53 godine, čime se bitno ne razlikuju od TALIS-ova prosjeka. Iz TALIS-ovih podataka vidljivo je da je prosječni ravnatelj stariji od prosječnog učitelja ili nastavnika za desetak godina, što nije iznenađujuće s obzirom na to da se ravnatelji najčešće biraju na tu poziciju iz redova učitelja i nastavnika, a za tu im je funkciju potrebno radno iskustvo. Najmlađe ravnateljice (mlađi od 48 godina) u ovom istraživanju imaju Brazil, Malta, Rumunjska, Saudijska Arabija, Turska i SAD, a najstarije Južna Koreja, Japan, Cipar i Italija (Prikaz 4.2.).

Prikaz 4.1. Rodna struktura ravnatelja (% žena)



Prikaz 4.2. Dobna struktura ravnatelja



TALIS-ovi ravnatelji	Ravnatelji OŠ	Ravnatelji SŠ
- 48,9% žene	- 52,6% žene	- 49,0% žene
- Prosječna dob 51,4 godina	- Prosječna dob 51,6 godina	- Prosječna dob 52,8 godina
- Mlađih od 40 godina 8,4%, a starijih od 60 godina 17,1%	- Mlađih od 40 godina 8,8%, a starijih od 60 godina 17,5%	- Mlađih od 40 godina 8,1%, a starijih od 60 godina 24,7%
- 57,3% završilo četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij	- 92,6% završilo četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij	- 95,5% završilo četverogodišnji ili petogodišnji diplomski studij
- 3,6% završilo doktorski studij	- 5,3% završilo doktorski studij	- 4,5% završilo doktorski studij
- U prosjeku 9,5 godina iskustva na mjestu ravnatelja od čega 6,7 godine u trenutačnoj školi	- U prosjeku 9,7 godina iskustva na mjestu ravnatelja od čega 9,4 godine u trenutačnoj školi	- U prosjeku 10,1 godina iskustva na mjestu ravnatelja od čega 8,1 godine u trenutačnoj školi
- U prosjeku radili 5,8 godina na drugim poslovima upravljanja školom, 19,7 godina kao nastavnik, a 3,2 godina radeći druge poslove	- U prosjeku radili 2,1 godine na drugim poslovima upravljanja školom, 15,1 godina kao nastavnik, a 2,5 godina radeći druge poslove	- U prosjeku radili 3,6 godina na drugim poslovima upravljanja školom, 15,9 godina kao nastavnik, a 5,2 godina radeći druge poslove

TALIS-ovi podaci ukazuju na to da se vođenje škole u pravilu temelji na iskustvu koje ravnatelji steknu kao učitelji ili nastavnici. U Hrvatskoj ravnatelji osnovnih škola ukupno imaju 10 godina radnog iskustva na mjestu ravnatelja, a na tu poziciju dolaze nakon prosječno 15 godina iskustva rada na mjestu učitelja, 3 godine rada na ostalim poslovima upravljanja u školi i 3 godine rada na ostalim poslovima. Slična je situacija i sa srednjoškolskim ravnateljima koji ukupno imaju 10 godina radnog iskustva na mjestu ravnatelja, a na tu poziciju dolaze nakon prosječno 16 godina iskustva rada na mjestu učitelja, 4 godine rada na ostalim poslovima upravljanja u školi i 5 godine rada na ostalim poslovima. Prilikom usporedbe hrvatskih ravnatelja s ravnateljima iz drugih zemalja sudionica uočava se da hrvatski ravnatelji imaju nešto manje iskustva kao učitelji ili nastavnici prije nego što dođu na tu poziciju (15 godina) u odnosu na ukupan prosjek zemalja sudionica (20 godina) i EU prosjek (21 godina).

Na temelju podataka o radnom iskustvu ravnatelja može se, kao i kod hrvatskih učitelja i nastavnika, zaključiti da je mobilnost ravnatelja unutar hrvatskog sustava relativno mala. Ravnatelji osnovnih škola u prosjeku rade u istoj školi 9 godina, a srednjoškolski ravnatelji 8 godina.



4.2. FORMALNO OBRAZOVANJE RAVNATELJA

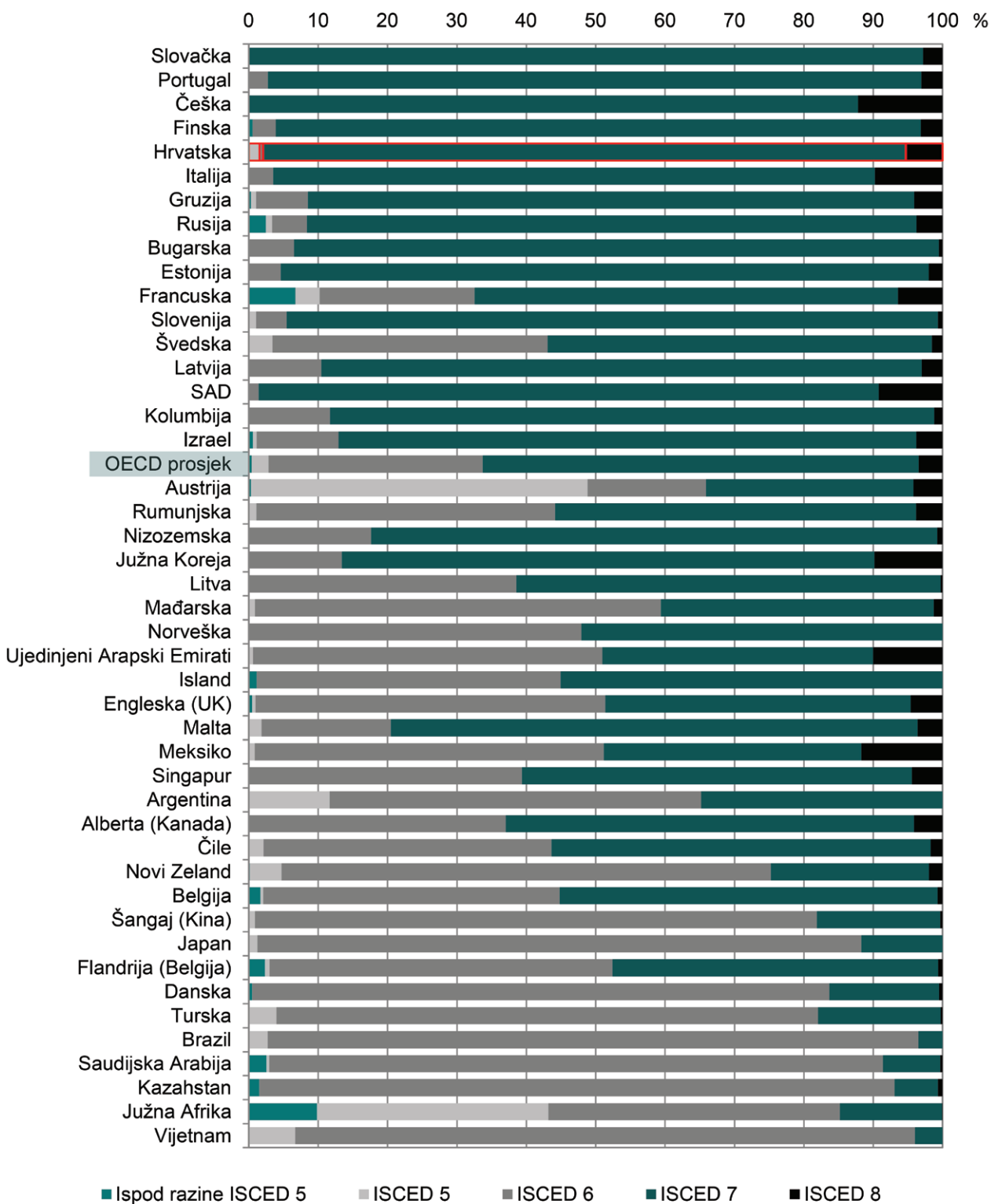
TALIS podaci upućuju na zaključak da, sveukupno gledajući za sve zemlje sudionice, ravnatelji u pravilu imaju veći stupanj obrazovanja od učitelja i nastavnika. U Hrvatskoj četverogodišnji ili petogodišnji studij (ISCED 7) ima završeno 93% hrvatskih ravnatelja osnovnih škola i 96% srednjoškolskih ravnatelja. Slična je situacija i u Bugarskoj, Estoniji, Finskoj, Portugalu, Slovačkoj i Sloveniji (Prikaz 4.3.). Zanimljivo je da se u Hrvatskoj u proteklih pet godina (od ciklusa TALIS 2013) statistički značajno smanjio postotak ravnatelja osnovnih škola (za 17%) čiji je najviši stupanj obrazovanja studij u trajanju kraćem od tri godine (ISCED 5), a za 12% povećao postotak ravnatelja koji su završili trogodišnji, četverogodišnji ili petogodišnji fakultet (ISCED 6 i 7). Kao i kod učitelja, ta bi se promjena mogla pripisati činjenici da je velik broj ravnatelja s dvogodišnjim fakultetima otišao umirovinu, pri čemu novije generacije ravnatelja češće završavaju studije u trajanju od tri do pet godina.

Iako velika većina hrvatskih ravnatelja ima završeno adekvatno obrazovanje, programi formalnog obrazovanja ravnatelja još uvijek nisu dovoljno usklađeni s poslovima koje trebaju obavljati kad jednom dođu na tu poziciju. Nešto više od 70% hrvatskih ravnatelja završilo je neku vrstu programa za obrazovanje učitelja ili nastavnika, što ne iznenađuje s obzirom na to da većina ravnatelja na tu funkciju dolazi iz redova učitelja ili nastavnika (TALIS-ov prosjek iznosi 92%, a EU prosjek 89%). Razlog ovakvoj razlici između hrvatskih ravnatelja i ravnatelja u drugim zemljama sudionicama mogla bi biti činjenica da je formalno obrazovanje oko 30% hrvatskih ravnatelja bilo predmetno specifično umjesto nastavničkog smjera ili činjenica da su ravnatelji prilikom odgovaranja na pitanje o svom formalnom obrazovanju uzimali u obzir samo osposobljavanje za ravnateljsku poziciju.

Kad je riječ o obrazovanju namijenjenom ravnateljima, program ili tečaj za izobrazbu ravnatelja ili za administrativno upravljanje školom u Hrvatskoj je završilo oko 42% ravnatelja osnovnih škola i oko 58% srednjoškolskih ravnatelja, pri čemu treba istaknuti da je tek 1,4% hrvatskih ravnatelja takvo osposobljavanje prošlo prije dolaska na ravnateljsku poziciju. Usporedbe radi, TALIS-ov prosjek i EU prosjek za ravnatelje koji su završili neku vrstu obrazovanja namijenjenu ravnateljima ili administrativnom upravljanju škole iznosi oko 88%, pri čemu oko 30% ravnatelja završava ovakav tip obrazovanja prije dolaska na ravnateljsku poziciju.

Istraživanja o utjecaju programa za osposobljavanje ravnatelja pokazuju da ravnatelji koji su završili programe usmjerene na instruktorski i organizacijski model vođenja češće primjenjuju takvu praksu u svom radu, a ta je praksa zatim povezana s boljom suradnjom među učiteljima, višim kvalifikacijama timova učitelja u školi te većim napretkom škole (OECD, 2019). U Hrvatskoj, gotovo polovica ravnatelja (48,1%) nije osposobljena za ovakav stil vođenja škole, za razliku od TALIS-ova prosjeka koji iznosi 15,9%.

Prikaz 4.3. Najviši završeni stupanj obrazovanja ravnatelja u TALIS istraživanju





Formalno obrazovanje ravnatelja – hrvatski kontekst

Osnovne škole

- Za 58,1% ravnatelja formalno obrazovanje nije uključivalo program ili tečaj za izobrazbu ravnatelja ili za administrativno upravljanje školom za 58,1% ravnatelja
- 37,2% ravnatelja pohađalo tečaj za izobrazbu ravnatelja/administrativno upravljanje školom nakon što su postali ravnatelji
- 53,3% ravnatelja pohađalo je program ili tečaj za izobrazbu/obrazovanje nastavnika
- 41% ravnatelja pohađalo je program ili tečaj za upravljanje školom s naglaskom na unapređenje kvalitete nastave nakon što su postali ravnatelji.

Srednje škole

- Za 52% ravnatelja formalno obrazovanje nije uključivalo program ili tečaj za izobrazbu ravnatelja ili za administrativno upravljanje školom za 58,1% ravnatelja
- 40% ravnatelja pohađalo tečaj za izobrazbu ravnatelja/administrativno upravljanje školom nakon što su postali ravnatelji
- 49,3% ravnatelja pohađalo je program ili tečaj za izobrazbu/obrazovanje nastavnika
- 48% ravnatelja pohađalo je program ili tečaj za upravljanje školom s naglaskom na unapređenje kvalitete nastave nakon što su postali ravnatelji.

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Manji je broj ravnatelja koji su pohađali program ili tečaj za izobrazbu/obrazovanje nastavnika.

Formalno obrazovanje ravnatelja – međunarodni kontekst

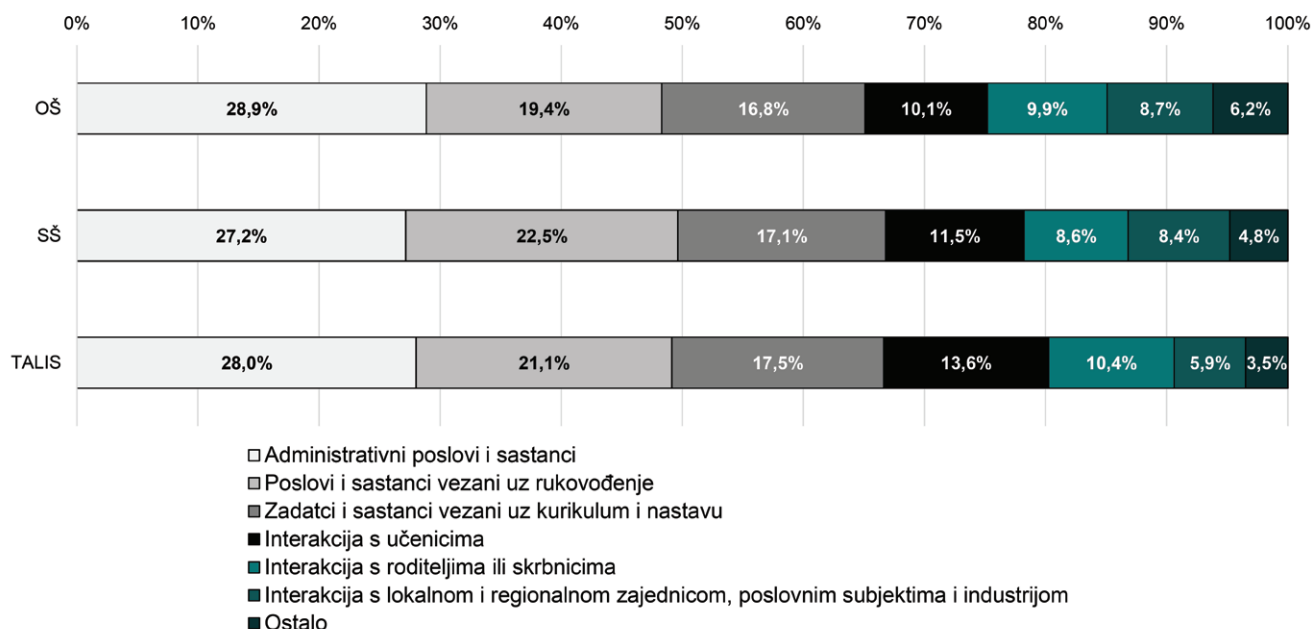
- Za 12,5% ravnatelja formalno obrazovanje nije uključivalo program ili tečaj za izobrazbu ravnatelja ili za administrativno upravljanje školom za 58,1% ravnatelja
- 33,8% ravnatelja pohađalo tečaj za izobrazbu ravnatelja/administrativno upravljanje školom nakon što su postali ravnatelji
- 62,4% ravnatelja pohađalo je program ili tečaj za izobrazbu/obrazovanje nastavnika
- 30,1% ravnatelja pohađalo je program ili tečaj za upravljanje školom s naglaskom na unapređenje kvalitete nastave nakon što su postali ravnatelji.

4.3. DISTRIBUCIJA RADNOG VREMENA RAVNATELJA TIJEKOM ŠKOLSKE GODINE

Posao ravnatelja podrazumijeva niz različitih aktivnosti, od pružanja podrške učiteljima, interakcije s učenicima, roditeljima i drugim dionicima do administrativnih poslova i poslova vezanih uz upravljanje školom. Načini na koji ravnatelji u zemljama sudionicama raspoređuju ove poslove tijekom godine u velikoj se mjeri razlikuju.

TALIS-ovi podaci ukazuju na to da hrvatski ravnatelji utroše otprilike polovinu svog radnog vremena na administrativne zadatke te poslove i sastanke vezane uz upravljanje školom, oko trećinu vremena provedu u interakciji s učenicima, roditeljima, lokalnom zajednicom, poslovnim subjektima i industrijom, a nešto manje od petinu svog radnog vremena posvećuju poslovima i zadacima vezanima uz školski kurikulum i nastavu (Prikaz 4.4.). Ovakva distribucija radnog vremena hrvatskih ravnatelja gotovo je identična distribuciji radnog vremena ravnatelja u drugim zemljama kad se promatra TALIS-ov prosjek.

Prikaz 4.4. Distribucija radnog vremena ravnatelja tijekom školske godine



Posljednjih desetljeća uloga ravnatelja postaje sve teža sa sve većim radnim opterećenjem i sve većom odgovornošću, osobito za nove ravnatelje za koje je suradnja i stjecanje kredibiliteta pred različitim dionicima sve zahtjevniji zadatak. Izazovi s kojima se ravnatelji susreću ovise o socijalnom, ekonomskom i fizičkom kontekstu škole u kojoj rade.

Istraživanja ukazuju na to da bi formalni programi koji bi budućim ravnateljima omogućili razvoj potrebnih vještina za uspješno vođenje škole trebali posebno biti usmjereni na njegovanje zajedničke vizije i prakse, upravljanje školom, unapređiva-

nje nastave, razvoj organizacijskih kapaciteta i upravljanje promjenama. Ravnatelji imaju ključnu ulogu u određivanju smjera u kojem se škola razvija, no spoznaja o tome kako ih najbolje pripremiti za to još uvijek nema dovoljno (OECD, 2019).

Distribucija radnog vremena ravnatelja – hrvatski kontekst

- 28,9% vremena ravnatelji osnovnih škola provode u administrativnim poslovima, a 19,4% na sastancima vezanim uz rukovođenje
- 27,2% vremena ravnatelji srednjih škola provode u administrativnim poslovima, a 22,5% na sastancima vezanim uz rukovođenje
- U interakciji s učenicima ravnatelji osnovnih škola provode 10,1% svog radnog vremena, a ravnatelji srednjih škola 11,5% radnog vremena
- Najmanje vremena ravnatelji osnovnih (8,7%) i srednjih škola (8,4%) provode u interakciji s lokalnom i regionalnom zajednicom, poslovnim subjektima i industrijom.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Ravnatelji OŠ u prosjeku više vremena provode u interakciji s roditeljima ili skrbnicima od ravnatelja srednjih škola.

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Ravnatelji OŠ u prosjeku troše više vremena za administrativne poslove i zadatke, a manje za zadatke i sastanke vezane uz kurikulum i nastavu te interakciju s učenicima.

Distribucija radnog vremena ravnatelja – međunarodni kontekst

- 28,0% vremena ravnatelji osnovnih škola provode u administrativnim poslovima, a 21,1% na sastancima vezanim uz rukovođenje
- U interakciji s učenicima ravnatelji osnovnih škola provode 10,1% svog radnog vremena
- Najmanje vremena ravnatelji osnovnih škola (5,9%) provode u interakciji s lokalnom i regionalnom zajednicom, poslovnim subjektima i industrijom

4.4. STRUČNO USAVRŠAVANJE RAVNATELJA

Važnost koju zemlje sudionice daju profesionalnom razvoju ravnatelja najbolje pokazuju podaci prikupljeni ovim istraživanjem: 99% ravnatelja u svim zemljama sudionicama i srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj te 100% osnovnoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj izjavilo je da je u prethodnih 12 mjeseci sudjelovalo u nekom obliku stručnog usavršavanja. Štoviše, u mnogim zemljama stručno usavršavanje obvezni je aspekt njihova posla.

Ravnatelji osnovnih škola u Hrvatskoj prosječno su sudjelovali u 6,7 aktivnosti stručnog usavršavanja tijekom prethodnih 12 mjeseci, što je za 0,7 više od TALIS-ova prosjeka i 1,2 više od EU prosjeka. Prosječan broj aktivnosti stručnog usavršavanja srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj ne razlikuje se značajno od broja za osnovnoškolske ravnatelje (7,0 aktivnosti).

Kada se usporede međunarodni podaci (Prikaz 4.5.), vidljivo je da su hrvatski ravnatelji, uz ravnatelje škola iz Južne Koreje i Singapura, među onima koji najčešće pohađaju tečajeve ili seminare o upravljanju. Ipak kada su u pitanju tečajevi vezani uz predmete i nastavu, hrvatski ravnatelji nešto rjeđe pohađaju takve tečajeve.

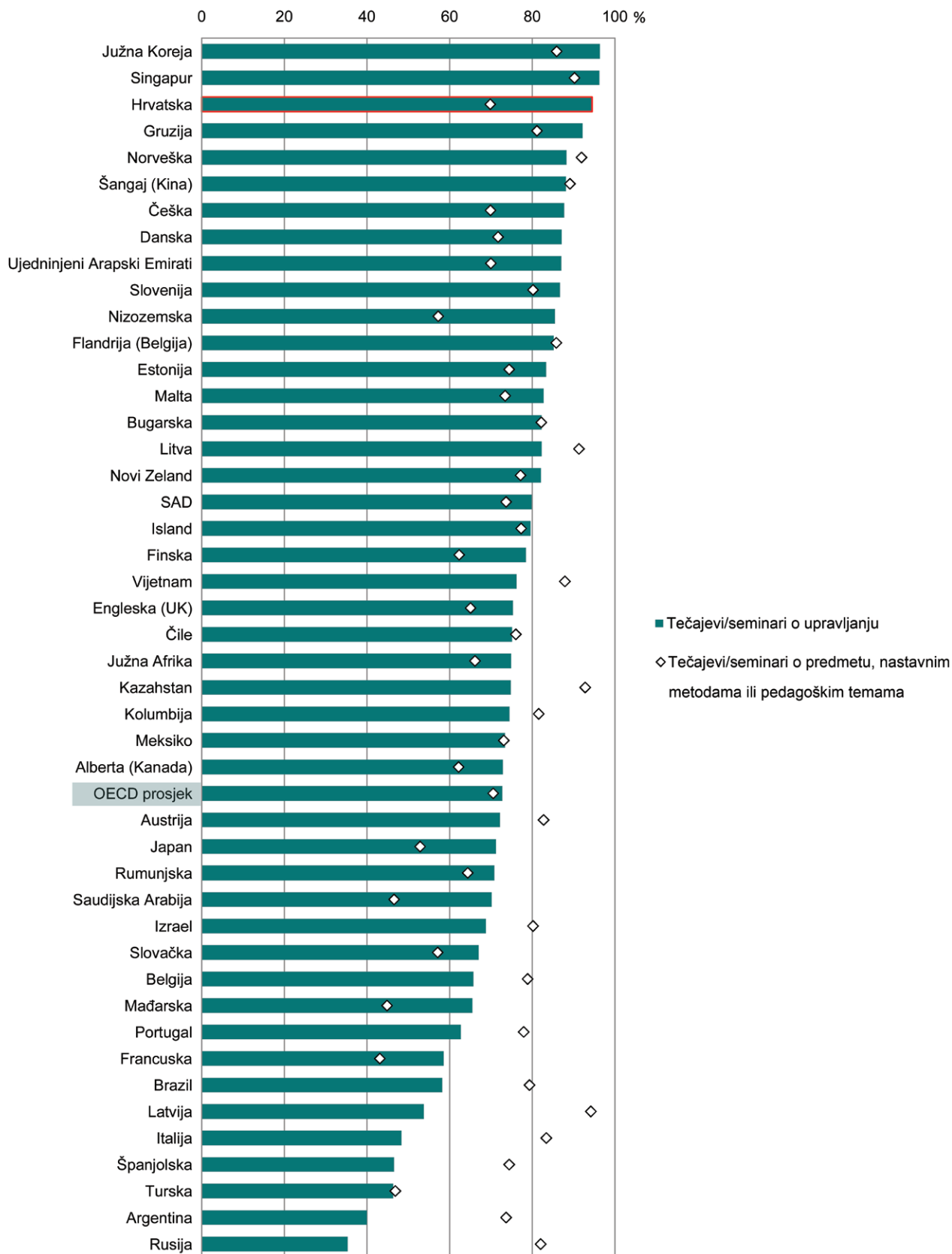
Najčešći oblici stručnog usavršavanja hrvatskih ravnatelja (više od 90%) bili su tečajevi ili seminari o upravljanju, tečajevi i seminari „uživo“, praćenje stručne literature te sudjelovanje u profesionalnoj udruzi ravnatelja. Nešto rjeđe hrvatski ravnatelji sudjeluju na skupovima vezanima uz obrazovanje (više od 80%) i tečajevima ili seminarima vezanima uz nastavne predmete, nastavne metode ili pedagoške teme (oko 70%). Najmanje zastupljeni oblici i vrste stručnog usavršavanja hrvatskih ravnatelja su formalni program za stjecanje kvalifikacije (oko 3% osnovnoškolskih ravnatelja i oko 5% srednjoškolskih ravnatelja), promatranje kolega i/ili samopromatranje u sklopu formalnog programa (oko 30%) te online tečajevi ili seminari (oko 50%).

Usporedbom s TALIS-ovim prosjekom (Prikaz 4.6.), može se primijetiti da hrvatski ravnatelji češće sudjeluju u aktivnostima udruge ravnatelja (razlika iznosi oko 30%) te u tečajevima ili seminarima na temu upravljanja (razlika iznosi 20%). S druge strane, hrvatski ravnatelji rjeđe sudjeluju u aktivnostima promatranja kolega i/ili samopromatranja u sklopu formalnog programa (razlika iznosi 21%).

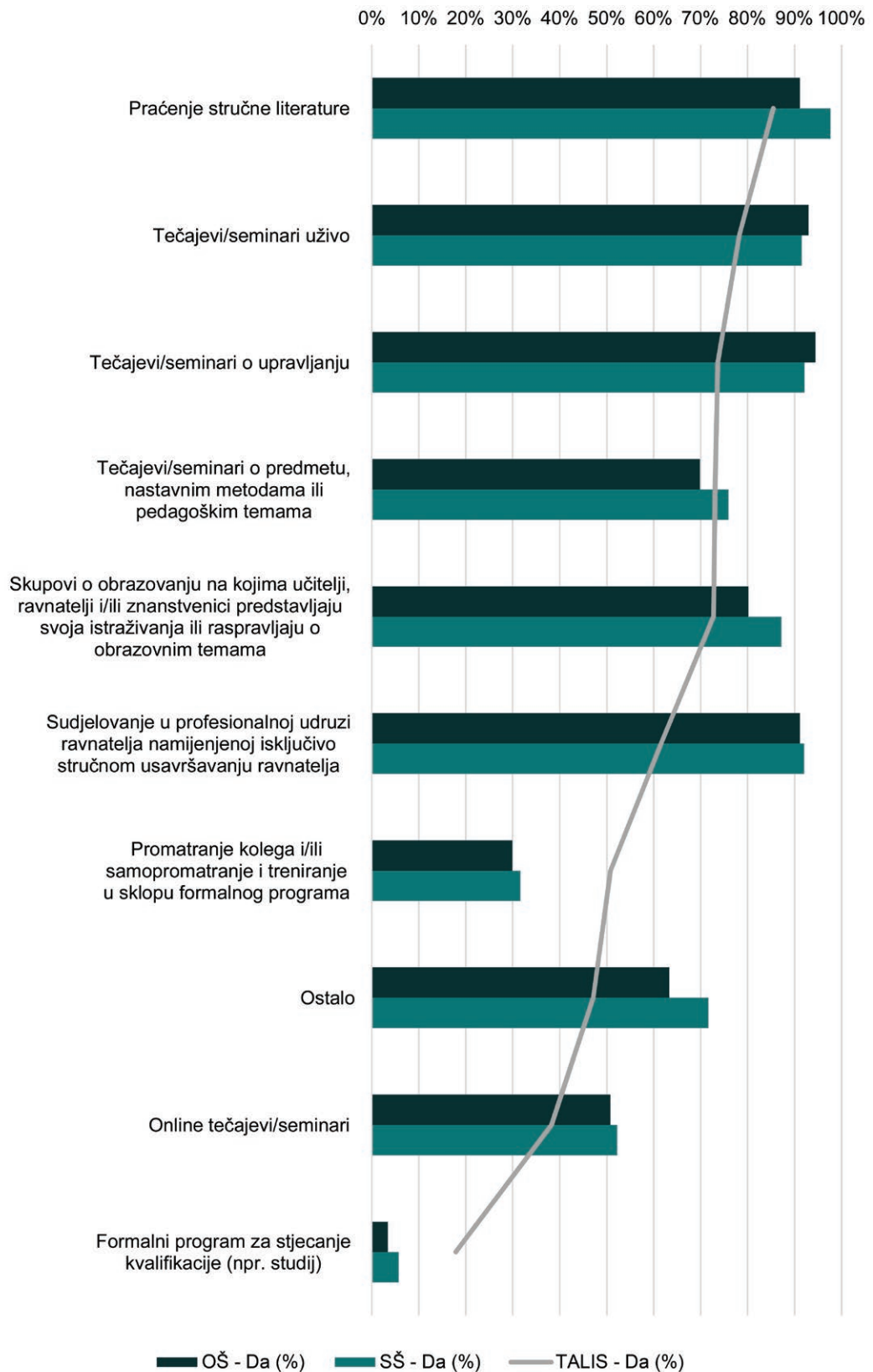
Zanimljivo je da hrvatski ravnatelji češće od učitelja i nastavnika sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja (razlika iznosi dvije aktivnosti tijekom 12 mjeseci), što ukazuje na činjenicu da imaju više prilika za stručno usavršavanje ili više koriste mogućnost stručnog usavršavanja.



Prikaz 4.5. Sudjelovanje ravnatelja u aktivnostima stručnog usavršavanja



Prikaz 4.6. Vrste stručnog usavršavanja ravnatelja tijekom prethodnih 12 mjeseci

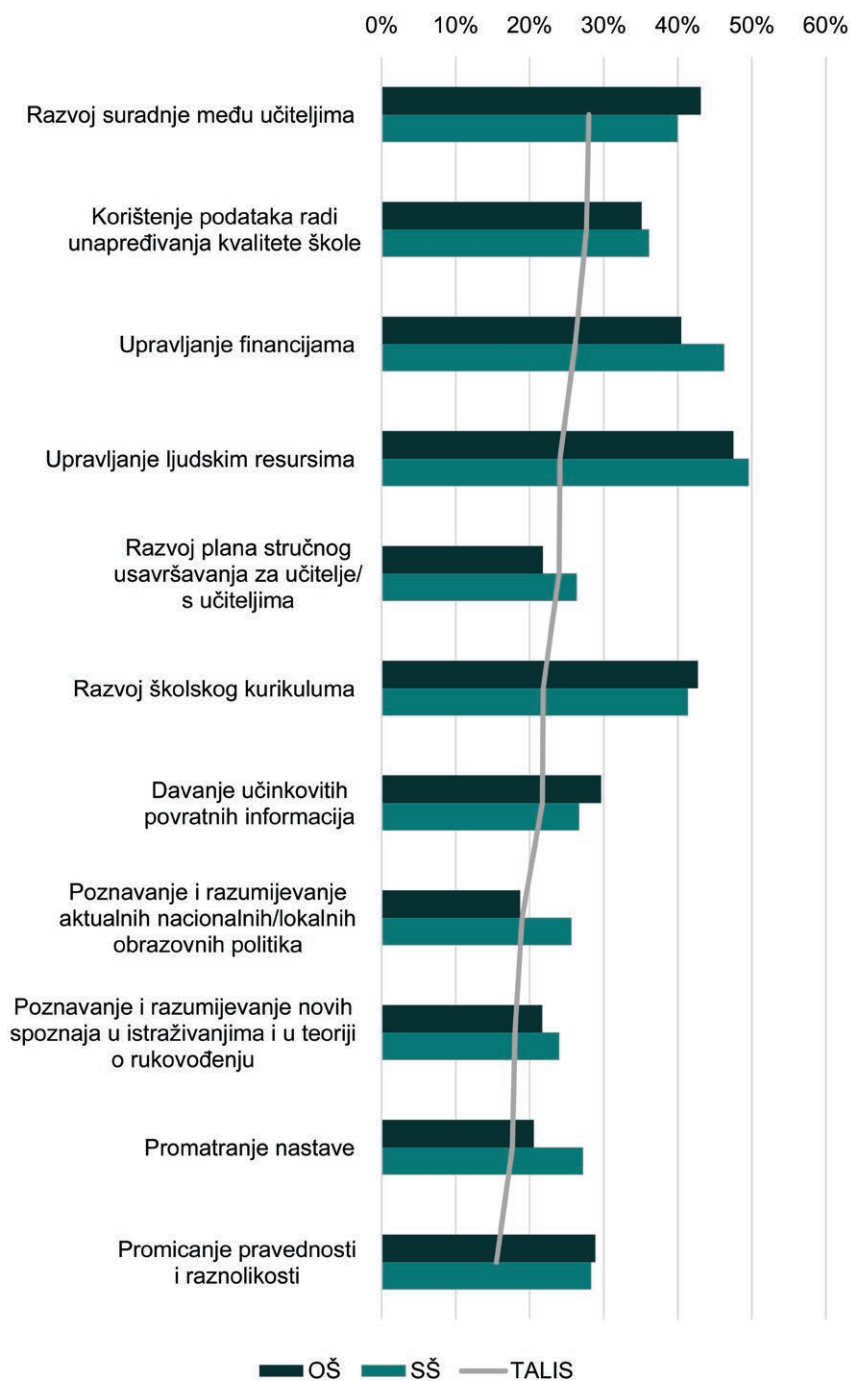




4.5. POTREBE RAVNATELJA ZA STRUČNIM USAVRŠAVANJEM

Prikupljanje podataka o potrebama ravnatelja vezano uz teme stručnog usavršavanja može pružiti vrijedne informacije obrazovnim vlastima o problemima i poteškoćama s kojima se ravnatelji suočavaju u svom radu. Osim toga, identificiranje potreba o stručnom usavršavanju koju ravnatelji iskazuju nužan je preduvjet za učinkovitu implementaciju aktivnosti stručnog usavršavanja i njihovu usklađenost sa stvarnim potrebama ravnatelja (Prikaz 4.7.).

Prikaz 4.7. Najveća potreba ravnatelja za stručnim usavršavanjem



Gotovo polovina hrvatskih ravnatelja ima najveću potrebu za stručnim usavršavanjem u području upravljanja ljudskim resursima, dok više od trećine ravnatelja ima veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u području razvoja školskog kurikulumu, razvijanja suradnje među učiteljima, upravljanja financijama i korištenja podataka radi unapređivanja kvalitete škole. Zanimljivo je da su, u usporedbi s TALIS-ovim prosjekom, potrebe hrvatskih ravnatelja za usavršavanjem u području razvoja školskog kurikulumu, razvijanja suradnje među učiteljima, upravljanja ljudskim resursima te promicanja pravednosti i raznolikosti veće za oko 15-20%, što i ne čudi s obzirom na to da je gotovo polovica hrvatskih ravnatelja i tek 16% TALIS-ovih ravnatelja izjavilo da nije osposobljena za instrukcijski stil vođenja škole usmjeren na upravljanje školom s naglaskom na unapređenje kvalitete nastave.

4.6. PREPREKE SUDJELOVANJU RAVNATELJA U STRUČNOM USAVRŠAVANJU

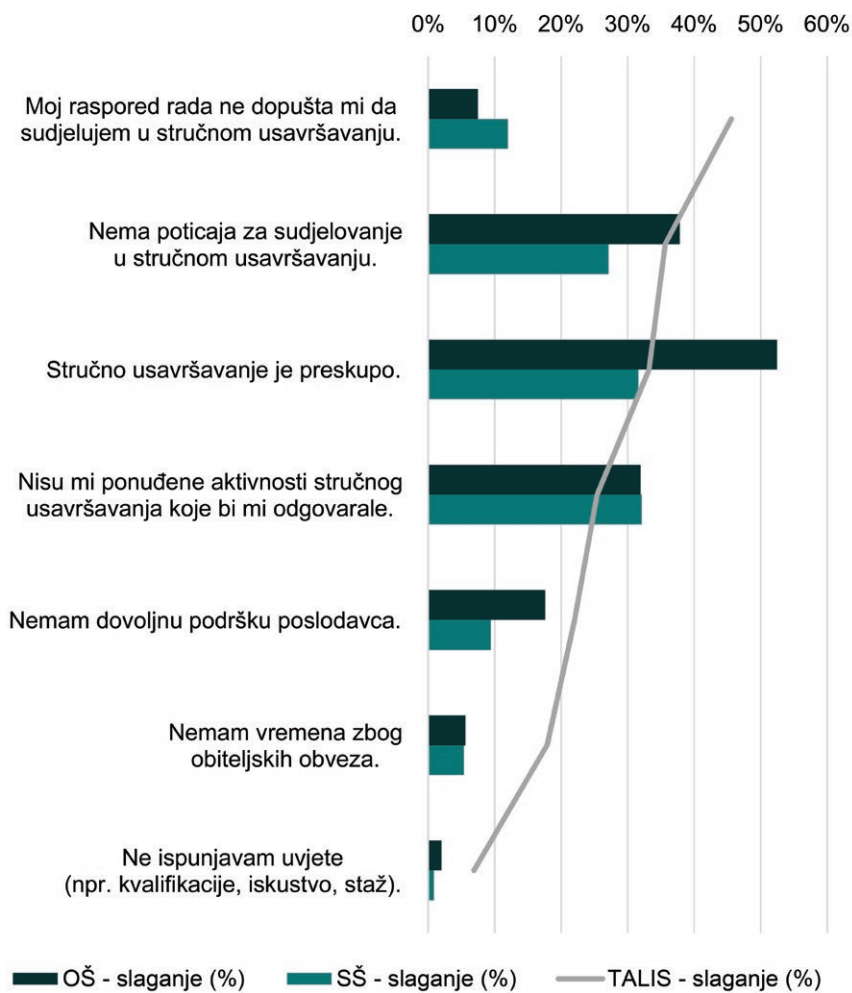
Programi stručnog usavršavanja ne mogu biti učinkoviti ako ravnatelji ne sudjeluju u njima. Iz tog bi razloga obrazovne vlasti trebale voditi računa o mogućim preprekama za sudjelovanje te osmisliti mehanizme podrške kojima bi se potaklo i olakšalo sudjelovanje ravnatelja u takvim aktivnostima.

Kao najveću prepreku sudjelovanju u stručnom usavršavanju ravnatelji osnovnih škola u Hrvatskoj navode previsoku cijenu aktivnosti stručnog usavršavanja (52%), nedostatak poticaja za sudjelovanje (38%) i neadekvatnost dostupnih aktivnosti stručnog usavršavanja (32%) (Prikaz 4.8.). Pritom je uočena razlika između osnovnoškolskih i srednjoškolskih ravnatelja: dok čak više od polovine osnovnoškolskih ravnatelja ističe preveliku cijenu aktivnosti kao jednu od prepreka stručnom usavršavanju, ovu prepreku iskazuje manje od trećine srednjoškolskih ravnatelja.

Zanimljivo je da, dok u nekim zemljama poput Japana, Argentine, Francuske i Belgije više od 70% ravnatelja nije u mogućnosti sudjelovati u aktivnostima stručnog usavršavanja zbog kolizije s radnim vremenom, u Hrvatskoj tu prepreku navodi svega 8% osnovnoškolskih i 12% srednjoškolskih ravnatelja. Razlike u toj prepreci vidljive su i kad se postotak hrvatskih ravnatelja uporedi s ukupnim prosjekom zemalja sudionica (razlika iznosi 38,1%) te prosjekom zemalja EU (razlika iznosi 43,1%).

Usporedbom podataka o preprekama stručnom usavršavanju ravnatelja iz ciklusa TALIS 2013 i ovog ciklusa istraživanja nisu uočene značajne promjene.

Prikaz 4.8. Prepreke sudjelovanju ravnatelja u stručnom usavršavanju



Stručno usavršavanje ravnatelja – hrvatski kontekst

Osnovne škole

- Svi su ravnatelji pohađali barem jednu aktivnost stručnog usavršavanja u prethodnih godinu dana
- U prosjeku su sudjelovali u 6,7 aktivnosti
- Najčešći oblici stručnog usavršavanja: tečajevi ili seminari o upravljanju, tečajevi i seminari „uživo“, praćenje stručne literature te sudjelovanje u profesionalnoj udruzi ravnatelja
- Najmanja učestalost pohađanja formalnog programa za stjecanje kvalifikacije (oko 3%)
- Najveća potreba za usavršavanjem: upravljanje ljudskim resursima (47,5%), razvoj suradnje među učiteljima (43,1%) i razvoj školskog kurikulumu (42,7%)
- Najveća prepreka sudjelovanju: prevelika cijena aktivnosti (52,4%).

Srednje škole

- Gotovo svi su ravnatelji (99,4%) pohađali barem jednu aktivnost stručnog usavršavanja u prethodnih godinu dana
- U prosjeku su sudjelovali u 7 aktivnosti
- Najčešći oblici stručnog usavršavanja: praćenje stručne literature, tečajevi ili seminari o upravljanju, tečajevi i seminari „uživo“ te sudjelovanje u profesionalnoj udruzi ravnatelja
- Najmanja učestalost pohađanja formalnog programa za stjecanje kvalifikacije (oko 5%)
- Najveća potreba za usavršavanjem: upravljanje ljudskim resursima (47,5%), upravljanje financijama (46,3) i razvoj školskog kurikulumu (41,4%)
- Najveća prepreka sudjelovanju: neadekvatnost i neprimjerenost potreba ravnatelja (32,1%).

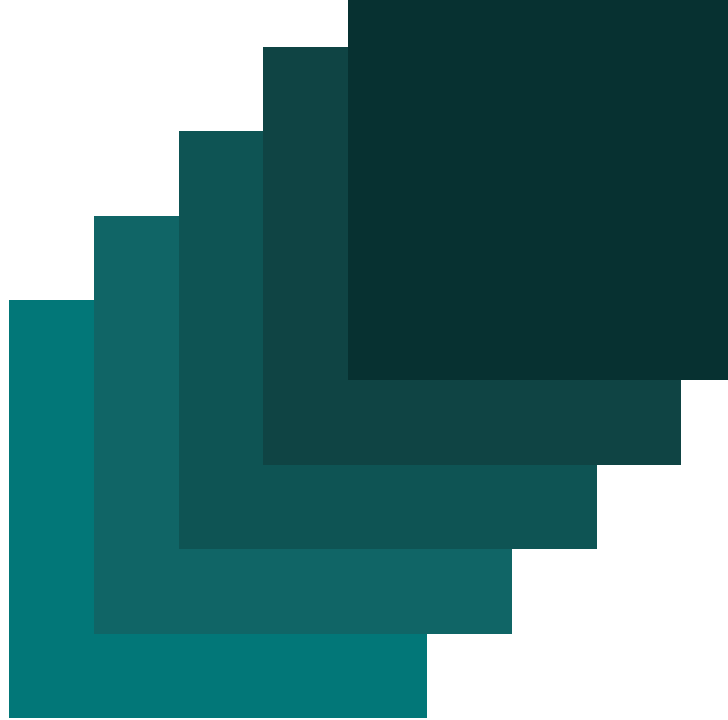
Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Ravnatelji OŠ u većoj mjeri smatraju neispunjavanje uvjeta i cijenu stručnih aktivnosti preprekama za njihovo daljnje stručno usavršavanje.

Stručno usavršavanje ravnatelja – međunarodni kontekst

- Gotovo svi su ravnatelji pohađali barem jednu aktivnost stručnog usavršavanja u prethodnih godinu dana
- U prosjeku su sudjelovali na 6 aktivnosti
- Najčešći oblici stručnog usavršavanja: praćenje stručne literature
- Najmanja učestalost pohađanja formalnog programa za stjecanje kvalifikacije (oko 19,7%)
- Najveća potreba za usavršavanjem: razvoj suradnje među učiteljima (28%) i korištenje podataka radi unapređenja škole (27,7%)
- Najveća prepreka sudjelovanju: raspored rada i nedostatak vremena (45,6%) te nepostojanje poticaja za sudjelovanje u stručnim usavršavanjima (35,6%).





5. PROFIL ŠKOLA U HRVATSKOJ

U ovom poglavlju daje se profil osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na lokaciju, način financiranja te omjer učenika i učitelja/nastavnika, odnosno učitelja i ostalih zaposlenika. Detaljnije se opisuje sastav škola i razreda s obzirom na različite karakteristike učenika poput socioekonomskog statusa, posebnih obrazovnih potreba, imigrantskog i izbjegličkog statusa te jezika. Analiziraju se stavovi učitelja i nastavnika o pravednosti i kulturnim različitostima u školi, kao i školske politike i prakse protiv diskriminacije i za promicanje kulturne različitosti. I na kraju, opisuje se osjećaj kompetentnosti koje učitelji i nastavnici imaju u poučavanju multikulturnih razreda.

ISTAKNUTO

- U proteklih 5 godina u Hrvatskoj je došlo do značajnog smanjenja prosječnog broja učenika u razredu s 20 na 18,6 učenika. Također, značajno se smanjio i omjer učitelja i učenika s 1:10,8 na 1:8,8
- Hrvatski učitelji i nastavnici rade u homogenijim razredima i školama s obzirom na kulturno porijeklo, socioekonomski status i posebne obrazovne potrebe učenika u odnosu na učitelje u drugim zemljama sudionicama
- U hrvatskim osnovnim školama značajno je veća proporcija učenika s posebnim potrebama te učenika čiji je materinski jezik drugačiji od jezika na kojem se održava nastava nego u srednjim školama
- Najčešće korištena praksa protiv socioekonomske diskriminacije u školama jest poučavanje učenika za prihvaćanje osoba različitog socioekonomskog porijekla (90,8%), a najrjeđe korištena praksa su eksplicitne politike protiv socioekonomske diskriminacije (75,8%)
- Najučestalija praksa vezana uz kulturnu razlikost jest poučavanje učenika kako se nositi s etničkom i kulturnom diskriminacijom (69,2% učitelja i 77,3% ravnatelja), a najrjeđe korištena praksa organiziranje multikulturnih događaja (36,0% učitelja i 46,1% ravnatelja)
- Više od 80% hrvatskih učitelja smatra da se može nositi s izazovima multikulturnog razreda, podići svijest učenika o kulturnim razlikama među učenicima i smanjiti etničke stereotipe među učenicima.

5.1. OPĆE KARAKTERISTIKE ŠKOLA

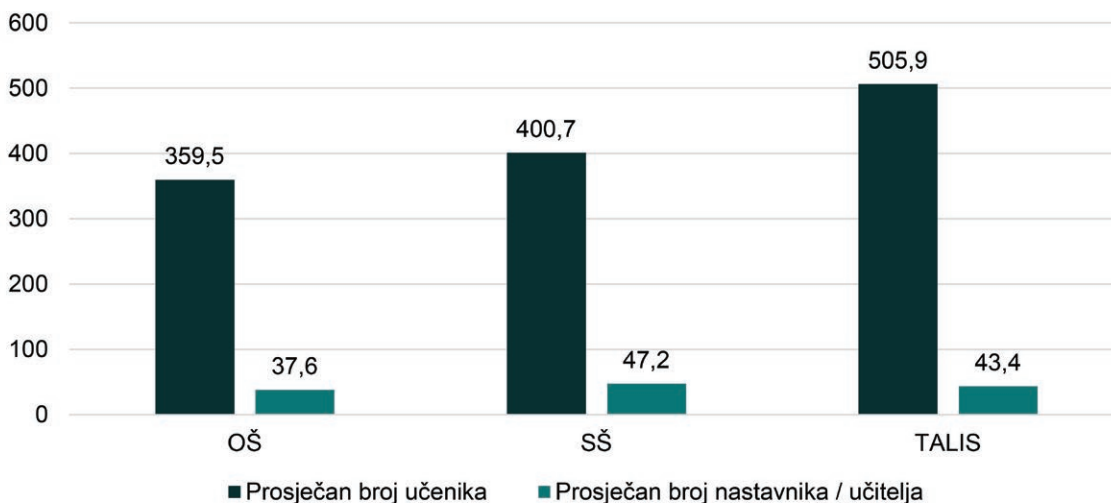
Osnovne i srednje škole uključene u TALIS istraživanje gotovo se u potpunosti mogu definirati kao državne škole pri čemu kao osnovni izvor financiranja 93% ravnatelja osnovnih i 92% ravnatelja srednjih škola navode državna sredstva koja uključuju i općinsku, lokalnu, županijsku i nacionalnu razinu.

Iz raspodjele škola po tipu naselja proizlazi da se najveći udio osnovnih škola (28%) nalazi u manjem mjestu koje broji između 3000 i 15 000 stanovnika. Oko četvrtine osnovnih škola nalazi se u gradu (15 000 do 100 000 stanovnika), dok se podjednak broj osnovnih škola nalazi u velegradu koji broji više od 100 000 stanovnika. Navedene tri veličine naselja također se izdvajaju i prilikom analize lokacije srednjih škola, pri čemu ih u gradu (15 000 do 100 000 stanovnika) ima najviše (39%), nakon čega slijedi velegrad (33%) te manje mjesto u kojem se nalazi 23% srednjih škola uključenih u istraživanje.

Kada se pogleda broj učenika i učitelja (Prikaz 5.1.), podaci pokazuju da je prosječan broj učenika i učitelja u osnovnim školama manji nego u srednjim školama. Detaljnijom analizom dobiva se da je omjer učitelja i učenika u prosjeku 1:9, a u srednjim školama 1:8. To znači da na jednog učitelja osnovne škole dolazi 9 učenika, a na jednog nastavnika u srednjoj školi 8 učenika. Usporedbe radi, u svim zemljama sudionicama na jednog učitelja u prosjeku dolazi 13 učenika.

Omjer stručnih suradnika i učitelja iznosi 1:10 u osnovnoj te 1:19 u srednjoj školi (TALIS-ov prosjek iznosi 1:13), a omjer administrativnog osoblja i učitelja 1:7, odnosno 1:8 u srednjoj školi (TALIS-ov prosjek iznosi 1:7). Drugim riječima, na jednog školskog pedagoga, psihologa ili nekog drugog stručnog suradnika u osnovnoj školi dolazi 10 učitelja, a u srednjoj školi 19 nastavnika. Na jednog djelatnika administrativne službe u osnovnoj školi dolazi 7 učitelja, a u srednjoj školi 8 nastavnika.

Prikaz 5.1. Prosječan broj učenika i učitelja/nastavnika u školama



5.2. SASTAV ŠKOLA I RAZREDA

Podaci o različitim karakteristikama učenika u školama i razredima mogu pridonijeti boljem razumijevanju radnih uvjeta učitelja i nastavnika, kao i konteksta u kojemu se učenje i poučavanje odvija u školama. Različite karakteristike učenika poput njihova kulturnog porijekla, jezika koji govore u obitelji, socioekonomskog statusa, posebnih obrazovnih potreba i spola važni su za utvrđivanje odnosa između sastava škole i drugih čimbenika poput postignuća učenika ili procesa poučavanja (OECD, 2019).

Analize PISA-inih podataka pokazale su da socioekonomski status škole i broj učenika utječu na postignuća učenika te da pohađanje škole koju pohađaju učenici boljeg socioekonomskog statusa povoljno utječe na postignuće učenika bez obzira na njihov socioekonomski status (OECD, 2019).

Postoje brojna istraživanja o utjecaju školskog i razrednog konteksta na postignuće učenika, kao i niz debata o tome u kojoj mjeri sastav škole utječe na obrazovne ishode učenika nakon što se uzmu u obzir individualne karakteristike učenika. No, sastav škola i razreda ipak je relevantan podatak za obrazovne vlasti budući da doprinosi boljem razumijevanju profila učenika i načina na koji se on mijenja tijekom vremena te pomaže u pružanju adekvatne podrške i odgovarajućih aktivnosti stručnog usavršavanja za učitelje, nastavnike i ravnatelje. Uz to, podaci o promjenama u sastavu škola i razreda tijekom vremena mogu biti dobar indikator načina na koji se okružje učenja mijenja.

U ovom ciklusu TALIS istraživanja podaci o sastavu učenika u školi temeljeni su na iskazima ravnatelja, dok su podaci o sastavu učenika u razredu temeljeni na iskazima učitelja i nastavnika.

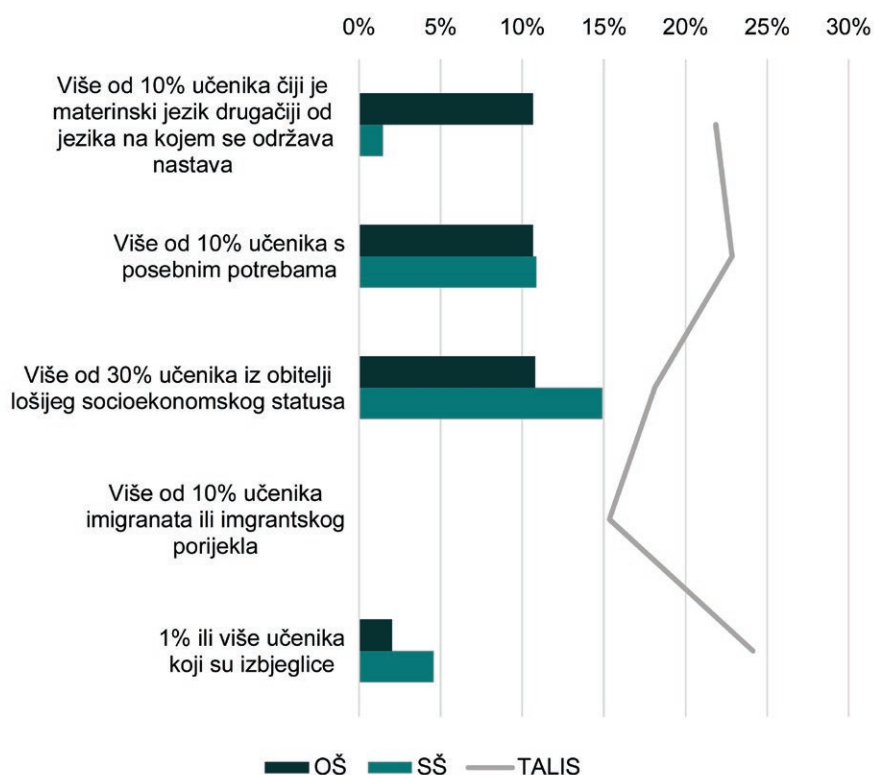
Prikupljeni podaci ukazuju na to da hrvatski učitelji, nastavnici i ravnatelji rade u relativno homogenim razredima i školama s obzirom na njihovo kulturno porijeklo, socioekonomski status i posebne obrazovne potrebe (Prikazi 5.2. i 5.3.).

Analizom TALIS-ovih podataka o **sastavu škola s obzirom na socioekonomski status učenika** uočeno je da se u Hrvatskoj u razdoblju od pet godina (od ciklusa TALIS 2013) postotak učitelja koji rade u školama s više od 30% učenika lošijeg socioekonomskog statusa povećao za 3,5%, no ta promjena nije statistički značajna. Postotak takvih škola u Hrvatskoj relativno je mali (11% prema iskazima osnovnoškolskih ravnatelja i 15% prema iskazima srednjoškolskih ravnatelja) u usporedbi s drugim zemljama poput Portugala, SAD-a, Francuske i Meksika, gdje postotak iznosi preko 40%. Razlog takvim razlikama među zemljama može biti različiti stupanj siromaštva ili različita razina socijalne segregacije unutar sustava.

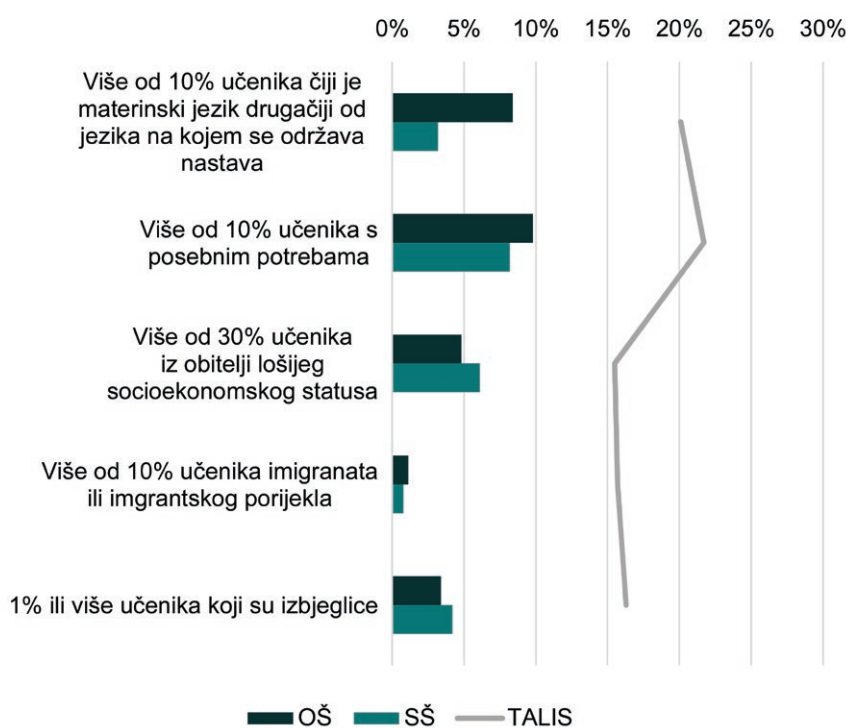
Kad se promatra **sastav razreda s obzirom na socioekonomski status učenika**, 5% hrvatskih učitelja poučava u razredima s više od 30% učenika slabijeg socioekonomskog statusa, što je manje od TALIS-ova prosjeka (16%) i prosjeka EU (14%). Najveći postotak učitelja koji rade u razredima s više od 30% učenika slabijeg socioekonomskog statusa bilježe Kolumbija (60%), Južna Afrika (58%) i SAD (46%).



Prikaz 5.2. Struktura učenika u cijeloj školi (odgovori ravnatelja)



Prikaz 5.3. Struktura učenika u razredu (odgovori učitelja i nastavnika)



Analiza TALIS-ovih podataka o **sastavu škola s obzirom na udio učenika s posebnim obrazovnim potrebama** navodi na zaključak da se u zemljama sudionicama općenito povećala dostupnost redovnog obrazovanja za učenike s posebnim obrazovnim potrebama, iako i dalje postoje razlike među zemljama. U Hrvatskoj se postotak učitelja koji rade u školama s više od 10% učenika s posebnim potrebama gotovo nije mijenjao u posljednjih pet godina (razlika iznosi oko 1%) pri čemu osnovne škole bilježe statistički značajno veći broj učenika s posebnim potrebama u odnosu na srednje škole. Postotak takvih škola u Hrvatskoj relativno je mali (oko 11%) u usporedbi s, na primjer, Čileom, SAD-om, Švedskom, Nizozemskom, Islandom, Belgijom i Engleskom, gdje je taj postotak veći od 50%.

Kad se promatra **sastav razreda s obzirom na udio učenika s posebnim obrazovnim potrebama**, 10% hrvatskih učitelja poučava u razredima s više od 10% učenika s posebnim obrazovnim potrebama, što je manje od TALIS-ova prosjeka (22%) i prosjeka EU (31%). Najveći postotak učitelja (više od 50%) koji rade u takvim razredima bilježe Čile, Belgija i SAD.

Više je razloga zbog čega postoje tako velike razlike među zemljama u sastavu škola i razreda s obzirom na posebne obrazovne potrebe učenika. Jedan od njih moglo bi biti različito shvaćanje posebnih obrazovnih potreba ili različite razine inkluzije unutar obrazovnih sustava. Razlike bi mogle biti i posljedica brojnih promjena koje su se dogodile u svijetu tijekom posljednjih desetljeća poput pojačane radne mobilnosti, kao primjerice unutar zemalja Europske unije, ili globalne izbjegličke krize, zbog koje djeca imigranata i izbjeglica upisana u nove škole zahtijevaju posebnu podršku.

Analizom podataka o **sastavu škola s obzirom na imigrantski status učenika**, uočeno je da se najveći postotak (više od 35%) učitelja koji rade u školama s više od 10% učenika imigrantskog porijekla nalazi u Alberti (Kanada), Austriji, Belgiji, Argentini, Italiji, Singapuru i Švedskoj. Zemlje s najmanjim postotkom takvih učitelja su Bugarska, Hrvatska, Češka, Estonija, Mađarska, Japan, Južna Koreja, Litva, Rumunjska, Šangaj (Kina), Slovačka i Vijetnam. Zanimljivo je da prema iskazu ravnatelja u Hrvatskoj nijedna škola nema više od 10% učenika imigrantskog porijekla.

Kad se promatra **sastav razreda s obzirom na imigrantski status učenika**, tek 1% hrvatskih učitelja poučava u razredima s više od 10% učenika s imigrantskim statusom, što je relativno mali postotak u usporedbi s TALIS-ovim prosjekom (16%) i prosjekom EU (21%). Najveći postotak učitelja (više od 40%) koji rade u takvim razredima bilježe Švedska, Austrija i Kanada (Alberta).

S pojačanim migracijama javlja se još jedan fenomen: jezična različitost, koja ponekad može biti i posljedica postojanja većeg broja jezičnih ili etničkih manjina u zemljama.

Analiza podataka o **sastavu škola s obzirom na jezik učenika**, pokazala je da postotak hrvatskih učitelja koji rade u školama s više od 10% učenika čiji je materinski jezik drugačiji od službenog nacionalnog jezika iznosi 10%, što je relativno malo u odnosu na zemlje poput Singapura (gotovo 82%) te Kanade (Alberta), Austrije, Bugarske, Engleske, Flamanske zajednice (Belgija), Južne Afrike, Švedske i Ujedinjenih Arapskih Emirata, gdje je postotak veći od 40%. Postotak takvih škola u Hrvatskoj se u proteklih pet godina povećao za 5%, no ta promjena nije statistički značajna. Ipak, proporcija učenika čiji je materinski jezik drugačiji od jezika na kojem se održava nastava značajno je veći u osnovnim školama nego u srednjim.

Kad se promatra **sastav razreda s obzirom na jezik učenika**, 8% hrvatskih učitelja poučava u razredima s više od 10% učenika čiji je materinski jezik drugačiji od službenog nacionalnog jezika, što je manje u usporedbi s TALIS-ovim prosjekom (20%) i prosjekom EU (19%). Najveći postotak učitelja (više od 40%) koji rade u takvim razredima bilježe Kanada (Alberta), Austrija, Bugarska, Singapur, Južna Afrika, Švedska i Ujedinjeni Arapski Emirati.

U ovom ciklusu TALIS istraživanja po prvi puta se istraživao **sastav škola s obzirom na izbjeglički status učenika**. Budući da se takvi podaci nisu prikupljali u prethodnim ciklusima istraživanja, nije moguće pratiti promjene tijekom vremena, ali podaci mogu biti dobar indikator udjela učitelja i nastavnika koji je direktno izložen radu s učenicima izbjeglicama, osobito nakon nedavne velike izbjegličke krize. Te su informacije vrlo vrijedne za obrazovne vlasti budući da učenici izbjeglice često imaju povijest progona i trauma koje zahtijevaju posebnu podršku u školama i zajednici.

U polovici zemalja sudionica najmanje 25% učitelja izjavilo je da radi u školi s barem 1% učenika s izbjegličkim statusom. Postotak takvih učitelja mnogo je veći (više od 50%) u Austriji, Belgiji, Danskoj, Engleskoj, Finskoj, Nizozemskoj, Norveškoj i Švedskoj. Hrvatska pripada skupini zemalja s malim postotkom učitelja koji rade u takvim školama (oko 2% OŠ i oko 5% SŠ).

Kad se promatra **sastav razreda s obzirom na izbjeglički status**, 3% hrvatskih učitelja poučava u razredu s barem 1% učenika koji imaju status izbjeglica (TALIS-ov prosjek i prosjek EU iznose 15%). Manji postotak od Hrvatske zabilježen je u Mađarskoj, Japanu, Latviji, Litvi, Kini (Šangaju), Singapuru, Slovačkoj i Vijetnamu (oko 1%). Najveći postotak učitelja koji poučavaju u takvim razredima zabilježen je u Švedskoj (58%).

Sastav škola i razreda – hrvatski kontekst

Osnovne škole

- Prosječno 18,6 učenika u razredu
- Omjer učitelja i učenika 1:8,8
- 94,9% državnih škola
- 92,6% financirano iz državnih sredstava
- Podjednaka distribucija škola prema lokaciji: manji grad (27,7%), veći grad (25,6%) i velegrad (23,6%)
- 8,4% učitelja poučava u razredu s više od 10% učenika čiji je jezik drugačiji od jezika na kojem se održava nastava

Srednje škole

- Prosječno 21,3 učenika u razredu
- omjer nastavnika i učenika 1:8
- 92,7% državnih škola
- 92,1% financirano iz državnih sredstava
- Lokacija škola najčešće u većem gradu (38,7%) i velegradu (32,7%)
- 3,2% nastavnika poučava u razredu s više od 10% učenika čiji je jezik drugačiji od jezika na kojem se održava nastava

Osnovne škole

- 9,8% učitelja poučava u razredu s više od 10% učenika s posebnim potrebama
- 4,8% učitelja poučava u razredu s više od 30% učenika lošijeg socioekonomskog statusa
- 1,1% učitelja poučava u razredu s više od 10% učenika imigranata ili imigrantskog porijekla
- 3,4% učitelja poučava u razredu s najmanje 1% učenika izbjeglica

Srednje škole

- 8,2% nastavnika poučava u razredu s više od 10% učenika s posebnim potrebama
- 6,1% nastavnika poučava u razredu s više od 30% učenika lošijeg socioekonomskog statusa
- 0,8% nastavnika poučava u razredu s više od 10% učenika imigranata ili imigrantskog porijekla
- 4,2% nastavnika poučava u razredu s najmanje 1% učenika izbjeglica

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- U osnovnim školama ima u prosjeku više učenika čiji je materinski jezik drugačiji od jezika na kojem se održava nastava te učenika s posebnim potrebama

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Prosječni broj učenika u razredu osnovne škole značajno se smanjio
- Omjer učenika i učitelja u osnovnim školama značajno se smanjio s 1:10,8 na 1:8,8

Sastav škola i razreda – međunarodni kontekst

- Prosječno 24,5 učenika u razredu
- Omjer učitelja i učenika 1:12,6
- 20,1% učitelja poučava u razredu s više od 10% učenika čiji je jezik drugačiji od jezika na kojem se održava nastava
- 21,7% učitelja poučava u razredu s više od 10% učenika s posebnim potrebama
- 15,5% učitelja poučava u razredu s više od 30% učenika lošijeg socioekonomskog statusa
- 15,7% učitelja poučava u razredu s više od 10% učenika imigranata ili imigrantskog porijekla
- 16,3% učitelja poučava u razredu s najmanje 1% učenika izbjeglica.



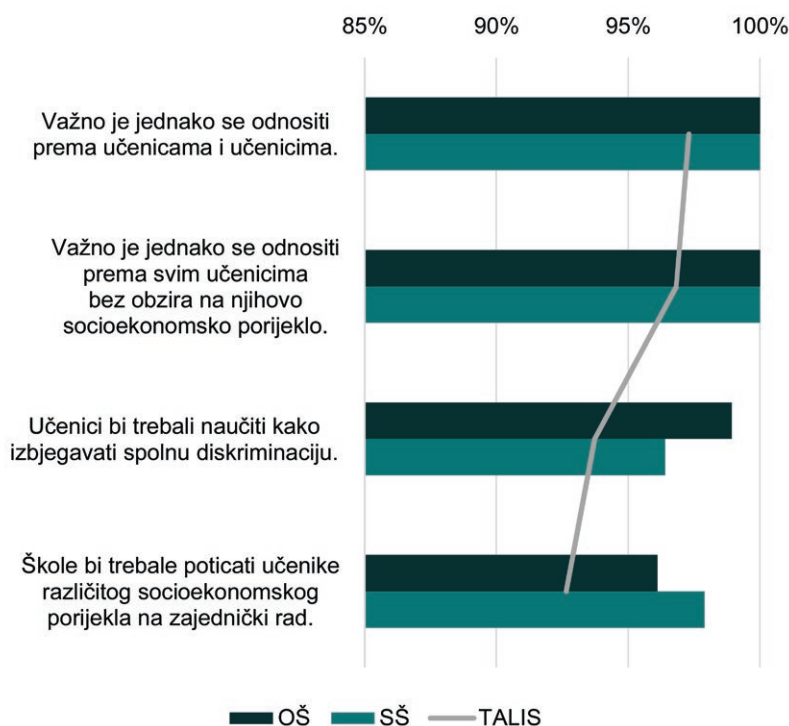
5.3. RAZLIČITOSTI U ŠKOLSKOM I RAZREDNOM OKRUŽENJU

Stavovi učitelja o pravednosti (prema iskazima ravnatelja)

S pojačanim valom migracija u svijetu i sve većom integracijom svjetskih ekonomija i tržišta, mnoge se zemlje suočavaju sa sve većom globalizacijom i multikulturalnošću. Ta nova realnost, kao i izazovi i prilike koje ona donosi sa sobom povećali su akademski i politički interes zemalja za načine na koji se obrazovni sustavi nose s visokim udjelima učenika različitog imigrantskog porijekla (OECD, 2019). Kada su u pitanju hrvatske škole, 58% učitelja i 66% ravnatelja osnovnih škola te 57% nastavnika i 65% ravnatelja srednjih škola izjavljuje da njihovu školu pohađaju učenici različitog etničkog ili kulturnog porijekla.

Način na koji škole odgovaraju na različitost učenika prvenstveno ovisi o stavovima i uvjerenjima njenih zaposlenika vezanih uz pravednost i različitost. Da bi se izbjegli socijalno poželjni odgovori, TALIS je od ravnatelja tražio da procijene koji bi se približni postotak učitelja ili nastavnika njihove škole složio s nizom tvrdnji vezanih uz kulturnu različitost i pravednost (Prikaz 5.4).

Prikaz 5.4. Stavovi učitelja i nastavnika o pravednosti – procjena ravnatelja za sve ili gotovo sve učitelje/nastavnike



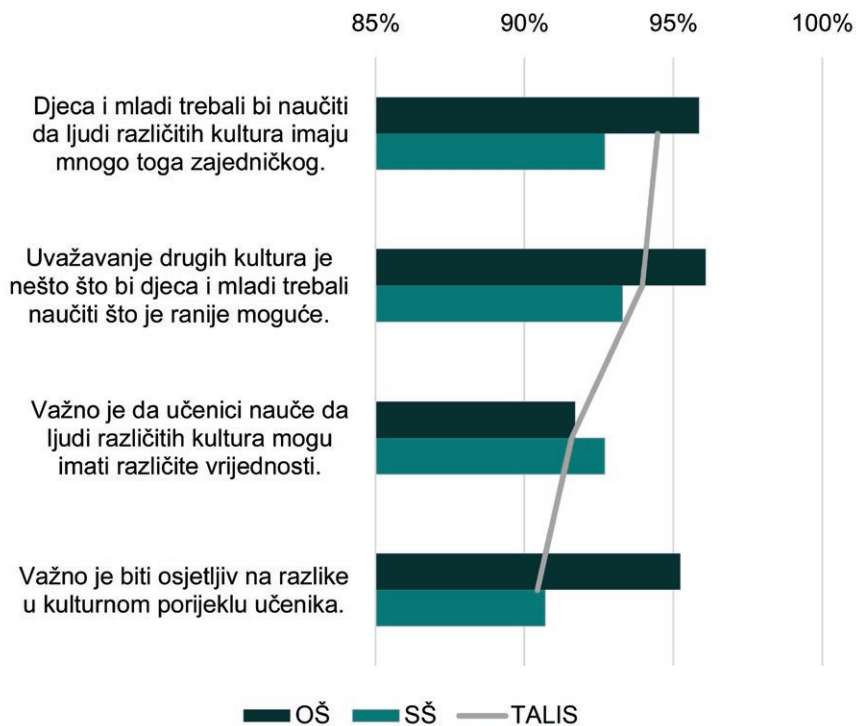
Jednako postupanje prema učenicima oba spola i učenicima različitog socioekonomskog statusa gotovo je univerzalan stav svih učitelja u ovom istraživanju (97%). Zanimljivo je da, prema iskazima ravnatelja, svi hrvatski učitelji dijele takav stav

(100%). Gotovo svi hrvatski učitelji (99%) smatraju da bi učenike trebalo poučavati kako izbjegavati spolnu diskriminaciju, a slična situacija je i u drugim zemljama sudionicama (prosjeak iznosi 93%). Ravnatelji osnovnih škola u Hrvatskoj značajno se više slažu s tom tvrdnjom od ravnatelja srednjih škola. Relativno visok postotak hrvatskih učitelja (96%) i nastavnika (98%) smatra da bi škole trebale poticati učenike različitog socioekonomskog porijekla na zajednički rad (TALIS-ov prosjeak iznosi 93%).

Stavovi učitelja o kulturnim različitostima (prema iskazima ravnatelja)

Prema procjeni ravnatelja osnovnih škola, gotovo svi hrvatski učitelji dijele uvjerenje da bi djeca i mladi trebali naučiti da ljudi različitih kultura imaju mnogo toga zajedničkog (96%), da je uvažavanje drugih kultura nešto što bi djeca i mladi trebali naučiti što je ranije moguće (96%), da je važno biti osjetljiv na razlike u kulturnom porijeklu učenika (95%) te da je važno je da učenici nauče da ljudi različitih kultura mogu imati različite vrijednosti (92%) (Prikaz 5.5.). Procjene ravnatelja srednjih škola ne razlikuju se značajno od procjena ravnatelja osnovnih škola.

Prikaz 5.5. Stavovi učitelja o kulturnim različitostima – procjena ravnatelja za sve ili gotovo sve učitelje/nastavnike

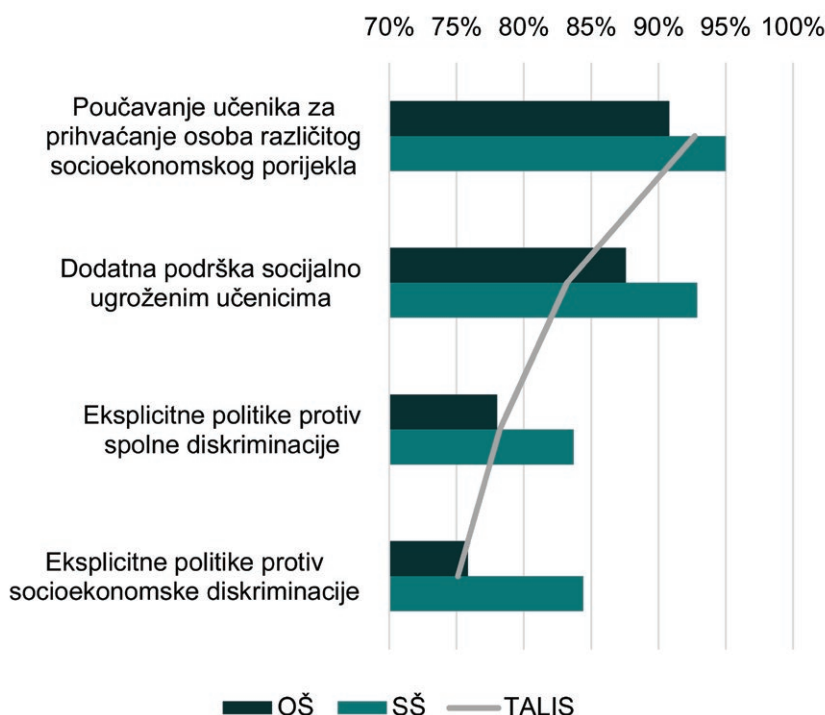




Školske politike i prakse protiv diskriminacije (prema iskazima ravnatelja)

Prema iskazima ravnatelja škola, škole implementiraju cijeli niz različitih politika i praksi kao prevenciju rodne i socioekonomske diskriminacije (Prikaz 5.6.). Najčešća praksa korištena u hrvatskim osnovnim i srednjim školama jest poučavanje učenika za prihvaćanje osoba različitog socioekonomskog porijekla (OŠ 91%, SŠ 95%). Dodatnu podršku socijalno ugroženim učenicima kao mjeru za prevenciju socioekonomske diskriminacije ističe 88% hrvatskih ravnatelja osnovnih i 93% ravnatelja srednjih škola, dok eksplicitne politike protiv spolne diskriminacije navodi 78% ravnatelja osnovnih te 84% ravnatelja srednjih škola. Najrjeđe korištena praksa u hrvatskim osnovnim školama su eksplicitne politike protiv socioekonomske diskriminacije (76%). Slična je situacija i u drugim zemljama sudionicama kad se analizira TALIS-ov prosjek.

Prikaz 5.6. Školske politike i prakse protiv diskriminacije koje se primjenjuju (prema iskazima ravnatelja)



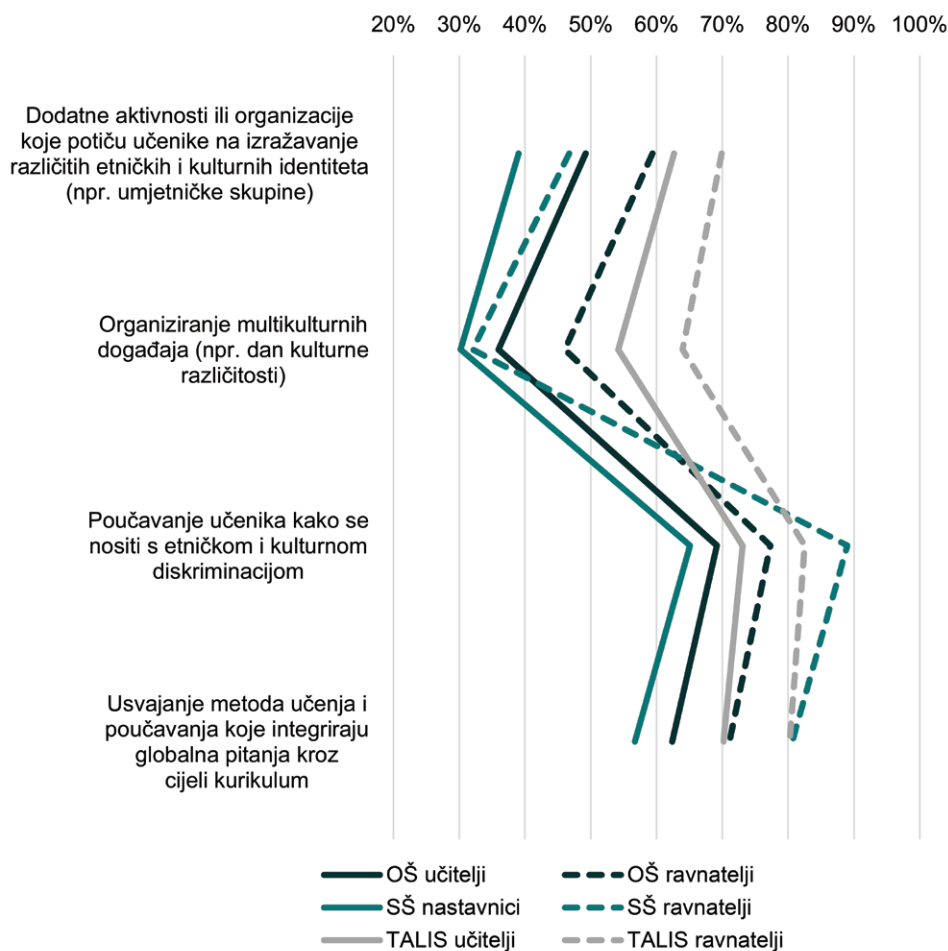
Školske politike i prakse vezane uz kulturne različitosti (prema iskazima ravnatelja i učitelja/nastavnika)

Prilikom analiziranja školskih politika i praksi vezanih uz kulturnu različitost, važno je voditi računa o socijalnom kontekstu u kojima se takve politike i prakse implementiraju. Dominantna paradigma u istraživanjima o kulturnoj različitosti identificira dva glavna ideološka pristupa u zemljama: pravednost i multikultura-

lizam. Pristup pravednosti stavlja naglasak na njegovanje jednakosti i inkluzije te uvažavanje različitosti. U obrazovanju se takav stav često naziva i „daltonističkim“ pristupom budući da tretira svu djecu na jednak način i izbjegava svaku diskriminaciju s ciljem postizanja i održavanja homogenosti. Kritičari tvrde da takva homogenost u praksi često implicitno podrazumijeva dominantnu kulturu zemlje te da je često povezana s ideološkim asimilacijskim pristupima. Za razliku od toga, multikulturalni pristup temelji se na pretpostavci da različitost obogaćuje školu, promiče uvažavanje i poznavanje drugih kultura te poboljšava međukulturalne vještine. Iako su da su ta dva pristupa naizgled oprečna, istraživanja pokazuju da škole često kombiniraju komponente obaju pristupa (OECD, 2019).

TALIS-ovi podaci pokazuju da su politike i prakse vezane uz kulturnu različitost u hrvatskim školama najčešće integrirane u samu nastavu (Prikaz 5.7.): prema iskazima ravnatelja, više od 70% učitelja i nastavnika radi u školama gdje se učenici poučavaju kako se nositi s etničkom i kulturnom diskriminacijom i gdje se primjenjuju metode učenja i poučavanja koje integriraju globalna pitanja kroz cijeli kurikulum. Politike i prakse vezane uz posebne multikulturalne događaje nešto su rjeđe: dodatne aktivnosti i organizacije koje potiču učenike na izražavanje različitih etničkih i kulturnih identiteta navodi oko polovice ravnatelja, a organiziranje multikulturalnih događaja otprilike trećina ravnatelja.

Prikaz 5.7. Primjena praksi vezanih uz kulturne različitosti (prema iskazima učitelja, nastavnika i ravnatelja škola)



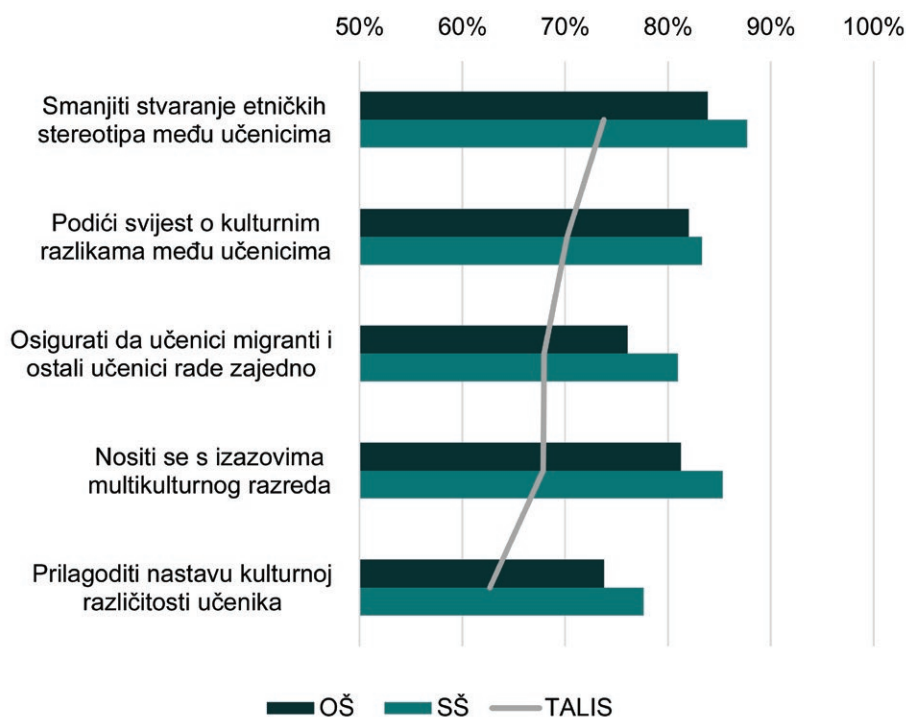
Zanimljivo je da hrvatski učitelji, koji su u izravnoj interakciji s učenicima, iste gornje politike i prakse procjenjuju manje čestimima u svojim školama u usporedbi s ravnateljima, a te su razlike u iskazima značajne za politike i prakse vezane uz poučavanje kako se nositi s kulturnom i etničkom diskriminacijom te primjenu metoda učenja i poučavanja koje integriraju globalna pitanja kroz cijeli kurikulum.

U usporedbi s TALIS-ovim i prosjekom EU, hrvatske škole rjeđe implementiraju posebne politike i prakse vezane uz kulturnu raznolikost učenika (razlika do 12%), što nije iznenađujući podatak s obzirom na manji postotak učenika različitog kulturnog porijekla u odnosu na druge zemlje.

Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u poučavanju multikulturnih razreda (iskazi učitelja i nastavnika)

Sa sve većim valom migracija i priljevom izjeglja, mnoge zemlje suočavaju se s problemom nedovoljne pripremljenosti učitelja i nastavnika za poučavanje multikulturnih razreda (Prikaz 5.8.). Budući da u takvim razredima postoje velike jezične, socioekonomske i kulturne razlike, ali i razlike u znanjima i vještinama učenika, veoma je važno istražiti što učitelji i nastavnici misle o poučavanju kulturno različitih razreda.

Prikaz 5.8. Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u poučavanju multikulturnih razreda (% učitelja i nastavnika koji procjenjuju da su prilično ili veoma učinkoviti)



Hrvatski učitelji općenito se osjećaju kompetentnijima u poučavanju multikulturnih razreda od svojih kolega iz drugih zemalja sudionica i EU zemalja: više od 80% hrvatskih učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi i srednjoškolskih nastavnika

smatra da se može nositi s izazovima multikulturnog razreda (TALIS-ov prosjek iznosi 68%, a prosjek EU 71%), podići svijest učenika o kulturnim razlikama među učenicima (TALIS-ov prosjek iznosi 70%, a prosjek EU 73%) i smanjiti etničke stereotipe među učenicima (TALIS-ov prosjek iznosi 74%, a prosjek EU 78%), dok više od 70% smatra da je sposobno prilagoditi nastavu kulturnoj različitosti učenika (TALIS-ov prosjek iznosi 63%, a prosjek EU 64%) i osigurati da učenici migranti i ostali učenici rade zajedno (TALIS-ov prosjek iznosi 68%, a prosjek EU 75%). Važno je istaknuti da se nastavnici srednjih škola u prosjeku osjećaju kompetentnijima od osnovnoškolskih učitelja u poučavanju multikulturnih razreda vezano uz sve navedene aspekte.

Različitosti u školskom i razrednom okruženju – hrvatski kontekst

- Oko 60% učitelja, nastavnika i ravnatelja rade u školi koju pohađaju učenici različitog etničkog ili kulturnog porijekla
- Svi učitelji i nastavnici (100%) smatraju da je jednako postupanje prema učenicima oba spola i učenicima lošijeg socioekonomskog statusa važno
- Preko 90% učitelja i nastavnika smatra da bi djeca i mladi trebali naučiti prihvaćati kulturne različitosti i vrijednosti
- Najčešće korištena praksa protiv diskriminacije u školama jest poučavanje učenika za prihvaćanje osoba različitog socioekonomskog porijekla (oko 90%), a najrjeđe korištene su eksplicitne politike protiv socioekonomske diskriminacije (OŠ 75,8%, SŠ 83,7%)
- Najučestalija praksa vezana uz kulturne različitosti jest poučavanje učenika kako se nositi s etničkom i kulturnom diskriminacijom, a najrjeđe korištena praksa organiziranje multikulturnih događaja
- Više od 80% hrvatskih učitelja i nastavnika smatra da se može nositi s izazovima multikulturnog razreda, podići svijest učenika o kulturnim razlikama među učenicima i smanjiti etničke stereotipe među učenicima.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Ravnatelji osnovnih škola u većem postotku smatraju da bi se većina učitelja složila s tvrdnjom da bi učenici trebali naučiti kako izbjegavati spolnu diskriminaciju
- Nastavnici srednjih škola u većem postotku smatraju da su učinkoviti u smanjivanju stvaranja etničkih stereotipa među učenicima, podizanju svijesti o kulturnim razlikama među učenicima, osiguravanju da učenici migranti i ostali učenici rade zajedno, nošenju s izazovima multikulturnog razreda te prilagodbi nastave kulturnoj različitosti učenika.

Značajne razlike između ravnatelja i učitelja/nastavnika:

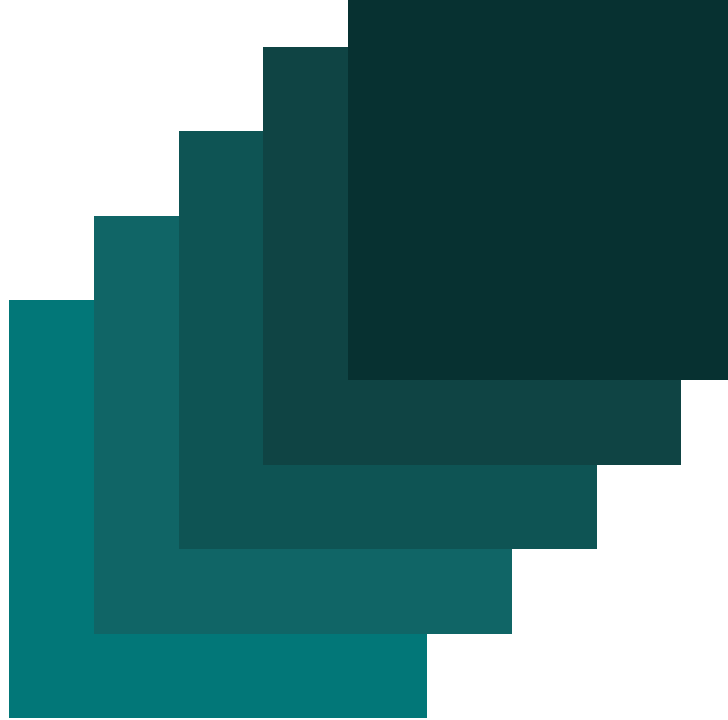
- Učitelji osnovnih škola rjeđe od svojih ravnatelja procjenjuju da se u njihovoj školi usvajaju metode učenja i poučavanja koje integriraju globalna pitanja kroz cijeli kurikulum
- Nastavnici srednjih škola rjeđe od svojih ravnatelja procjenjuju da se u njihovoj školi poučava učenike kako se nositi s etničkom i kulturnom diskriminacijom i da se usvajaju metode učenja i poučavanja koje integriraju globalna pitanja kroz cijeli kurikulum.



Različitosti u školskom i razrednom okruženju – međunarodni kontekst

- Gotovo svi učitelji smatraju da je važno jednako postupati prema učenicima oba spola (97,3%) i lošijeg socioekonomskog statusa (96,8%)
- Preko 90% nastavnika smatra da bi djeca i mladi trebali naučiti prihvaćati kulturne različitosti i vrijednosti
- Najčešće korištena praksa protiv diskriminacije jest poučavanje učenika za prihvaćanje osoba različitog socioekonomskog porijekla (92,7%), a najrjeđe korištene su eksplicitne politike protiv spolne diskriminacije (75,1%)
- Najučestalija praksa vezana uz kulturne različitosti jest poučavanje učenika kako se nositi s etničkom i kulturnom diskriminacijom (73,1% učitelja i 82,5% ravnatelja), a najrjeđe korištena praksa jest organiziranje multikulturnih događaja (54,2% nastavnika i 64,0% ravnatelja)
- Više od 70% učitelja smatra da može smanjiti etničke stereotipe među učenicima.





6. PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA I NASTAVNIKA

Ovo je poglavlje usredotočeno na profesionalni razvoj učitelja i nastavnika. Analiziraju se aktivnosti uvođenja i mentorske aktivnosti dostupne učiteljima i nastavnicima prilikom ulaska u profesiju ili zapošljavanja u novoj školi. Istražuje se učestalost sudjelovanja učitelja i nastavnika u aktivnostima stručnog usavršavanja, vrste i sadržaji aktivnosti stručnog usavršavanja, poticaji koje učitelji i nastavnici dobivaju za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, pozitivan utjecaj stručnog usavršavanja na poučavanje te njegova povezanost sa samoučinkovitošću i zadovoljstvom učitelja i nastavnika, potrebe učitelja i nastavnika za stručnim usavršavanjem te podrška i prepreke sudjelovanju u daljnjim aktivnostima stručnog usavršavanja. Na kraju, analizira se sudjelovanje učitelja i nastavnika u programima mobilnosti koji se također mogu razmatrati u kontekstu stručnog usavršavanja.

ISTAKNUTO:

- 20% učiteljske populacije u Hrvatskoj su učitelji početnici s manje od 5 godina radnog iskustva (TALIS-ov prosjek - 19%, prosjek EU - 18%)
- U odnosu na iskusnije učitelje, hrvatski učitelji početnici osjećaju se manje kompetentnima u održavanju discipline u razredu, poticanju učenika da slijede razredna pravila, umirivanju učenika, objašnjavanju kakvo ponašanje se očekuje od učenika, korištenju raznolikih strategija vrednovanja te poticanju učenika da cijene učenje
- Hrvatskim učiteljima i nastavnicima najčešće su dostupne aktivnosti općeg administrativnog uvođenja, supervizije od strane ravnatelja ili iskusnih učitelja te planiranih sastanaka s ravnateljem ili iskusnim učiteljima
- Hrvatski učitelji koji su sudjelovali u aktivnostima uvođenja iskazuju veću samoučinkovitost i zadovoljstvo poslom
- Prema iskazima ravnatelja, u više od 90% hrvatskih osnovnih i srednjih škola osigurana je mentorska podrška učiteljima i nastavnicima
- U proteklih 5 godina u Hrvatskoj se smanjio postotak učitelja i nastavnika koji su imali podršku mentora kao i onih koji su nekome bili mentori
- Gotovo svi hrvatski učitelji i nastavnici (98%) sudjelovali su u stručnom usavršavanju u posljednjih godinu dana
- Hrvatski učitelji i nastavnici u posljednjih 12 mjeseci prosječno su sudjelovali u 5 aktivnosti stručnog usavršavanja koje su najčešće vezane uz sadržaj predmeta koji poučavaju, pedagoške aspekte poučavanja te nastavni plan i program
- Hrvatski učitelji i nastavnici rjeđe od ravnatelja sudjeluju u stručnom usavršavanju
- Sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja povezano je s učinkovitom primjenom nastavnih metoda i povećanjem samopouzdanja učitelja u radu
- 86% hrvatskih učitelja smatra da su aktivnosti stručnog usavršavanja imale pozitivan učinak na njihovo poučavanje
- Hrvatski učitelji i nastavnici najveću potrebu za stručnim usavršavanjem iskazuju u području poučavanja učenika s posebnim potrebama, individualiziranog učenja, primjeni ICT vještina u nastavi te poučavanju kroskularnih vještina
- U odnosu na TALIS 2013 hrvatski učitelji iskazuju veću potrebu za stručnim usavršavanjem u području primjene ICT vještina u nastavi, poučavanja učenika s posebnim potrebama, vrednovanja i ocjenjivanja učenika te poučavanja u multikulturnom i višejezičnom okruženju
- 17% hrvatskih učitelja osposobljavalo se u inozemstvu u sklopu inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja nakon zaposlenja.



6.1. UVOĐENJE UČITELJA I NASTAVNIKA U PROFESIJU

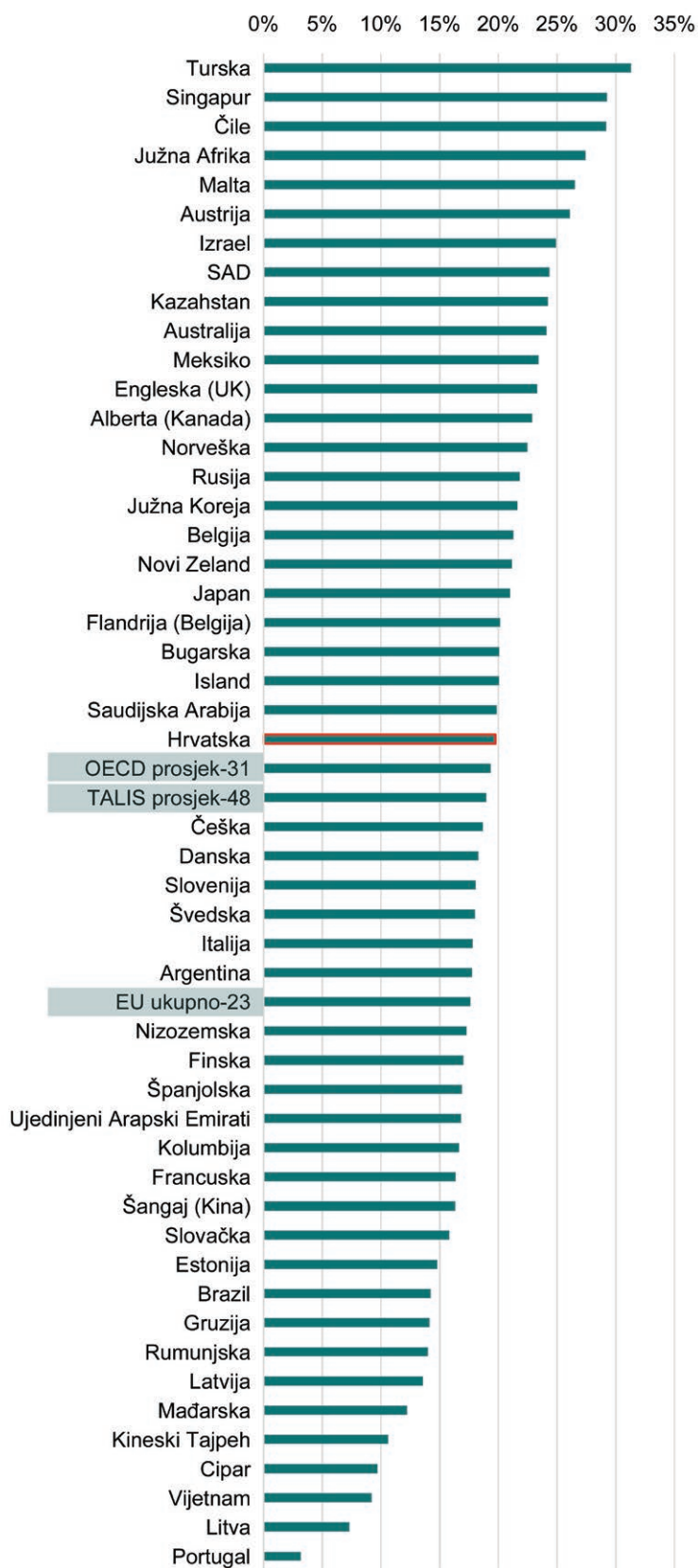
Jednom kad završe formalno obrazovanje i steknu učiteljsku ili nastavničku kvalifikaciju, vještine i kompetencije učitelja i nastavnika razvijaju se s njihovim radnim iskustvom. Godine radnog iskustva igraju veliku ulogu, osobito na početku karijere. Istraživanja pokazuju da je svaka dodatna godina radnog iskustva povezana sa sve boljim postignućem učenika, a taj je utjecaj najveći tijekom prvih pet godina rada. Radni uvjeti, podrška i rani profesionalni razvoj učitelja i nastavnika početnika u prvim godinama važni su za potvrdu odabira zanimanja i ostanak u profesiji. Pomoć i podrška koju učitelji i nastavnici početnici dobivaju pozitivno utječu na njihovu predanost i zadržavanje u profesiji, nastavne metode i postignuće učenika. Da bi bili zadovoljni i odlučili ostati u profesiji, učitelji i nastavnici trebaju se osjećati kompetentnima i uspješnima u poučavanju. Iz tog je razloga veoma važno da im sustav i škola osiguraju čvrstu podršku u prvim godinama rada.

Učitelji početnici čine 20% učiteljske populacije u Hrvatskoj, a, gledajući ukupno, slično je i u ostalim zemljama sudionicama (TALIS-ov prosjek iznosi 19%, a EU prosjek 18%) (Prikaz 6.1.). U usporedbi s iskusnijim kolegama koji imaju pet ili više godina radnog staža, učitelji početnici u Hrvatskoj osjećaju se značajno manje kompetentnima u nekim aspektima poučavanja kao što je poticanje učenika da cijene učenje, održavanje discipline u razredu, poticanje učenika da slijede razredna pravila, umirivanje učenika, jasno objašnjavanje kakvo ponašanje se očekuje od učenika, umirivanje učenika koji ometa nastavu ili pravi buku te korištenje raznolikih strategija vrednovanja.

Bez obzira na to koliko je inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika kvalitetno, ne može se očekivati da će ih pripremiti za sve izazove s kojima će se susretati nakon zaposlenja. Istraživanja pokazuju da u uspješnim obrazovnim sustavima budući učitelji prolaze dulji period osposobljavanja koje integrira teoriju i praksu, što upućuje na zaključak da bi se inicijalno obrazovanje i uvođenje učitelja u profesiju trebalo odvijati usporedno i to dulje vrijeme. Štoviše, rezultati istraživanja TALIS 2013 pokazali su da je sudjelovanje u aktivnostima uvođenja u pozitivnoj korelaciji s mentorstvom drugim učiteljima i sudjelovanjem u stručnom usavršavanju nakon zaposlenja.

TALIS definira „uvođenje“ kao pružanje podrške novim učiteljima prilikom ulaska u učiteljsku profesiju ili zapošljavanja u novoj školi. Takva se podrška može pružati u obliku formalnih strukturiranih programa (na primjer redovite supervizije od strane ravnatelja i stručnih suradnika, mentorstvo iskusnijih učitelja i sl.) ili kao zasebne neformalne aktivnosti (na primjer neformalna pomoć kolega, priručnik za nove učitelje i sl.).

Prikaz 6.1. Proporcija učitelja s manje od 5 godina radnog staža

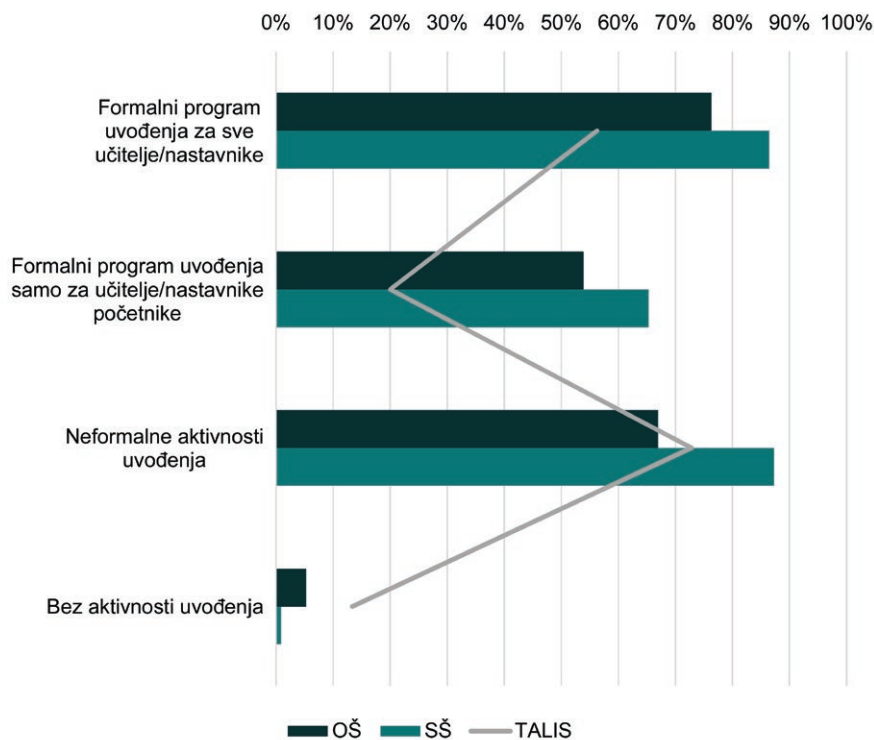




Dostupnost programa i aktivnosti uvođenja

TALIS-ovi podaci ukazuju na to da su u Hrvatskoj učiteljima početnicima dostupne i formalne i neformalne aktivnosti uvođenja: prema iskazima ravnatelja (Prikaz 6.2.), formalni programi uvođenja dostupni su za 76% osnovnoškolskih učitelja i 87% srednjoškolskih nastavnika, a neformalne aktivnosti uvođenja za 67% osnovnoškolskih učitelja i 87% srednjoškolskih nastavnika. Aktivnosti uvođenja prilikom zapošljavanja u novoj školi nisu dostupne za 5% osnovnoškolskih učitelja i 1% srednjoškolskih nastavnika, što je manje u usporedbi s drugim zemljama sudionicama (TALIS prosjek iznosi 13%, a EU prosjek 16%).

Prikaz 6.2. Dostupnost programa i aktivnosti uvođenja prema iskazima ravnatelja



Situacija je nešto drugačija kad se iskazi učitelja i nastavnika o sudjelovanju u aktivnostima uvođenja usporede s iskazima ravnatelja o dostupnosti takvih aktivnosti (Prikaz 6.3.).

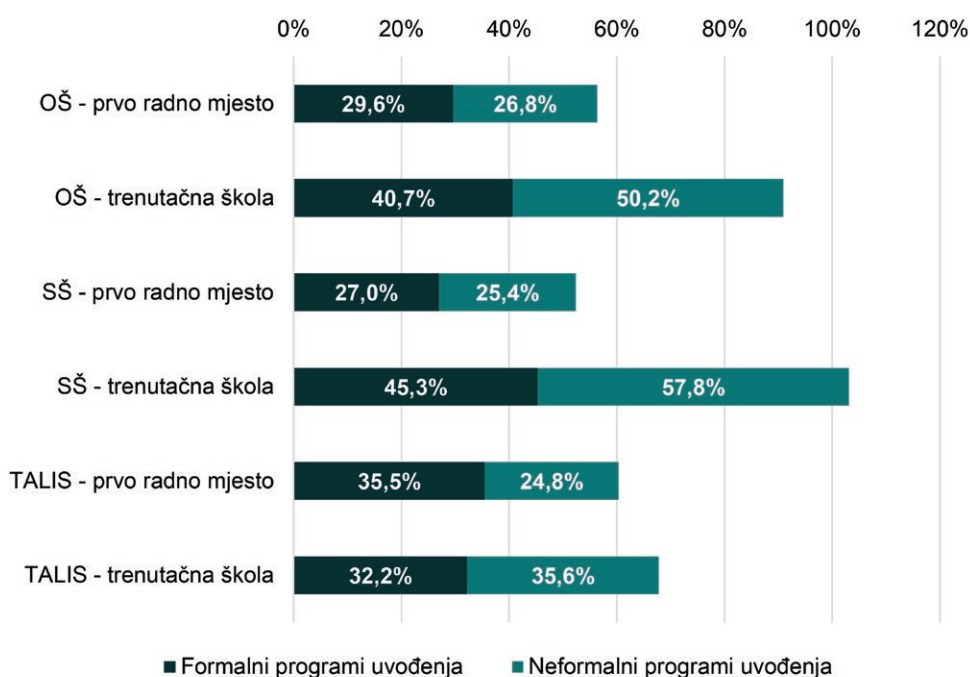
Prema iskazima hrvatskih učitelja i nastavnika, **prilikom zapošljavanja u školi u kojoj trenutno rade** u aktivnostima uvođenja nije sudjelovalo 45% osnovnoškolskih učitelja i 38% srednjoškolskih nastavnika, pri čemu je udio takvih učitelja s 5 ili manje godina radnog iskustva značajno viši od udjela iskusnijih učitelja (više od 5 godina radnog iskustva).

U aktivnostima uvođenja **prilikom prvog zapošljavanja nakon završenog formalnog obrazovanja** nije sudjelovalo 66% hrvatskih učitelja, pri čemu je postotak iskusnih i manje iskusnih učitelja koji su to izjavili podjednak. U formalnim pro-

gramima uvođenja sudjelovalo je 30% učitelja i 27% srednjoškolskih nastavnika, a u neformalnim 27% učitelja i 25% srednjoškolskih nastavnika.

Proturječje između iskaza ravnatelja o dostupnosti programa uvođenja i stvarnog sudjelovanja učitelja u takvim programima uočeno je i u prošlom TALIS-ovu ciklusu (TALIS 2013). Do te je razlike moglo doći iz nekoliko razloga. Jedan od razloga mogla bi biti činjenica da ravnatelji opisuju trenutnu dostupnost aktivnosti vođenja u školi, a učitelji njihovu dostupnost kad su počeli raditi u toj školi. Drugi bi razlog mogao biti da ravnatelji ne informiraju sve zaposlenike o postojanju takvih programa ili ih ne potiču na sudjelovanje, osobito iskusnije učitelje. Još jedan razlog mogao bi biti da takvi programi postoje, ali učitelji nisu obvezni ili ne mogu sudjelovati u njima iz različitih razloga.

Prikaz 6.3. Dostupnost programa i aktivnosti uvođenja prema iskazima učitelja i nastavnika

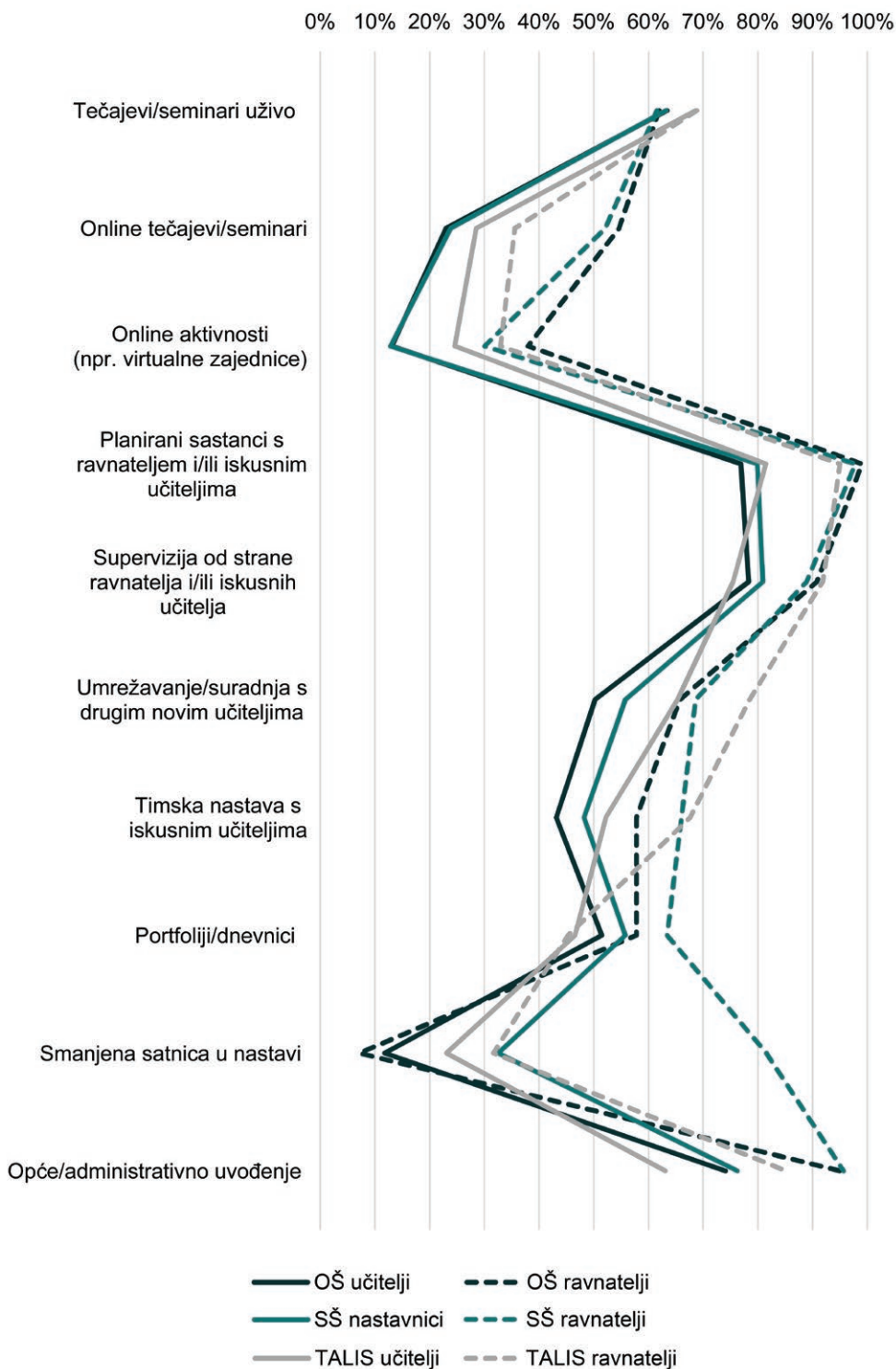


Vrste aktivnosti uvođenja u trenutačnoj školi

Analizom TALIS-ovih podataka o vrstama aktivnosti uvođenja (Prikaz 6.4.) uočeno je da su, prema iskazima učitelja i nastavnika, u hrvatskim osnovnim i srednjim školama najčešće (više od 70%) dostupne aktivnosti općeg administrativnog uvođenja, supervizija od strane ravnatelja i/ili iskusnih učitelja te planirani sastanci s ravnateljem i/ili iskusnim učiteljima. S druge strane, učiteljima i nastavnicima najmanje su dostupne aktivnosti uvođenja poput smanjenja satnice u nastavi i online aktivnosti, tečajeva i seminara. Prilikom tumačenja ovih rezultata valja uzeti u obzir činjenicu da su podaci za ovo istraživanje prikupljeni početkom 2018. godine, kada učiteljima i nastavnicima možda nije bio dostupan dovoljan broj online tečajeva i aktivnosti za učitelje i nastavnike u online okruženju (kao npr. Loomen).



Prikaz 6.4. Vrste aktivnosti u trenutačnoj školi prema procjeni učitelja/nastavnika i ravnatelja



Zanimljivo je da za te iste aktivnosti ravnatelji hrvatskih škola daju nešto drugačije podatke. Ravnatelji osnovnih škola značajno češće od učitelja navode dostupnost online aktivnosti, tečajeva i seminara, planiranih sastanaka i supervizija od strane ravnatelja i/ili iskusnih učitelja, općeg administrativnog uvođenja, umrežavanja i suradnje s drugim novim učiteljima te da ima više timske nastave s iskusnim učiteljima. Također, ravnatelji osnovnih škola značajno rjeđe izjavljuju da se novim učiteljima smanjuje satnica u nastavi. Slično tome, značajno veći postotak srednjoškolskih ravnatelja izjavljuje da je dostupno više online tečajeva i seminara, online aktivnosti, planiranih sastanaka s ravnateljima ili iskusnim nastavnicima, supervizija, umrežavanja nastavnika, timske nastave, smanjenja satnice u nastavi te općeg administrativnog uvođenja.

Uvođenje učitelja i nastavnika u velikoj mjeri pridonosi unapređenju kvalitete poučavanja i zadovoljstva poslom. Istraživanja pokazuju da je sveobuhvatnost programa uvođenja u pozitivnoj korelaciji sa zadržavanjem učitelja početnika u profesiji.

Regresijska analiza na TALIS-ovim podacima pokazala je da učitelji u nekim zemljama, među kojima su i hrvatski učitelji, češće iskazuju veću samoučinkovitost i zadovoljstvo poslom ako su sudjelovali u aktivnostima uvođenja, bez obzira na to radi li se o formalnim ili neformalnim aktivnostima uvođenja. To je u skladu s dosadašnjim istraživanjima prema kojima su učitelji početnici koji sudjeluju u aktivnostima uvođenja zadovoljniji poslom, predaniji u radu i češće ostaju u profesiji (OECD, 2019).

Aktivnosti uvođenja – hrvatski kontekst

Osnovne škole

- Prema iskazima ravnatelja, formalni programi uvođenja dostupni su za 76,3% učitelja, a neformalne aktivnosti uvođenja za 67% učitelja
- U 5% škola učiteljima nisu dostupne aktivnosti uvođenja prilikom zapošljavanja
- Prema iskazima učitelja, njih 55% sudjelovalo je u aktivnostima uvođenja u školi u kojoj trenutno rade
- 34% učitelja sudjelovalo je u formalnim i/ili neformalnim aktivnostima uvođenja prilikom prvog zapošljavanja
- Najdostupnije aktivnosti uvođenja su: opće administrativno uvođenje, supervizija od strane ravnatelja i/ili iskusnih učitelja i planirani sastanci s ravnateljem i/ili iskusnim učiteljima (više od 70%)

Srednje škole

- Prema iskazima ravnatelja, formalni programi uvođenja dostupni su za 86,5% nastavnika, a neformalne aktivnosti uvođenja za 87,3% nastavnika
- U 1% škola nastavnicima nisu dostupne aktivnosti uvođenja prilikom zapošljavanja
- Prema iskazima nastavnika, njih 62% sudjelovalo je u aktivnostima uvođenja u školi u kojoj trenutno rade
- 34% nastavnika sudjelovalo je u formalnim i/ili neformalnim aktivnostima uvođenja prilikom prvog zapošljavanja
- Najdostupnije aktivnosti uvođenja su: opće administrativno uvođenje, supervizija od strane ravnatelja i/ili iskusnih učitelja i planirani sastanci s ravnateljem i/ili iskusnim učiteljima (više od 70% škola)

Osnovne škole

- Najmanje dostupne aktivnosti uvođenja su: smanjenje satnice u nastavi (11,8%), online aktivnosti (13,1%) te online tečajevi i seminari (23,0%).

Srednje škole

- Najmanje dostupne aktivnosti uvođenja su: online aktivnosti (12,8%) te online tečajevi i seminari (23,9%).

Značajne razlike između učitelja/nastavnika i ravnatelja:

- Ravnatelji OŠ u odnosu na učitelje izjavljuju da je dostupno više: online tečajeva i seminara te općenito online aktivnosti uvođenja, procjenjuju da ima više planiranih sastanaka i supervizija od strane ravnatelja i/ili iskusnih učitelja, smatraju da ima više umrežavanja i suradnje s drugim novim učiteljima, da ima više timske nastave s iskusnim učiteljima te u većoj mjeri ističu dostupnost općeg administrativnog uvođenja.
- Ravnatelji OŠ u manjem postotku od učitelja navode mogućnost smanjene satnice u nastavi prilikom uvođenja
- Ravnatelji SŠ u odnosu na nastavnike izjavljuju da je dostupno više online tečajeva i seminara, online aktivnosti, planiranih sastanaka s ravnateljima ili iskusnim nastavnicima, supervizije, umrežavanja, timske nastave, smanjenja satnice u nastavi te općeg/administrativnog uvođenja.

Aktivnosti uvođenja – međunarodni kontekst

- Prema iskazima ravnatelja, formalni programi uvođenja dostupni su za 56,2% učitelja, a neformalne aktivnosti uvođenja za 72,8% učitelja
- Prema iskazima učitelja, njih 13,4% ne sudjeluje u aktivnostima uvođenja prilikom zapošljavanja u novoj školi
- Najdostupnije aktivnosti uvođenja su: planirani sastanci s ravnateljem i/ili iskusnim učiteljima (81,5%) i supervizija od strane ravnatelja i/ili iskusnih učitelja (75,5%)
- Najmanje dostupne aktivnosti uvođenja su: smanjenje satnice u nastavi (23,1%) i online aktivnosti (24,6%).

6.2. MENTORSKE AKTIVNOSTI ZA UČITELJE I NASTAVNIKE

Učiteljima početnicima može se pružati podrška i putem mentora. TALIS definira mentorstvo kao sustav podrške u školama putem kojega iskusniji učitelji pomažu manje iskusnim učiteljima. Takav sustav podrške može uključivati sve učitelje u školi ili samo nove učitelje, a često se smatra sastavnim dijelom poučavanja. Istraživanja ukazuju na veliku povezanost između kvalitete mentorstva i procjene učitelja i nastavnika o utjecaju mentorstva na njihov uspjeh u nastavi te na umjerenu povezanost između broja sati dobivene podrške mentora i postignuća učenika (OECD, 2019).

Većina hrvatskih ravnatelja (68%) smatra da su mentorski programi jako važni za učitelje početnike, iako je u odnosu na ciklus TALIS 2013 to uvjerenje statistički značajno manje prisutno među hrvatskim ravnateljima (razlika iznosi 12%). Bez obzira na tu promjenu, podršku mentora u Hrvatskoj, prema iskazima ravnatelja, osiguravaju gotovo sve škole (93,5% osnovnih i 97% srednjih škola), bilo da je riječ o svim učiteljima i nastavnicima, samo o učiteljima i nastavnicima koji su novi u školi ili samo učiteljima i nastavnicima početnicima (Prikaz 6.5.). Gledajući u prosjeku, podrška mentora nije dostupna otprilike trećini učitelja u svim zemljama sudionica i zemljama EU.

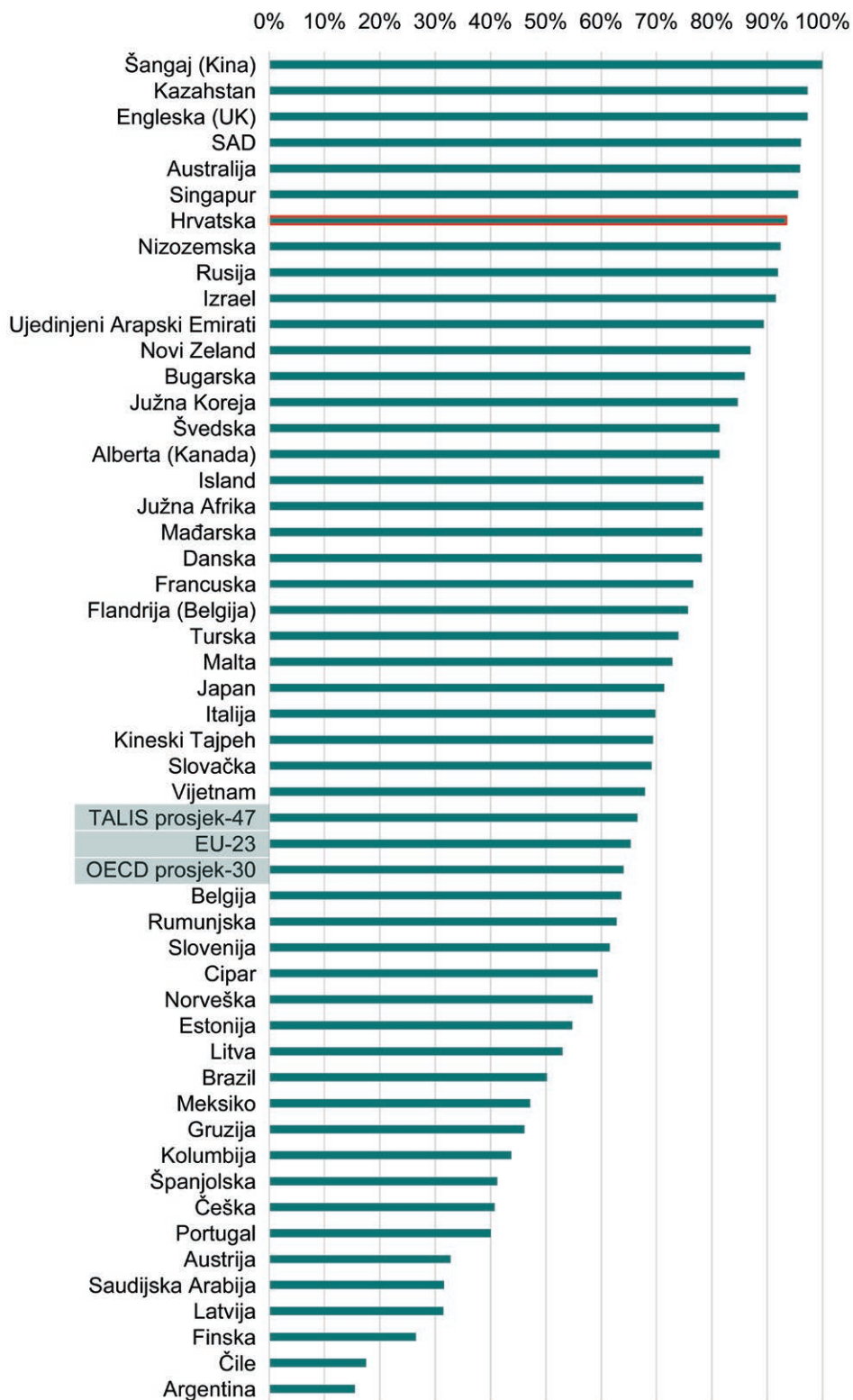
Iako većina hrvatskih ravnatelja izjavljuje da se učiteljima osigurava podrška mentora u njihovoj školi, 3% osnovnoškolskih učitelja i 4% srednjoškolskih nastavnika izjavljuje da nije imalo mentora u sklopu nekog formalnog programa. Uspoređujući ove podatke s podacima prikupljenima u ciklusu TALIS 2013 može se zaključiti da se u proteklih pet godina u Hrvatskoj smanjio postotak učitelja koji dobivaju podršku mentora za 3%. To smanjenje nije veliko, ali je statistički značajno.

Kad je riječ o učiteljima u ulozi mentora, TALIS-ovi podaci pokazuju da u Hrvatskoj 9% osnovnoškolskih učitelja i 8% srednjoškolskih nastavnika ima ulogu mentora u školi u kojoj trenunato rade. U proteklih pet godina (od ciklusa TALIS 2013) postotak takvih učitelja smanjio se za 5%, što nije velika razlika, ali je statistički značajna.

Kad se prikupljeni podaci o mentorstvu analiziraju s obzirom na radno iskustvo, može se zaključiti da hrvatski učitelji s više od 5 godina radnog iskustva značajno češće imaju ulogu mentora od manje iskusnih učitelja, kao i to da učitelji s 5 ili manje godina radnog iskustva značajno češće imaju dodijeljenog mentora, a slična je situacija i u drugim zemljama sudionicama kad se promatra TALIS-ov i prosjek EU.



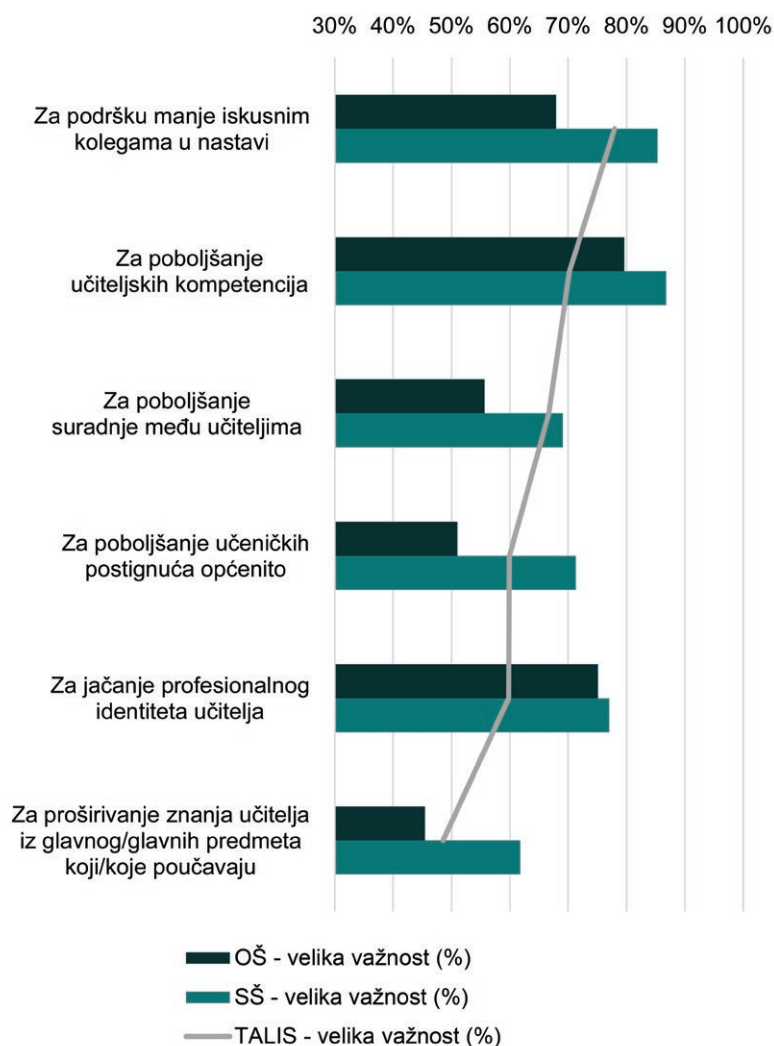
Prikaz 6.5. Dostupnost mentorskih programa u školama



Važnost mentorstva za učitelje/nastavnike i škole prema iskazima ravnatelja

Većina ravnatelja smatra da je mentorstvo važno za poboljšanje učiteljskih kompetencija (80%), za jačanje profesionalnog identiteta učitelja (75%), za podršku manje iskusnim kolegama u nastavi (68%), za poboljšanje suradnje među učiteljima (56%) te za poboljšanje učeničkih postignuća (51%). Nešto manje od polovice (46%) ravnatelja smatra da je mentorstvo važno za proširivanje znanja učitelja iz glavnog predmeta koji poučavaju (Prikaz 6.6.). Iako srednjoškolski ravnatelji pridaju nešto veću važnost svim aspektima mentorstva, od ravnatelja osnovnih škola statistički se značajno razlikuju samo po tome što u većem postotku smatraju da je mentorstvo važno za poboljšanje učeničkih postignuća.

Prikaz 6.6. Procjena važnosti mentorstva prema iskazima ravnatelja





Mentorske aktivnosti – hrvatski kontekst

Osnovne škole

- 2,9% učitelja ima dodijeljenog mentora
- 8,8% učitelja ima ulogu mentora
- 61,3% ravnatelja navodi da je mentorstvo dostupno samo učiteljima početnicima
- 24,1% ravnatelja navodi da je mentorstvo dostupno svim učiteljima
- 6,5% ravnatelja ističe da u njihovoj školi nije dostupno mentorstvo
- 98,3% ravnatelja navodi da u većini slučajeva učitelj i mentor poučavaju isti predmet.

Srednje škole

- 3,8% nastavnika ima dodijeljenog mentora
- 8,4% nastavnika ima ulogu mentora
- 62,1% ravnatelja navodi da je mentorstvo dostupno samo nastavnicima početnicima
- 15,1% ravnatelja navodi da je mentorstvo dostupno svim nastavnicima
- 3,1% ravnatelja ističe da u njihovoj školi nije dostupno mentorstvo
- 97,1% ravnatelja navodi da u većini slučajeva nastavnik i mentor poučavaju isti predmet.

Značajne razlike između OŠ i SŠ

- Ravnatelji SŠ u većem postotku smatraju da je mentorstvo važno za poboljšanje učeničkih postignuća

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013

- Manje učitelja koji imaju dodijeljenog mentora
- Manje učitelja koji imaju ulogu mentora
- Ravnatelji OŠ u prosjeku smatraju da je mentorstvo manje važno za podršku manje iskusnim kolegama u nastavi.

Mentorske aktivnosti – međunarodni kontekst

- 11,5% učitelja ima dodijeljenog mentora
- 13,3% učitelja ima ulogu mentora
- 24,7% ravnatelja navodi da je mentorstvo dostupno samo učiteljima početnicima
- 22,8% ravnatelja navodi da je mentorstvo dostupno svim učiteljima
- 33,4% ravnatelja ističe da u njihovoj školi nije dostupno mentorstvo.

6.3. STRUČNO USAVRŠAVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA

Cilj svakog obrazovnog sustava jest osigurati svim učenicima da usvoje znanja i kompetencije koje će im biti potrebne da budu uspješni u današnjem društvu. Taj zadatak nije nimalo lagan u svijetu koji se ubrazno mijenja, u kojemu nestabilnost rada, migracije, demografske transformacije i globalizirano gospodarstvo konstantno redefiniraju potrebe i zahtjeve društva. Suočeni s takvim promjenama, učitelji i nastavnici moraju neprestano validirati i unapređivati svoje kompetencije kako bi pomogli učenicima da postanu kompetentni, kompetitivni i društveno integrirani građani. Obrazovni sustavi nastoje učiteljima i nastavnicima pružati podršku u tome osmišljavajući, implementirajući i promičući različite oblike kontinuiranog stručnog usavršavanja (OECD, 2019).

TALIS definira profesionalni razvoj učitelja i nastavnika kao aktivnosti kroz koje učitelji i nastavnici razvijaju svoje vještine, znanja, stručnost i druge osobine. Ova definicija obuhvaća sve faze osposobljavanja učitelja i nastavnika, od njihova formalnog inicijalnog obrazovanja do stručnog usavršavanja tijekom cijele učiteljske karijere. U ovom odjeljku detaljnije se istražuje kontinuirano stručno usavršavanje učitelja i nastavnika nakon zaposlenja i uvođenja u profesiju.

Koncepti na kojima se temelji ideja učinkovitog stručnog usavršavanja zasnovani su na pretpostavci da učitelji i nastavnici uče tijekom cijele svoje karijere, pri čemu se njihove profesionalne potrebe u različitim trenucima tijekom karijere mijenjaju. Zadaća je dionika i obrazovnih vlasti točno prepoznati njihove potrebe i osigurati dostupnost relevantnog osposobljavanja. Iz tog je razloga veoma važno da se identificira ona vrsta osposobljavanja koja će imati najveći učinak na poučavanje učitelja i nastavnika, kao i područja u kojima osjećaju najveću potrebu za osposobljavanjem te eventualne prepreke njihovom sudjelovanju (OECD, 2019).

Sudjelujući u aktivnostima stručnog usavršavanja učitelji i nastavnici razvijaju vještine koje doprinose njihovu učenju, poučavanju i razvoju učenika. Ako su učinkoviti, programi stručnog usavršavanja mogu utjecati na kompetencije i sklonosti učitelja, njihovo poučavanje i uvjerenja te mogu doprinijeti razvoju profesionalnih zajednica učenja. Uz to, istraživanja pokazuju da profesionalni razvoj može biti učinkovit mehanizam za prevenciju „izgaranja“ učitelja i nastavnika te da može imati umjeren, ali izravan pozitivan utjecaj na povećanje postignuća učenika, kao i na smanjivanje razlika u postignuću među učenicima (OECD, 2019).

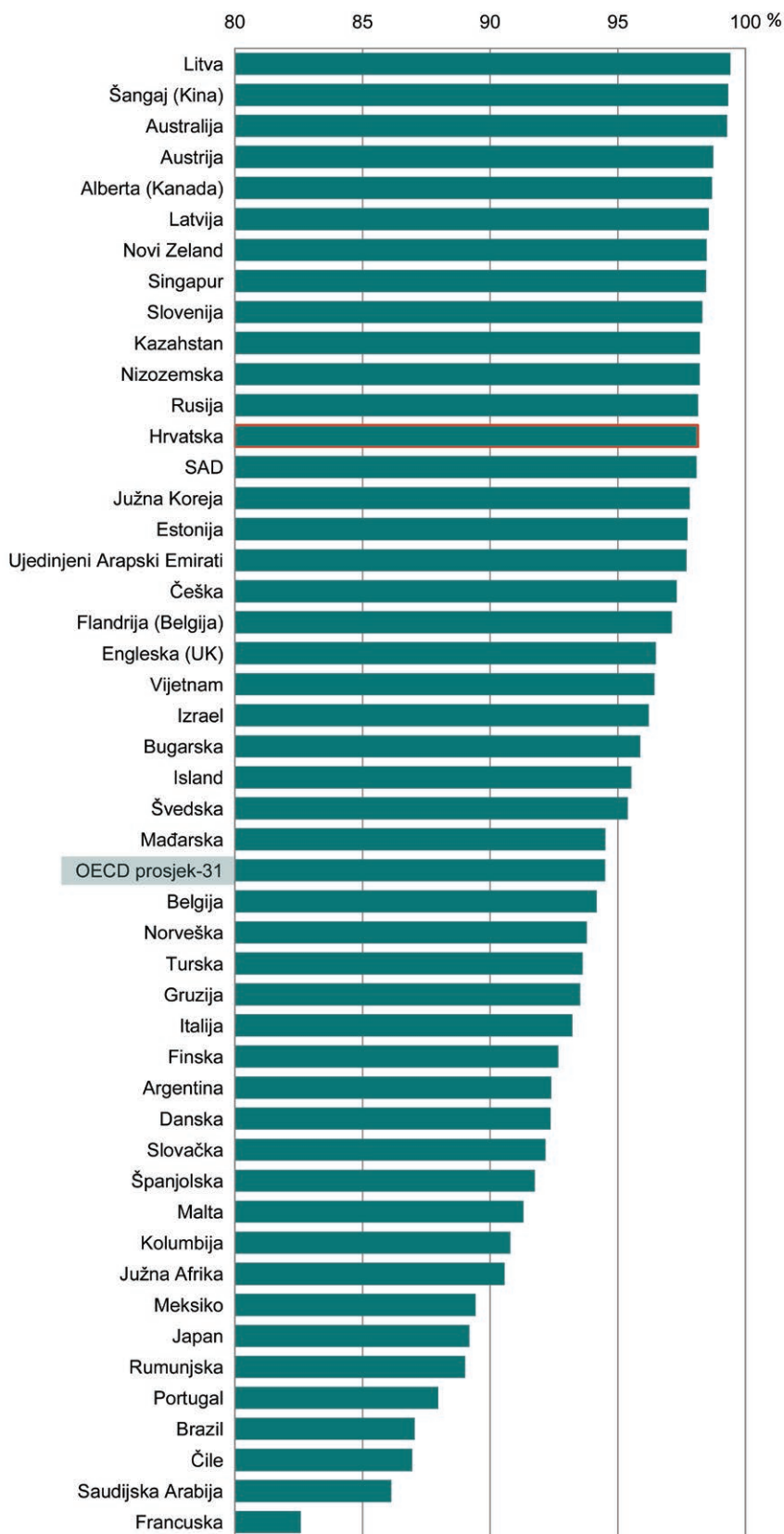
Indikator sudjelovanja učitelja i nastavnika u aktivnostima stručnog usavršavanja dobiven je putem iskaza učitelja i ravnatelja koji su sudjelovali u najmanje jednoj od deset aktivnosti ponuđenih u upitnicima za učitelje i nastavnike.

Sudjelovanje učitelja i nastavnika u aktivnostima stručnog usavršavanja

TALIS-ovi podaci nedovoljno ukazuju na veliku raširenost sudjelovanja učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju u zemljama sudionicama. U prethodnih 12 mjeseci u najmanje jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja sudjelovalo je 98% hrvatskih učitelja i nastavnika, što je nešto više od TALIS-ova prosjeka (94%) i prosjeka EU (93%). Čak i zemlje s nižim udjelima učitelja koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju poput Francuske i Saudijske Arabije imaju visok postotak sudjelovanja (iznad 80%) (Prikaz 6.7.).



Prikaz 6.7. Proporcija učitelja koji su sudjelovali u najmanje jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja tijekom prethodnih 12 mjeseci



Bez obzira na to koju školu pohađaju, svi bi učenici trebali imati visokokvalificirane učitelje i nastavnike kako bi se osigurala kvaliteta obrazovnog sustava u cijelosti. Pravedna distribucija mogućnosti stručnog usavršavanja ključna je za osiguravanje pravednog i kvalitetnog poučavanja u cijelom obrazovnom sustavu.

Analizom TALIS-ovih podataka o sudjelovanju hrvatskih učitelja u aktivnostima stručnog usavršavanja s obzirom na karakteristike škola (lokacija i socioekonomski sastav), uočeno je da u Hrvatskoj nema značajnih razlika među učiteljima. Na temelju tih podataka moglo bi se zaključiti da lokacija škole i socioekonomski sastav učenika ne stvaraju prepreke sudjelovanju hrvatskih učitelja u stručnom usavršavanju.

TALIS-ovi podaci pokazuju da se profili učitelja i nastavnika u mnogim zemljama razlikuju s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike, no postoje li slične razlike i kad je riječ u sudjelovanju u aktivnostima stručnog usavršavanja?

U Hrvatskoj nema značajnih razlika u sudjelovanju učitelja u aktivnostima stručnog usavršavanja s obzirom na njihovu dob, spol i radno iskustvo, za razliku od TALIS-ova prosjeka koji ukazuje na to da u zemljama sudionicama, ukupno gledajući, učiteljice češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja od učitelja, kao i učitelji i učiteljice s više od 5 godina radnog iskustva. Iako su te razlike statistički značajne, one su veoma male.

Još jedan važan čimbenik koji bi mogao utjecati na sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju jest njihova motivacija vezana za posao. Neke zemlje koriste različite mehanizme za poticanje sudjelovanja u stručnom usavršavanju, kao na primjer mogućnost napredovanja u karijeri. Iako su takvi poticaji učinkoviti do određene mjere, postoji opasnost da se stručno usavršavanje pretvori samo u način osiguravanja stabilnosti posla. Štoviše, pokušaji povećanja stope sudjelovanja „vanjskim“ intervencijama poput financijskih poticaja mogu zapravo imati negativni učinak i dovesti do smanjenja stope sudjelovanja budući da ih neki učitelji mogu percipirati kao oblik kontrole. Istraživanja pokazuju da oslanjanje na „vanjske“ nagrade poput novačnih poticaja mogu zapravo negativno utjecati na intrinzičnu motivaciju zaposlenika, osobito na njihovu potrebu za povezivanjem, stručnosti i autonomijom (OECD, 2019).

Učitelji i nastavnici nisu motivirani za sudjelovanje u stručnom usavršavanju samo iz utilitarnih razloga, već i zbog istinske želje za stjecanjem dodatnih znanja i vještina kako bi mogli pružati pomoć i podršku svojim učenicima. Rad za dobrobit društva, odnosno pomaganje drugima i davanje vlastitog doprinosa društvu kao motivacija za rad može doprinijeti povećanju individualnih postignuća na radnome mjestu budući da povećava predanost i angažman u radu. Osobe s visokom motivacijom za rad za dobrobit društva spremne su uložiti dodatne napore kako bi poboljšale kvalitetu svoga rada budući da su svjesne da ishodi imaju implikacije za druge i društvo u cjelini. Iz tog je razloga važno analizirati na koji način različite vrste motivacija utječu na sudjelovanje u stručnom usavršavanju (OECD, 2019).

U ovom ciklusu istraživanja prikupljeni su podaci o razlozima iz kojih su učitelji odabrali učiteljsko zanimanje. Na temelju odgovora učitelja kreirana su dva indeksa: indeks osobne koristi te indeks društvene koristi. Indeks osobne koristi obuhvaća razloge za odabir zanimanja kao što su „jasno zacrtani profesionalni put“ i „siguran prihod“. Indeks društvene koristi odnosi se na „rad za dobrobit društva“, odnosno uključuje razloge kao što su „mogućnost utjecaja na razvoj djece i mladih“ te „mogućnost pomaganja socijalno ugroženima“.

Rezultati regresijske analize odnosa između razloga za odabir učiteljskog zanimanja (društvena ili osobna korist) i sudjelovanja u nizu različitih aktivnosti stručnog usavršavanja ukazuju na to da hrvatski učitelji s višim indeksom društvene koristi sudjeluju u značajno više aktivnosti stručnog usavršavanja, a isto vrijedi i u ostalim zemljama sudionicama gledajući ukupni TALIS-ov i OECD-ov prosjek te prosjek EU.

S druge strane, odnos između odabira zanimanja zbog osobne koristi i sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja nije jednoznačan budući da u nekim zemljama učitelji s višim indeksom osobne koristi češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja, a u nekim zemljama rjeđe.

Ovakvi rezultati ukazuju na važnost društvene motivacije za sudjelovanje učitelja u aktivnostima stručnog usavršavanja, kao i na to da bi škole i ravnatelji trebali kod učitelja i nastavnika poticati intrinzičnu motivaciju, a obrazovne vlasti voditi računa o motivacijskim aspektima prilikom osmišljavanja odgovarajućih poticaja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju (OECD, 2019).

TALIS-ov indikator sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja obuhvaća i oblike, odnosno vrste aktivnosti stručnog usavršavanja, od formalnih strukturiranih aktivnosti (konferencije, radionice, programi za stjecanje kvalifikacije) do neformalnih aktivnosti (umrežavanje, suradnja s kolegama, čitanje stručne literature).

Oblici stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika

Istraživanja pokazuju da je stručno usavršavanje potencijalno učinkovitije ako učitelji i nastavnici imaju priliku sudjelovati u različitim oblicima stručnog usavršavanja. Neki oblici poput tečajeva i seminara ili čitanja stručne literature usmjereni su na razvoj znanja, dok drugi oblici poput profesionalnih mreža i suradnje doprinose razvoju socijalnih i suradničkih vještina (OECD, 2019).

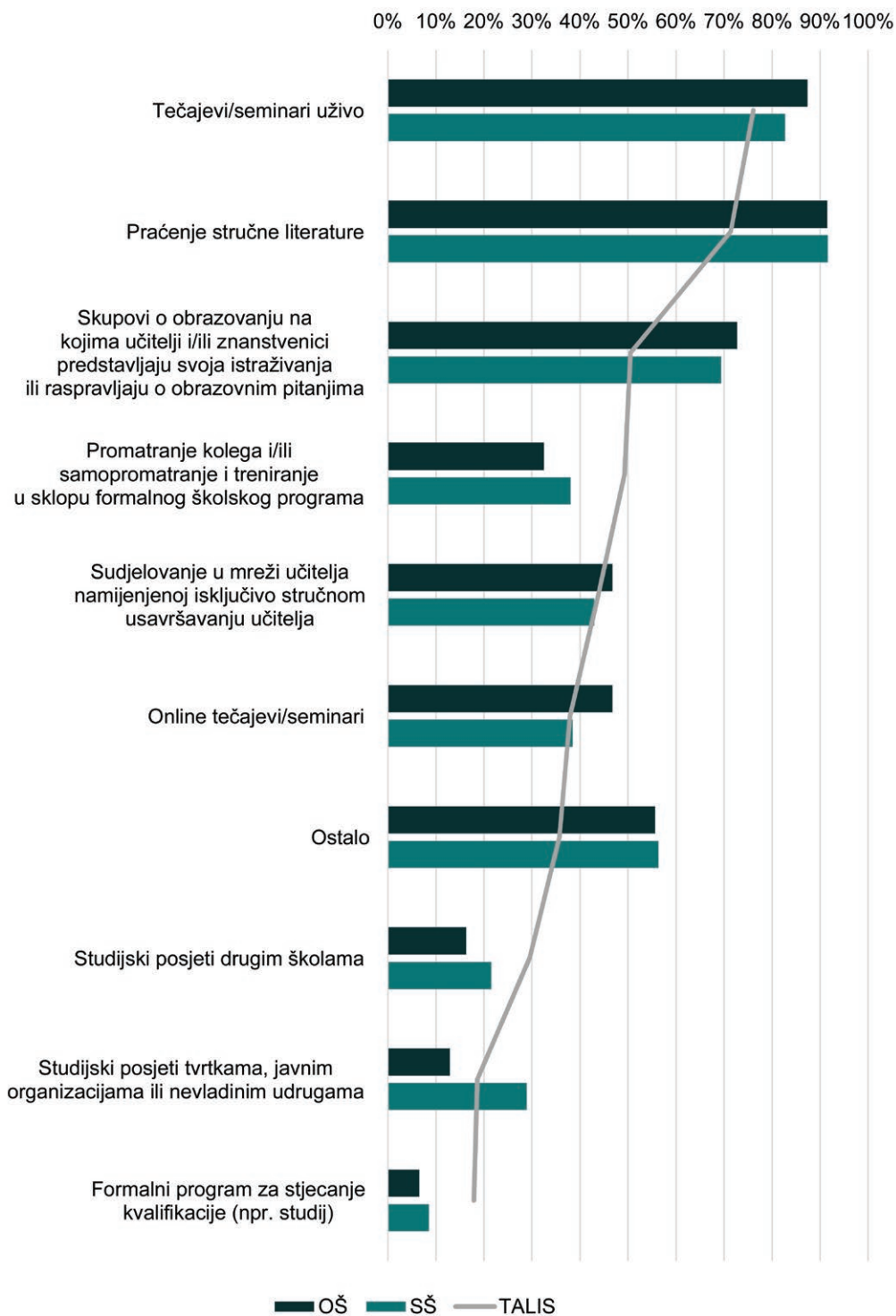
TALIS-ovi podaci pokazuju da su hrvatski učitelji i nastavnici prosječno sudjelovali u otprilike 5 aktivnosti stručnog usavršavanja u prethodnih 12 mjeseci, što je prosječno 1 aktivnost više u odnosu na TALIS-ov i prosjek EU. Zanimljivo je da hrvatski učitelji rjeđe sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja od hrvatskih ravnatelja (razlika iznosi 2 aktivnosti tijekom 12 mjeseci), što ukazuje na zaključak da možda imaju manje prilika za stručno usavršavanje ili da rjeđe koriste mogućnost stručnog usavršavanja.

Najpopularniji oblici stručnog usavršavanja među hrvatskim učiteljima i nastavnicima jesu čitanje stručne literature, tečajevi i seminari „uživo“ te konferencije o obrazovanju, a najmanje popularni oblici formalni program za stjecanje kvalifikacije, studijski posjeti tvrtkama, javnim organizacijama ili nevladinim udrugama te studijski posjeti drugim školama (Prikaz 6.8.).

Tečajevi i seminari često su na meti kritika jer ih se smatra previše tradicionalnima budući da su učitelji i nastavnici u takvim programima često pasivni slušatelji umjesto aktivni pokretači svog profesionalnog razvoja. Iako su takvi programi možda ponekad nužni i učinkoviti, osobito kad su usmjereni na specifične sadržaje predmeta koji se poučava, oni su ipak izdvojeni iz školskog konteksta i svakodnevnih stvarnosti u njihovim razredima (OECD, 2019). Umjesto takvih oblika stručnog usavršavanja, kritičari predlažu tzv. školski pristup, odnosno stručno usavršavanje uklopljeno u školske aktivnosti koje integriraju nastavnu praksu učitelja, školski kontekst i suradnju među učiteljima. Stručno usavršavanje ima veći utjecaj na po-

učavanje kad učitelji i nastavnici dobiju priliku povezati sadržaje stručnog usavršavanja sa svakodnevnim radom u razredu i školi. Osim toga, s obzirom na to da se stručno usavršavanje unutar škole oslanja na kapacitete i znanja djelatnika škole, takav je oblik usavršavanja mnogo isplativiji (OECD, 2019).

Prikaz 6.8. Oblici stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika u prethodnih 12 mjeseci (% sudjelovanja)



TALIS-ovi podaci pokazuju da su u Hrvatskoj aktivnosti stručnog usavršavanja unutar škole manje zastupljene od tradicionalnih oblika stručnog usavršavanja. Konkretno, 33% osnovnoškolskih učitelja i 38% srednjoškolskih nastavnika izjavilo je da su u prethodnih 12 mjeseci sudjelovali u aktivnosti promatranja i treniranja kolega u sklopu nekog formalnog školskog programa. TALIS-ov prosjek (49%) i EU prosjek (38%) nešto su viši, iako se i kod njih uočava manja zastupljenost takvih aktivnosti u odnosu na tradicionalne oblike stručnog usavršavanja. Aktivnosti promatranja i treniranja kolega učinkovit je oblik suradnje između učitelja koji može biti dio njihovih redovnih školskih obveza. Istraživanja pokazuju da učitelji koji surađuju sa svojim kolegama u školi spremnije prihvaćaju sudjelovanje u daljnjim aktivnostima stručnog usavršavanja (OECD, 2019).

Kad je riječ o razlikama između hrvatskih učitelja s obzirom na radno iskustvo, hrvatski učitelji s 5 ili manje godina radnog iskustva značajno češće sudjeluju u aktivnostima promatranja i treniranja kolega od učitelja s više od 5 godina radnog iskustva. Ta bi se razlika mogla objasniti činjenicom da se promatranje i treniranje kolega često odvija u sklopu aktivnosti uvođenja i mentorskih aktivnosti u školama. Još jedan razlog takvoj razlici između iskusnijih i manje iskusnih učitelja mogla bi biti i činjenica da novi učitelji u školi možda češće traže podršku od ravnatelja, stručnih suradnika i iskusnijih kolega.

Sudjelovanje učitelja i nastavnika u profesionalnim mrežama također se smatra inovativnim i učinkovitim oblikom stručnog usavršavanja. Takve aktivnosti stvaraju suradničko ozračje koje učitelje, nastavnike i ravnatelje potiče na suradnju i razmjenu iskustava i ideja. Umrežavanje učitelja omogućuje zajedničku „gradnju“ znanja, pružanje podrške koja je bolje usklađena s potrebama učitelja te poticanje pedagoških inovacija (OECD, 2019).

TALIS-ovi podaci pokazuju da je nešto manje od polovice hrvatskih učitelja (47%) i srednjoškolskih nastavnika (43%) sudjelovalo u mrežama učitelja u prethodnih 12 mjeseci (TALIS-ov prosjek iznosi 44%, a prosjek EU 33%). U profesionalnim mrežama značajno češće sudjeluju iskusniji učitelji (s više od 5 godina radnog iskustva), a slična je situacija i kad se promatra TALIS-ov i prosjek EU. Češće sudjelovanje iskusnijih učitelja u profesionalnim mrežama moglo bi se objasniti činjenicom da se takve mreže obično temelje na profesionalnim odnosima za čiji je razvoj ponekad potrebno više godina.

Sadržaji stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika

Osim oblika stručnog usavršavanja, učitelji i nastavnici dali su podatke i o temama obuhvaćenima takvim aktivnostima. Ako su izjavili da su sudjelovali u barem jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja u prethodnih 12 mjeseci, trebali su odabrati sve teme od ukupno 14 tema koje su bile obuhvaćene njihovim stručnim usavršavanjem.

Hrvatski učitelji i nastavnici najčešće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja vezanima uz sadržaj predmeta koji poučavaju, pedagoške aspekte poučavanja, vrednovanje učenika te nastavni plan i program (više od 80%) (Prikaz 6.9.). Aktivnosti usmjerene na praktične vještine za nošenje s konkretnima situacijama u nastavi poput ponašanja učenika i upravljanja razredom, individualiziranog učenja, djece s posebnim potrebama, poučavanja kroskurikularnih vještina i suradnje s roditeljima nešto su manje zastupljene (od 38-70%). Najmanje su zastupljene aktivnosti u kojima učitelji i nastavnici stječu vještine za poučavanje u multikulturnom okruženju te vještine upravljanja školom (15-24%).

Prikaz 6.9. Sadržaji stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika



Kad je riječ o razlici između iskusnijih (više od 5 godina radnog iskustva) i manje iskusnih učitelja (5 ili manje godina radnog iskustva) s obzirom na teme obuhvaćene njihovim stručnim usavršavanjem, iskusniji učitelji u Hrvatskoj značajno su se češće stručno usavršavali u sljedećim područjima: poučavanje djece s posebnim potrebama (razlika iznosi 12%), pedagoški aspekt poučavanja predmeta (razlika iznosi 10%), pristupi individualiziranom učenju (razlika iznosi 10%), vrednovanje i ocjenjivanje učenika (razlika iznosi 9%), analize i primjena vrednovanja i ocjenjivanja učenika (razlika iznosi 9%), poznavanje nastavnog plana i programa (razlika iznosi 6%) te poznavanja nastavnog predmeta (razlika iznosi 3%). S druge strane, učitelji s manje iskustva značajno su se češće stručno usavršavali samo u području upravljanja školom i administracije (razlika iznosi 5%).

S obzirom na povećani broj obrazovnih reformi u zemljama sudionicama, mogu se očekivati promjene u sadržajima dostupnih aktivnosti stručnog usavršavanja u proteklih pet godina (od ciklusa TALIS 2013).

TALIS-ovi podaci pokazuju da je, sveukupno gledajući, u zemljama sudionicama došlo do povećanja postotka učitelja koji sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja usmjerenima na sve teme obuhvaćene istraživanjem. U Hrvatskoj je zabilježen isti trend pri čemu je do značajnog povećanja došlo u sljedećim područjima: poučavanje učenika s posebnim potrebama (razlika od 21%), pristupi individualiziranom učenju (razlika od 19%), poučavanje kroskurikularnih vještina (19%), primjena ICT vještina u nastavi (razlika od 15%), upravljanje školom i školska administracija (razlika od 12%), poučavanje u multikulturalnom i višejezičnom okruženju (razlika od 10%), ponašanje učenika i upravljanje razredom (razlika od 7%), poznavanje predmeta koji se poučava (razlika od 6%), pedagoški aspekti poučavanja predmeta (razlika od 6%) te vrednovanje i ocjenjivanje učenika (razlika od 5%).

Karakteristike aktivnosti stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika s najvećim pozitivnim učinkom

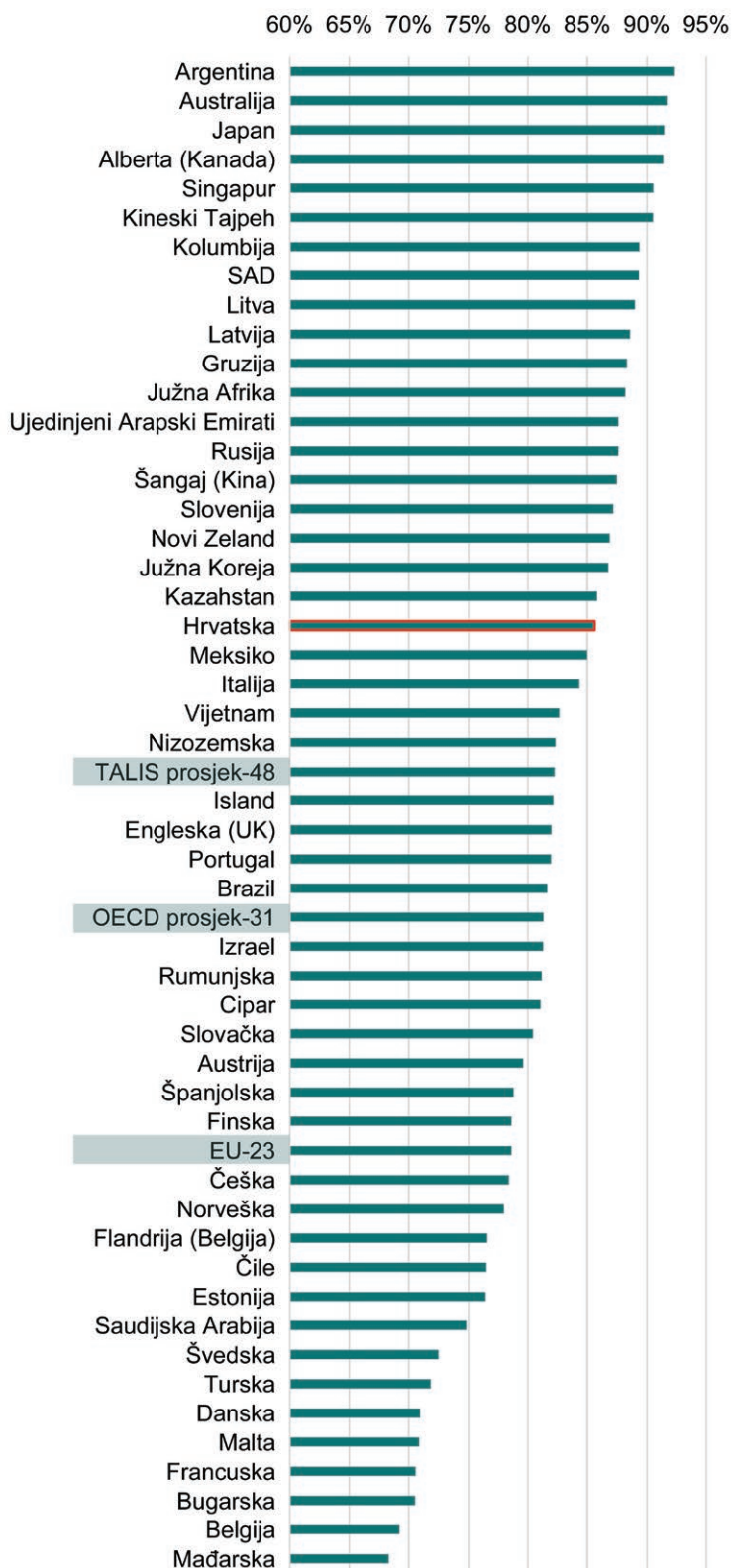
Procjena učinka aktivnosti stručnog usavršavanja na poučavanje učitelja i postignuća učenika važna je za utvrđivanje koje su aktivnosti učinkovitije od drugih kako bi se osmislili najučinkovitiji i najisplativiji mehanizmi stručnog usavršavanja učitelja.

U ovom ciklusu istraživanja učitelji i nastavnici trebali su procijeniti utjecaj aktivnosti stručnog usavršavanja na njihovo poučavanje. Osim što takve procjene obrazovnim vlastima pružaju korisne informacije o učincima dostupnih aktivnosti stručnog usavršavanja, one su važne i za same učitelje i nastavnike jer im daju priliku da i sami utječu na učinkovitost aktivnosti stručnog usavršavanja.

U Hrvatskoj 86% učitelja smatra da su aktivnosti stručnog usavršavanja u kojima su sudjelovali u prethodnih 12 mjeseci imale pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje (TALIS-ov prosjek iznosi 82%, a prosjek EU 79%) (Prikaz 6.10.). Najveći pozitivan utjecaj (više od 90%) zabilježen je u Kanadi (Alberta), Australiji, Argentini, Japanu i Singapuru, a najmanji (manje od 75%) u Belgiji, Bugarskoj, Danskoj, Francuskoj, Mađarskoj, Malti, Saudijskoj Arabiji, Švedskoj i Turskoj.

Dosadašnja OECD-ova istraživanja pokazala su da aktivnosti stručnog usavršavanja ne omogućuju samo stjecanje potrebnih vještina, već da i doprinose povećanju samopouzdanja i zadovoljstva učitelja, zbog čega mogu poslužiti kao učinkoviti mehanizmi za zadržavanje učitelja. To potvrđuju i rezultati TALIS istraživanja.

Prikaz 6.10. Propocija učitelja koji smatraju da su aktivnosti stručnog usavršavanja imale pozitivan učinak na njihovo poučavanje



Rezultati su pokazali da hrvatski učitelji čije je stručno usavršavanje tijekom prethodnih 12 mjeseci imalo pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje iskazuju veće zadovoljstvo poslom i veću učinkovitost od učitelja čije stručno usavršavanje nije imalo pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje. Takav odnos između pozitivnog utjecaja stručnog usavršavanja i zadovoljstva poslom uočen je u 47 zemalja sudionica, a između pozitivnog utjecaja stručnog usavršavanja i samoučinkovitosti učitelja u 35 zemalja sudionica. Ovi rezultati još jednom potvrđuju koliko je stručno usavršavanje važno za povećanje zadovoljstva i podizanje samopouzdanja učitelja.

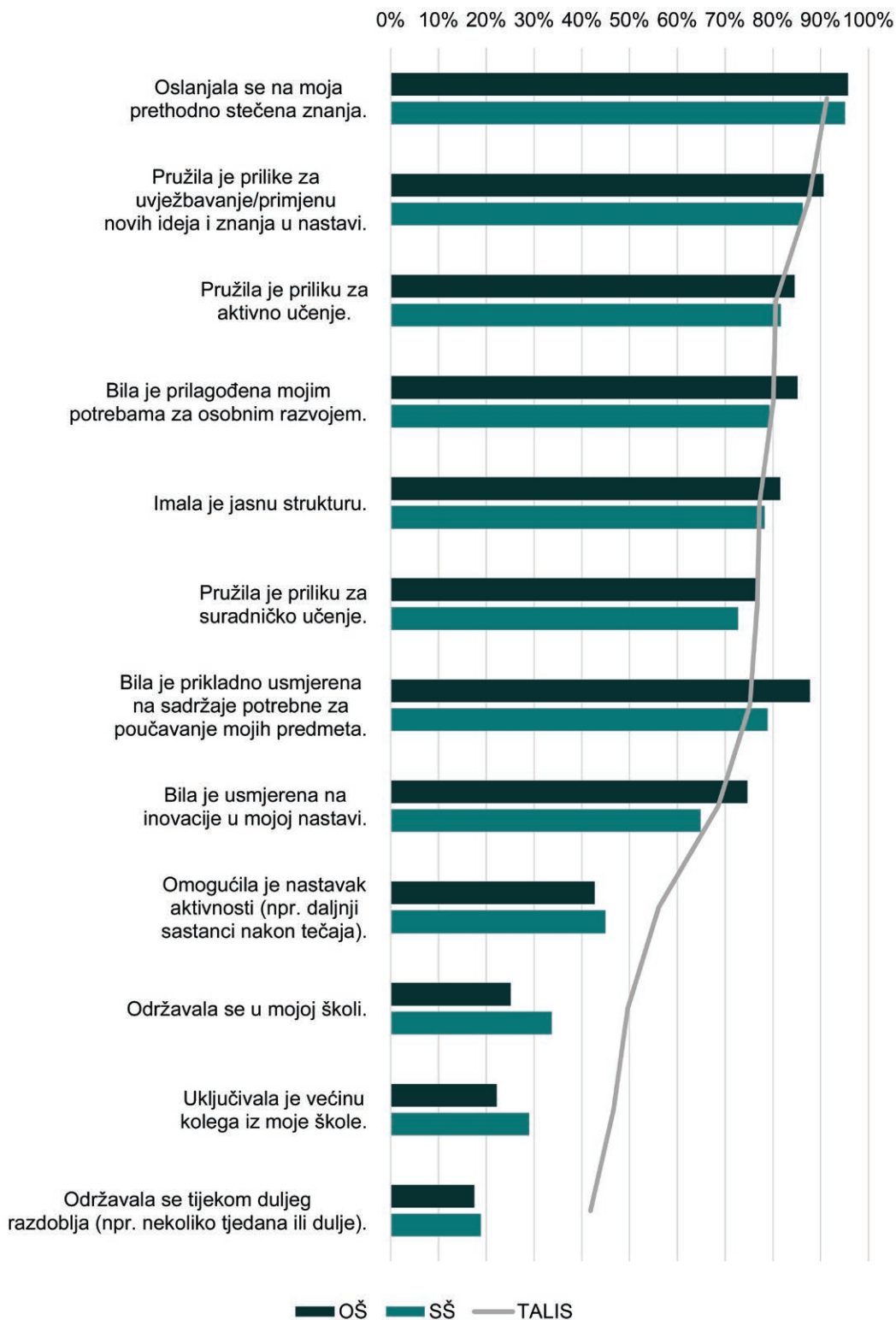
Utvrđivanje karakteristika ili kombinacije karakteristika koje doprinose učinkovitosti i kvaliteti stručnog usavršavanja jedan je od glavnih izazova za obrazovne vlasti. TALIS 2018 omogućio je prikupljanje podataka o karakteristikama programa koji je imao najveći pozitivan utjecaj na poučavanje učitelja i nastavnika. Učitelji i nastavnici trebali su odabrati određene karakteristike od ukupno 12 karakteristika učinkovitog osposobljavanja preuzetih iz relevantne literature, koje se mogu grupirati u četiri glavne skupine: 1) kvaliteta sadržaja, 2) aktivno učenje i suradnja, 3) produljeno trajanje i 4) stručno usavršavanje unutar škole. Te su skupine karakteristika procjenjivali samo učitelji i nastavnici koji su izjavili da je stručno usavršavanje imalo pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje (82% ukupnog uzorka iz svih zemalja sudionica te 86% hrvatskih učitelja).

1) Kvaliteta sadržaja aktivnosti stručnog usavršavanja

Karakteristika koju su učitelji birali u najvećem postotku odnosi se na sadržaj aktivnosti stručnog usavršavanja. To je u skladu s preporukama u stručnoj literaturi prema kojima bi učinkoviti programi stručnog usavršavanja trebali biti vođeni sadržajem, sa čvrstim komponentama temeljenim na predmetu i kurikulumu. Takvi bi programi trebali voditi računa o iskustvu učitelja i biti usklađeni s njihovim prethodno stečenim znanjima i specifičnim potrebama za stručnim usavršavanjem. Nadalje, stručno usavršavanje trebalo bi imati jasnu strukturu koja povezuje prethodna iskustva učitelja s nastavnom praksom i mjerljivim ishodima (OECD, 2019).

Prema TALIS-ovim podacima, hrvatski učitelji i nastavnici procijenili su da su aktivnosti stručnog usavršavanja koje su imale pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje imale sljedeće karakteristike vezane uz sadržaj: 1) oslanjale su se na njihova prethodno stečena znanja (OŠ 96%, SŠ 95%); 2) bile su prilagođene njihovim potrebama za osobnim razvojem (OŠ 85%, SŠ 79%); 3) imale su jasnu strukturu (OŠ 82%, SŠ 78%) te su 4) bile prikladno usmjerene na sadržaje potrebne za poučavanje predmeta (OŠ 88%, SŠ 79%) (Prikaz 6.11.).

Prikaz 6.11. Aktivnosti s pozitivnim učinkom na poučavanje





2) Aktivno učenje i suradnja u aktivnostima stručnog usavršavanja

Druga skupina karakteristika odnosi se na aktivno učenje i suradnju. Aktivno učenje podrazumijeva pedagoške pristupe koji stavljaju osobu koju se poučava u središte učenja. Stručna literatura preporučuje da se ovaj pristup integrira u aktivnosti stručnog usavršavanja budući da su učitelji aktivni „graditelji“ vlastitog znanja. Nadalje, suradnja među kolegama smatra se ključnom komponentom aktivnog učenja. Suradnja učitelja potiče učitelje da uče jedni od drugih, a često se smatra boljim i isplativijim pristupom od drugih oblika stručnog usavršavanja poput tečajeva ili seminara budući da se može odvijati unutar samih škola.

Prema TALIS-ovim podacima, hrvatski učitelji i nastavnici procijenili su da su aktivnosti stručnog usavršavanja koje su imale pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje imale sljedeće karakteristike vezane uz aktivno učenje i suradnju: 1) pružile su priliku za uvježbavanje/primjenu novih ideja i znanja u nastavi (OŠ 91%, SŠ 86%), 2) pružile su priliku za aktivno učenje (OŠ 85%, SŠ 82%), 3) pružile su priliku za suradničko učenje (OŠ 77%, SŠ 73%) i 4) bile su usmjerene na inovacije u nastavi (OŠ 75%, SŠ 65%).

3) Produljeno trajanje aktivnosti stručnog usavršavanja

Produljeno trajanje stručnog usavršavanja smatra se jednom od glavnih karakteristika programa stručnog usavršavanja koje imaju utjecaj na poučavanje učitelja. Od hrvatskih učitelja čije su aktivnosti stručnog usavršavanja imale pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje, 18% osnovnoškolskih učitelja te 19% srednjoškolskih nastavnika izjavilo je da su se takve aktivnosti održavale tijekom duljeg razdoblja (npr. nekoliko tjedana ili dulje), dok je 43% osnovnoškolskih učitelja i 45% srednjoškolskih nastavnika izjavilo da su im omogućile nastavak aktivnosti (npr. daljnje sastanke nakon tečaja).

4) Aktivnosti stručnog usavršavanja unutar škole

Aktivnosti stručnog usavršavanja koje se provode na razini škola u kojima učitelji rade još jedan su važan čimbenik koji doprinosi učinkovitosti stručnog usavršavanja. Budući da školski kontekst i karakteristike učitelja utječu na poučavanje u razredu, oni bi trebali biti ugrađeni u sadržaj aktivnosti stručnog usavršavanja.

Prema TALIS-ovim podacima, od hrvatskih učitelja čije su aktivnosti stručnog usavršavanja imale pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje, 25% osnovnoškolskih učitelja i 34% srednjoškolskih nastavnika izjavilo je da su se te aktivnosti održavale u njihovoj školi, dok je 22% osnovnoškolskih učitelja i 29% srednjoškolskih nastavnika izjavilo da su uključivale većinu kolega iz njihove škole. Uspoređujući izjave hrvatskih učitelja s izjavama učitelja iz drugih zemalja sudionica, može se uočiti da je Hrvatska, uz Austriju, Francusku i Mađarsku, zemlja s najnižim udjelom učitelja koji sudjeluju u stručnom usavršavanju unutar svoje škole.

Analizom TALIS-ovih podataka o karakteristikama aktivnosti stručnog usavršavanja s najvećim pozitivnim učinkom može se zaključiti da hrvatski učitelji manju važnost pridaju karakteristikama vezanima uz produljeno trajanje i provođenje unutar škole u odnosu na prve dvije skupine karakteristika (sadržaj te aktivno učenje i suradnja), a slična je situacija i u drugim zemljama sudionicama. Jedan od razloga mogla bi biti činjenica da su aktivnosti u kojima su učitelji sudjelovali u prethodnih 12 mjeseci bile kraćeg trajanja i da su se odvijale izvan škole, ili da učitelji nisu smatrali da zadnje dvije skupine karakteristika doprinose pozitivnom utjecaju stručnog usavršavanja na njihovo poučavanje.

Sadržaj aktivnosti stručnog usavršavanja i samoučinkovitost učitelja i nastavnika

Osim utvrđivanja sadržaja aktivnosti stručnog usavršavanja za učitelje i nastavnike, važno je i procijeniti koliko su takve aktivnosti utjecale na njihovo poučavanje. Glavni cilj stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika jest osigurati stjecanje znanja i vještina koja bi zatim trebala pozitivno utjecati na njihovo poučavanje i postignuća učenika.

U prethodnom odjeljku utvrđen je pozitivan odnos između aktivnosti stručnog usavršavanja koje su prema iskazima učitelja imale najveći pozitivan učinak na njihovo poučavanje i njihove samoučinkovitosti i zadovoljstva poslom. U ovom se odjeljku ti odnosi detaljnije istražuju analiziranjem povezanosti između različitih tema aktivnosti u kojima su učitelji sudjelovali i razine njihove samoučinkovitosti i primjene nastavnih metoda.

Za istraživanje sljedećih odnosa korištene su regresijske analize: 1) odnos između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na pedagoški aspekt poučavanja i primjene učinkovitih metoda u nastavi; 2) odnos između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na upravljanje razredom i razine samoučinkovitosti u upravljanju razredom te 3) odnos između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju i razine samoučinkovitosti u poučavanju u multikulturnim okruženjima (OECD, 2019).

1) Odnos između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na pedagoški aspekt poučavanja i primjene učinkovitih metoda u nastavi

Nakon kontrole karakteristika učitelja (spol i godine radnog iskustva), u gotovo svim zemljama sudionicama učitelji koji su sudjelovali u barem jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja usmjerenom na pedagoški aspekt poučavanja („pedagoške kompetencije za poučavanje predmeta“, „pristupi individualiziranom učenju“ i „poučavanje kroskurikularnih vještina“) češće primjenjuju učinkovite nastavne metode od učitelja koji nisu sudjelovali u takvim aktivnostima stručnog usavršavanja. U Hrvatskoj nije se pokazala povezanost između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na pedagoški aspekt poučavanja i primjene učinkovitih metoda u nastavi.

2) Odnos između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na upravljanje razredom i razine samoučinkovitosti u upravljanju razredom

Nakon kontrole karakteristika učitelja (spol i godine radnog iskustva), u gotovo svim zemljama sudionicama, među kojima je i Hrvatska, učitelji koji su sudjelovali u aktivnosti stručnog usavršavanja usmjerenom na upravljanje razredom iskazuju više razine samoučinkovitosti u upravljanju razredom od učitelja koji nisu sudjelovali u takvoj aktivnosti stručnog usavršavanja.

3) Odnos između sudjelovanja u stručnom usavršavanju usmjerenom na poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju i razine samoučinkovitosti u poučavanju u multikulturnim okruženjima

Nakon kontrole karakteristika učitelja (spol i godine radnog iskustva), u gotovo svim zemljama sudionicama, među kojima je i Hrvatska, učitelji koji su sudjelovali u barem jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja usmjerenom na poučavanje u mu-

ltikulturalnom okruženju iskazuju više razine samoučinkovitosti u tom području od učitelja koji nisu sudjelovali u aktivnosti stručnog usavršavanja s tom tematikom.

Na temelju ovih rezultata moglo bi se zaključiti da je sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja povezano s učinkovitom primjenom nastavnih metoda i povećanjem samopouzdanja učitelja u radu u gotovo svim zemljama sudionicama.

Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika – hrvatski kontekst

- 98% hrvatskih učitelja i nastavnika sudjelovalo je u prethodnih 12 mjeseci u najmanje jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja
- U prosjeku su sudjelovali u 4,7 aktivnosti stručnog usavršavanja
- Najčešći oblici aktivnosti stručnog usavršavanja: praćenje stručne literature (OŠ 91,5%, SŠ 91,6%), tečajevi/seminari uživo (OŠ 87,3%, SŠ 82,7%) i skupovi o obrazovanju (OŠ 72,7%, SŠ 69,4%)
- Najrjeđi oblici aktivnosti stručnog usavršavanja: formalni programi za stjecanje kvalifikacije (OŠ 6,5%, SŠ 8,5%) i studijski posjeti drugim školama (OŠ 16,3%, SŠ 21,5%)
- Najčešći sadržaji aktivnosti stručnog usavršavanja: sadržaj predmeta koji poučavaju, pedagoški aspekti poučavanja, vrednovanje učenika te nastavni plan i program (više od 80%)
- Najrjeđi sadržaji aktivnosti stručnog usavršavanja: vještine za poučavanje u multikulturalnom okruženju te vještine upravljanja školom (15-24%)
- Za 85,6% učitelja aktivnosti stručnog usavršavanja imale su pozitivan utjecaj na poučavanje.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji su češće pohađali aktivnosti stručnog usavršavanja na temu: 1) Poznavanje i razumijevanje predmeta; 2) Pedagoške kompetencije u predmetu; 3) Vrednovanje i ocjenjivanje učenika; 4) ICT vještine u nastavi; 5) Ponašanja učenika i upravljanje razredom, 6) Upravljanje školom i administracija, 7) Pristupi individualiziranom učenju, 8) Poučavanje učenika s posebnim potrebama; 9) Nastava u multikulturalnom ili višejezičnom okruženju, 10) Poučavanje kroskurikularnih vještina.

Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika – međunarodni kontekst

- 94% učitelja sudjelovalo je u prethodnih 12 mjeseci u najmanje jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja
- U prosjeku su sudjelovali u 4,2 aktivnosti stručnog usavršavanja
- Najčešći oblici aktivnosti stručnog usavršavanja: praćenje stručne literature (71,4%), tečajevi/seminari uživo (76,1%) i skupovi o obrazovanju (50,5%)
- Najrjeđi oblici aktivnosti stručnog usavršavanja: formalni programi za stjecanje kvalifikacije (17,9%), studijski posjeti tvrtkama (18,6%) i studijski posjeti drugim školama (29,5%)
- Najčešći sadržaji aktivnosti stručnog usavršavanja: sadržaj predmeta, pedagoški aspekti poučavanja, vrednovanje učenika te nastavni plan i program (70,9-79 %)
- Najrjeđi sadržaji aktivnosti stručnog usavršavanja: vještine za poučavanje u multikulturalnom okruženju, vještine upravljanja školom te komunikacija s ljudima iz različitih kultura ili zemalja (23-26,4%)
- Za 82,2% učitelja aktivnosti stručnog usavršavanja imale pozitivan utjecaj na poučavanje.

Potrebe učitelja i nastavnika za stručnim usavršavanjem

Podaci o sadržajima stručnog usavršavanja za koje učitelji i nastavnici iskazuju najveću potrebu pružaju obrazovnim vlastima korisne informacije o poteškoćama s kojima se učitelji i nastavnici susreću u svakodnevnom radu u razredu i školi. Uz to, identifikacija potreba učitelja i nastavnika važan je preduvjet za učinkovitu implementaciju aktivnosti stručnog usavršavanja budući da osigurava da dostupne aktivnosti budu usklađene sa stvarnim potrebama učitelja i nastavnika.

TALIS-ovi podaci pokazuju da u Hrvatskoj učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi imaju najveću potrebu za stručnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s posebnim potrebama (36%), pristupa individualiziranom učenju (27%) i primjene ICT vještina u nastavi (26%), a srednjoškolski nastavnici u području poučavanja učenika s posebnim potrebama (27%), poučavanja kroskurikularnih vještina (22%) i primjene ICT vještina u nastavi (21%) (Prikaz 6.12.). Testiranjem razlika između osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika dobiveno je da učitelji iskazuju veću potrebu za sve aktivnosti osim aktivnosti vezanih uz poznavanje i razumijevanje predmeta koji poučavaju, poznavanje nastavnog plana i programa i komunikaciju s ljudima iz različitih kultura ili zemalja.

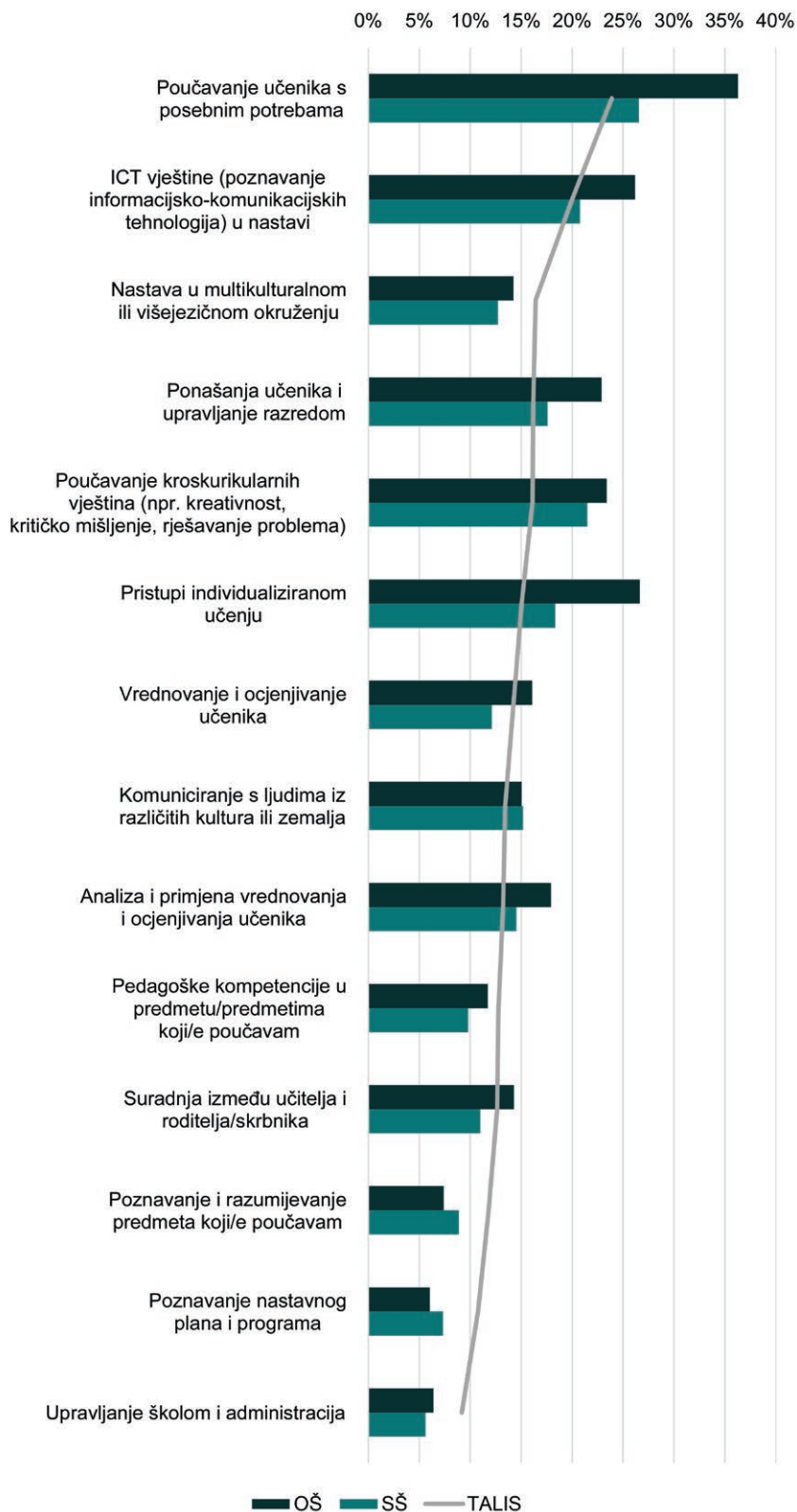
Usporedbom potreba hrvatskih učitelja s TALIS-ovim prosjekom hrvatski učitelji iskazuju manju potrebu za stručnim usavršavanjem od učitelja iz drugih zemalja sudionica u području poznavanja predmeta koji poučavaju, pedagoških aspekata poučavanja predmeta, poznavanja nastavnog plana i programa, upravljanja školom i administracije te poučavanja u multikulturnom i višejezičnom okruženju. Veću potrebu za usavršavanjem od TALIS-ova prosjeka hrvatski učitelji iskazuju u području pristupa individualiziranom učenju, ponašanja učenika i upravljanja razredom, poučavanja učenika s posebnim potrebama, poučavanja kroskurikularnih vještina, primjene ICT vještina u nastavi, ocjenjivanja i vrednovanja učenika, suradnje s roditeljima i komunikacije s ljudima iz različitih kultura i zemalja.

Potreba za stručnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s posebnim potrebama i primjene ICT vještina u nastavi bile su najveće potrebe hrvatskih učitelja i u ciklusu TALIS 2013. Trećina učitelja tada je izrazila veliku potrebu za dodatnim znanjima i vještinama za poučavanje djece s posebnim potrebama, a četvrtina za usavršavanjem u području primjene ICT vještina u nastavi.

Bez obzira na to što je u ovom ciklusu velika većina hrvatskih učitelja izjavila da je njihovo stručno usavršavanje u prethodnih 12 mjeseci obuhvaćalo temu poučavanja djece s posebnim potrebama (67%) i primjene ICT vještina u nastavi (73%), potrebe hrvatskih učitelja za tim temama i dalje su relativno visoke. Veliku potrebu za usavršavanjem u području poučavanja djece s posebnim potrebama i dalje ima 34% hrvatskih učitelja bez obzira na to što su se stručno usavršavali u tom području u prethodnih 12 mjeseci, kao i 42% učitelja čije stručno usavršavanje nije obuhvaćalo tu temu. Slična je situacija i s primjenom ICT vještina u nastavi: 25% hrvatskih učitelja i dalje iskazuje veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u tom području iako je njihovo usavršavanje u prethodnih 12 mjeseci obuhvaćalo tu temu, kao i 29% učitelja koji se nisu stručno usavršavali u tom području.



Prikaz 6.12. Najveće potrebe za stručnim usavršavanjem



Čini se da je poučavanje djece s posebnim potrebama i integracija informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavu jedan od glavnih izazova za većinu obrazovnih sustava. Jedan od razloga zašto učitelji navode potrebu za usavršavanjem u tim područjima, iako su u prethodnih 12 mjeseci sudjelovali u takvim aktivnostima, mogla bi biti neadekvatnost, lošija kvaliteta ili nezadovoljstvo učitelja provedenim aktivnostima stručnog usavršavanja pa su im potrebne dodatne edukacije u tom području. Međutim, velike potrebe za stručnim usavršavanjem u tim područjima ne bi se trebale uvijek tumačiti samo kao nedostatak ili neadekvatnost dostupnih aktivnosti, već kao potreba za stjecanjem dodatnih specifičnih znanja u tim područjima zbog, na primjer, specifičnosti posebnih potreba djece u razredima u kojima poučavaju ili korištenja neke nove tehnologije u nastavi.

TALIS analizira i razlike u postotku učitelja koji iskazuju veliku potrebu za stručnim savršavanjem u pojedinim područjima s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike, odnosno spol, dob i godine radnog iskustva (Prikaz 6.13.).

U Hrvatskoj veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u području poučavanja djece s posebnim potrebama značajno češće iskazuju žene (razlika iznosi 14%), učitelji mlađi od 30 godina (razlika iznosi 12%) te manje iskusni učitelji, odnosno učitelji s 5 ili manje godina radnog iskustva (razlika iznosi 5%). Isti je slučaj i u ostalim zemljama sudionicama i zemljama EU sveukupno gledajući, iako su te razlike nešto manje nego u Hrvatskoj.

TALIS analizira i razlike u postotku učitelja koji iskazuju veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u pojedinim područjima s obzirom na različite karakteristike škola: lokacija škole, tip škole, koncentracija učenika slabijeg socioekonomskog statusa, učenika imigrantskog statusa i učenika s posebnim potrebama.

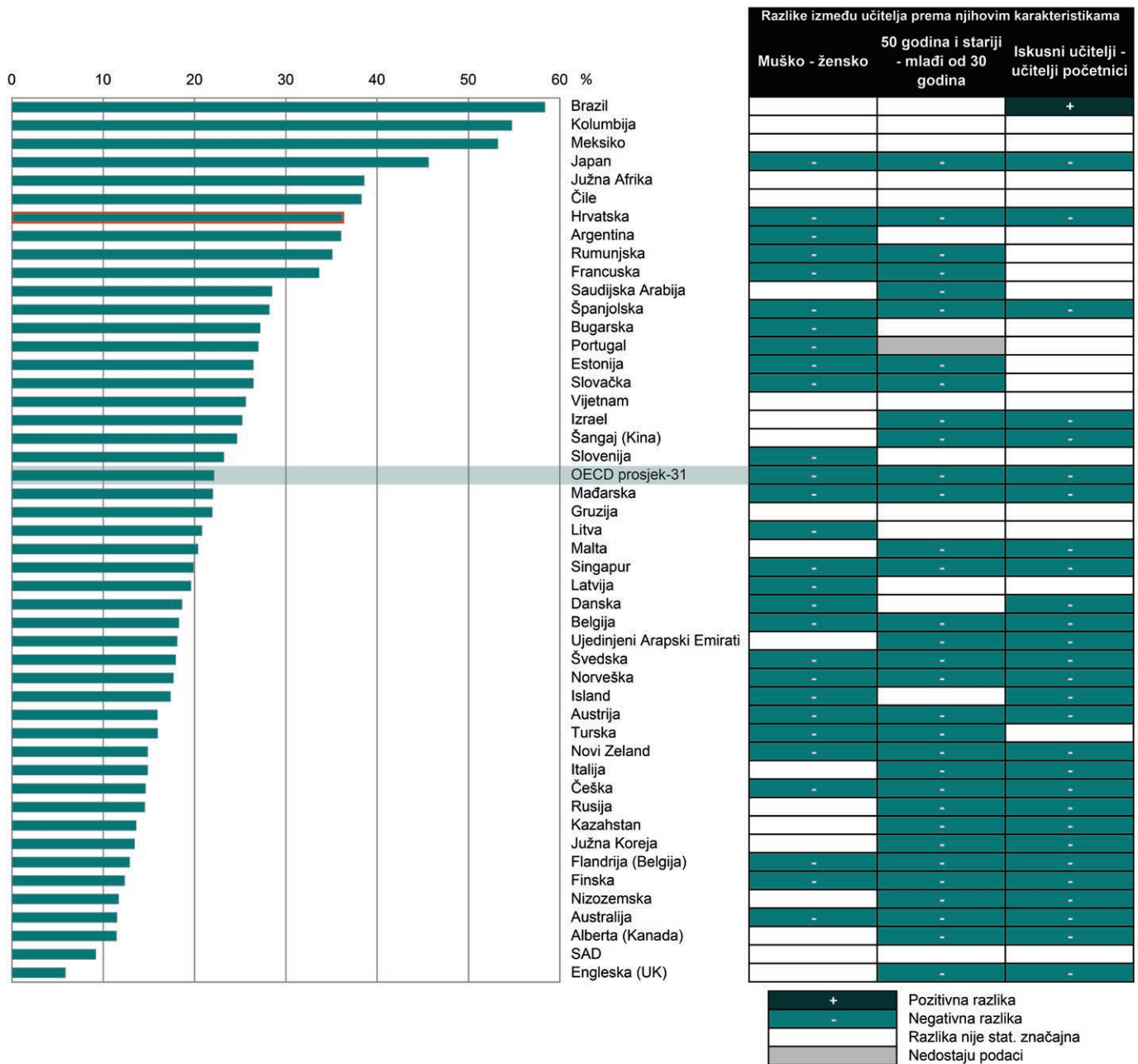
U Hrvatskoj nisu uočene značajne razlike između učitelja s obzirom na navedene karakteristike, za razliku od prosjeka svih zemalja sudionica gdje su uočene sljedeće razlike: učitelji u državnim školama, u školama s većom koncentracijom učenika slabijeg socioekonomskog statusa i školama s većom koncentracijom učenika s posebnim potrebama češće iskazuju veliku potrebu za usavršavanjem u području poučavanja učenika s posebnim potrebama. S druge strane, TALIS-ovi učitelji u školama s većom koncentracijom učenika imigrantskog porijekla rjeđe iskazuju potrebu za usavršavanjem u tom području. Te su razlike relativno male, ali su statistički značajne.

Kad se iskazi učitelja o velikoj potrebi za stručnim usavršavanjem u pojedinim područjima u ovom ciklusu istraživanja usporede s iskazima učitelja od prije pet godina (TALIS 2013), uočava se da je u Hrvatskoj došlo do određenih promjena. Konkretno, hrvatski učitelji u ovom ciklusu češće iskazuju veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u sljedećim područjima: primjena ICT vještina u nastavi (razlika od 7%), poučavanje učenika s posebnim potrebama (razlika od 4%), vrednovanje i ocjenjivanje učenika (razlika od 3%) te poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju (razlika od 3%). Te su razlike male, ali su statistički značajne.

Nadalje, kad se usporede promjene u sadržajima obuhvaćenim stručnim usavršavanjem učitelja i promjene u njihovima iskazima o velikoj potrebi za stručnim usavršavanjem u pojedinim područjima koje su se dogodile u proteklih pet godina, može se zaključiti da je u Hrvatskoj došlo do povećanja sudjelovanja učitelja u stručnom usavršavanju u pojedinim područjima uz istovremeno povećanje postotka učitelja

koji iskazuju potrebu za stručnim usavršavanjem u tim istim područjima. Ta su istovremena povećanja uočena u području poučavanja učenika s posebnim potrebama, primjene ICT-a u nastavi te poučavanja u multikulturnom i višejezičnom okruženju.

Prikaz 6.13. Potrebe za stručnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s posebnim potrebama prema sociodemografskim karakteristikama učitelja



Više je razloga zbog kojih je moglo doći do takvih istovremenih promjena.

Kad je riječ o poučavanju djece s posebnim potrebama, pojačano sudjelovanje učitelja u aktivnostima stručnog usavršavanja na tu temu u zadnjih pet godina vjerojatno nije izazvano povećanim brojem učenika s posebnim obrazovnim potrebama budući da se nije značajno mijenjao postotak učitelja koji rade u razredima s više od 10% učenika s posebnim potrebama. Razlog bi mogla biti veća osviještenost obrazovnih vlasti o povećanoj potrebi za stjecanjem dodatnih znanja i vještina u tom području pa je organizirano više edukacija na tu temu. Povećano sudjelovanje učitelja u takvim aktivnostima moglo je zatim dovesti do osviještenosti učitelja da su im potrebne dodatne edukacije u tom području zbog, na primjer, prekratkog trajanja proteklih aktivnosti, ili edukacije usmjerene na specifične teme u tom području.

Kad je riječ o primjeni ICT vještina u nastavi, povećano sudjelovanje i potreba za usavršavanjem u takvim aktivnostima mogla je biti izazvana općenito sve češćim korištenjem tehnologija i pojavom novih tehnologija u planiranju i pripremi nastave, poučavanju, ocjenjivanju i vrednovanju učitelja, umrežavanju učitelja, ali i u edukacijama samih učitelja pa učitelji osjećaju potrebu za dodatnim stjecanjem znanja i vještina u tim područjima.

Prepreke sudjelovanju u daljnjim aktivnostima stručnog usavršavanja

Kao najčešći razlog za nesudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja hrvatski učitelji i nastavnici navode nedostatak poticaja za sudjelovanje, preveliku cijenu takvih aktivnosti te neadekvatnost dostupnih aktivnosti stručnog usavršavanja (Prikaz 6.14.). Kao najmanju prepreku hrvatski učitelji i nastavnici navode neispunjavanje uvjeta za sudjelovanje i nedostatnu podršku poslodavca. Pritom je važno istaknuti da osnovnoškolski učitelji u odnosu na srednjoškolske nastavnike značajno češće kao prepreku navode neispunjavanje uvjeta, cijenu stručnog usavršavanja i nedostatak vremena zbog obiteljskih obaveza, dok srednjoškolski nastavnici značajno češće preprekom smatraju nedostatak relevantnih stručnih aktivnosti. Zanimljivo je da učitelji u zemljama sudionicama i zemljama EU kao razlog prosječno najčešće navode koliziju s radnim vremenom (52%), dok je to tek četvrti po redu razlog za hrvatske učitelje i nastavnike (30%).

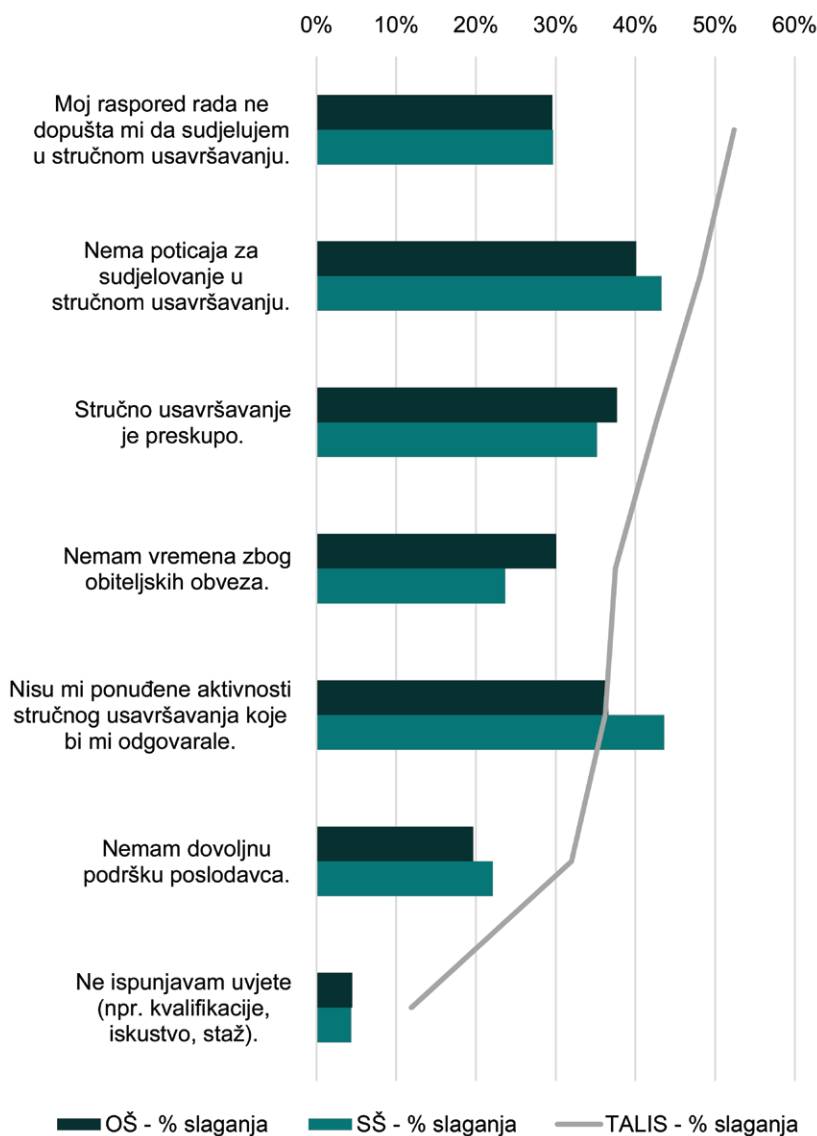
Rješenje problema nedovoljnih poticaja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju koji prosječno iskazuje gotovo polovica učitelja u zemljama sudionicama treba tražiti u samoj motivaciji učitelja. Što učitelje motivira na sudjelovanje u stručnom usavršavanju?

Jedan od čimbenika zasigurno je mogućnost napredovanja u karijeri, osobito kad se uzme u obzir činjenica da učitelji i nastavnici sudjelovanjem u stručnom usavršavanju „skupljaju bodove“ na temelju kojih napreduju tijekom karijere. Međutim, stručno usavršavanje ne bi se smjelo shvaćati samo kao mehanizam za napredovanje, već i kao prilika za učenje i poboljšanje. Jedan od dobrih poticaja za sudjelovanje mogle bi biti prilike da učitelji uče kako se nositi s problemima s kojima se svakodnevno susreću u radu, zbog čega bi sadržaji stručnog usavršavanja trebali biti usklađeni s njihovim stvarnim potrebama.

Usporedbom podataka prikupljenih u ovom ciklusu i ciklusu TALIS 2013 uočeno je da je u zadnjih pet godina došlo do statistički značajnih promjena u nekim od prepreka sudjelovanju u stručnom usavršavanju koje navode hrvatski učitelji. U ovom

ciklusu istraživanja kao prepreku sudjelovanju u stručnom usavršavanju hrvatski učitelji rjeđe navode preveliku cijenu (razlika iznosi 10%), a češće obiteljske obveze (razlika iznosi 8%) i koliziju s radnim vremenom (razlika iznosi 7%).

Prikaz 6.14. Prepreke sudjelovanju u daljnjim aktivnostima stručnog usavršavanja



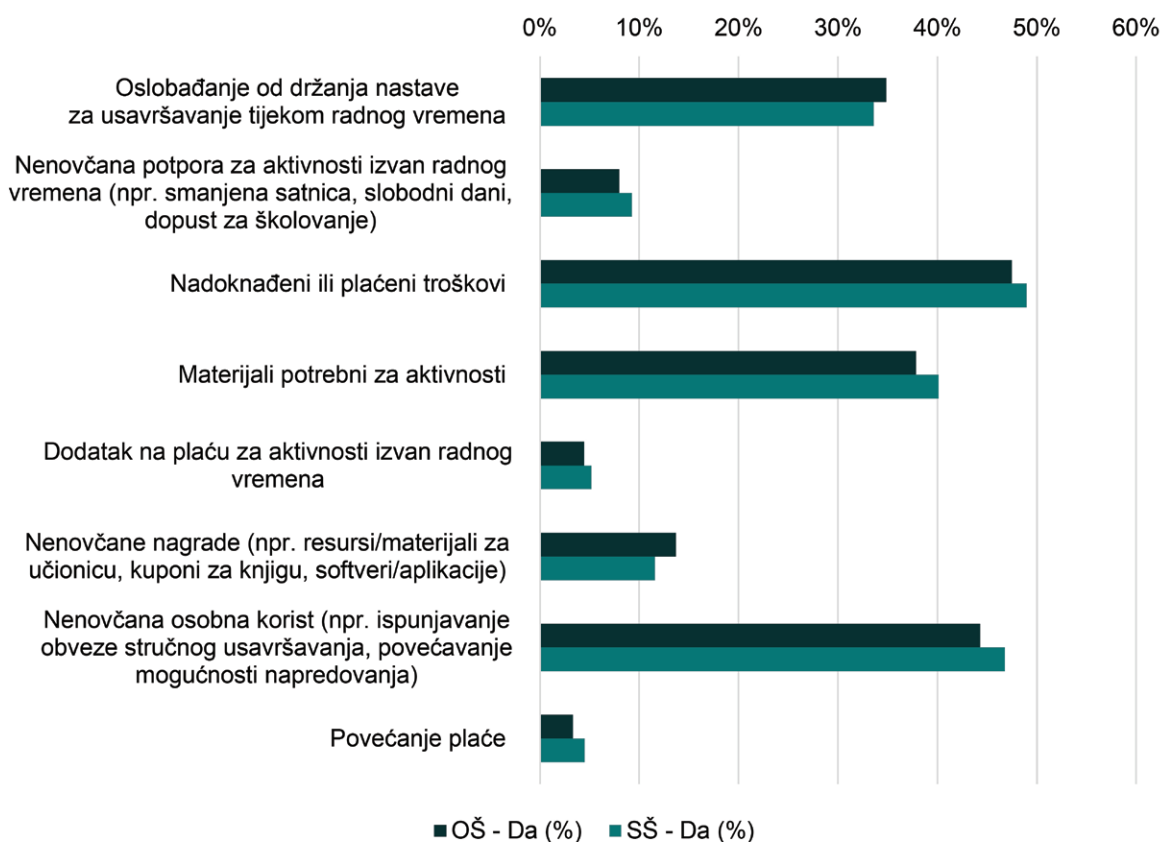
Poticaji za sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju

Jednom kad se identificiraju prepreke sudjelovanju u stručnom usavršavanju, važno je pružiti podršku učiteljima i nastavnicima kako bi se one prevladale. Takva bi podrška trebala dolaziti sa svih razina sustava, od obrazovnih vlasti do ravnatelja škola. Rezultati istraživanja TALIS 2013 ukazali su na važnost novčane potpore kao poticaja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, no relevantna podrška može

se pružati i na druge načine, na primjer omogućavanjem da se aktivnosti stručnog usavršavanja odvijaju u sklopu radnog vremena.

U ovom ciklusu istraživanja učitelji i nastavnici trebali su odabrati vrste podrške koju dobivaju za sudjelovanje u stručnom usavršavanju (Prikaz 6.15.). Najčešće vrste podrške koju hrvatski učitelji dobivaju za sudjelovanje u stručnom usavršavanju su novčana podrška, odnosno nadoknada troškova ili plaćeni troškovi stručnog usavršavanja (OŠ 47%, SŠ 49%) te nenovčana podrška kao što je ispunjavanje obveze stručnog usavršavanja i povećavanje mogućnosti napredovanja (OŠ 44%, SŠ 47%). S druge strane, hrvatski učitelji dobivaju najmanju podršku u obliku povećanja plaće (OŠ 3%, SŠ 5%) i dodataka na plaću za aktivnosti izvan radnog vremena (OŠ 4%, SŠ 5%). Usporedbe radi, u zemljama sudionicama učitelji prosječno najčešće dobivaju podršku u obliku oslobađanja od držanja nastave za usavršavanje tijekom radnog vremena (48%) i materijala potrebnih za aktivnosti (38%).

Prikaz 6.15. Vrste podrške koju učitelji i nastavnici dobivaju za sudjelovanje u stručnom usavršavanju

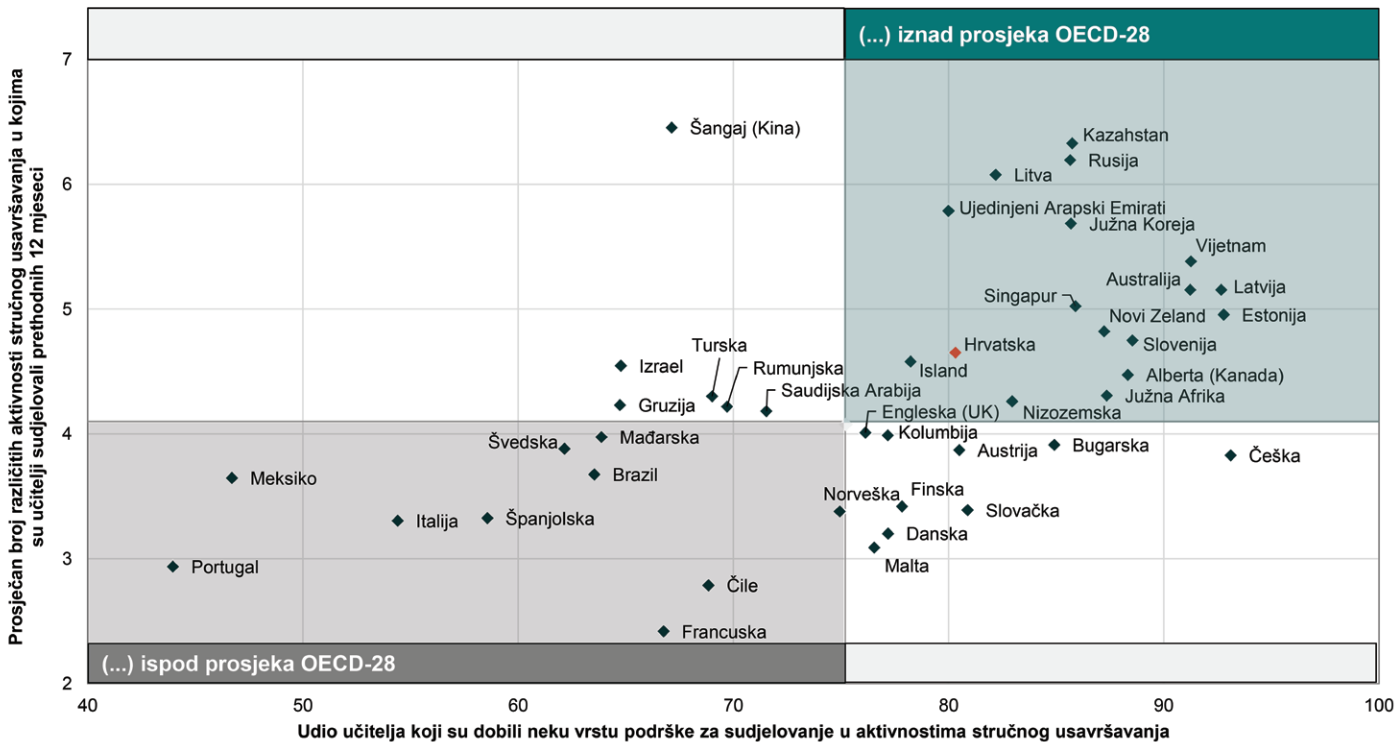


Kad se istovremeno promatra prosječan broj aktivnosti stručnog usavršavanja u kojima su učitelji sudjelovali i postotak učitelja koji su za to dobili podršku (Prikaz 6.16.), može se vidjeti da se Hrvatska pozicionirala među zemlje s većim prosječnim brojem aktivnosti i većim udjelom dobivene podrške za sudjelovanje u njima. U tu se kategoriju smjestilo još 16 zemalja od kojih najveću podršku i najčešće sudjelova-



nje bilježe Estonija i Latvija. Najmanji prosječni broj aktivnosti stručnog usavršavanja i najslabija podrška za sudjelovanje zabilježeni su u Portugalu.

Prikaz 6.16. Prosječni broj sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja i dobivena podrška



Kad se promatraju različite karakteristike škola, hrvatski učitelji u ruralnom području značajno češće dobivaju neku vrstu podrške za sudjelovanje u stručnom usavršavanju od hrvatskih učitelja koji rade u gradu s više od 100 000 stanovnika (razlika iznosi 11%).

Da bi se naznačilo je li učitelj dobio barem jednu od osam mogućih vrsta podrške, razvijen je skupni indikator. Prosječno više od 75% učitelja u zemljama sudionicama i 80% hrvatskih učitelja dobilo je barem jednu vrstu podrške za sudjelovanje u stručnom usavršavanju u prethodnih 12 mjeseci.

Osam mogućih vrsta podrške za sudjelovanje u stručnom usavršavanju koju su učitelji i nastavnici mogli odabrati mogu se grupirati u dvije skupine: novačana podrška i nenovačana podrška. Time je omogućena detaljnija analiza načina na koji su te dvije skupine vrste podrške povezane sa sudjelovanjem u stručnom usavršavanju.

TALIS-ovi podaci pokazali su da učitelji koji su dobili barem jednu vrstu nenovačane podrške u svim zemljama sudionicama s dostupnim podacima, među kojima je i Hrvatska, češće sudjeluju u stručnom usavršavanju. Isto vrijedi i za učitelje u 41 zemlji sudionici, među kojima je i Hrvatska, koji su primili barem jednu novačanu podršku. Drugim riječima, obje vrste podrške (novačana i nenovačana podrška) potiču učitelje na sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja. To upućuje na

zaključak da bi obrazovne vlasti prilikom osmišljavanja poticaja za stručno usavršavanje trebale voditi računa i o novčanim poticajima (poput dodataka na plaću) i o nenovčanim čimbenicima poput fleksibilnog rasporeda rada ili osiguravanja materijala potrebnih za aktivnosti stručnog usavršavanja.

Potrebe, prepreke i poticaji za sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja – hrvatski kontekst

- Najveća potreba za stručnim usavršavanjem učitelja: poučavanje učenika s posebnim potrebama (36%), pristupi individualiziranom učenju (27%) i primjena ICT vještina u nastavi (26%)
- Najveća potreba za stručnim usavršavanjem nastavnika: poučavanje učenika s posebnim potrebama (27%), poučavanje kroskurikularnih vještina (22%) i primjena ICT vještina u nastavi (21%)
- Najčešće prepreke sudjelovanju: nedostatak poticaja za sudjelovanje (OŠ 40,1% SŠ 43,3%), prevelika cijena aktivnosti (OŠ 37,7% SŠ 35,2%) te neadekvatnost dostupnih aktivnosti (OŠ 36,6% SŠ 43,7%)
- Najmanje prepreke sudjelovanju: neispunjavanje uvjeta za sudjelovanje (OŠ 4,5% SŠ 4,4%) i nedostatna podrška poslodavca (OŠ 19,7% SŠ 22,1%)
- Najčešće vrste podrške: nadoknada troškova ili plaćeni troškovi stručnog usavršavanja (OŠ 47%, SŠ 49%) ispunjavanje obveze stručnog usavršavanja i povećavanje mogućnosti napredovanja (OŠ 44%, SŠ 47%)
- Najrjeđe vrste podrške : povećanje plaće (OŠ 3%, SŠ 5%) i dodatak na plaću za aktivnosti izvan radnog vremena (OŠ 4%, SŠ 5%)

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji imaju veću potrebu za svim aktivnostima osim poznavanja i razumijevanja predmeta kojeg poučavaju, poznavanja nastavnog plana i programa i komunikacije s ljudima iz različitih kultura ili zemalja
- Učitelji češće kao prepreku za stručno usavršavanje navode neispunjavanje uvjeta, cijenu stručnog usavršavanja i nedostatak vremena zbog obiteljskih obaveza
- Nastavnici češće kao prepreku za stručno usavršavanje navode nedostatak relevantnih aktivnosti.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji imaju veću potrebu za stručnim usavršavanjem u području vrednovanja i ocjenjivanja učenika, ICT vještina u nastavi, poučavanja učenika s posebnim potrebama i poučavanja u multikulturnom ili višejezičnom okruženju
- Učitelji većom preprekom smatraju koliziju s rasporedom rada i nedostatak vremena zbog obiteljskih obaveza, a manjom preprekom cijenu aktivnosti stručnog usavršavanja.



Potrebe, prepreke i poticaji za sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja – međunarodni kontekst

- Najveća potreba za stručnim usavršavanjem učitelja: poučavanje učenika s posebnim potrebama (23,9%) i primjena ICT vještina u nastavi (20,0%)
- Najčešće prepreke sudjelovanju: kolizija s radnim vremenom (52,4%) nedostatak poticaja za sudjelovanje (48,1%) te prevelika cijena (42,6%)
- Najmanje prepreke sudjelovanju: neispunjavanje uvjeta za sudjelovanje (11,9%) i nedostatna podrška poslodavca (30,2%)
- Najčešća vrsta podrške: oslobađanje od držanja nastave tijekom stručnog usavršavanja (48%) i osiguravanje materijala potrebnih za aktivnosti (38%).

6.4. MOBILNOST UČITELJA I NASTAVNIKA

Da bi se učitelji nastavnici mogli uspješno nositi s kompleksnim izazovima u svom radu, osim znanja i kompetencija stečenih inicijalnim obrazovanjem i praktičnim iskustvima u nastavi, potreban im je širok spektar različitih vještina, među kojima su i transverzale vještine poput komunikacijskih vještina. Školujući se jednim dijelom ili u cijelosti u inozemstvu, budući učitelji izloženi su različitim načinima poučavanja, čime se proširuje skup njihovih pedagoških kompetencija, kao i njihovo razumijevanje drugih kultura. Takva iskustva im zatim pomažu da se jednog dana, kad postanu učitelji, lakše nose s izazovima poučavanja učenika različitog kulturnog porijekla.

Istraživanja pokazuju da kod studenata koji se školuju u inozemstvu dolazi do većih promjena u interkulturalnim komunikacijskim vještinama nakon samo jednog semestra nego kod studenata koji se školuju u svojoj zemlji. Također, pokazalo se da je izloženost različitim kulturama najbolji prediktor interkulturalnih komunikacijskih vještina, kulturne prilagodljivosti i osjetljivosti (OECD, 2019).

U ovom ciklusu TALIS istraživanja prikupljali su se podaci o mobilnosti učitelja i nastavnika tijekom njihova inicijalnog obrazovanja i njihove učiteljske ili nastavničke karijere. U toj je opciji sudjelovalo ukupno 36 zemalja, među kojima je i Hrvatska.

Prema TALIS-ovim podacima, postotak učitelja koji su studirali ili se stručno usavršavali u inozemstvu varira među zemljama. Zemlje Europske unije imaju najveće udjele takvih učitelja, što ne iznenađuje s obzirom na dostupnost niza programa poput Erasmus+ programa koji omogućuju studentima studiranje, a učiteljima i nastavnicima stručno usavršavanje ili rad u inozemstvu.

U Hrvatskoj je 17% učitelja i 16% nastavnika izjavilo da se osposobljavalo u inozemstvu bilo u sklopu inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja nakon zaposlenja (Prikaz 6.17.). Najveća mobilnost učitelja i nastavnika unutar Europske unije zabilježena je u Cipru (45%), Nizozemskoj (37%), Danskoj (35%), Španjolskoj (29%) i Italiji (29%), a najmanja u Rumunjskoj (9%), Portugalu (9%), Latviji (10%) i Engleskoj (10%).

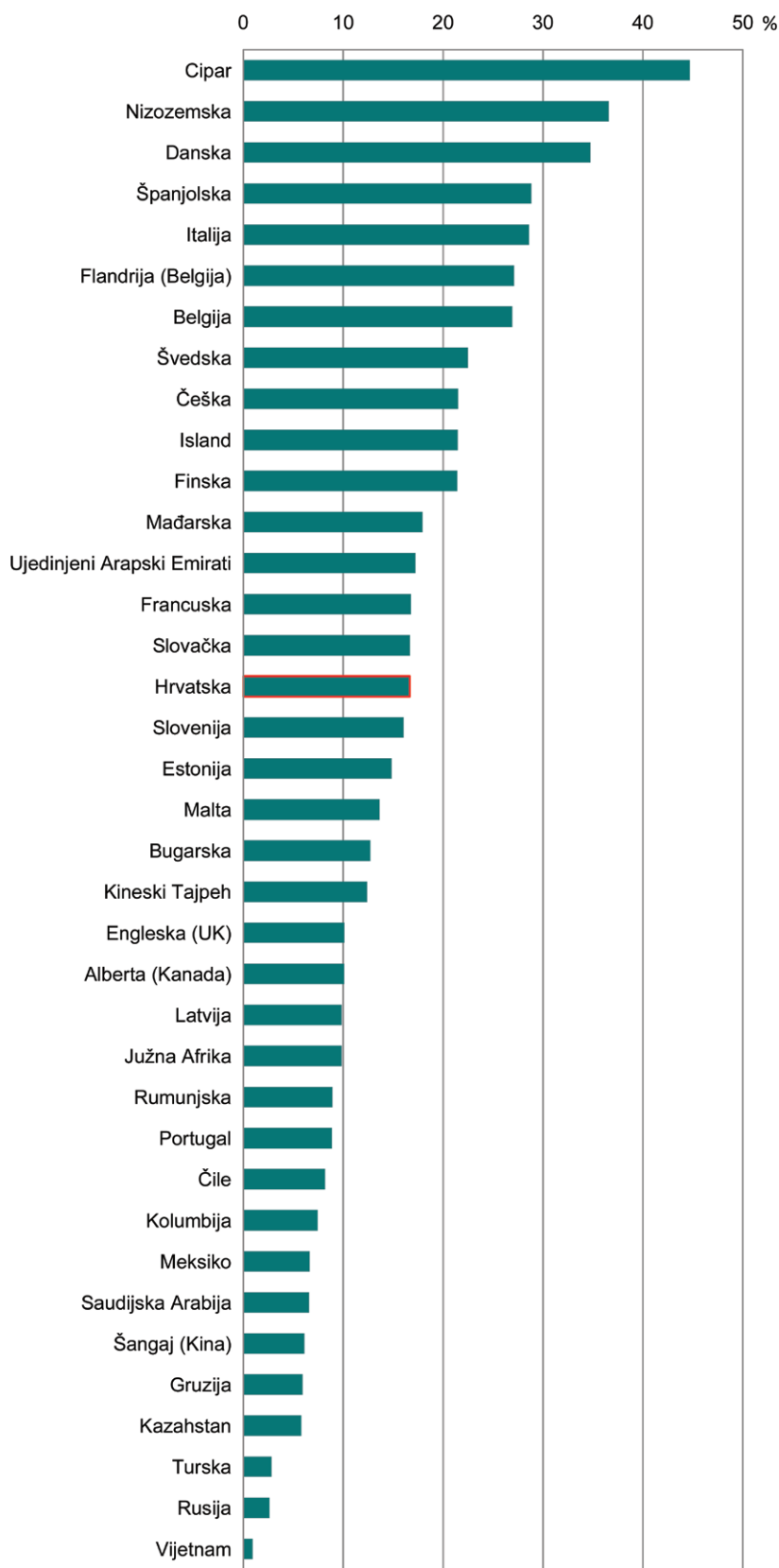
Prilikom tumačenja ovih podataka treba voditi računa o tome da školovanje u inozemstvu može podrazumijevati niz različitih aktivnosti, od kraćih posjeta školama do dužeg studiranja u sklopu formalnog učiteljskog ili nastavničkog programa.

Dosadašnja istraživanja o trajanju školovanja u inozemstvu pokazala su da je dulje školovanje bolje, odnosno što se dulje studenti školuju u inozemstvu, to je veći njihov akademski, kulturni i osobni razvoj. Jedno od istraživanja pokazalo je da studiranje tijekom cijele godine u inozemstvu ima veći utjecaj na studente s obzirom na nastavak korištenja jezika, akademsko postignuće, interkulturalni osobni razvoj i izbor karijere nego studiranje u sklopu nekog kraćeg programa ili tijekom jednog semestra (OECD, 2019).

TALIS-ovi podaci pokazuju da su se u 26 od ukupno 29 zemalja učitelji najčešće školovali kraće od tri mjeseca u inozemstvu, a to vrijedi i za hrvatske učitelje. To upućuje na zaključak da učitelji najčešće odlaze u inozemstvo na kraći period, što je vjerojatno prekratko vrijeme da bi utjecaj na razvoj njihovih jezičnih vještina u stranom jeziku i druge interkulturalne vještine bio značajan.



Prikaz 6.17. Broj učitelja koji se osposobljavao u inozemstvu u sklopu inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja

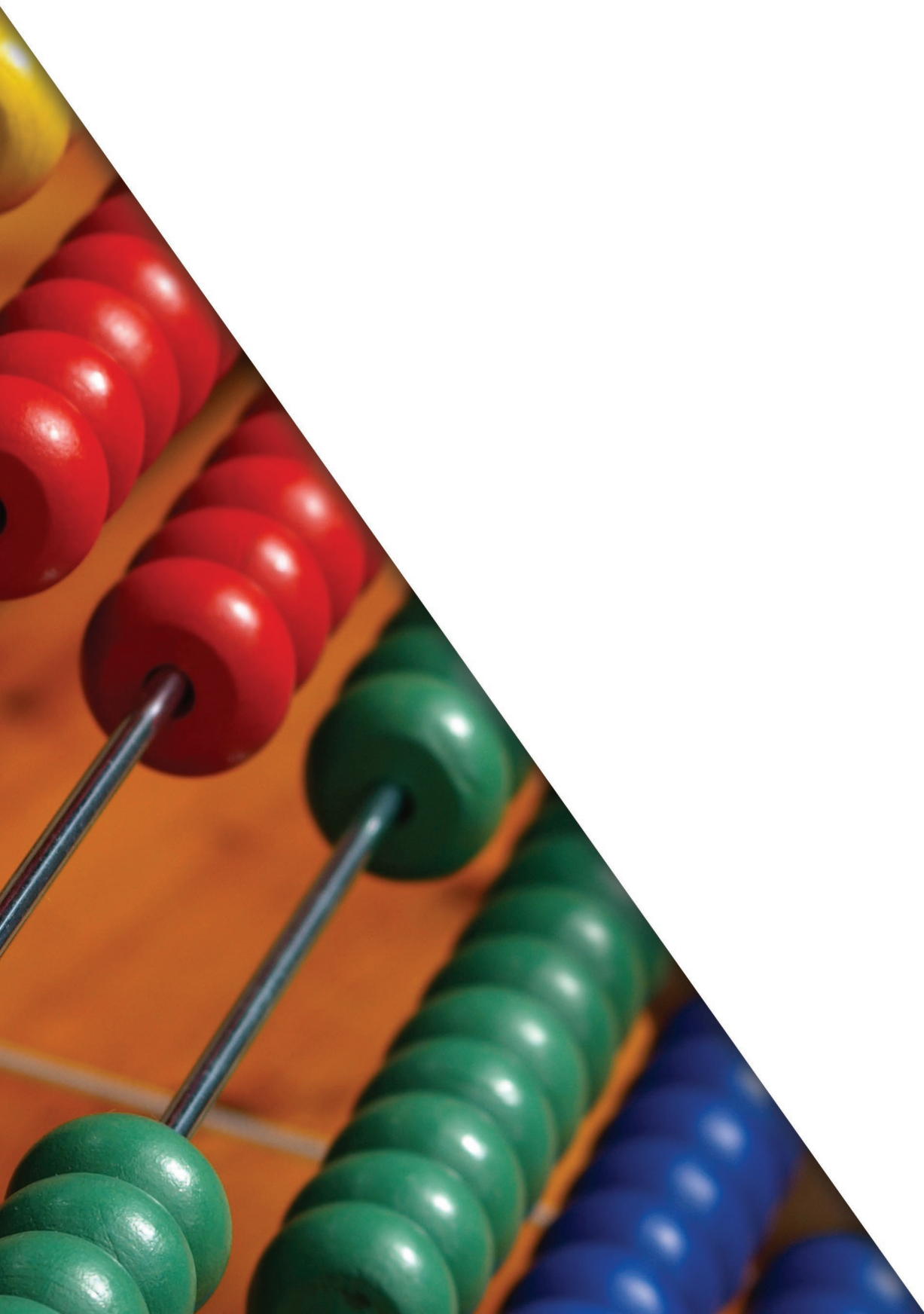



Mobilnost učitelja i nastavnika – hrvatski kontekst

- 17% osnovnoškolskih učitelja i 16% srednjoškolskih nastavnika osposobljavalo se u inozemstvu u sklopu inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja nakon zaposlenja
- Za 73,2% učitelja osposobljavanje u inozemstvu trajalo je kraće od 3 mjeseca
- 7,8% učitelja i 15,7% srednjoškolskih nastavnika bilo je inozemstvu kao nastavnici u nekom programu EU
- 7,6% učitelja i 12,6% nastavnika bilo je u inozemstvu kao nastavnici u sklopu nekog regionalnog ili nacionalnog programa
- 11,6% učitelja i 21,4% nastavnika bilo je u inozemstvu kao nastavnici u organizaciji škole ili lokalne zajednice
- 15,6% učitelja i 19,5% nastavnika bilo je u inozemstvu u profesionalne svrhe na vlastitu inicijativu.

Mobilnost učitelja i nastavnika – međunarodni kontekst

- Najveća mobilnost učitelja i nastavnika unutar Europske unije u sklopu inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja nakon zaposlenja u Cipru (45%), Nizozemskoj (37%), Danskoj (35%), Španjolskoj (29%) i Italiji (29%), a najmanja u Rumunjskoj (9%), Portugalu (9%), Latviji (10%) i Engleskoj (10%).





7. POUČAVANJE I RAZREDNO OKRUŽENJE

Ovo poglavlje posvećeno je poučavanju u razredu. Konkretno, istražuje se otvorenost učitelja i nastavnika za promjene i inovativne metode poučavanja, njihov osjećaj samopouzdanja u poučavanju učenika, vrijeme utrošeno na pojedine aktivnosti tijekom nastave, disciplina učenika te strategije poučavanja i vrednovanja koje učitelji i nastavnici svakodnevno primjenjuju u radu s učenicima.

ISTAKNUTO:

- Više od 70% osnovnoškolskih učitelja i više od 60% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj smatra da su njihovi kolege u školi otvoreni za promjene i razvijanje novih ideja za učenje i poučavanje
- Više od 85% ravnatelja u Hrvatskoj iskazuje veliku sklonost prema inovaciji u svojim školama
- Velika većina hrvatskih učitelja i nastavnika (više od 80%) smatra da mogu dobro upravljati razredom (umiriti učenike, kontrolirati ometajuća ponašanja, postići da učenici poštuju razredna pravila, objasniti kakvo ponašanje očekuju od učenika) te da su uspješni u poučavanju (sposobni su koristiti različite nastavne metode, strategije vrednovanja i načine objašnjavanja nastavnih sadržaja)
- Najmanju razinu samoučinkovitosti hrvatski učitelji iskazuju u području poticanja učenika na angažman u učenju
- Hrvatski učitelji s manje od 5 godina radnog iskustva osjećaju se manje sposobnima u upravljanju razredom, korištenju raznolikih strategija vrednovanja i pomaganju učenicima da cijene učenje od svojih iskusnijih kolega
- Hrvatski učitelji i nastavnici rjeđe trebaju održavati i uspostavljati disciplinu tijekom nastave u usporedbi s prosječnim TALIS-ovim učiteljem
- Hrvatski učitelji i nastavnici rjeđe traže od učenika da sami odaberu metode rješavanja kompleksnih problema i rjeđe dijele učenike u manje skupine kako bi riješili neki problem ili zadatak u usporedbi s prosječnim TALIS-ovim učiteljem
- U usporedbi s TALIS-ovim i EU prosjekom hrvatski učitelji rjeđe učenicima zadaju projekte za čije je završavanje potrebno najmanje tjedan dana
- Tijekom nastavnog sata hrvatski osnovnoškolski učitelji utroše značajno više vremena na održavanje discipline, dok srednjoškolski nastavnici značajno više vremena utroše na administrativne poslove te poučavanje i učenje
- U Hrvatskoj, disciplina u razredu ovisi o radnom iskustvu i statusu zaposlenja učitelja- učitelji s više radnog iskustva i učitelji zaposleni na puno radno vrijeme uspješniji su u održavanju discipline
- Najrjeđe korištenja strategija vrednovanja među hrvatskim učiteljima je strategija dopuštanja učenicima da sami ocijene svoj napredak.



7.1. INOVATIVNOST UČITELJA I NASTAVNIKA

Ubrzane promjene u društvu, gospodarstvu i tehnologijama dovode do sve veće potrebe za inovacijama u području obrazovanja. Ako želimo da naši učenici uče u suvremenim okruženjima i stječu znanja i vještine koje će im omogućiti da se uspješno nose s izazovima s kojima će se susretati kao odrasle osobe, inovacije u obrazovanju su neizbježne. Jedno od OECD-ovih izvješća navodi da inovacije u obrazovanju mogu imati dodanu vrijednost u četiri glavna područja: 1) poboljšanje obrazovnih ishoda i kvalitete obrazovanja; 2) povećanje pravednosti i jednakosti u dostupnosti i korištenju obrazovanja; 3) povećanje učinkovitosti uz minimiziranje troškova i maksimiziranje isplativosti te 4) uvođenje promjena potrebnih za prilagođavanje promjenama u društvu.

OECD-ovo TALIS izvješće objavljeno 2012. godine definira inovaciju kao „novu ideju ili daljnji razvoj postojećeg proizvoda, procesa ili metode koja se primjenjuje u specifičnom kontekstu s namjerom stvaranja dodane vrijednosti“. Jedno novije OECD-ovo izvješće definira inovaciju kao “proces rješavanja problema koji je usađen u učiteljski profesionalizam, uobičajeni odgovor na svakodnevne promjene u stalno promjenjivim razredima“ (OECD, 2019).

U stručnoj literaturi o inovaciji u obrazovanju postoji nekoliko različitih pristupa inovaciji. Prvi pristup usmjeren je na inovativne nastavne metode koje potiču stjecanje kroskurikularnih vještina kod učenika. Te vještine prvenstveno podrazumijevaju načine promišljanja i djelovanja, ovladavanje alatima za rad te aspekte življenja u 21. stoljeću. U tom se kontekstu najčešće spominju vještine poput kreativnosti i inovativnosti, sposobnosti rješavanja problema, kritičkog mišljenja i digitalne pismenosti. Drugi pristup inovaciji odnosi se na inovativne metode učitelja kao ključnih aktera u obrazovnim procesima, pri čemu inovativne metode podrazumijevaju hibridno učenje, odnosno kombinaciju tradicionalnog učenja i učenja putem tehnologija, računalno razmišljanje, iskustveno učenje i utjelovljeno učenje.

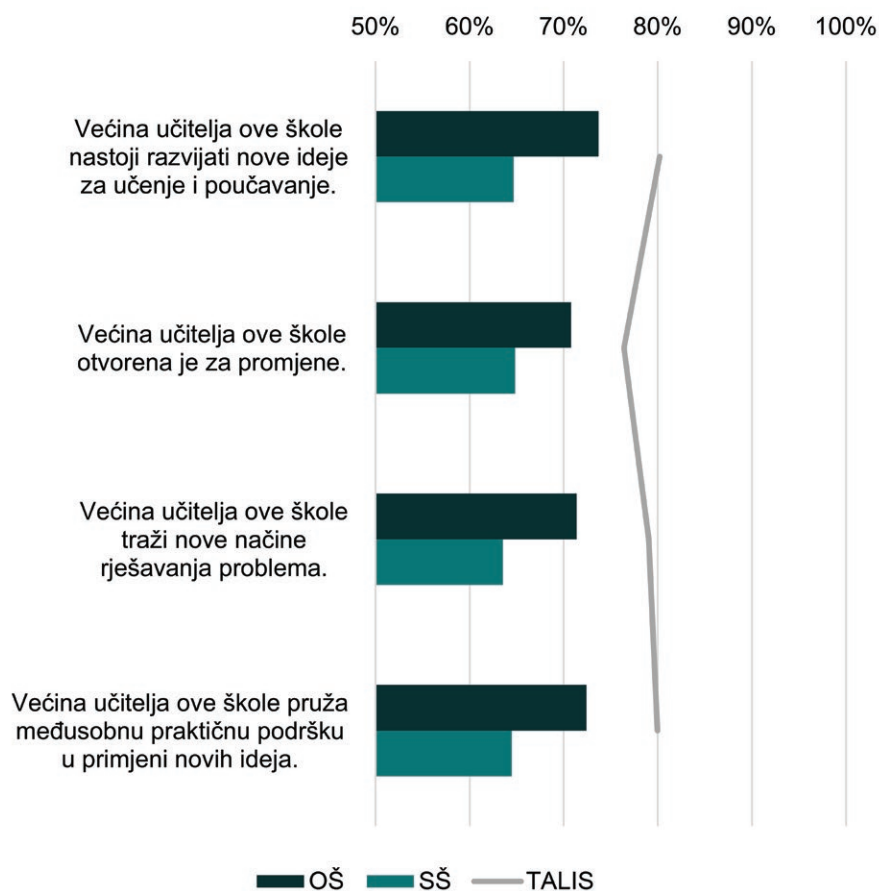
Prema TALIS-ovim podacima, više od 70% osnovnoškolskih učitelja i više od 60% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj smatra da većina kolega u njihovoj školi nastoji razvijati nove ideje za učenje i poučavanje, da je otvorena za promjene, da traži nove načine rješavanja problema te da pruža međusobnu praktičnu podršku u primjeni novih ideja (Prikaz 7.1.). Slična je situacija i u ostalim zemljama Europske unije gledajući ukupan prosjek (više od 70%), dok je prosjek svih zemalja sudionica nešto viši (oko 80%).

Uvjerenja učitelja vezana uz otvorenost njihovih kolega prema promjenama mogu varirati ovisno o njihovim karakteristikama (spol, dob, radno iskustvo), no značajne razlike u Hrvatskoj uočene su samo s obzirom na spol: hrvatski učitelji značajno češće izjavljuju da su njihovi kolege otvoreni za promjene od učiteljica (razlika iznosi 6%). Zanimljivo je da, gledajući ukupno, u svim zemljama sudionicama i zemljama EU takvo uvjerenje u prosjeku značajno češće imaju učiteljice, a ne učitelji. Osim toga, učitelji stariji od 50 godina i iskusniji učitelji (5 ili više godina radnog iskustva) u zemljama sudionicama i zemljama EU značajno češće u prosjeku izjavljuju da su njihovi kolege otvoreni za promjene, što u Hrvatskoj nije slučaj.

Treći pristup inovaciji odnosi se na školske kontekste otvorene za inovaciju. U Hrvatskoj 72% učitelja i 65% nastavnika smatra da većina kolega u njihovoj školi pruža međusobnu praktičnu podršku u primjeni novih ideja (TALIS-ov prosjek iznosi 80%, a EU prosjek 76%). Ovi podaci učvršćuju ideju da inovacija podrazumijeva i

organizacijsku komponentu koja odražava zajedničko shvaćanje inovativnosti koju učitelji međusobno dijele. Ta je organizacijska komponenta najviše naglašena u Gruziji, Kazahstanu, Kini (Šangaj), i Vijetnamu (više od 90%), a najmanje u Belgiji i Portugalu (manje od 70%).

Prikaz 7.1. Procjena inovativnosti učitelja i nastavnika prema iskazima njihovih kolega (% slaganja)



I ravnatelji škola u Hrvatskoj iskazuju veliku sklonost prema inovaciji u svojim školama (85%-97%): velika većina ravnatelja izjavljuje da njihova škola brzo prepoznaje potrebu da nešto treba mijenjati (OŠ 97%, SŠ 94%), brzo odgovara na promjene kad je to potrebno (OŠ 85%, SŠ 87%), spremno prihvaća nove ideje (OŠ 88%, 91%) i osigurava lako dostupnu pomoć za razvoj novih ideja (OŠ 91%, SŠ 89%).

Osim odgovarajućeg školskog ozračja koje potiče na inovaciju, preduvjet inovaciji su i određene karakteristike sustava koje školama omogućavaju lakšu prilagodbu na promjene. Jedna od takvih karakteristika opisana je u nekoliko OECD-ovih publikacija, koje posebno ističu vrijednost profesionalnih zajednica učenja za učitelje i nastavnike koje podupiru promjene i pozitivno utječu na kvalitetu poučavanja i postignuće učenika.

Usporedbom TALIS-ovih podataka o uvjerenjima učitelja koji poučavaju na različitim razinama obrazovanja vezanima uz stavove njihovih kolega prema inovaciji,

uočeno je da u svim zemljama s dostupnim podacima više od dvije trećine učitelja ima pozitivno mišljenje o stavovima njihovih kolega prema inovaciji, no to mišljenje postaje sve manje pozitivno kako raste razina obrazovanja na kojoj učitelji poučavaju. U većini zemalja koje su istraživanjem obuhvatile učitelje razredne nastave u osnovnoj školi (ISCED 1), takvi učitelji češće imaju pozitivno mišljenje o stavovima svojih kolega prema inovaciji od učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi (ISCED 2). S druge strane, u svim zemljama koje su istraživanjem obuhvatile i srednje škole, među kojima je Hrvatska, srednjoškolski nastavnici (ISCED 3) imaju manje pozitivno mišljenje o stavovima svojih kolega prema inovaciji od učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi (ISCED 2).

7.2. SAMOUČINKOVITOST UČITELJA I NASTAVNIKA

Stručna literatura o obrazovanju učitelja i nastavnika danas daje sve veću važnost samoučinkovitosti učitelja i nastavnika. Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u čvrstoj je vezi s njihovim pedagoškim metodama i kvalitetom nastave, a nastavne su metode, s druge strane, u korelaciji s obrazovnim ishodima, odnosno postignućem i motivacijom učenika. Učitelji i nastavnici koji iskazuju visoku razinu učinkovitosti zadovoljniji su poslom i predaniji u radu te rjeđe „izgaraju“ na poslu (OECD, 2019). Iz tog razloga TALIS, osim podataka o nastavnim metodama učitelja i nastavnika, prikuplja i „subjektivnije“ podatke o kvaliteti njihova poučavanja.

Samoučinkovitost učitelja i nastavnika (Prikaz 7.2.) višedimenzionalni je koncept koji, prema TALIS-u, obuhvaća tri ključne dimenzije: 1) upravljanje razredom; 2) poučavanje i 3) poticanje učenika na angažman u učenju.

Samoučinkovitost u upravljanju razredom

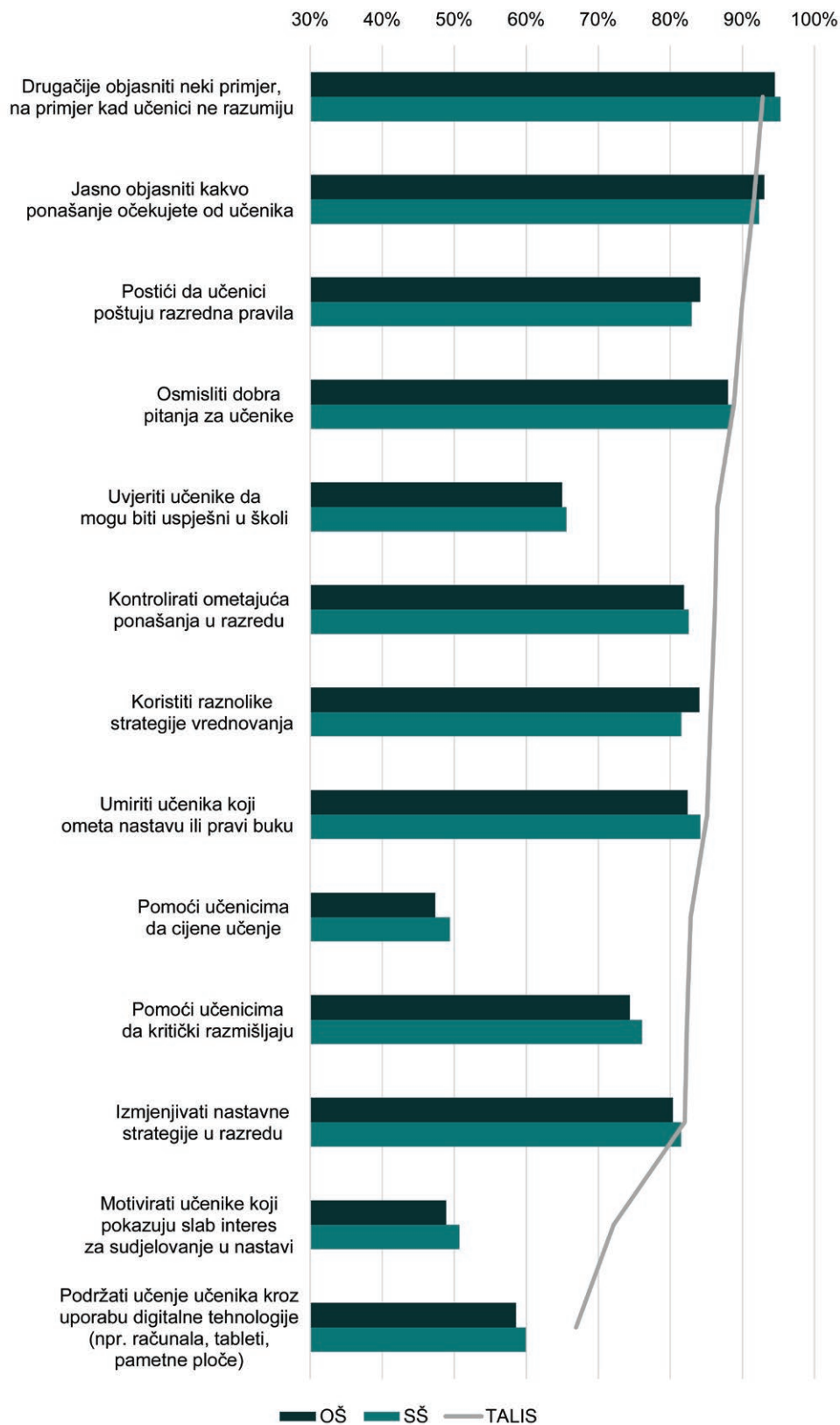
Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u upravljanju razredom odnosi se na njihovo uvjerenje o tome koliko su sposobni stvoriti pozitivnu okolinu za učenje u kojoj vlada red i nositi se s neprimjerenim ponašanjima učenika.

Više od 80% hrvatskih učitelja i nastavnika iskazuje visoku razinu samoučinkovitosti u upravljanju razredom: 82% učitelja i 83% nastavnika smatra da može umiriti učenika koji ometa nastavu ili pravi buku te kontrolirati ometajuća ponašanja u razredu, 84% učitelja i 83% nastavnika smatra da može postići da učenici poštuju razredna pravila te 93% učitelja i 92% nastavnika smatra da može jasno objasniti kakvo ponašanje očekuje od učenika. Pritom je važno naglasiti da osnovnoškolski učitelji u prosjeku češće prijavljuju da mogu umiriti učenika koji ometa nastavu ili pravi buku.

U Hrvatskoj se manje iskusni učitelji (5 ili manje godina radnog iskustva) osjećaju značajno manje sposobnima za upravljanje razredom od svojih iskusnijih kolega (više od 5 godina radnog iskustva): manje iskusni učitelji iskazuju značajno slabiju samoučinkovitost u kontroliranju ometajućih ponašanja u razredu, postizanju da učenici poštuju razredna pravila i umirivanju učenika koji ometa nastavu ili pravi buku (razlika iznosi 10%) te u jasnom objašnjavanju kakvo ponašanje očekuju od učenika (razlika iznosi 7%).

Iako je u nekim zemljama sudionicama u proteklih pet godina (od ciklusa TALIS 2013) došlo do značajnog smanjenja ili povećanja razine samoučinkovitosti učitelja u upravljanju razredom, u Hrvatskoj nisu zabilježene značajne promjene.

Prikaz 7.2. Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u nastavnim aktivnostima (% učitelja i nastavnika koji procjenjuju da su prilično ili veoma učinkoviti)





Samoučinkovitost u poučavanju

Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u poučavanju odnosi se na njihovo uvjerenje o tome koliko su sposobni koristiti niz različitih nastavnih metoda, strategija vrednovanja i načina objašnjavanja nastavnih sadržaja.

U Hrvatskoj više od 80% učitelja i nastavnika iskazuje visoku razinu samoučinkovitosti u poučavanju: 95% učitelja i nastavnika smatra da mogu drugačije objasniti neki primjer kad učenici ne razumiju, 88% učitelja i 89% nastavnika smatra da mogu osmisliti dobra pitanja za učenike, 80% učitelja i 82% nastavnika smatra da mogu koristiti raznolike strategije vrednovanja, a 84% učitelja i 82% nastavnika smatra da mogu izmjenjivati nastavne strategije u razredu. Manje iskusni učitelji (5 ili manje godina radnog iskustva) osjećaju se značajno manje sposobnima za korištenje raznolikih strategija vrednovanja od svojih iskusnijih kolega (razlika iznosi 7%). Srednjoškolski se nastavnici značajno razlikuju od učitelja u osnovnim školama u procjeni da češće mogu osmisliti dobra pitanja za učenike i izmjenjivati nastavne strategije u razredu.

U odnosu na ciklus TALIS 2013 manji postotak hrvatskih učitelja osjeća da može uspješno koristiti raznolike stragije vrednovanja (razlika iznosi 4%), osmisliti dobra pitanja za učenika (razlika iznosi 2%) te drugačije objasniti neki primjer ako učenici ne razumiju (razlika iznosi 2%). Iako su te razlike statistički značajne, one su relativno male.

Samoučinkovitost u poticanju učenika na angažman u učenju

Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u *poticanju učenika na angažman u učenju* odnosi se na njihovo uvjerenje o tome koliko su sposobni učenicima pružiti emocionalnu i kognitivnu podršku te ih motivirati za učenje.

Od sve tri domene samoučinkovitosti, hrvatski učitelji iskazuju najmanju razinu samoučinkovitosti u poticanju učenika na angažman u učenju, manju u odnosu na TALIS-ov i EU prosjek.

U Hrvatskoj 65% učitelja i 66% nastavnika smatra da može uvjeriti učenike da mogu biti uspješni u školi, 47% učitelja i 49% nastavnika smatra da mogu pomoći učenicima da cijene učenje, 49% učitelja i 51% nastavnika smatra da mogu motivirati učenike koji pokazuju slab interes za sudjelovanje u nastavi, a 74% učitelja i 76% nastavnika smatra da mogu pomoći učenicima da kritički razmišljaju. Manje iskusni učitelji (5 ili manje godina radnog iskustva) značajno se manje osjećaju sposobnima u pomaganju učenicima da cijene učenje od svojih iskusnijih kolega (razlika iznosi 5%).

U odnosu na ciklus TALIS 2013 došlo je do pada postotka hrvatskih učitelja koji se osjećaju sposobnima u uvjeravanju učenika da mogu biti uspješni u školi, pomaganju učenicima da cijene učenje i pomaganju učenicima da kritički razmišljaju.

Zanimljivo je da se, promatrajući prosjek svih zemalja sudionica, TALIS-ovi učitelji osjećaju najmanje sposobnima da podrže učenje učenika kroz uporabu digitalnih tehnologija (računala, tableta, pametnih ploča) te motiviraju učenike na sudjelovanje u nastavi, a isto vrijedi i za hrvatske učitelje. Ovakvi rezultati ukazuju na to da bi se prilikom osmišljavanja i planiranja aktivnosti stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika više pažnje trebalo usmjeriti na ta područja.

Inovativnost i samoučinkovitost učitelja i nastavnika – hrvatski kontekst

- Više od 70% učitelja i 60% nastavnika smatra da njihove kolege nastoje razvijati nove ideje za učenje i poučavanje, otvoreni su za promjene, traže nove načine rješavanja problema te pružaju međusobnu praktičnu podršku u primjeni novih ideja
- Učitelji značajno češće od učiteljica smatraju da su njihovi kolege otvoreni za promjene
- Ravnatelji veoma skloni inovacijama u svojoj školi: većina škola brzo prepoznaje potrebu da nešto treba mijenjati (OŠ 97%, SŠ 94%), brzo odgovara na promjene (OŠ 85%, SŠ 87%), spremno prihvaća nove ideje (OŠ 88%, 91%) i osigurava pomoć za razvoj novih ideja (OŠ 91%, SŠ 89%)
- Više od 80% učitelja i nastavnika iskazuje visoku razinu samoučinkovitosti u upravljanju razredom i poučavanju
- Više od 65% učitelja i nastavnika smatra damože uvjeriti učenike da mogu biti uspješni u školi i pomoći im da kritički razmišljaju, dok 45 -51% njih smatra da mogu pomoći učenicima da cijene učenje i motivirati ih za sudjelovanje u nastavi
- Manje iskusni učitelji osjećaju se značajno manje sposobnima za upravljanje razredom, korištenje razolikih strategija vrednovanja te pomaganje učenicima da cijene učenje.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji se značajno više slažu da većina njihovih kolega nastoji razvijati nove ideje za učenje i poučavanje, da su otvoreni za promjene, da traže nove načine rješavanja problema te da pružaju međusobnu praktičnu podršku u primjeni novih ideja
- Učitelji procjenjuju da su uspješniji u umirivanju učenika, a nastavnici da mogu osmisliti dobra pitanja za učenike i izmjenjivati nastavne strategije u razredu.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji procjenjuju da su manje uspješni u: uvjeravanju učenika da mogu biti uspješni u školi, pomaganju učenicima da cijene učenje, pomaganju učenicima da kritički razmišljaju, osmišljavanju dobrih pitanja za učenike, davanju više primjera ako učenici ne razumiju te korištenju razolikih strategija vrednovanja.

Inovativnost i samoučinkovitost učitelja i nastavnika – međunarodni kontekst

- Više od 75% učitelja smatra da njihove kolege nastoje razvijati nove ideje za učenje i poučavanje, da su otvoreni za promjene, da traže nove načine rješavanja problema te da pružaju međusobnu praktičnu podršku u primjeni novih ideja
- Učiteljice značajno češće od učitelja smatraju da su njihovi kolege otvoreni za promjene
- Učitelji stariji od 50 godina i iskusniji učitelji u zemljama sudionicama i EU zemljama značajno češće smatraju da su njihovi kolege otvoreni za promjene
- Više od 80% učitelja iskazuje visoku razinu samoučinkovitosti u upravljanju razredom i poučavanju
- Učitelji procjenjuju da su manje uspješni u: motiviranju učenika za sudjelovanje u nastavi te podržavanju učenja kroz uporabu digitalnih tehnologija.



7.3. NASTAVA U RAZREDU

Istraživanja pokazuju da je kvaliteta poučavanja jedna od najvažnijih varijabli u određivanju uspjeha obrazovnog sustava. Obrazovni sustav može se smatrati učinkovitim ako učitelji i nastavnici primjenjuju metode i strategije koje pridonose povećanju postignuća učenika i dostizanju njihovog punog potencijala bez obzira na njihove karakteristike poput socioekonomskog statusa, imigrantskog porijekla ili jezika kojim govore. No, teško je točno opisati kakvo poučavanje je „dobro“ ili „kvalitetno“ poučavanje. O tome se mogu donijeti jedino zaključci na temelju mjerljivih indikatora poput povećane motivacije učenika ili poboljšanja njihovih postignuća te procjena samoučinkovitosti učitelja i nastavnika (OECD, 2019).

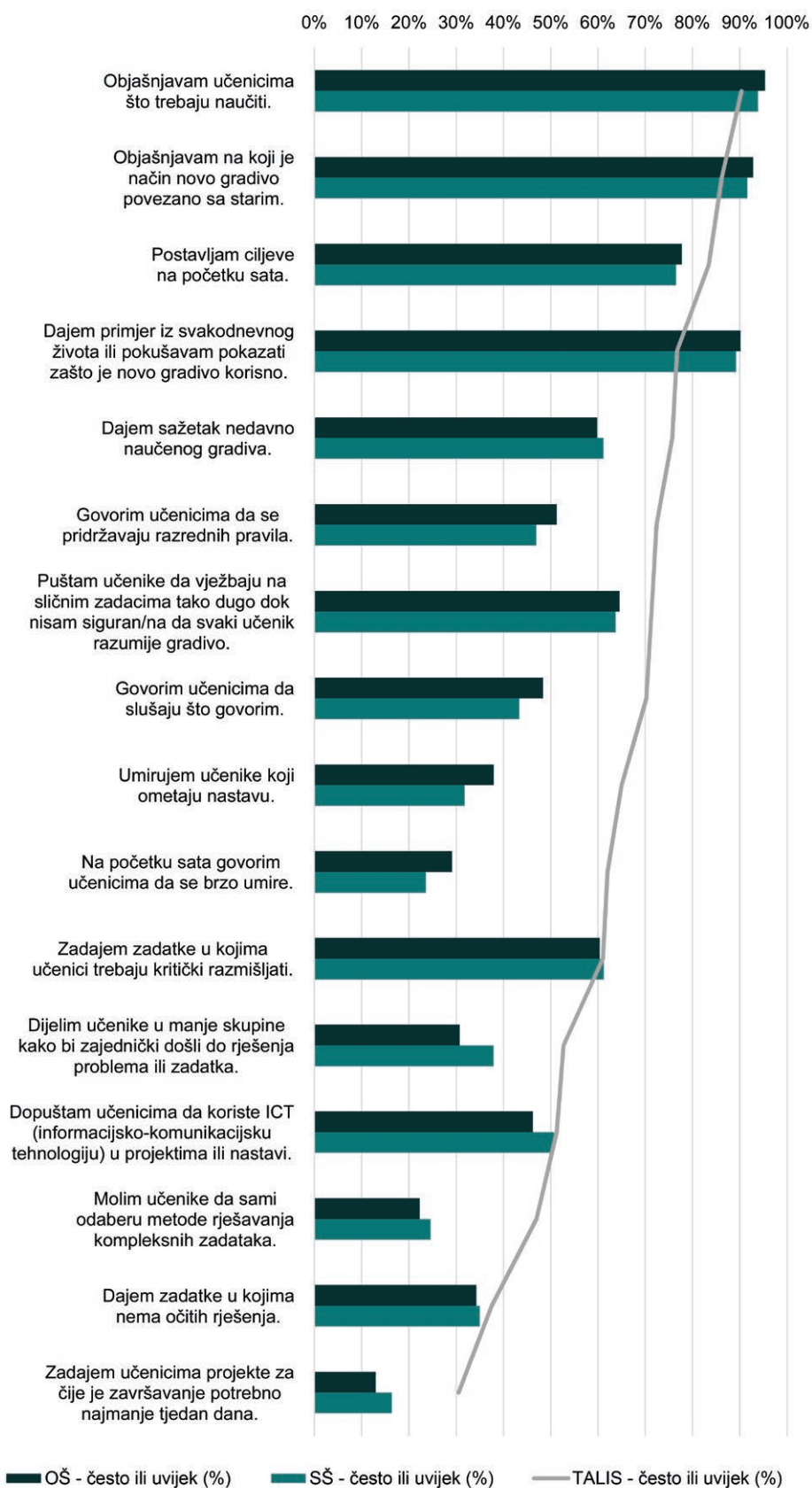
Mjerenje kvalitete poučavanja putem iskaza učitelja i nastavnika prilično je velik izazov budući da su učitelji i nastavnici skloni davanju socijalno poželjenih odgovora. Osim toga, učiteljima i nastavnicima često je teško opisati sve metode i strategije koje koriste u nastavi. Kad poučavaju, mnogi učitelji postupaju i svjesno i nesvjesno. Na njihovo poučavanje, osim vlastitih karakteristika poput spola, dobi, radnog iskustva i statusa zaposlenja, utječu i razredni i školski kontekst (poput sastava učenika, veličine razreda, udjela učenika s teškoćama u učenju i s posebnim potrebama, kao i darovitih učenika), ali i drugi učitelji u školi. Analize podataka iz TALIS i PISA istraživanja pokazale su da učitelji iz jedne škole češće imaju sličan pristup poučavanju nego, na primjer dva učitelja iz dvije različite škole, što upućuje na zaključak da su metode i strategije poučavanja dio „kulture poučavanja“ unutar škole (OECD, 2019).

Vodeći računa o navedenim izazovima, TALIS je razvio bogat skup komplementarnih indikatora kako bi se istražilo kako učitelji i nastavnici rade u razredima. Budući da se upitnicima nije moglo obuhvatiti sve što učitelji i nastavnici rade u svim razredima u kojima poučavaju, trebali su zamisliti samo jedan određeni razred u kojemu su održali sat nakon 11 sati ujutro prethodnog utorka. Taj im je razred poslужio kao tipičan primjer prilikom odgovaranja na niz pitanja o njihovoj nastavi, vremenu koje utroše na pojedine aktivnosti tijekom nastavnog sata te njihovim procjenama koliko dobro mogu primijeniti određene metode i postići određene ciljeve.

Nastavne strategije učitelja i nastavnika

Nastavne strategije česta su tema brojnih istraživanja budući da načini na koje učitelji i nastavnici poučavaju izravno utječu na ishode učenja. TALIS istraživanje usmjereno je na učinkovite nastavne strategije, odnosno strategije za koje se pokazalo da su u pozitivnoj korelaciji s postignućima učenika (Prikaz 7.3.). Te se strategije mogu grupirati u četiri skupine: 1) upravljanje razredom; 2) jasnoća poučavanja; 3) kognitivna aktivacija i 4) aktivnosti koje epotiču aktivno učenje.

Prikaz 7.3. Nastavne strategije učitelja i nastavnika





1) Upravljanje razredom

Upravljanje razredom odnosi se na postupke pomoću kojih učitelji i nastavnici održavaju disciplinu učenika te na učinkovito korištenje vremena tijekom nastavnog sata. Brojna istraživanja naglašavaju da je upravljanje razredom veoma važan čimbenik koji pridonosi učenju te je čvrsti prediktor postignuća učenika. Pozitivan odnos između okružja učenja u kojemu vlada red i postignuća učenika potvrđen je i u velikim međunarodnim obrazovnim istraživanjima (OECD, 2019).

TALIS istražuje što učitelji i nastavnici rade da bi održavali ili uspostavili disciplinu u razredu. U ovom ciklusu istraživanja, oko polovice hrvatskih učitelja i nastavnika uvijek ili često održava disciplinu tijekom nastave govoreći učenicima da slušaju što govore (OŠ 48%, SŠ 43%) i da se pridržavaju razrednih pravila (OŠ 51%, SŠ 47%). Međutim, kad je disciplina narušena i učitelji i nastavnici trebaju uspostaviti red u razredu, oko trećine hrvatskih učitelja (38%) i nastavnika (32%) umiruje učenike koji ometaju nastavu, a 29% učitelja i 24% nastavnika na početku sata govore učenicima da se brzo umire. Osnovnoškolski učitelji u Hrvatskoj značajno češće od srednjoškolskih nastavnika umiruju učenike i govore im da se trebaju pridržavati razrednih pravila i slušati što im učitelj govori.

Zanimljivo je da hrvatski učitelji i nastavnici rjeđe trebaju održavati i uspostavljati disciplinu tijekom nastave u usporedbi s učiteljima u drugim zemljama sudionicama kad se analizira TALIS-ov i prosjek EU. U zemljama sudionicama i zemljama EU disciplinu u razredu treba održavati prosječno više od 70% učitelja, a uspostavljati više od 60% učitelja.

Ova bi razlika mogla biti posljedica toga da hrvatski učitelji možda nemaju potrebu za dodatnim discipliniranjem učenika u tolikoj mjeri jer se u većini slučajeva učenici trude stvoriti ugodno ozračje u kojemu vlada pozitivna disciplina ili su učitelji i nastavnici uspjeli uspostaviti autoritet i razredna pravila kojih se pridržava većina učenika pa ih ne moraju stalno ponavljati.

2) Jasnoća poučavanja

Jasnoća poučavanja također je jedan od važnih čimbenika koji utječu na ishode učenja.

TALIS-ovi podaci pokazuju da većina hrvatskih učitelja i nastavnika uvijek ili često koristi sljedeće strategije kako bi njihovi zahtjevi i ciljevi poučavanja te sadržaji koji se uče bili jasni učenicima: 95% učitelja i 94% nastavnika objašnjava učenicima što trebaju naučiti, 93% učitelja i 92% nastavnika objašnjava na koji je način novo gradivo povezano sa starim, 90% učitelja i 89% nastavnika daje primjere iz svakodnevnog života ili pokušava pokazati zašto je novo gradivo korisno, 78% hrvatskih učitelja i 77% nastavnika postavlja ciljeve na početku sata, 65% učitelja i 64% nastavnika pušta učenike da vježbaju na sličnim zadacima tako dugo dok nisu sigurni da svaki učenik razumije gradivo, a 60% učitelja i 61% nastavnika daje sažetak nedavno naučenog gradiva. Osnovnoškolski učitelji u Hrvatskoj značajno češće od srednjoškolskih nastavnika objašnjavaju učenicima što trebaju naučiti, a srednjoškolski nastavnici češće od učitelja daju sažetak nedavno naučenog gradiva.

Kad se strategije vezane uz jasnoću poučavanja hrvatskih učitelja usporede s TALIS-ovim prosjekom, može se zaključiti da nema većih razlika. Hrvatski učitelji nešto rjeđe koriste strategiju davanja sažetka nedavno naučenog gradiva (razlika iznosi 16%), a nešto češće objašnjavaju na koji je način novo gradivo povezano sa starim (razlika iznosi 7%).

Usporedbom podataka o strategijama za jasnoću poučavanja iz ovog ciklusa istraživanja s podacima iz prošlog ciklusa (TALIS 2013) uočava se da hrvatski učitelji u ovom ciklusu značajno češće nude učenicima primjere iz svakodnevnog života i pokazuju zašto je novo gradivo korisno (razlika iznosi 12%).

3) Kognitivna aktivacija

Primjena strategija za kognitivnu aktivaciju manje je raširena među učiteljima i nastavnicima od strategija za postizanje jasnoće poučavanja, vjerojatno zbog toga što je jedna od najkompleksnijih i najzahtjevnijih nastavnih strategija. Kognitivna aktivacija odnosi se na aktivnosti tijekom kojih učenici trebaju vrednovati, integrirati i primjenjivati znanja u kontekstu rješavanja problema. Takve se aktivnosti često povezuju s grupnim radom na kompleksnim problemima.

TALIS-ovi podaci pokazuju da hrvatski učitelji i nastavnici za kognitivnu aktivaciju koriste sljedeće strategije: 60% hrvatskih učitelja i 61% nastavnika zadaje zadatke u kojima učenici trebaju kritički razmišljati, 34% učitelja i 35% nastavnika daje zadatke u kojima nema očitih rješenja, 31% učitelja i 38% nastavnika dijeli učenike u manje skupine kako bi zajednički došli do rješenja problema ili zadatka, a 22% učitelja i 25% nastavnika traži od učenika da sami odaberu metode rješavanja kompleksnih zadataka. Srednjoškolski nastavnici u Hrvatskoj značajno češće od osnovnoškolskih učitelja koriste strategiju podjele učenika u manje skupine kako bi zajednički došli do rješenja.

Hrvatski učitelji ne razlikuju se mnogo od prosjeka zemalja sudionica, iako, ukupno gledajući, učitelji u zemljama sudionicama češće u prosjeku traže od učenika da sami odaberu metode rješavanja kompleksnih problema (razlika iznosi 25%) i češće dijele učenike u manje skupine kako bi riješili neki problem ili zadatak (razlika iznosi 22%).

Na korištenje strategija za kognitivnu aktivaciju mogu utjecati brojni čimbenici poput veličine i sastava razreda, ali i samih karakteristika učitelja. Korištenje strategija za kognitivnu aktivaciju u Hrvatskoj ovisi o sastavu razreda, točnije o udjelu učenika s posebnim potrebama. Što je veći broj učenika s posebnim potrebama u razredu, to hrvatski učitelji češće koriste strategije za kognitivnu aktivaciju u nastavi.

4) Aktivnosti koje potiču aktivno učenje

Aktivnosti koje potiču aktivno učenje odnose se na primjenu strategija koje učenicima pružaju priliku da rade samostalno koristeći posebne alate poput informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) ili da rade samostalno tijekom duljeg razdoblja. Takve su aktivnosti kompleksnije jer zahtijevaju dodatne resurse i vještine za njihovo korištenje. One također zahtijevaju veću pripremljenost učenika, veću odgovornost i detaljnije planiranje.

TALIS-ovi podaci pokazuju da 46% hrvatskih učitelja i 51% nastavnika dopušta učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi, a 13% učitelja i 16% nastavnika zadaje učenicima projekte za čije je završavanje potrebno najmanje tjedan dana. Srednjoškolski nastavnici u Hrvatskoj značajno češće od osnovnoškolskih učitelja dopuštaju učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi.

U usporedbi s TALIS-ovim i EU prosjekom, hrvatski učitelji rjeđe koriste projekte za čije je završavanje potrebno najmanje tjedan dana (TALIS-ov prosjek iznosi 31%, a prosjek EU 26%), iako je i postotak učitelja koji prosječno koristi tu strategiju u zemljama sudionicama općenito relativno nizak.



Hoće li učitelji dopustiti učenicima da koriste ICT u nastavi ili projektima u Hrvatskoj ovisi o tome je li korištenje ICT-a bilo uključeno u formalno obrazovanje učitelja, kao i o njihovom spolu i radnom iskustvu. Hrvatskim učenicima češće je dopušteno da koriste ICT u nastavi ili projektima ako imaju učiteljicu umjesto učitelja te ako je učiteljično ili učiteljevo formalno obrazovanje uključivalo temu korištenja ICT-a u nastavi. Također, što hrvatski učitelji imaju više radnog iskustva, to je veća vjerojatnost da će dopustiti svojim učenicima da koriste ICT u nastavi.

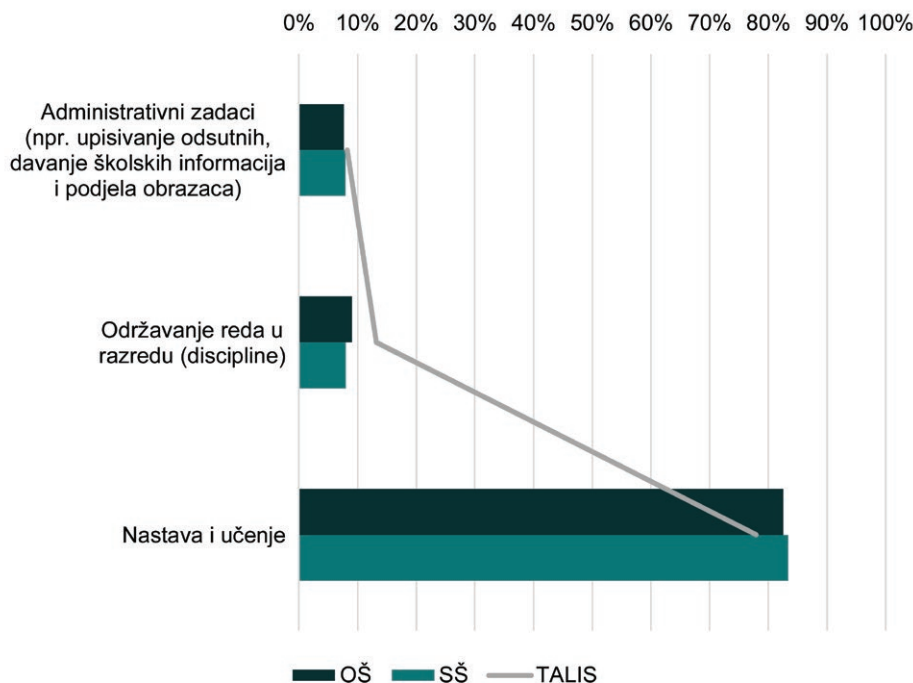
Od 16 nastavnih strategija obuhvaćenih u ovom ciklusu istraživanja, njih 6 bilo je uključeno u prošlom ciklusu (TALIS 2013), zbog čega je moguće usporediti iskaze hrvatskih učitelja iz ta dva ciklusa. Usporedbom podataka može se zaključiti da hrvatski učitelji u ovom ciklusu značajno češće izjavljuju da dopuštaju učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi (razlika iznosi 23%) te da zadaju projekte u trajanju od najmanje tjedan dana (razlika iznosi 3%).

Do značajnog povećanja korištenja strategije korištenja ICT u učeničkim projektima ili nastavi došlo je gotovo u svim zemljama sudionicama (u 28 od 31 zemlje s dostupnim podacima). Ta je promjena i očekivana s obzirom na pojačanu digitalizaciju posljednjih desetljeća.

Vrijeme utrošeno na aktivnosti tijekom nastavnog sata

Učenici osnovnih i srednjih škola diljem svijeta provedu više od tisuću sati godišnje u razredu. TALIS pokušava utvrditi koliki dio tog vremena zapravo provedu u aktivnostima učenja. Učitelji i nastavnici trebali su odgovoriti koliko vremena tijekom nastavnog sata utroše na tri vrste aktivnosti: učenje i poučavanje, administrativne zadatke te održavanje discipline u razredu (Prikaz 7.4.).

Prikaz 7.4. Trajanje aktivnosti tijekom nastavnog sata



Hrvatski učitelji osnovnih škola i nastavnici srednjih škola prosječno utroše 8% vremena tijekom nastavnog sata na administrativne zadatke. Na održavanje discipline osnovnoškolski učitelji utroše 9% vremena, a srednjoškolski nastavnici 8% vremena. U aktivnostima učenja i poučavanja i jedni i drugi prosječno provedu 83% vremena (TALIS-ov i EU prosjek iznose 78%). Najviše vremena na učenje i poučavanje tijekom nastavnog sata utroše učitelji u Estoniji i Rusiji (86%), a najmanje učitelji u Saudiskoj Arabiji (65%), Južnoj Africi (66%) i Brazilu (67%) (Prikaz 7.5).

Analizom podataka o vremenu koje osnovnoškolski učitelji i srednjoškolski nastavnici u Hrvatskoj utroše na pojedine aktivnosti tijekom nastavnog sata uočeno je da srednjoškolski nastavnici značajno više vremena utroše na administrativne zadatke te poučavanje i učenje od učitelja osnovnih škola. S druge strane, osnovnoškolski učitelji utroše značajno više vremena na održavanje discipline u razredu od srednjoškolskih nastavnika.

Koliko će vremena učitelji utrošiti na učenje i poučavanje tijekom nastavnog sata može ovisiti o brojnim čimbenicima, kao što su karakteristike učitelja (spol, dob, godine radnog iskustva i status zaposlenja) i sastav razreda (udio darovitih učenika, udio učenika s teškoćama u učenju ili udio učenika s posebnim potrebama).

Hrvatski učitelji stariji od 50 godina utroše značajno više vremena na učenje i poučavanje od učitelja mlađih od 30 godina (razlika iznosi 6%). Slično tome, učitelji s više iskustva (5 ili više godina radnog iskustva) provedu više vremena u poučavanju tijekom nastavnog sata od manje iskusnih učitelja (razlika iznosi 5%). Gledajući prosječno, slične razlike zabilježene su u svim zemljama sudionicama i zemljama EU. Takve razlike nisu iznenađujuće budući da radno iskustvo i zrelost vjerojatno utječu na autoritet učitelja i nastavnika, kao i na odabir učinkovitijih nastavnih metoda i strategija pa takvi učitelji ne trebaju gubiti puno vremena na discipliniranje učenika ili na administrativne poslove.

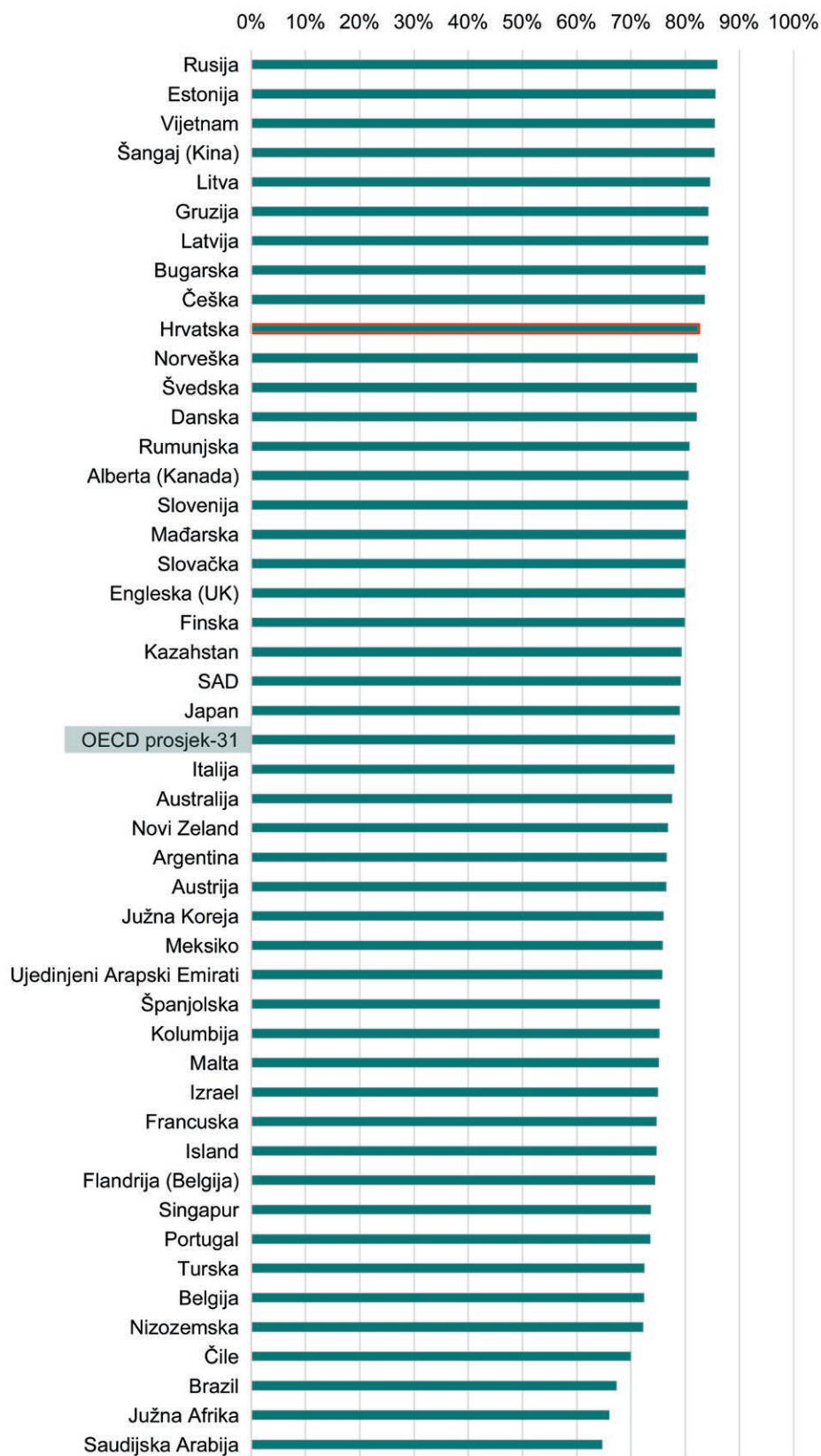
Dok u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, svi čimbenici vezani uz sastav razreda i karakteristike učitelja (osim spola) utječu na vrijeme utrošeno na učenje i poučavanje tijekom sata, u Hrvatskoj vrijeme provedeno u učenju i poučavanju na satu ovisi samo o udjelu učenika s teškoćama u učenju. Drugim riječima, kad hrvatski učitelji poučavaju u razredu s većim brojem učenika s teškoćama u učenju, manje vremena tijekom nastavnog sata utroše na učenje i poučavanje. Taj odnos nije iznenađujući s obzirom na to da učitelji koji poučavaju u razredima s većim udjelom učenika s teškoćama u učenju vjerojatno trebaju utrošiti puno više vremena za pripremu na početku sata, češće trebaju prekidati nastavu, češće posvećivati vrijeme učenicima s teškoćama u učenju, a možda i češće trošiti vrijeme na uspostavljanje discipline.

Vrijeme koje hrvatski učitelji utroše na poučavanje na satu ovisi i o razrednoj disciplini i statusu zaposlenja hrvatskih učitelja. Što je razredna disciplina bolja, to hrvatski učitelji utroše više vremena na učenje i poučavanje. Također, hrvatski učitelji zaposleni na puno radno vrijeme više vremena utroše na poučavanje tijekom nastavnog sata od učitelja sa skraćenim radnim vremenom.

Kad se podaci iz ovog ciklusa istraživanja o vremenu koje hrvatski učitelji utroše na učenje i poučavanje, administrativne poslove i upravljanje razredom tijekom nastavnog sata usporede s podacima iz prošlog ciklusa (TALIS 2013), može se zaključiti da u proteklih pet godina u Hrvatskoj nije bilo značajnih promjena.



Prikaz 7.5. Prosječni udio vremena utrošenog na nastavu i učenje u tipičnom razredu



Nastavne strategije i aktivnosti tijekom nastavnog sata – hrvatski kontekst

- Za upravljanje razredom i održavanje discipline učitelji i nastavnici najčešće (oko 50%) koriste strategije upozoravanje učenika da slušaju i da se pridržavaju razrednih pravila.
- Za jasnoću poučavanja učitelji i nastavnici najčešće (više od 90%) koriste strategije: objašnjavanje što učenici trebaju naučiti i na koji je način novo gradivo povezano sa starim, davanje primjera iz svakodnevnog života ili pokazivanje zašto je novo gradivo korisno
- Za kognitivnu aktivaciju učitelji i nastavnici najčešće (oko 60%) koriste strategiju zadavanja zadataka u kojima učenici trebaju kritički razmišljati
- Za poticanje aktivnog učenja učitelji i nastavnici (oko 50%) češće koriste strategiju dopuštanja učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi nego zadavanje duljih projekata (OŠ 13%, SŠ 16%)
- Tijekom nastavnog sata učitelji i nastavnici u prosjeku utroše: 83% vremena na učenje i poučavanje, oko 9% vremena na održavanje discipline te 8% vremena na administrativne zadatke
- Učitelji stariji od 50 godina i iskusniji učitelji utroše značajno više vremena na učenje i poučavanje od učitelja mlađih od 30 godina i manje iskusnih učitelja.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji značajno češće od nastavnika objašnjavaju učenicima što trebaju naučiti, umiruju učenike i govore im da slušaju i da se pridržavaju razrednih pravila
- Nastavnici značajno češće od učitelja daju sažetak nedavno naučenog gradiva, dijele učenike u manje skupine kako bi zajednički došli do rješenja te dopuštaju učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi
- Nastavnici utroše značajno više vremena tijekom sata na učenje i poučavanje i administrativne zadatke, a učitelji na održavanje reda u razredu.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji značajno češće daju primjere iz svakodnevnog života, pokušavaju pokazati zašto je novo gradivo korisno, zadaju učenicima dulje projekte i dopuštaju učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi.

Nastavne strategije i aktivnosti tijekom nastavnog sata – međunarodni kontekst

- Za upravljanje razredom i održavanje discipline učitelji najčešće (oko 70%) koriste strategije upozoravanja učenika da slušaju i da se pridržavaju razrednih pravila
- Za jasnoću poučavanja učitelji najčešće (više od 80%) koriste strategije: objašnjavanje što učenici trebaju naučiti i na koji je način novo gradivo povezano sa starim te postavljanje ciljeva na početku sata
- Za kognitivnu aktivaciju učitelji najčešće (više od 50%) koriste strategije: zadavanje zadataka za kritičko razmišljanje te dijeljenje učenika u manje skupine kako bi zajednički došli do rješenja problema ili zadatka
- Za poticanje aktivnog učenja učitelji češće koriste strategiju dopuštanje učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi (51,3%) od zadavanja duljih projekata (30,5%)
- Tijekom nastavnog sata učitelji u prosjeku utroše: 77,9% vremena na učenje i poučavanje, 13,2% vremena na održavanje discipline te 8,2% vremena na administrativne zadatke
- Učitelji stariji od 50 godina te oni s više radnog iskustva utroše značajno više vremena na učenje i poučavanje od učitelja mlađih od 30 godina te onih s manje godina radnog iskustva.

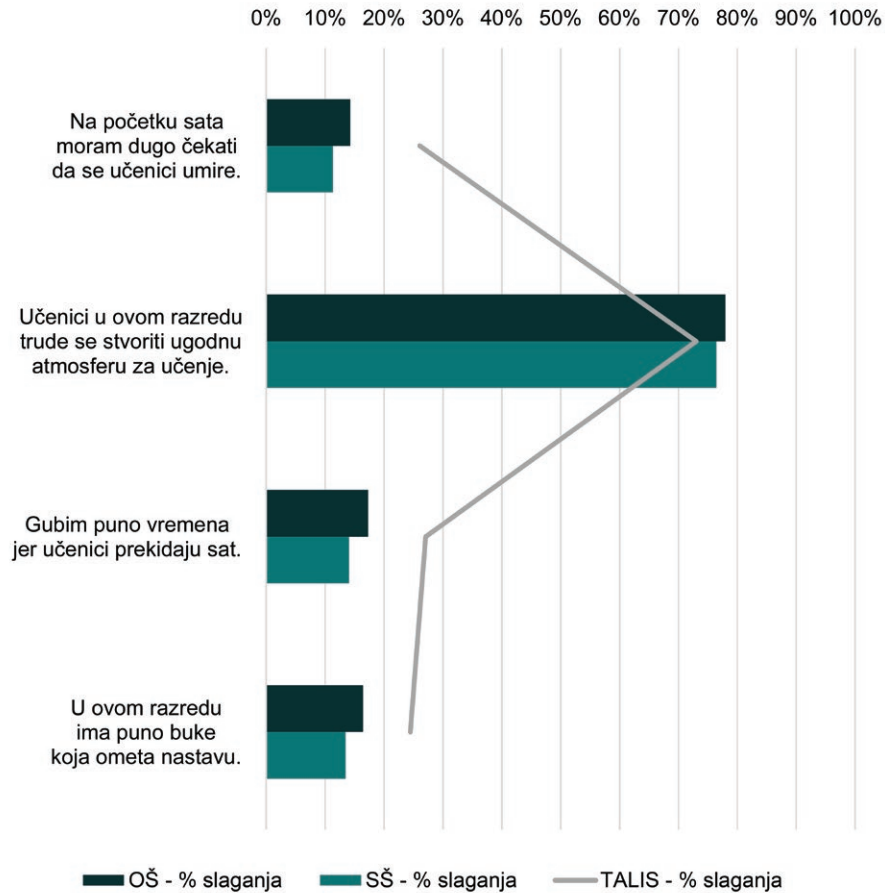
Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Značajno češće korištenje strategije dopuštanja učenicima da koriste ICT u projektima ili nastavi.

7.4. DISCIPLINA U RAZREDU

Podaci o disciplini prikupljali su se od učitelja i nastavnika koji su trebali naznačiti koliko se slažu s tvrdnjama o disciplini u njihovom razredu. U Prikazu 7.6. navode se udjeli učitelja koji se slažu s tim tvrdnjama.

Prikaz 7.6. Procjena discipline u razredu



Hrvatski učitelji i nastavnici većinom gube relativno malo vremena na uspostavljanje i održavanje discipline: 14% učitelja i 11% nastavnika treba dugo čekati na početku sata da se učenici umire (TALIS-ov prosjek iznosi 26%, a prosjek EU 30%), 17% učitelja i 14% nastavnika gubi puno vremena jer učenici prekidaju sat (TALIS-ov prosjek iznosi 27%, a prosjek EU 31%), a 16% učitelja i 14% nastavnika poučava u razredima u kojima ima puno buke koja ometa nastavu (TALIS-ov prosjek iznosi 25%, a prosjek EU 26%). S druge strane 78% hrvatskih učitelja i 76% hrvatskih nastavnika poučava u razredima u kojima se učenici trude stvoriti ugodnu atmosferu za učenje (TALIS-ov prosjek iznosi 73%, a prosjek EU 71%).

U Hrvatskoj su uočene statistički značajne razlike između osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika: učitelji značajno češće od nastavnika trebaju čekati da se učenici umire, češće gube više vremena jer učenici prekidaju sat i češće poučavaju u razredima u kojima ima puno buke koja ometa nastavu.

Disciplina u razredu može ovisiti o sastavu razreda. U svim zemljama sudionicama (osim u Vijetnamu), među kojima je i Hrvatska, što je veća koncentracija učenika s problemima u ponašanju u razredu, to učitelji češće izjavljuju da je disciplina loša. S druge strane, u gotovo svim zemljama sudionicama, među kojima je i Hrvatska, disciplina je bolja u razredima s većim udjelom darovitih učenika.

Osim sastava razreda, na disciplinu u razredu mogu utjecati i određene karakteristike učitelja i nastavnika. TALIS-ovi podaci pokazuju da u Hrvatskoj disciplina u razredu ovisi o radnom iskustvu i statusu zaposlenja učitelja. Što hrvatski učitelji imaju više radnog iskustva, to je disciplina u razredu tijekom nastave bolja. Također, hrvatski učitelji zaposleni na puno radno vrijeme uspješniji su u održavanju discipline od učitelja sa skraćenim radnim vremenom.

I na kraju, vrijeme koje hrvatski učitelji utroše na uspostavljanje i održavanje discipline u razredu ovisi o i njihovoj dobi i razini samoučinkovitosti u upravljanju razredom te udjelu učenika s teškoćama u učenju i udjelu učenika s posebnim potrebama u razredu. Što su hrvatski učitelji stariji i što je njihova razina samoučinkovitosti u upravljanju razredom veća, to manje troše vremena na uspostavljanje discipline tijekom nastavnog sata. S druge strane, što je udio učenika s teškoćama u učenju i posebnim potrebama u razredu veći, to učitelji troše više vremena na uspostavljanje discipline tijekom nastavnog sata.

7.5. METODE VREDNOVANJA UČENJA

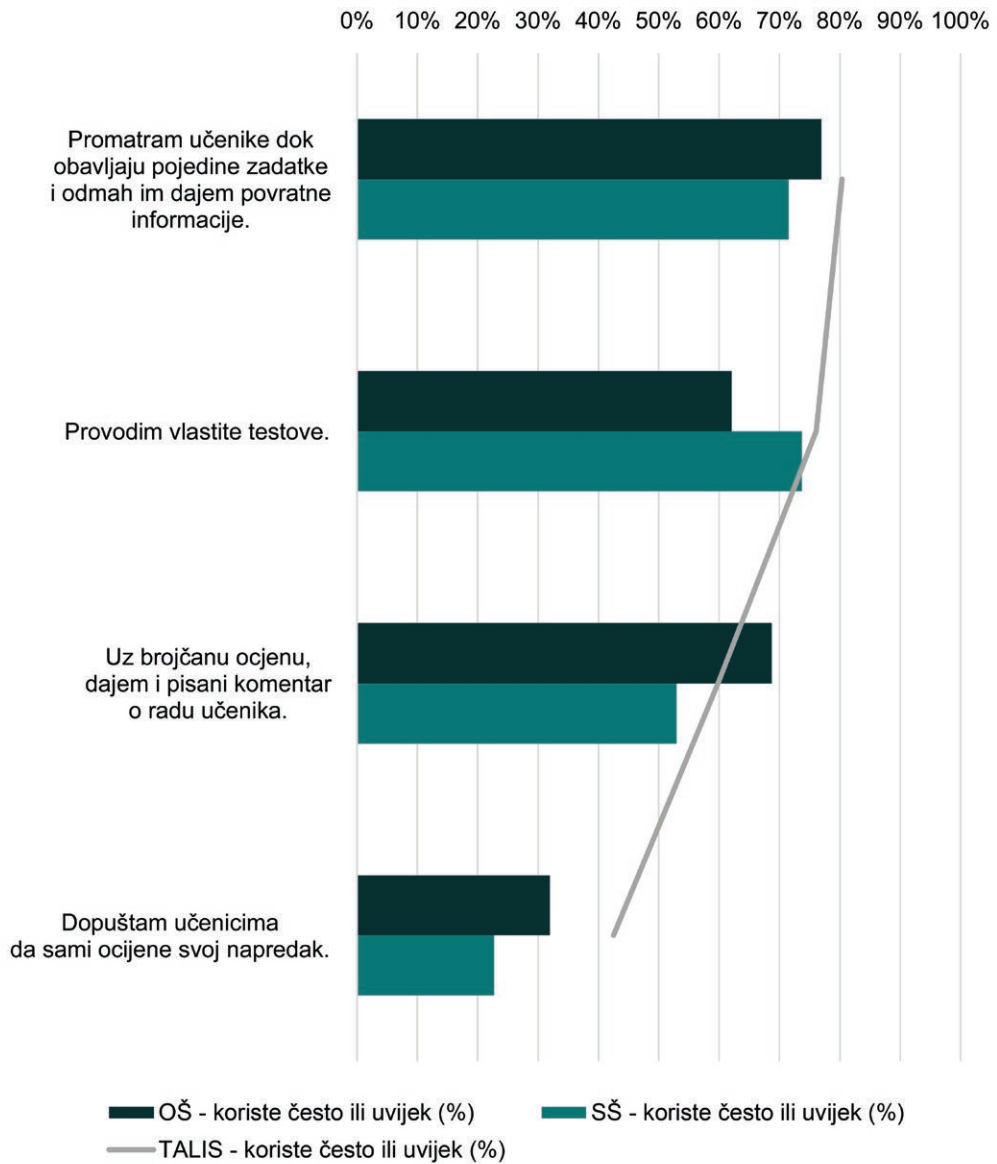
Osim učinkovite primjene nastavnih strategija, učitelji i nastavnici trebaju učenicima pružati povratne informacije o njihovom napretku u učenju u formativnom i u sumativnom obliku. Formativno vrednovanje odnosi se na davanje informacija o napretku tijekom procesa poučavanja, dok učenici uče. Sumativno vrednovanje u pravilu se odvija nakon završetka poučavanja, a povratne informacije koje se daju odnose se na ishode učenja. Istraživanja pokazuju da učinkovito poučavanje podrazumijeva davanje konstruktivnih povratnih informacija o napretku u učenju, a takva vrsta informacija pozitivno utječe na učenje i poučavanje.

U ovom ciklusu TALIS istraživanja učitelji su trebali navesti koliko često koriste određene metode vrednovanja učenika (Prikaz 7.7.). Od četiri metode vrednovanja većina hrvatskih učitelja i nastavnika koristi tri metode: 77% učitelja i 72% nastavnika promatra učenike dok izvršavaju pojedine zadatke i odmah im daje povratne informacije, 62% učitelja i 74% nastavnika koristi vlastite testove, a 69% učitelja i 53% nastavnika uz brojčanu ocjenu daje i pismeni komentar. Strategija dopuštanja učenicima da sami ocijene svoj napredak najrjeđe je korištena strategija među hrvatskim učiteljima (32%) i nastavnicima (23%). Slična je situacija i kad se promatra TALIS-ov i prosjek EU: strategija samovrednovanja učenika najmanje je raširena među učiteljima u zemljama sudionicama (TALIS-ov prosjek 43%).

U Hrvatskoj osnovnoškolski učitelji značajno češće od srednjoškolskih nastavnika daju pisani komentar o radu učenika uz brojčanu ocjenu te dopuštaju učenicima da sami ocijene svoj napredak. S druge strane, srednjoškolski nastavnici značajno češće od učitelja koriste vlastite testove u vrednovanju napretka učenika.

Usporedbom podataka o strategijama vrednovanja hrvatskih učitelja u ovom ciklusu istraživanja s podacima iz prošlog ciklusa (TALIS 2013) može se zaključiti da hrvatski učitelji značajno rjeđe dopuštaju učenicima da sami ocijene svoj napredak i značajno rjeđe promatraju učenike dok obavljaju pojedine zadatke te im daju povratne informacije.

Prikaz 7.7. Metode vrednovanja učenja





Disciplina u razredu i metode vrednovanja učenja – hrvatski kontekst

- Više od 75% učitelja i nastavnika poučava u razredima u kojima se učenici trude stvoriti ugodnu atmosferu za učenje
- Disciplina je lošija što je veća koncentracija učenika s problemima u ponašanju u razredu.
- Disciplina je bolja u razredima s većim udjelom darovitih učenika
- Učitelji s više radnog iskustva ili zaposleni na puno radno vrijeme uspješniji su u održavanju discipline
- Najčešće metode vrednovanja učenja su: promatranje učenika dok izvršavaju pojedine zadatke i neposredno davanje povratnih informacija (više od 70%), korištenje vlastitih testova (OŠ 62,1% SŠ 73,7%) te davanje brojčane ocjene uz pismeni komentar (OŠ 68,7%, SŠ 53,0%)
- Najrjeđa strategija vrednovanja učenja je dopuštanje učenicima da sami ocijene svoj napredak (OŠ 31,9%, SŠ 22,7%).

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji značajno češće od nastavnika trebaju na početku sata dugo čekati da se učenici umire, gube puno vremena jer učenici prekidaju sat i poučavaju u razredima s puno buke koja ometa nastavu
- Učitelji značajno češće od nastavnika uz brojčanu ocjenu daju i pisani komentar te dopuštaju učenicima da sami ocijene svoj napredak
- Nastavnici značajno češće koriste vlastite testove.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji rjeđe dopuštaju učenicima da sami ocijene svoj napredak te promatraju učenike dok obavljaju pojedine zadatke i daju im povratne informacije.

Disciplina u razredu i metode vrednovanja učenja – međunarodni kontekst

- 73,0% učitelja poučava u razredima u kojima se učenici trude stvoriti ugodnu atmosferu za učenje
- Disciplina je lošija što je veća koncentracija učenika s problemima u ponašanju u razredu
- Disciplina je bolja u razredima s većim udjelom darovitih učenika
- Najčešće metode vrednovanja učenja su: promatranje učenika dok izvršavaju pojedine zadatke i neposredno davanje povratnih informacija (80,4%), korištenje vlastitih testova (76,1%) te davanje brojčane ocjene uz pisani komentar (59,8%)
- Najrjeđe korištena strategija vrednovanja učenja je dopuštanje učenicima da sami ocijene svoj napredak (42,5%).





8. ŠKOLSKO OZRAČJE I ZADOVOLJSTVO POSLOM UČITELJA I NASTAVNIKA

Ovo poglavlje posvećeno je školskom ozračju kao važnom čimbeniku koji utječe na dobrobit i postignuća učenika te zadovoljstvo poslom i profesijom učitelja i nastavnika. Istražuju se međusobni odnosi učitelja/nastavnika i učenika, problemi s kojima se ravnatelji susreću u organiziranju kvalitetne nastave, kao i stavovi učitelja i nastavnika o područjima obrazovanja u koja bi se trebalo dodatno ulagati.

ISTAKNUTO

- Niska učestalost incidenata u hrvatskim školama – 4 % ravnatelja osnovnih i 1% ravnatelja srednjih škola navode čestu pojavu zastrašivanja ili nasilja među učenicima (TALIS-ov prosjek - 13%)
- Ravnatelji osnovnih škola više od srednjoškolskih ravnatelja iskazuju zastrašivanje ili nasilje među učenicima, fizičke ozljede zbog nasilja među učenicima te neželjenu elektroničku komunikaciju među učenicima. S druge strane, ravnatelji srednjih škola češće ukazuju na problem konzumiranja ili posjedovanja droge i/ili alkohola
- U proteklih pet godina, prema iskazima ravnatelja, došlo je do značajnog smanjenja zastrašivanja i nasilja među djecom u osnovnim školama
- Više od 90% učitelja i nastavnika smatra da se učitelji i učenici dobro slažu, da je dobrobit učenika važna i da škola pruža pomoć svim učenicima kojima je potrebna
- 87% osnovnoškolskih učitelja i 77% srednjoškolskih nastavnika smatra da su odnosi između učitelja, odnosno nastavnika pozitivni
- Više od 90% hrvatski učitelja i nastavnika zadovoljno je svojim poslom
- Svega 9% hrvatskih učitelja smatra da se učiteljsko zanimanje cijeni u društvu (TALIS-ov prosjek 32%)
- Učitelji s manje iskustva (manje od 5 godina radnog iskustva) u većem postotku smatraju da se učiteljsko zanimanje cijeni u društvu od učitelja s više radnog iskustva
- Srednjoškolski nastavnici u prosjeku se više slažu da prednosti nastavničkog zanimanja uvelike nadmašuju njegove nedostatke i više smatraju da se nastavničko zanimanje cijeni u društvu od osnovnoškolskih nastavnika
- Srednjoškolski nastavnici u prosjeku su zadovoljniji uvjetima svog nastavničkog zanimanja u usporedbi s učiteljima u osnovnoj školi
- Ravnatelji osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj kao najveći problem u organiziranju kvalitetne nastave ističu nedostatak ili neprimjerenost prostora za nastavu (OŠ 30%, SŠ 32%)
- Prema iskazima ravnatelja gotovo trećina osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj suočava s problemom nedostatka ili neprimjerenosti prostora za nastavu, četvrtina osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj suočava se s manjkom učitelja i nastavnika kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama. Četvrtina osnovnih i petina srednjih škola radi u školama s neadekvatnom informatičkom infrastrukturom
- Za hrvatske učitelje i nastavnike prioritet ulaganja u obrazovanje je povećanje njihovih plaća, a nakon toga slijedi unapređivanje školskih objekata i sadržaja.



U posljednjih nekoliko desetljeća sve veći broj istraživanja usmjerenih na ishode učenja ukazuje na važnost školskog ozračja, kao čimbenika koji ima velik izravan utjecaj na učenje i dobrobit učenika u školi, ali i na zadovoljstvo i samopouzdanje učitelja i nastavnika te njihovu predanost poučavanju. Školsko ozračje kolektivno je indikator kulture škole koji obuhvaća fizičku, socijalnu i akademsku dimenziju. Fizičku i socijalnu dimenziju čini sigurnost u školi. Na mikro-razini (tj. na razini razreda), odnosi između učenika i učitelja, podrška koju učenici dobivaju od učitelja te disciplina u razredu također su važni aspekti školskog ozračja koji utječu na dobrobit učenika i učitelja te učenje i poučavanje.

Budući da su se i u prethodnim ciklusima TALIS istraživanja prikupljali podaci o različitim aspektima školskog i razrednog ozračja, TALIS 2018 nudi jedinstvenu priliku da se istraže promjene koje su se dogodile tijekom vremena te načini na koje su se promijenile različite dimenzije sigurnosti u školi kao i odnosi između učitelja i učenika.

8.1. SIGURNOST U ŠKOLI

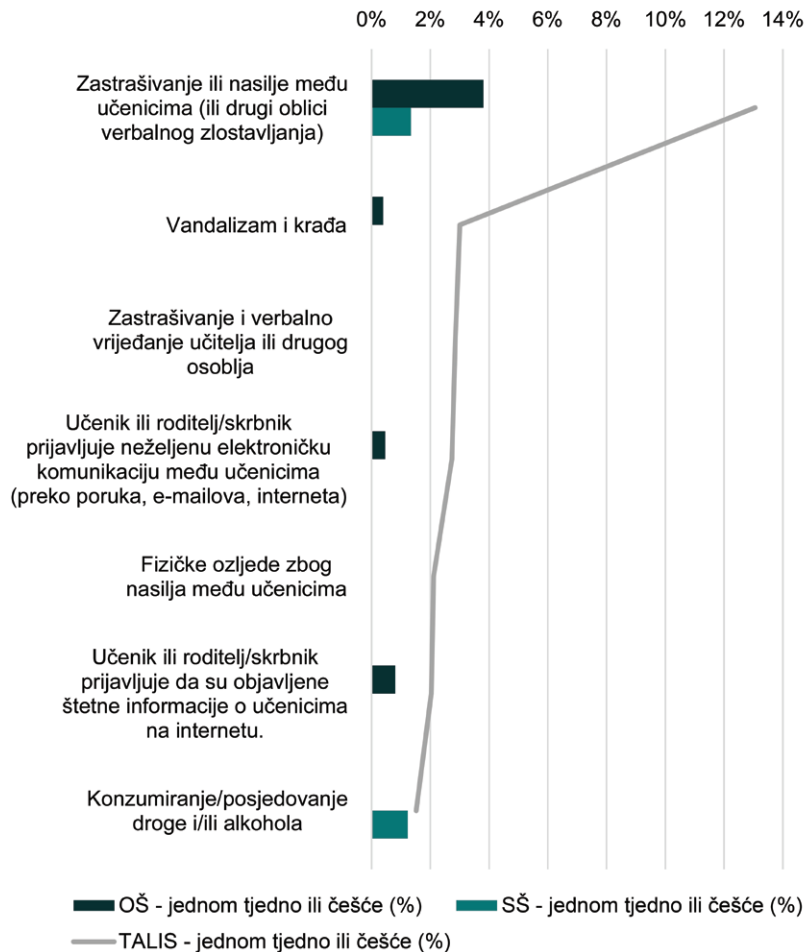
TALIS 2018 prikupljao je podatke o učestalosti incidenata koji narušavaju sigurnost u školi. U ovom odjeljku opisani su samo podaci o incidentima koji se u školama događaju često, odnosno svaki tjedan (Prikaz 8.1.). Iako je riječ o procjenama ravnatelja, ti su podaci veoma vrijedni budući da ipak ukazuju na to koliko su učenici sigurni u školama, osobito kad se uzme u obzir činjenica da učenici u školi provedu više od tisuću sati godišnje.

Podaci ukazuju na to da učenici uče u sigurnim okruženjima u zemljama sudionicama. U Hrvatskoj kao najčešći učestali incident u školama ravnatelji ističu zastrašivanje ili nasilje među učenicima, međutim postotak ravnatelja koji navodi ovaj problem veoma je mali (4% OŠ, 1% SŠ). Usporedbe radi, često zastrašivanje ili nasilje među učenicima prosječno navodi 13% ravnatelja u zemljama sudionicama i 14% ravnatelja u zemljama EU.

Ostali incidenti među učenicima ili između učenika i učitelja nisu česti u hrvatskim školama. Konzumiranje ili posjedovanje droge i/ili alkohola kao česti problem navodi 2% ravnatelja srednjih škola i nijedan ravnatelj osnovnih škola (0%). Gotovo nijedan ravnatelj osnovnih i srednjih škola ne navodi da u njihovoj školi često dolazi do sljedećih incidenata: vandalizam i krađa (OŠ 0,4%, SŠ 0%), fizičke ozljede zbog nasilja među učenicima (0%), zastrašivanje i verbalno vrijeđanje učitelja ili drugog osoblja (0%), prijave učenika ili roditelja o objavljivanju štetnih informacija o učenicima na internetu (OŠ 0,8%, SŠ 0%) te prijave učenika ili roditelja o neželjenoj elektroničkoj komunikaciji među učenicima, tj. preko poruka, e-mailova, interneta (OŠ 0,5%, SŠ 0%). Prilikom tumačenja ovih podataka treba uzeti u obzir da je riječ o percepciji ravnatelja te da se neki incidenti možda događaju i češće bez njihova znanja, no podaci ipak pokazuju da su u hrvatskim školama teži incidenti najčešće izolirani slučajevi koji se ne događaju na tjednoj bazi.

Usporedbom podataka o učestalosti incidenata između osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj, uočene su statistički značajne razlike: ravnatelji osnovnih škola u prosjeku više prijavljuju zastrašivanje ili nasilje među učenicima, fizičke ozljede zbog nasilja među učenicima te neželjenu elektroničku komunikaciju među učenicima. S druge strane, ravnatelji srednjih škola češće ukazuju na problem konzumiranja ili posjedovanja droge i/ili alkohola.

Prikaz 8.1. Vrste nasilja koje se u školi događaju jednom tjedno ili češće

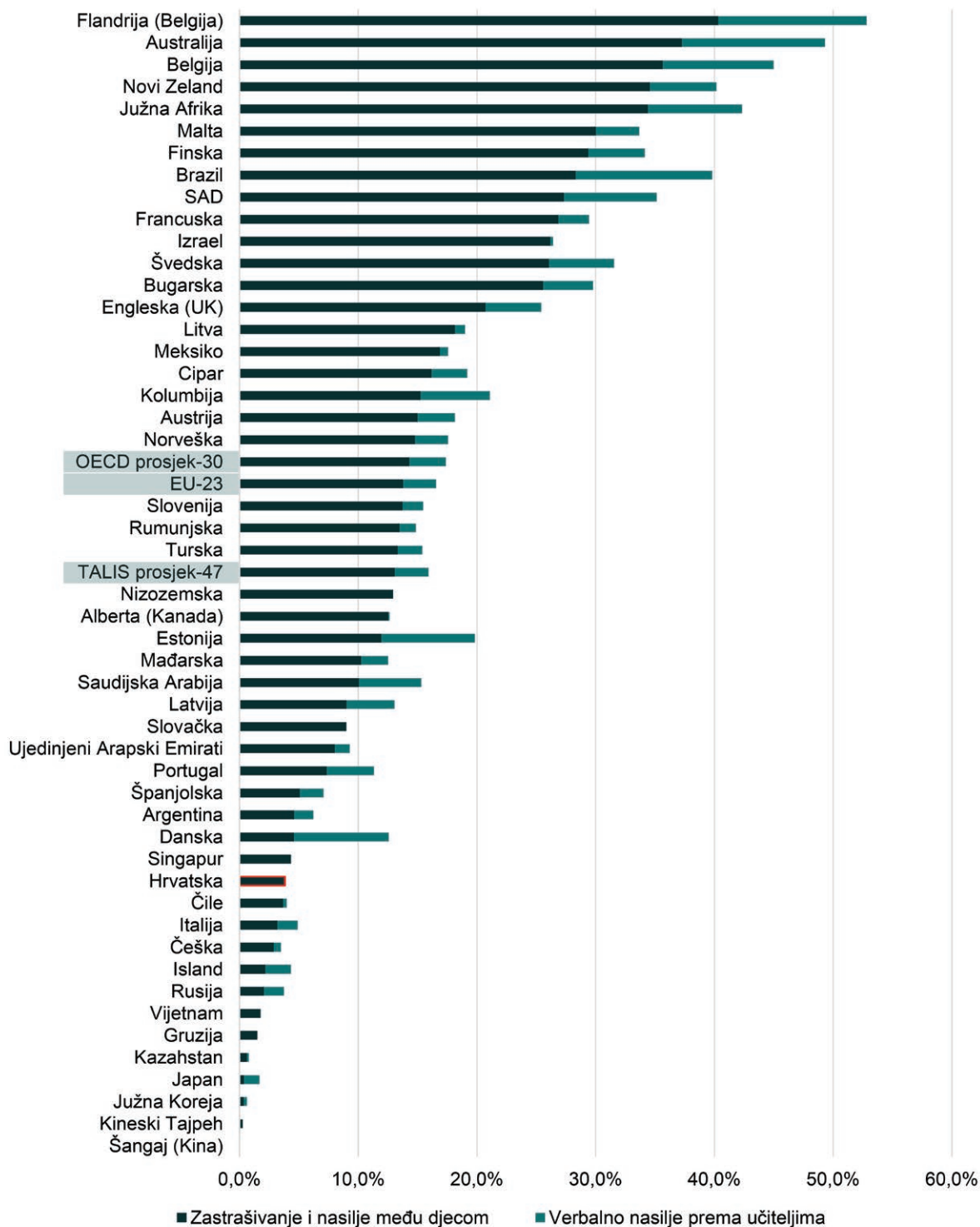


Za razliku od Hrvatske, zastrašivanje i nasilje među djecom učestalo se događa u 30-40% škola u Belgiji, Malti, Novom Zelandu i Južnoj Africi te u 20-30% škola u Brazilu, Bugarskoj, Engleskoj (UK), Finskoj, Francuskoj, Izraelu, Švedskoj i SAD-u (Prikaz 8.2.). Zastrašivanje i verbalno vrijeđanje učitelja događa se učestalo u više od 10% škola u Brazilu i Flandriji (Belgija) te u 5-10% škola u Belgiji, Kolumbiji, Danskoj, Estoniji, Novom Zelandu, Saudijskoj Arabiji, Švedskoj i SAD-u. No, kad se detaljnije analiziraju podaci o učestalosti pojedinih incidenata za sve zemlje sudionice, može se doći do zaključka da su incidenti u školi najučestaliji i najrašireniji u Flandriji (Belgija), Brazilu, Engleskoj (UK) i Južnoj Africi, gdje najmanje 10% ravnatelja navodi da dolazi do najmanje triju vrsta incidenata svakog tjedna.

Usporedbom podataka o sigurnosti u hrvatskim školama s podacima iz prošlog ciklusa istraživanja (TALIS 2013) uočava se da je u proteklih pet godina, prema iskazima ravnatelja, došlo do značajnog smanjenja zastrašivanja i nasilja među djecom u osnovnim školama. Jedan od razloga smanjenju zastrašivanja i nasilja među djecom mogla bi biti činjenica da se u razdoblju od 2003. do 2012. u hrvatskim školama sustavno provodio UNICEF-ov program prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja „Stop nasilju među djecom” čiji se rezultati nekim evaluacijama (npr. Nikčević-Milković, 2009) očituju u tome da se u školama uključenima u program „podigao i održao osjećaj kompetentnosti učitelja u odnosu na problem vršnjačkog nasilja, a

smanjio broj učitelja koji se osjećaju bespomoćno i zbunjeno te da se u navedenim školama prepoznaju svi oblici diskriminacije i nasilja, da postoje elementi zaštitne mreže koji pomažu u suzbijanju vršnjačkog nasilja, te da su postignute mjerljive promjene, a prema samo-iskazu djece prepolovljen je broj nasilničkih ponašanja“.

Prikaz 8.2. Učestalost zastrašivanja i nasilja među djecom te zatrašivanja i verbalnog nasilja prema učiteljima



Sigurnost u školi – hrvatski kontekst

- Općenito veoma niska učestalost incidenata u hrvatskim školama
- Najučestaliji incident je zastrašivanje ili nasilje među učenicima (OŠ 3,8%, SŠ 1,3%).

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Zastrašivanje ili nasilje među učenicima, fizičke ozljede zbog nasilja među učenicima te neželjena elektronička komunikacija među učenicima značajno učestalija u osnovnim školama
- Konzumiranje/posjedovanje droge i/ili alkohola značajno učestalije u srednjim školama.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Zastrašivanje ili nasilje među učenicima značajno manje učestalo u osnovnim školama.

Sigurnost u školi – međunarodni kontekst

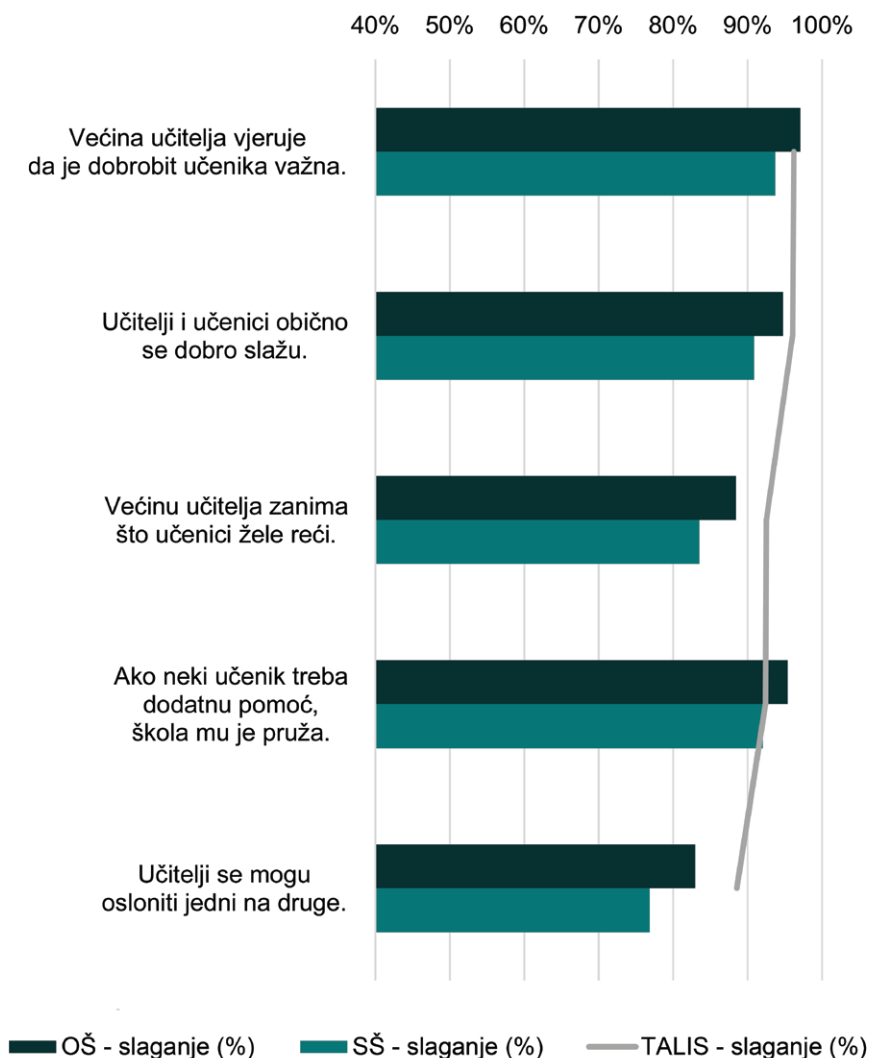
- Najučestaliji incident je zastrašivanje ili nasilje među učenicima (TALIS-ov prosjek 13%, prosjek EU 14%)
- Najveća učestalost zastrašivanja i nasilja među djecom u Belgiji, Malti, Novom Zelandu i Južnoj Africi (30-40%) te u u Brazilu, Bugarskoj, Engleskoj (UK), Finskoj, Francuskoj, Izraelu, Švedskoj i SAD-u (20-30%)
- Zastrašivanje i verbalno vrijeđanje učitelja najučestalije u u Brazilu i Flandriji (više od 10%) te u 5-10% u Belgiji, Kolumbiji, Danskoj, Estoniji, Novom Zelandu, Saudijskoj Arabiji, Švedskoj i SAD-u (5-10%)
- Incidenti najučestaliji i najrašireniji u Flandriji (Belgija), Brazilu, Engleskoj (UK) i Južnoj Africi, gdje najmanje 10% ravnatelja navodi da dolazi do najmanje triju vrsta incidenata svakog tjedna.

8.2. MEĐUSOBNI ODNOSI UČENIKA I UČITELJA/NASTAVNIKA

Učitelji i nastavnici trebali su u ovom ciklusu istraživanja odgovoriti na niz pitanja o odnosima među učenicima te odnosima između učitelja i učenika u njihovim školama. Ti su podaci veoma vrijedni jer omogućuju detaljniji uvid u školsko ozračje koje utječe na postignuća i dobrobit učenika.

TALIS-ovi podaci pokazuju da su odnosi između učitelja/nastavnika i učenika u velikoj većini slučajeva pozitivni (Prikaz 8.3.). U Hrvatskoj više od 90% učitelja i nastavnika smatra da se učitelji i učenici dobro slažu, većina učitelja vjeruje da je dobrobit učenika važna i da škola pruža pomoć svim učenicima kojima je potrebna, a isti je slučaj i u svim zemljama sudionicama i zemljama EU kad se promatraju njihovi prosjeci. Nešto manje od 90% hrvatskih učitelja i nastavnika izjavljuje da većinu učitelja i nastavnika zanima što učenici žele reći. Osnovnoškolski učitelji u Hrvatskoj u prosjeku se značajno više slažu sa svim navedenim tvrdnjama od srednjoškolskih nastavnika.

Prikaz 8.3. Procjena odnosa učenika i učitelja/nastavnika



Usporedbom podataka o odnosima između hrvatskih učitelja i učenika iz ovog ciklusa istraživanja i podataka iz ciklusa TALIS 2013 uočeno je da u ovom ciklusu značajno više učitelja smatra da škola pruža pomoć nekom učeniku ako mu je ona potrebna.

Kad je riječ o odnosima između samih učitelja, odnosno nastavnika, velika većina učitelja i nastavnika smatra da su odnosi između učitelja, odnosno nastavnika, pozitivni: 87% osnovnoškolskih učitelja i 77% srednjoškolskih nastavnika smatra da se učitelji/nastavnici mogu osloniti jedni na druge (TALIS-ov prosjek iznosi 89%, a prosjek EU-a 87%).

Međusobni odnosi učenika i učitelja/nastavnika – hrvatski kontekst

- Više od 90% učitelja i nastavnika smatra da se učitelji i učenici dobro slažu, da većina učitelja vjeruje da je dobrobit učenika važna i da škola pruža pomoć svim učenicima kojima je potrebna
- Velika većina učitelja i nastavnika smatra da se mogu osloniti jedni na druge (OŠ 87%, SŠ 77%)

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji značajno češće od nastavnika smatraju da većina učitelja vjeruje da je dobrobit učenika važna, da se učitelji i učenici obično dobro slažu, da većinu učitelja zanima što učenici žele reći, da škola pruža dodatnu pomoć učenicima kojima je potrebna te da se učitelji mogu osloniti jedni na druge.

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Učitelji značajno češće smatraju da škola pruža dodatnu pomoć učenicima kojima je to potrebno.

Međusobni odnosi učenika i učitelja/nastavnika – međunarodni kontekst

- Više od 90% učitelja smatra da većina učitelja vjeruje da je dobrobit učenika važna, da se učitelji i učenici dobro slažu i da većinu učitelja zanima što učenici žele reći
- Većina učitelja smatra da se mogu osloniti jedni na druge (88,5%).



8.3. ZADOVOLJSTVO UČITELJA I NASTAVNIKA POSLOM I PROFESIJOM

U ovom ciklusu istraživanja prikupljeni su podaci o razini zadovoljstva poslom i profesijom učitelja i nastavnika. Zadovoljstvo poslom i profesijom odnosi se na užitak i osjećaj ispunjenja koji učitelji i nastavnici imaju na svom poslu i općenito vezano uz svoje zanimanje. Međutim, zadovoljstvo poslom i profesijom nije statično stanje, već je to cjeloživotni proces koji se mijenja u skladu s osobnim karakteristikama i promjenjivim okolnostima posla i profesije. Iz tog je razloga važno detaljnije analizirati različite čimbenike poput radnog iskustva učitelja kako bi se ustanovilo što bi sve moglo utjecati na zadovoljstvo poslom učitelja i nastavnika.

TALIS 2018 pokazao je da su hrvatski učitelji općenito zadovoljni svojim poslom (91%), a isti je slučaj u svim zemljama sudionicama i zemljama EU gledajući prosječno (90%) (Prikaz 8.4.).

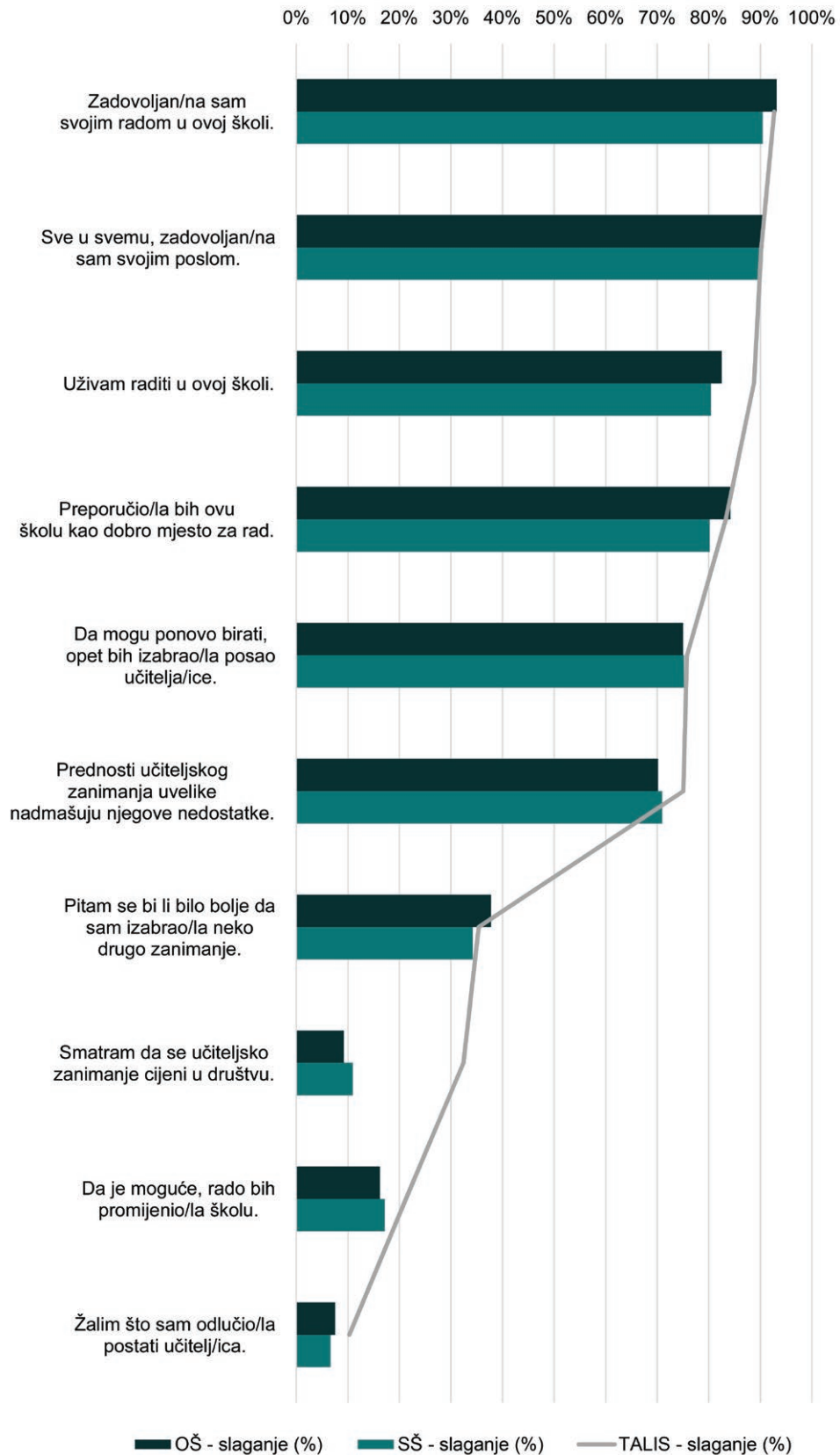
U školi u kojoj su trenutno zaposleni uživa raditi 83% hrvatskih učitelja i 80% nastavnika (TALIS-ov prosjek iznosi 89%, a prosjek EU 90%). Školu u kojoj rade preporučilo bi kao dobro mjesto za rad 84% učitelja i 80% nastavnika (TALIS-ov prosjek iznosi 83%, a prosjek EU 84%), svojim radom u ovoj školi zadovoljno je 93% učitelja i 91% nastavnika (TALIS-ov prosjek iznosi 93%, a prosjek EU 94%), a tek 16% učitelja i 17% nastavnika bi radije promijenilo školu kad bi to bilo moguće (TALIS-ov prosjek iznosi 21%, a prosjek EU 19%).

U zemljama sudionicama učitelji s više iskustva (više od 5 godina radnog iskustva) u prosjeku su značajno zadovoljniji svojim poslom od manje iskusnih učitelja (5 ili manje godina radnog iskustva). Također, učitelji s više iskustva u zemljama sudionicama i zemljama EU zadovoljniji su svojim radom u školi u kojoj trenutno rade od manje iskusnih učitelja. S druge strane, učitelji s manje iskustva značajno više od iskusnijih učitelja uživaju u svom radu te značajno češće izjavljuju da bi rado promijenili školu kad bi to bilo moguće. Od svih navedenih prosječnih razlika između iskusnijih i manje iskusnih učitelja u zemljama sudionicama, u Hrvatskoj nisu zabilježene statistički značajne razlike među takvim učiteljima.

Kad je riječ o zadovoljstvu profesijom, odnosno učiteljskim zanimanjem koje su odabrali, 75% hrvatskih učitelja i nastavnika izjavljuje da bi opet izabralo posao učitelja kad bi ponovno birali (TALIS-ov prosjek iznosi 76%, a prosjek EU 78%), a 70-71% njih smatra da prednosti učiteljskog zanimanja uvelike nadmašuju njegove nedostatke (TALIS-ov prosjek iznosi 75%, a prosjek EU 71%). S druge strane, 38% hrvatskih učitelja i 34% nastavnika pita se bi li bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje (TALIS-ov prosjek iznosi 35%, a prosjek EU 30%), a 8% učitelja i 7% nastavnika žali što su odlučili postati učitelji (TALIS-ov prosjek iznosi 10%, a prosjek EU 9%).

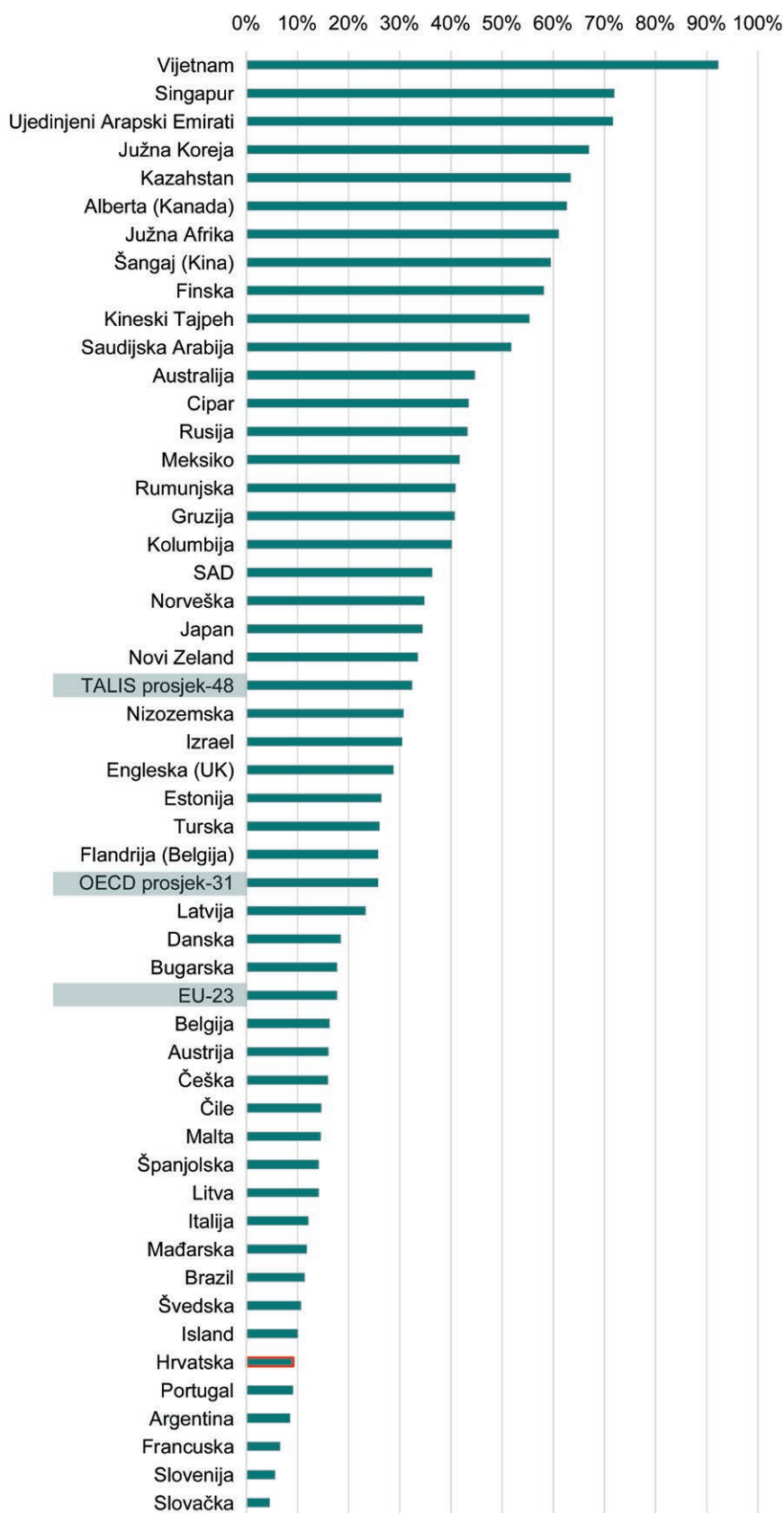
U Hrvatskoj je, uz Slovačku, Sloveniju, Francusku, Argentinu, Portugal, Island i Švedsku, zabilježen jedan od najnižih postotaka učitelja koji smatraju da se učiteljsko zanimanje cijeni u društvu (Prikaz 8.5.). Samo 9% hrvatskih učitelja smatra da se učiteljsko zanimanje cijeni u društvu, u usporedbi s prosjekom svih zemalja sudionica koji iznosi 32% te prosjekom zemalja EU koji iznosi 18%. Učiteljsko se zanimanje najviše cijeni u društvu, prema iskazima učitelja, u Vijetnamu (92%), Singapuru (72%), Ujedinjenim Arapskim Emiratima (72%), Južnoj Koreji (67%), Kazahstanu (63%) i Kanadi, odnosno kanadskoj provinciji Alberti (63%).

Prikaz 8.4. Zadovoljstvo učitelja i nastavnika poslom i profesijom





Prikaz 8.5. Procjena cijjenjenosti učiteljskog zanimanja u društvu



Analizom podataka o zadovoljstvu poslom s obzirom na radno iskustvo učitelja uočeno je da u Hrvatskoj značajno više učitelja s manje iskustva (5 ili manje godina radnog iskustva) smatra da se učiteljsko zanimanje cijeni u društvu od iskusnijih učitelja (više od 5 godina radnog iskustva).

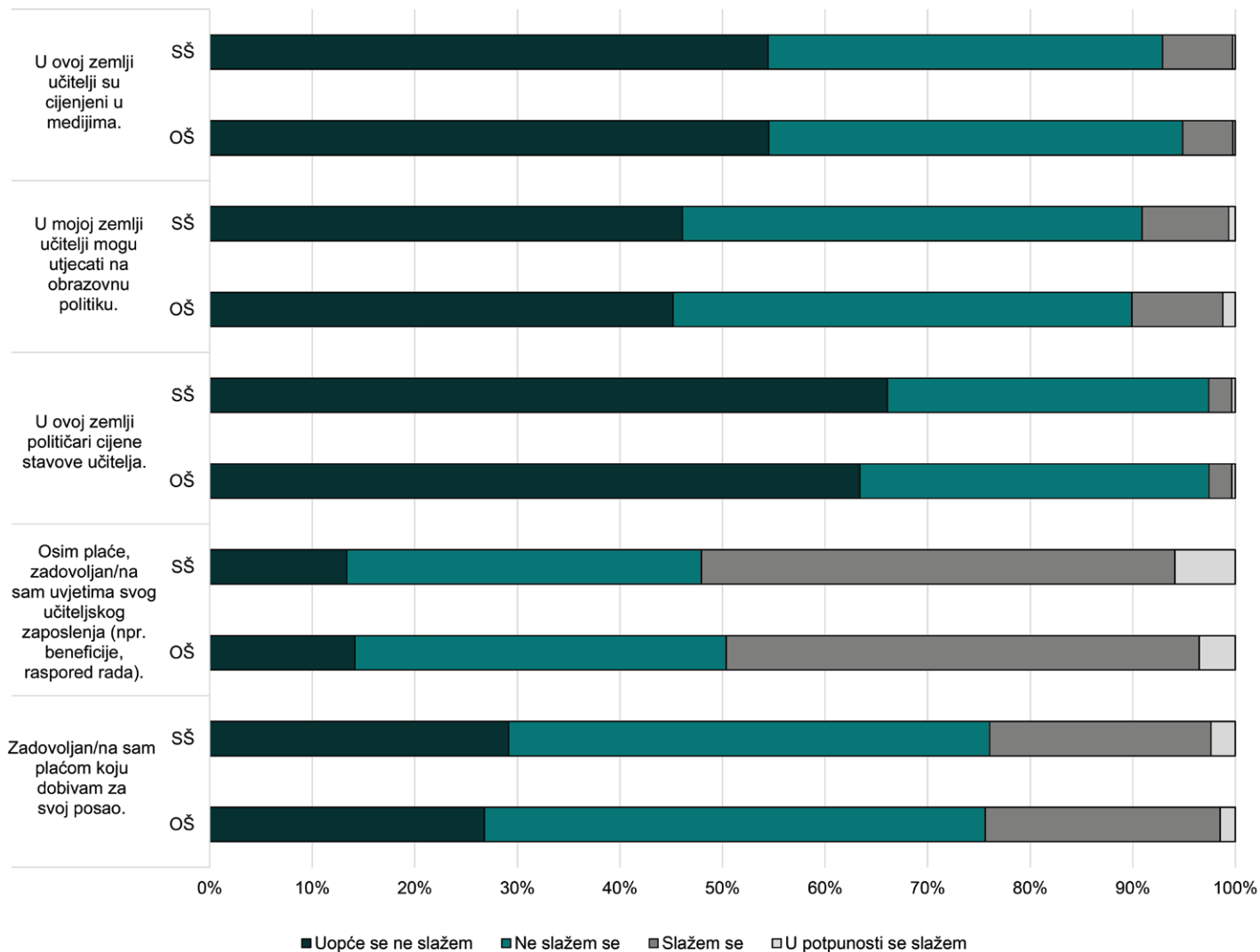
Usporedbom podataka o zadovoljstvu poslom i profesijom između osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj, uočene su statistički značajne razlike: učitelji se značajno češće pitaju od nastavnika bi li bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje, no istovremeno su značajno češće zadovoljni radom u školi u kojoj su trenutno zaposleni te bi značajno češće od nastavnika preporučili tu školu kao dobro mjesto za rad. S druge strane, nastavnici srednjih škola značajno češće izjavljuju da prednosti nastavničkog zanimanja uvelike nadmašuju njegove nedostatke te da se nastavničko zanimanje cijeni u društvu.

8.4. DRUŠTVENA VRIJEDNOST UČITELJSKE I NASTAVNIČKE PROFESIJE

Učitelje i nastavnike također se pitalo da procijene neke objektivne čimbenike vezane uz njihovo radno mjesto, koliko su zadovoljni svojom plaćom i uvjetima zaposlenja (Prikaz 8.6.). Rezultati pokazuju da više od tri četvrtine učitelja i nastavnika nije zadovoljno plaćom koju dobivaju za svoj posao dok ih je oko polovice nezadovoljno uvjetima svog zaposlenja. Pritom su srednjoškolski nastavnici u prosjeku zadovoljniji uvjetima svog nastavničkog zanimanja u usporedbi s učiteljima u osnovnim školama.

Na pitanja vezana uz društveni položaj i utjecaj koji učitelji i nastavnici imaju u društvu te cijenjenost učiteljske profesije među političarima i medijima, 90% i više učitelja i nastavnika smatra da učitelji ne mogu utjecati na obrazovnu politiku te da ih niti političari niti mediji ne cijene.

Prikaz 8.6. Procjena zadovoljstva radnim uvjetima i plaćom te društveni položaj učitelja /nastavnika



Zadovoljstvo poslom i profesijom te društvena vrijednost učiteljske profesije – hrvatski kontekst

- Hrvatski učitelji i nastavnici općenito su zadovoljni svojim poslom (oko 90%)
- Oko 80% učitelja i nastavnika uživa raditi u školi u kojoj trenutno rade te bi je preporučilo kao dobro mjesto za rad
- 16,2% učitelja i 17,1% nastavnika promijenilo bi školu kad bi to bilo moguće
- 75% učitelja i nastavnika opet bi izabralo posao učitelja
- 37,8% hrvatskih učitelja i 34,3% nastavnika pita se bi li bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje
- 7,5% učitelja i 6,7% nastavnika žali što su odlučili postati učitelji
- Značajno više učitelja s manje iskustva smatra da se učiteljsko zanimanje cijeni u društvu od iskusnijih učitelja
- 76% učitelja i nastavnika nezadovoljno je svojom plaćom
- 50,4% učitelja i 47,9% nastavnika nezadovoljno je uvjetima rada
- Više od 90% učitelja i nastavnika smatra da političari ne cijene stavove nastavnika, da učitelji ne mogu utjecati na obrazovnu politiku te da učitelji u ovoj zemlji nisu cijenjeni u medijima.

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji češće od nastavnika smatraju da bi bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje, iako su češće zadovoljni svojim radom u školi te bi je preporučili kao dobro mjesto za rad
- Nastavnici češće od učitelja smatraju da prednosti nastavničkog zanimanja uvelike nadmašuju njegove nedostatke te da se nastavničko zanimanje cijeni u društvu
- Nastavnici su u prosjeku zadovoljniji od učitelja uvjetima svog nastavničkog zanimanja.

Zadovoljstvo poslom i profesijom i društvena vrijednost učiteljske profesije – međunarodni kontekst

- 90% učitelja općenito je zadovoljno svojim poslom
- Preko 80% učitelja zadovoljno je svojim radom u svojoj školi, uživaju u njoj raditi te bi je preporučili kao dobro mjesto za rad
- 21,3% učitelja radije bi promijenilo školu
- 75,8% učitelja opet bi izabralo posao učitelja
- 35,4% učitelja pita se bi li bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje
- 10,3% učitelja žali što su odlučili postati učitelji
- Učitelji s više iskustva značajno su zadovoljniji svojim poslom od manje iskusnih učitelja
- Učitelji s više iskustva u zemljama sudionicama i zemljama EU zadovoljniji su svojim radom u svojoj školi od manje iskusnih učitelja
- Učitelji s manje iskustva značajno više uživaju u svom radu iako bi značajno češće promijenili školu.



8.5. IZAZOVI I PRIORITETI U OBRAZOVANJU

Kao što je već naglašeno u ovom izvješću, sadržaji, uvjeti i načini učenja i poučavanja u velikoj su se mjeri promijenili tijekom posljednjeg desetljeća, a te će se promjene događati ubrzanim tempom i dalje. Sve to postavlja velike izazove pred učitelje, nastavnike i ravnatelje. Istovremeno s promjenama, raste i interes za akademsku i političku sferu učiteljskog profesionalizma kao polazišne točke za obrazovne reforme. Jedan od ključnih aspekata profesionalizacije učiteljske i nastavničke profesije jest uloga učitelja i nastavnika te organizacija koje ih zastupaju u područjima razvoja obrazovne politike i alokacije resursa (OECD, 2019). TALIS 2018 omogućio je ravnateljima da iznesu svoja iskustva o izazovima s kojima se suočavaju u organiziranju kvalitetne nastave, a učiteljima i nastavnicima da procijene područja od velike važnosti na koje bi obrazovne vlasti trebale usmjeriti dodatnu pažnju i ulaganja.

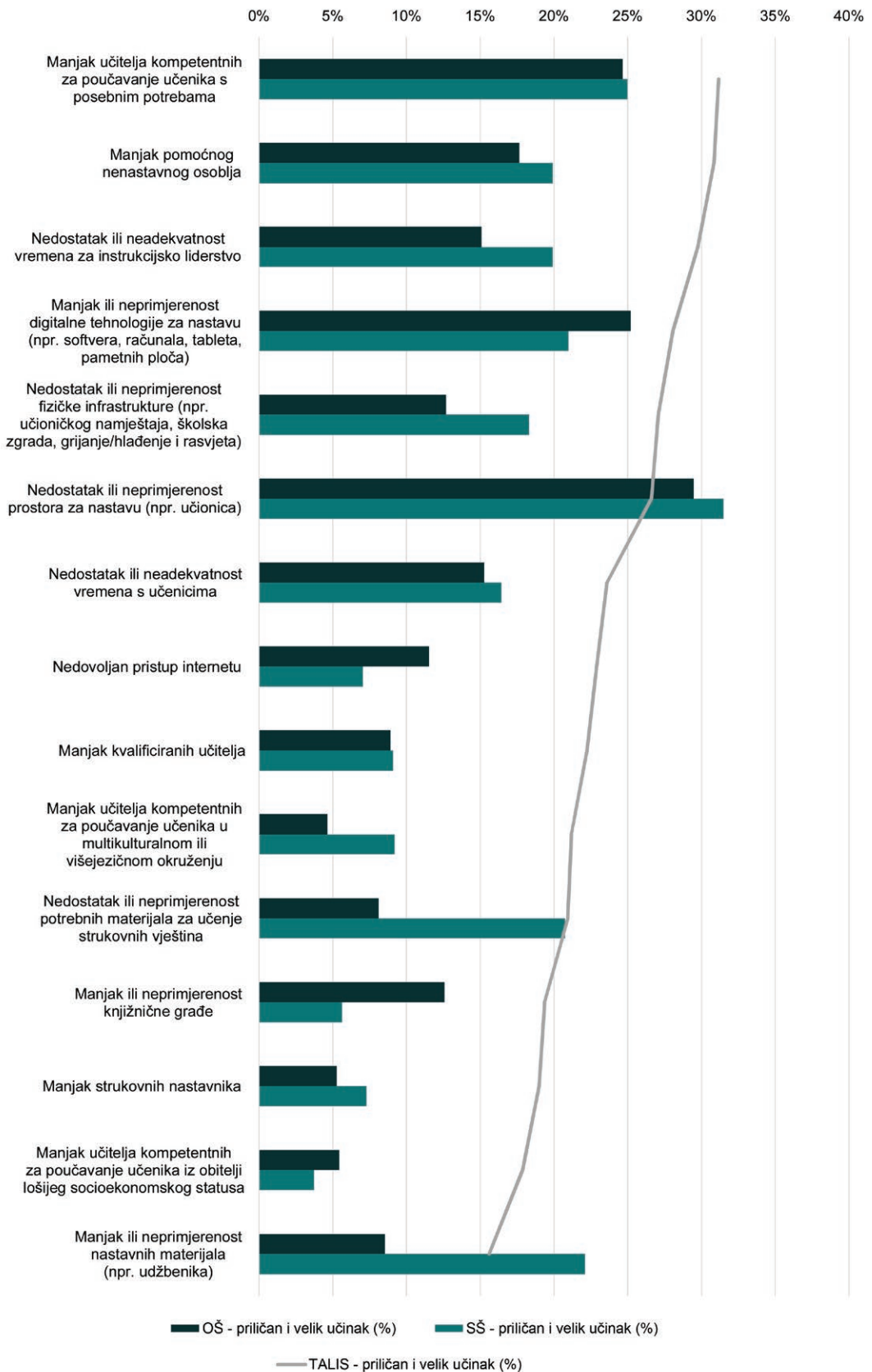
Izazovi u organiziranju kvalitetne nastave (prema iskazima ravnatelja)

U Hrvatskoj ravnatelji osnovnih i srednjih škola kao najveći problem u organiziranju kvalitetne nastave ističu nedostatak ili neprimjerenost prostora za nastavu (OŠ 30%, SŠ 32%) (Prikaz 8.7.). Ovaj problem prosječno ističe 27% učitelja u zemljama sudionicama i zemljama EU, međutim taj je problem u tim zemljama tek šesti najveći problem u organiziranju kvalitetne nastave. Kao najveći problem ravnatelji u zemljama sudionicama prosječno navode manjak učitelja kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama (31%), a u zemljama EU manjak pomoćnog nastavnog osoblja (38%).

Kao drugi najveći problem u Hrvatskoj osnovnoškolski ravnatelji ističu manjak ili neprimjerenost digitalne tehnologije za nastavu poput softvera, računala, tableta ili pametnih ploča (25%), a srednjoškolski ravnatelji manjak nastavnika kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama (25%). Manjak ili neprimjerenost digitalne tehnologije je četvrti najveći problem u zemljama sudionicama gledajući ukupan prosjek (28%) te peti najveći u zemljama EU (27%). S druge strane, ukupno gledajući, drugi najveći problem za ravnatelje u zemljama sudionicama predstavlja manjak pomoćnog nastavnog osoblja (31%), a u zemljama EU manjak učitelja kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama (38%).

Ostali problemi koje ravnatelji hrvatskih škola ističu su: nedostatak učitelja za poučavanje djece s posebnim potrebama (OŠ 25%, SŠ 25%), nedostatak pomoćnog osoblja (OŠ 18%, SŠ 20%), nedostatak vremena za instruktorsko vođenje škole (OŠ 15%, SŠ 20%), nedostatak vremena za učenike (OŠ 15%, SŠ 16%), nedostatak ili neadekvatnosti fizičke infrastrukture (OŠ 13%, SŠ 18%), nedostatak dostupnosti interneta (OŠ 12%, SŠ 7%), nedostatak ili neadekvatnost materijala za poučavanje strukovnih vještina (OŠ 8%, SŠ 21%), nedostatak ili neadekvatnost nastavnih materijala (OŠ 9%, SŠ 22%), nedostatak knjižnične građe (OŠ 13%, SŠ 6%), nedostatak kvalificiranih učitelja (OŠ 9%, SŠ 9%), nedostatak učitelja za poučavanje u multikulturalnom i višejezičnom okruženju (OŠ 5%, SŠ 9%), nedostatak strukovnih nastavnika (OŠ 5%, SŠ 7%) te nedostatak učitelja za poučavanje djece slabijeg socioekonomskog statusa (OŠ 5%, SŠ 4%).

Prikaz 8.7. Izazovi u organiziranju kvalitetne nastave





Ovi podaci ukazuju na zaključak da se, prema iskazima ravnatelja, gotovo trećina osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj suočava s problemom nedostatka ili neprimjerenosti prostora za nastavu. Četvrtina njih suočava se s manjkom učitelja i nastavnika kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama. Četvrtina osnovnih i petina srednjih škola suočava se s neadekvatnom informatičkom infrastrukturom. Otprilike petina srednjih škola u Hrvatskoj ne može organizirati kvalitetnu nastavu zbog manjka ili neprimjerenosti nastavnih materijala, manjka pomoćnog nastavnog osoblja, nedostatka ili neprimjerenosti fizičke infrastrukture (npr. učioničkog namještaja, školska zgrada, grijanje/hlađenje i rasvjeta), nedostatka ili neprimjerenosti potrebnih materijala za učenje strukovnih vještina te nedostatka ili neadekvatnosti vremena za instrukcijsko vođenje škole.

Daljnijim analizama utvrđeno je da hrvatski ravnatelji osnovnih škola značajno češće od ravnatelja srednjih škola kao problem organiziranju kvalitetne nastave ističu manjak ili neprimjerenost knjižnične građe. S druge strane, ravnatelji srednjih škola značajno se češće od ravnatelja osnovnih škola suočavaju s problemom manjka strukovnih nastavnika, manjka ili neprimjerenosti nastavnih materijala, nedostatka ili neprimjerenosti potrebnih materijala za učenje strukovnih vještina te nedostatka ili neadekvatnosti vremena za instrukcijsko vođenje škole.

Hrvatski se ravnatelji rjeđe od svojih kolega u zemaljama sudionicama suočavaju sa svim navedenim problemima u organiziranju kvalitetne nastave osim s jednim: nedostatkom ili neadekvatnošću nastavnog prostora, a taj je problem ujedno i najveći iskazani problem u Hrvatskoj. Zanimljivo je da u odnosu na TALIS-ov prosjek (22%) i prosjek EU (25%) tek 9% hrvatskih ravnatelja ističe problem manjka kvalificiranih učitelja, što nije iznenađujuće ako se uzme u obzir činjenica da 87% hrvatskih učitelja ima završen četverogodišnji ili petogodišnji fakultet u odnosu na TALIS-ov prosjek koji iznosi 41% te prosjek EU koji iznosi 55%.

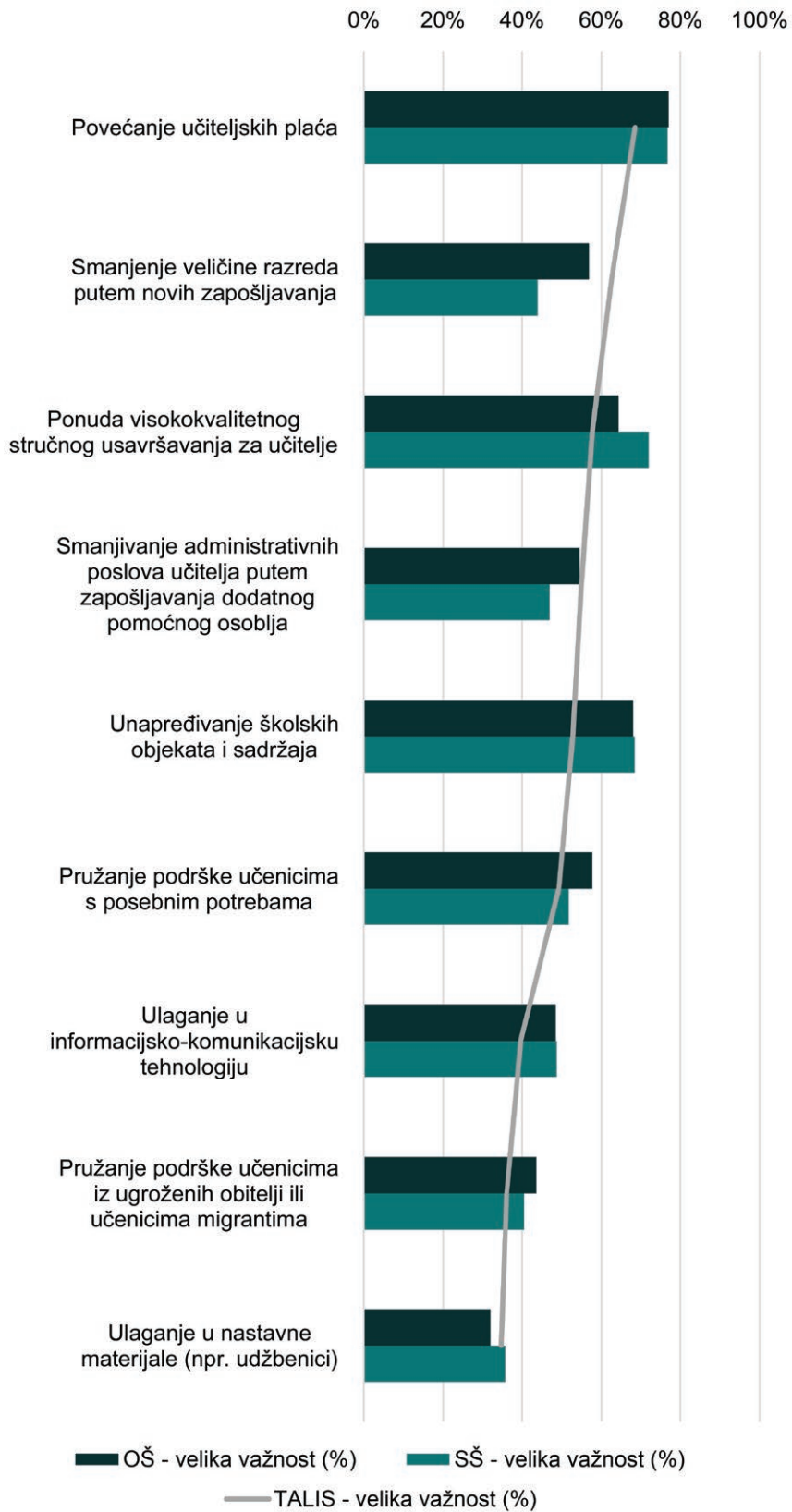
Prioritetna područja ulaganja u obrazovanje (prema iskazima učitelja)

Uz iskaze ravnatelja o problemima s resursima koji onemogućavaju organizaciju i implementaciju kvalitetne nastave u školama, TALIS 2018 po prvi puta prikupljao je i podatke o stavovima učitelja i nastavnika vezanima uz prioritetna područja za intervencije i dodatna ulaganja u obrazovanje. Takvi su podaci veoma vrijedni za obrazovne vlasti budući da ukazuju na potencijalne probleme u resursima koji izravno utječu na kvalitetu svakodnevnog rada učitelja i ravnatelja, ali i na same ishode učenja i poučavanja.

Učitelji i nastavnici trebali su procijeniti u koja bi se od ponuđenih područja trebalo dodatno ulagati kad bi se proračun povećao za 5%. Područja od najveće važnosti koja učitelji i nastavnici navode u zemljama sudionicama odnose se na smanjivanje veličine razreda putem novih zapošljavanja, povećanje učiteljskih plaća, ponudu visokokvalitetnog stručnog usavršavanja za učitelje, smanjivanje administrativnih poslova učitelja putem zapošljavanja dodatnog pomoćnog osoblja. Međutim, zemlje se međusobno razlikuju po tome koji je od ova četiri prioriteta najvažniji za njihove učitelje i nastavnike.

Hrvatski učitelji i nastavnici smatraju da je povećanje njihovih plaća područje od najveće važnosti (77%) (Prikaz 8.8.). Isto smatraju učitelji i u svim zemljama sudionicama, iako je taj postotak u odnosu na hrvatski postotak nešto manji (69%). Zanimljivo je da je, gledajući prosječno, povećanje plaća tek drugo po važnosti za učitelje u zemljama EU (60%), koji najveću važnost daju smanjivanju veličine razreda (71%).

Prikaz 8.8. Prioritetna područja ulaganja u obrazovanje





Drugo područje po važnosti za osnovnoškolske učitelje u Hrvatskoj jest unapređivanje školskih objekata i sadržaja (68%), a za srednjoškolske nastavnike ponuda visokokvalitetnog stručnog usavršavanja (72%). Unapređivanje školskih objekata tek je peto po važnosti u zemljama sudionicama i zemljama EU gledajući prosječno (53%), dok je ponuda visokokvalitetnog stručnog usavršavanja treće po važnosti u zemljama sudionicama (58%) i četvrto u zemljama EU (54%).

Treće područje po važnosti za osnovnoškolske učitelje u Hrvatskoj jest ponuda visokokvalitetnog stručnog usavršavanja (64%), a za srednjoškolske nastavnike unapređivanje školskih objekata i sadržaja (68%). Unapređivanje školskih objekata i sadržaja peto je po važnosti u zemljama sudionicama (53%) i zemljama EU (50%).

Četvrto područje po važnosti za osnovnoškolske učitelje i srednjoškolske nastavnike u Hrvatskoj jest pružanje podrške učenicima s posebnim potrebama (OŠ 58%, SŠ 52%). To je područje ulaganja šesto po važnosti u zemljama sudionicama i zemljama EU (49%).

Peto područje po važnosti za osnovnoškolske učitelje u Hrvatskoj jest smanjivanje veličine razreda (57%), a za srednjoškolske nastavnike ulaganje u informacijsko-komunikacijsku tehnologiju (49%). Smanjivanje veličine razreda drugo je po važnosti u zemljama sudionicama (63%), a prvo u zemljama EU (71%), gledajući prosječno.

Zanimljivo je da hrvatski učitelji i nastavnici daju veću važnost ulaganju u informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u odnosu na učitelje iz drugih zemalja i zemalja EU kad se promatraju njihovi prosjeci. U Hrvatskoj ovo područje važnosti bira gotovo polovica učitelja i nastavnika (49%), a u zemljama EU nešto više od trećine učitelja (prosjeak EU iznosi 34%, a TALIS-a 40%).

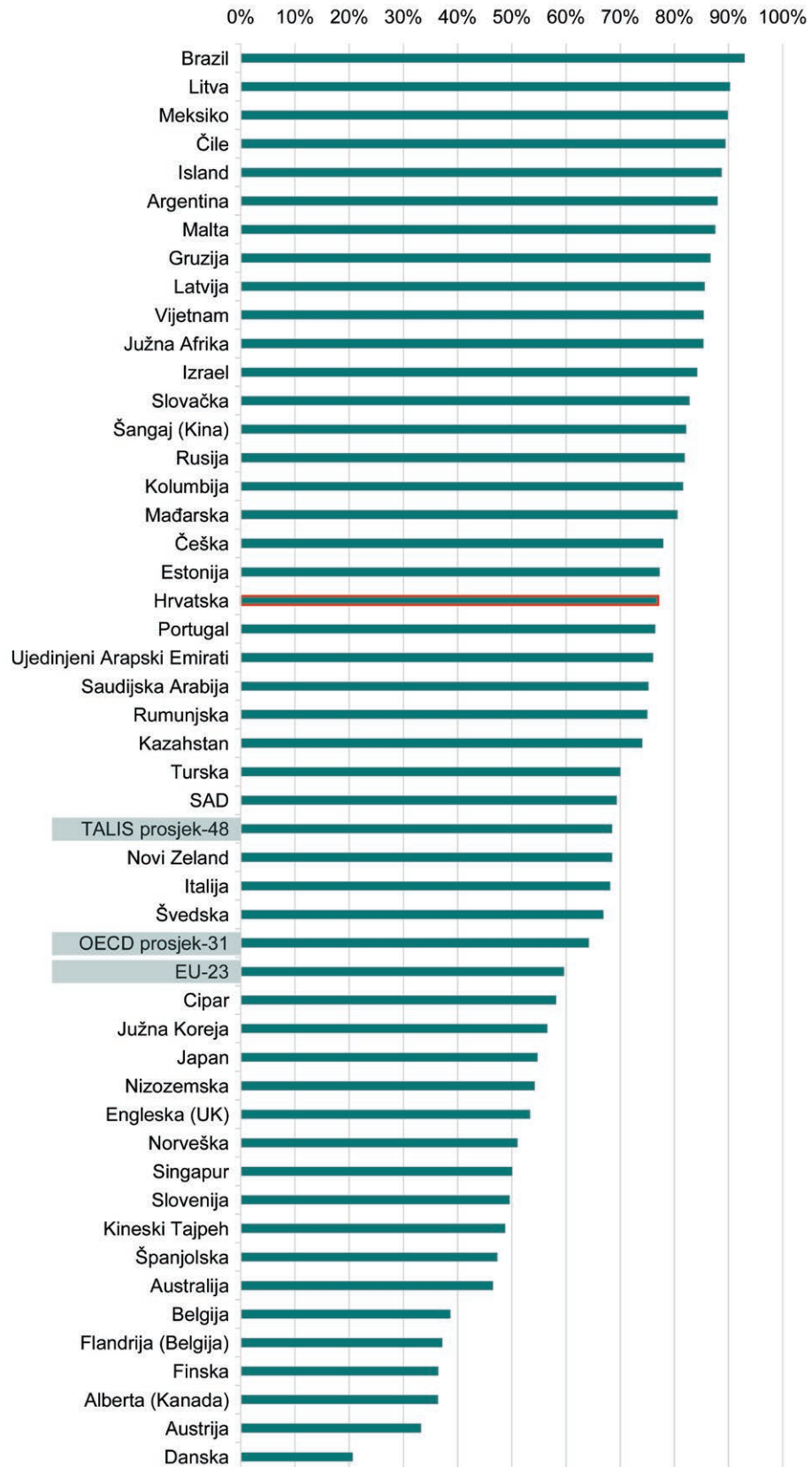
Najmanju važnost hrvatski učitelji i nastavnici daju ulaganju u nastavne materijale (OŠ 32%, SŠ 36%) i ulaganju u pružanje podrške učenicima iz ugroženih obitelji ili učenicima migrantima (OŠ 44%, SŠ 41%). To su, uz ulaganje u ICT infrastrukturu, ujedno i najmanje važna područja u zemljama sudionicama i zemljama EU.

Usporedbom područja po važnosti koje navode osnovnoškolski učitelji i srednjoškolski nastavnici u Hrvatskoj može se zaključiti da učitelji značajno veću važnost daju ulaganju u pružanje podrške učenicima iz ugroženih obitelji ili učenicima migrantima, smanjenje veličine razreda te pružanje podrške učenicima s posebnim potrebama. S druge strane, srednjoškolski nastavnici kao važno područje značajno češće navode ulaganje u nastavne materijale, ponudu visokokvalitetnog usavršavanja i smanjenje administrativnih poslova nastavnika.

Području povećanja plaća učitelji daju veliku važnost u većini zemalja sudionica, no u nekim zemljama to nije slučaj (Prikaz 8.9.). U Australiji, Austriji, Belgiji, Danskoj, Sloveniji i Španjolskoj ovo područje važnosti odabralo je manje od polovice učitelja. Štoviše, to se područje ne nalazi u skupini najvažnijih za ulaganje u obrazovanje. Detaljnijom OECD-ovom analizom utvrđeno je da je plaća učitelja u tim zemljama gotovo ista kao i njihovih kolega u tercijarnom obrazovanju, zbog čega relativno niska važnost ovog područja nije iznenađujuća.

Da bi se usporedila kupovna moć plaća učitelja u zemljama sudionicama, OECD je uspoređivao početničke plaće učitelja izražene kao paritet kupovne moći (PPP). Analiza plaća i udjela učitelja koji su povećanju plaća dali veliku važnost u ovom istraživanju omogućuje bolje razumijevanje razloga zašto učitelji daju važnost povećanju plaća.

Prikaz 8.9. Procjena važnosti povećanja plaća učitelja i nastavnika



Udio učitelja koji daju veliku važnost povećanju plaća obrnuto je proporcionalan početnim plaćama učitelja u njihovoj zemlji. Drugim riječima, što su niže učiteljske plaće u nekoj zemlji (kao paritet kupovne moći), to više učitelja smatra da povećanje plaća predstavlja veliku važnost ulaganja u obrazovanje. Isti odnos postoji i kad se analiziraju plaće učitelja s 15 godina radnog iskustva ili učitelja s najvećim plaćama. To upućuje na zaključak da, prilikom procjenjivanja područja važnosti za dodatna ulaganja u obrazovanje, učitelji uzimaju u obzir niz čimbenika, uključujući i svoju kupovnu moć i životni standard. Učitelji s nižim životnim standardom u usporedbi s međunarodnim standardima, češće daju važnost povećanju plaća (OECD, 2019).

Tendencija učitelja da daju veliku važnost povećanju plaća ovisno o lokaciji škola unutar zemlje još jednom potvrđuje da su životni standard i kupovna moć važan čimbenik u vjerojatnosti navođenja tog područja. U trećini zemalja sudionica, među kojima je i Hrvatska, učitelji iz gradova (u kojima su troškovi života obično veći nego u ruralnim područjima) češće daju veliku važnost povećanju plaća od svojih kolega u ruralnim područjima, a te su razlike osobito naglašene u sustavima u kojima se visina plaća određuje na centralnoj razini ne uzimajući u obzir regionalne razlike u troškovima života.

Školski kontekst također utječe na tendenciju učitelja u davanju velike važnosti povećanju učiteljskih plaća u nekim zemljama sudionicama. Učitelji koji rade u razredima s većim udjelima učenika s posebnim potrebama i udjelima učenika slabijeg socioekonomskog statusa češće daju veliku važnost povećanju učiteljskih plaća. Takav je slučaj u Belgiji, Danskoj i Ujedinjenim Arapskim Emiratima (udio učenika s posebnim potrebama) te Mađarskoj, Švedskoj i Ujedinjenim Arapskim Emiratima (udio učenika slabijeg socioekonomskog statusa).

Još jedan čimbenik koji utječe na pridavanje velike važnosti povećanju učiteljskih plaća u nekim zemljama sudionicama jesu motivacijski aspekti. Učitelji iz nekih zemalja sudionica, među kojima su i hrvatski učitelji, koji su birali učiteljsko zanimanje iz „društvenih“ razloga poput utjecaja na razvoj djece i mladih, rjeđe daju važnost povećanju plaća od učitelja koji su birali učiteljsku profesiju iz drugih osobnih razloga kao što su ekonomski razlozi. S druge strane, učitelji koji su birali učiteljsko zanimanje zbog radnog vremena češće daju važnost povećanju plaća u gotovo polovici zemalja sudionica. Isto vrijedi i za učitelje koji su birali učiteljski poziv jer im on omogućava jasno zacrtani put i stabilnost posla.

Izazovi i prioriteti u obrazovanju – hrvatski kontekst

- Najveći problem u organiziranju kvalitetne nastave je nedostatak ili neprimjerenost prostora za nastavu (OŠ 29,5%, SŠ 31,5%)
- Drugi najveći problem u osnovnim školama je manjak ili neprimjerenost digitalne tehnologije za nastavu poput softvera, računala, tableta ili pametnih ploča (25,2%), a u srednjim školama manjak nastavnika kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama (25,0%)
- Područja najveće važnosti ulaganja u obrazovanje su, prema učiteljima i nastavnicima, povećanje plaća (77%) i unapređivanje školskih objekata i sadržaja (68%)
- Učitelji koji su birali učiteljsko zanimanje iz „društvenih“ razloga pridaju manju važnost povećanju plaća od učitelja koji su birali učiteljsku profesiju iz drugih osobnih razloga poput ekonomskih razloga.

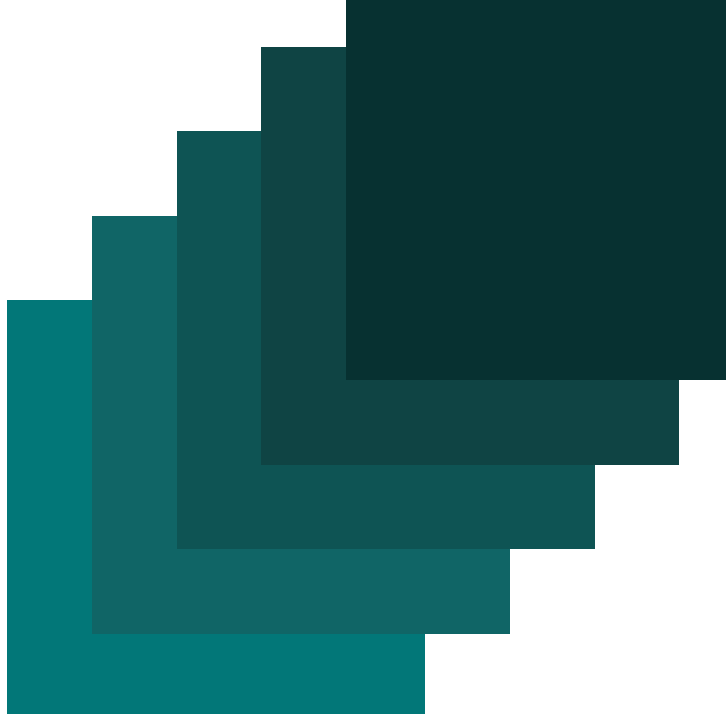
Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Ravnatelji osnovnih škola značajno češće kao problem u organiziranju nastave navode manjak/neprijemnost knjižnične građe
- Ravnatelji srednjih škola značajno češće kao problem u organiziranju nastave navode manjak strukovnih nastavnika, manjak/neprijemnost nastavnih materijala, nedostatak/neprijemnost potrebnih materijala za učenje strukovnih vještina te nedostatak/neadekvatnost vremena za instrukcijsko vođenje
- Učitelji češće od nastavnika kao prioritet ulaganja u obrazovanje navode: pružanje podrške učenicima iz ugroženih obitelji ili učenicima migrantima, smanjenje veličine razreda te pružanje podrške učenicima s posebnim potrebama
- Nastavnici češće od učitelja kao prioritet ulaganja u obrazovanje navode: ulaganje u nastavne materijale, ponudu visokokvalitetnog usavršavanja za nastavnike i smanjenje administrativnih poslova nastavnika.

Izazovi i prioriteti u obrazovanju – međunarodni kontekst

- Najveći problem u organiziranju kvalitetne nastave je manjak učitelja kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama (31,2%) te manjak pomoćnog nenastavnog osoblja (30,8%)
- Područje najveće važnosti ulaganja u obrazovanje prema učiteljima jest povećanje plaća (68,5%), a drugo najvažnije područje smanjenje veličine razreda (62,6%)
- U trećini zemalja sudionica učitelji iz gradova češće daju veliku važnost prioritetu povećanja plaća od svojih kolega u ruralnim područjima.





9. SMJERNICE ZA JAČANJE PROFESIONALIZMA UČITELJA, NASTAVNIKA I RAVNATELJA TE UNAPREĐIVANJE KVALITETE POUČAVANJA

U ovom poglavlju ukratko se opisuju najvažniji rezultati dobiveni na podacima prikupljenima od hrvatskih učitelja, nastavnika i ravnatelja u istraživanju TALIS 2018 te se nude smjernice za jačanje profesionalizma hrvatskih učitelja, nastavnika i ravnatelja te za unapređenje kvalitete poučavanja.

Učitelji i nastavnici ključ su gospodarstva i prosperiteta zemlje, a kvalitetno obrazovanje glavni je temelj budućeg uspjeha svakog djeteta. Jedno od OECD-ovih izvješća navodi da, kad bi se svakom djetetu omogućilo da tijekom obveznog školovanja stekne znanja i vještine potrebne za aktivno i potpuno sudjelovanje u društvu te kvalitetan i ispunjen život, BDP bi tijekom sljedećih 80 godina godišnje prosječno rastao za 28% u zemljama s niskim dohotkom te 16% u zemljama s visokim dohotkom (OECD, 2015). Drugim riječima, kvaliteta obrazovanja snažan je prediktor bogatstva koje će neka zemlja dugoročno proizvesti. Ili, gledajući obrnuto, loša obrazovna politika i praksa dugoročno prijeti gospodarstvu i prosperitetu neke zemlje.

Bez adekvatnih znanja i vještina, ljudi završavaju na marginama društva, tehnološki napredak ne dovodi do gospodarskog rasta, a zemlje se moraju grčevito boriti da ostanu kompetitivne u današnjem hiperpovezanom svijetu. U ovakvom scenariju, spona koja međusobno povezuje društva u konačnici puca. Stari uspjesi brzo padaju u zaborav, a uspješni ostaju samo oni koji se prilagođavaju brzo i koji su otvoreni za promjene i inovacije (OECD, 2015).

Međutim, financijska ulaganja u obrazovanje sama po sebi nisu dovoljna da se poveća kvaliteta poučavanja i obrazovni ishodi neke zemlje. Štoviše, PISA je pokazala da odnos između financijskih ulaganja i obrazovnih ishoda nije linearan. Iako bolji obrazovni ishodi, dugoročno gledajući, doprinose većem blagostanju zemalja i građana, više novca ne mora nužno podrazumijevati i kvalitetnije obrazovanje. Upravo iz tih razloga, mnoge zemlje odlučuju se na rekonceptualizaciju i redefiniranje obrazovnih politika i praksi kako bi bile bolje usklađene sa zahtjevima današnjeg društva te kako bi se osiguralo da učenici, nakon što završe obvezno školovanje, budu spremni za suočavanje s budućim izazovima kao samouvjereni i odgovorni građani.

No, postoji li univerzalni recept za redefiniranje obrazovnih politika? Međunarodna istraživanja poput TALIS-a i PISA-e pokazuju da, na žalost, ne postoji. No, ono što takva istraživanja nude jest prilika za učenje na temelju iskustva drugih zemalja i mogućnost donošenja političkih odluka utemeljenih na empirijskim dokazima. Kombinirajući sustavno prikupljanje podataka o postignućima učenika s podacima o stavovima učitelja, nastavnika i ravnatelja koji su u izravnom kontaktu s učenicima, zemlje mogu dobiti bolji uvid u to koliko je njihov obrazovni sustav uspješan i pravedan te koliko su postojeće politike i prakse učinkovite. Uz to, zemlje se mogu međusobno uspoređivati, učiti jedne od drugih te pratiti promjene i učinkovitost političkih odluka tijekom vremena.

Učitelji, nastavnici i ravnatelji trebali bi biti u srcu svake obrazovne reforme i svih pokušaja unapređenja kvalitete poučavanja. S jedne strane, svaka politička odluka zahtijeva implementaciju i oslanja se na mobilizaciju znanja i iskustva učitelja, nastavnika i ravnatelja. S druge strane, poboljšanje obrazovnih ishoda i povećanje postignuća učenika, koji su krajnji cilj svake reforme, ne može se postići bez unapređenja kvalitete učenja i poučavanja.

Poučavanje učenika i vođenje škole danas je dinamičnije, izazovnije i zahtjevnije nego ikad. U svijetu u kojemu su znanja i vještine postale glavna globalna valuta i vrata u prosperitetan i kvalitetan život, učenicima više nije dovoljno da tijekom obveznog školovanja steknu činjenična znanja i kompetencije za rješavanje rutinskih problema. Želimo li da učenici budu uspješni na privatnom i poslovnom planu kad dosegnu odraslu dob, trebamo osigurati da tijekom obveznog školovanja, osim osnovnih znanja i vještina, razviju i socioemocionalne vještine te vještine 21. stoljeća poput sposobnosti kritičkog mišljenja i rješavanja problema, kreativnosti,

digitalne pismenosti, globalnih kompetencija te sposobnosti brzog prilagodavanja i cjeloživotnog učenja.

Učitelji i nastavnici više ne mogu biti samo „prenositelji“ znanja, već moraju razumjeti i vezu između istraživanja, teorije i prakse te učiti tijekom cijele svoje karijere. Jednako tako, uloga ravnatelja nije više samo administrativno upravljanje školom, već i osiguravanje potrebnih uvjeta za unapređivanje učenja i poučavanja, planiranje razvoja škole, poticanje učitelja na suradnju i sudjelovanje u kontinuiranom stručnom usavršavanju, savjetovanje učenika i pružanje povratnih informacija učenicima i roditeljima te povezivanje škole sa širom mrežom škola i lokalnom zajednicom.

Povrh svih tih izazova, učitelji, nastavnici i ravnatelji suočeni su i s posljedicama sve veće integracije svjetskih ekonomija i tržišta, ubrzane globalizacije, povećane multikulturalnosti, pa čak i posljedicama financijske krize i pojačanih migracija u svijetu. Učenici se međusobno sve više razlikuju, njihove su potrebe sve veće i raznolikije, a načini i sadržaji poučavanja često ne stignu pratiti razvoj tehnologija i zahtjeve društva. Od učitelja, nastavnika i ravnatelja očekuje se da se uspješno nose s razlikama među učenicima, da budu osjetljivi na kulturne i rodne razlike, da promiču toleranciju i socijalnu koheziju, da učinkovito odgovaraju na potrebe učenika s posebnim potrebama, učenika s teškoćama u učenju, učenika s problemima u ponašanju i darovitih učenika te da učinkovito koriste nove tehnologije, prate najnovije spoznaje i primjenjuju najnovije strategije poučavanja i vrednovanja napretka učenika.

U takvim zahtjevnim, heterogenim i promjenjivim okruženjima učenike mogu uspješno poučavati samo visokoprofesionalni, motivirani i zadovoljni učitelji i nastavnici. Smjer svake obrazovne reforme, dakle, treba biti jačanje profesionalizma učitelja, nastavnika i ravnatelja te podizanje njihova samopouzdanja i zadovoljstva profesijom.

Svaka profesija zahtijeva specijalizirana znanja i vještine koje je čine jedinstvenom u odnosu na sve druge profesije. Na takvim znanjima i vještinama svaka profesija gradi svoju legitimnost i ugled. Usvajanje temeljnih znanja i vještina svojstvenih nekoj profesiji u pravilu se odvija tijekom formalnog osposobljavanja, no ta se znanja i vještine dalje obogaćuju i razvijaju stjecanjem iskustva i profesionalnim usavršavanjem tijekom cijele karijere.

U skladu s time, profesionalizam učitelja i nastavnika može se definirati kao skup znanja, vještina, metoda i postupaka koje učitelji i nastavnici primjenjuju da bi bili učinkoviti u svom radu. Podrška koju obrazovni sustav daje razvoju profesionalizma učitelja i nastavnika sastoji se od četiri glavne dimenzije: 1) dimenzije baze znanja i vještina učitelja i nastavnika, odnosno razvoja njihovih znanja i vještina kroz formalno inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje; 2) dimenzije odgovornosti i autonomije, koju učitelji i ravnatelji imaju u svome svakodnevnom radu prilikom donošenja odluka i stručnih prosudbi te u davanju povratnih informacija o učinkovitosti obrazovne politike na svim razinama sustava; 3) dimenzije profesionalnog umrežavanja učitelja i ravnatelja, odnosno prilika za razmjenu iskustava, znanja i međusobno pružanje podrške kako bi se održali visoki standardi poučavanja te 4) dimenzije statusa i ugleda profesije, koja se odnosi na etičke standarde, intelektualno i profesionalno ispunjavanje radnih zahtjeva te pravila i propise vezane uz poučavanje poput struktura nagrađivanja i mogućnosti napredovanja unutar profesije (OECD, 2016a).

Smjernice za jačanje profesionalizma učitelja, nastavnika i ravnatelja u nastavku ovog poglavlja temeljene su na prvom dijelu rezultata istraživanja TALIS 2018, odnosno na prvoj dimenziji učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma: dimenziji baze znanja i vještina. Smjernice slijede različite faze profesionalnog puta učitelja, nastavnika i ravnatelja, a mogu se svrstati u četiri osnovne skupine: 1) privlačenje i zadržavanje najkvalitetnijih učitelja, nastavnika i ravnatelja 2) podrška učiteljima i nastavnicima početnicima 3) podrška kontinuiranom profesionalnom razvoju učitelja, nastavnika i ravnatelja te 4) unapređivanje kvalitete poučavanja.

1) Privlačenje i zadržavanje najkvalitetnijih učitelja, nastavnika i ravnatelja

Smjernica 1.1. – održati i dalje poticati predanost učitelja i nastavnika te promišljati o boljoj raspodjeli resursa kroz konstruktivne dijaloge sa strukom s ciljem poboljšanja financijskih aspekata i radnih uvjeta učitelja i nastavnika, u skladu s daljim jačanjem učiteljskog i nastavničkog profesionalizma

Uspješni obrazovni sustavi čine učiteljsku i nastavničku profesiju ekskluzivnom, a poučavanje inkluzivnim (Schleicher, 2018). Drugim riječima, uspješni obrazovni sustavi nastoje pružiti svim učenicima jednake mogućnosti obrazovanja uz privlačenje najboljih kandidata u učiteljsku i nastavničku profesiju i zadržavanje onih najkvalitetnijih i najučinkovitijih. No, što čini učiteljsku i nastavničku profesiju privlačnom hrvatskim učiteljima i nastavnicima?

Više od 90% učitelja i nastavnika u Hrvatskoj odabralo je učiteljski poziv zbog mogućnosti davanja svog doprinosa društvu i utjecanja na razvoj djece i mladih, a za 67% učitelja osnovnih škola i 49% nastavnika srednjih škola učiteljsko zanimanje bilo je prvi izbor. Ovako visok postotak hrvatskih učitelja i nastavnika koji su odabrali svoje zanimanje zbog njegove društvene vrijednosti pokazuje da Hrvatska ima predanu učiteljsku i nastavničku radnu snagu, što predstavlja veliku prednost za pokretanje pozitivnih promjena u obrazovanju i jačanje profesionalizma učitelja i nastavnika.

No, obrazovni sustav ne bi trebao uzeti njihovu predanost zdravo za gotovo i zanemariti važnost financijskih aspekata i radnih uvjeta, osobito ako želi zadržati najkvalitetnije učitelje i nastavnike. Ako učiteljske i nastavničke plaće nisu kompetitivne i ako su radni uvjeti nezadovoljavajući, učitelji i nastavnici neće biti motivirani i neće ulagati u sebe. Ako i budu ulagali u sebe, radije će napustiti profesiju i otići tamo gdje se njihova stručnost i predanost više cijeni i bolje kompenzira (OECD, 2019).

U Hrvatskoj velika većina učitelja i nastavnika (77%) smatra da bi povećanje njihovih plaća trebalo biti prioritet dodatnog ulaganja u obrazovanje. Kad iskazuju tu potrebu, učitelji i nastavnici racionalno razmišljaju uzimajući u obzir niz čimbenika poput kupovne moći, životnog standarda te visinu plaća na drugim radnim mjestima za koje je potreban isti stupanj obrazovanja kao što je njihov. TALIS-ove analize pokazale su da učitelji s nižim životnim standardom (u usporedbi s međunarodnim standardima), daju veću važnost povećanju učiteljskih i nastavničkih plaća. No, nije u svim zemljama tako. TALIS-ovi podaci pokazuju da u zemljama u kojima su plaće učitelja izjednačene, na primjer, s plaćama njihovih kolega u tercijarnom

obrazovanju, povećanje plaća za učitelje nije prioritet. U zemljama u kojima se vodi računa o regionalnim razlikama u troškovima života, učitelji iz gradova ne iskazuju značajno veći prioritet povećanja plaća od učitelja iz ruralnih područja kao što je slučaj u Hrvatskoj.

Uspješni obrazovni sustavi u učiteljsku i nastavničku profesiju privlače kandidate koji su istovremeno motivirani i društvenim razlozima i osobnim razlozima poput atraktivnih plaća i adekvatnih radnih uvjeta, što upućuje na zaključak da bi raspodjela raspoloživih resursa u sustavu trebala biti podjednako usmjerena i na privlačenje najkvalitetnijih kandidata i na učiteljske i nastavničke plaće. No, realnost je često drugačija. Sredstva iz proračuna nerijetko se trebaju raspodijeliti i na druge „goruće“ prioritete, a u većini slučajeva proračuni rijetko drastično rastu u kratkom razdoblju. U tom bi kontekstu trebalo pokrenuti konstruktivne dijaloge s učiteljskom i nastavničkom profesijom o načinima najbolje raspodjele ograničenih resursa kako bi se s vremenom poboljšali financijski aspekti i radni uvjeti učiteljske profesije, u skladu s jačanjem učiteljskog profesionalizma. Jačanjem učiteljskog profesionalizma pokreće se pozitivni ciklus u kojemu veći profesionalizam učitelja rezultira boljim ishodima učenja, a bolji ishodi učenja većim uvažavanjem profesije u društvu i boljim ekonomskim uvjetima učiteljskog i nastavničkog zanimanja, što zatim privlači sljedeću generaciju najkvalitetnijih kandidata u profesiju (OECD, 2019).

Osim financijskog aspekta, na privlačnost učiteljske i nastavničke profesije mogu utjecati i radni uvjeti. Prema TALIS-ovim podacima, hrvatski učitelji i nastavnici u prosjeku rade otprilike 39 punih sati tjedno, od čega najveći dio vremena provedu u nastavi (gotovo 50% radnog vremena), što otprilike odgovara ukupnom prosjeku zemalja sudionica. Ostatak tjednog radnog vremena hrvatski učitelji utroše na planiranje i pripremu nastavnih sati (oko 8 punih sati) te na ocjenjivanje i ispravljanje učeničkih radova (oko 4 puna sata). Slično je i u ostalim zemljama sudionicama. Učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi poučavaju u razredima s prosječno 18,6 učenika, a srednjoškolski nastavnici u razredima s prosječno 21,3 učenika, što je manje od TALIS-ova prosjeka koji iznosi 24,5 učenika po razredu. Gledajući prosječno, u usporedbi s drugim zemljama hrvatski učitelji i nastavnici rade u homogenijim razredima, što znači da se rjeđe od svojih kolega u drugim zemljama sudionicama trebaju nositi s izazovima u poučavanju učenika slabijeg socioekonomskog statusa, učenika s posebnim potrebama i učenika različitog kulturnog porijekla.

Međutim, oko polovice hrvatskih učitelja i nastavnika nezadovoljno je uvjetima svog zaposlenja. Većina ih smatra da bi se dodatno trebalo ulagati u unapređivanje školskih objekata i sadržaja, ponudu visokokvalitetnog stručnog usavršavanja, pružanje podrške učenicima s posebnim potrebama te smanjivanje veličine razreda. Slični su stavovi i hrvatskih ravnatelja. Prema njihovim iskazima, gotovo trećina osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj suočava se s problemom nedostatka ili neprimjerenosti prostora za nastavu, a četvrtina ih se suočava s manjkom učitelja i nastavnika kompetentnih za poučavanje učenika s posebnim potrebama. Otprilike petina srednjih škola suočava se s nedostatkom ili neprimjerenošću fizičke infrastrukture (npr. učionički namještaj, školska zgrada, grijanje/hlađenje i rasvjeta).

Smjernica 1.2. – povećati zadovoljstvo učitelja i nastavnika profesijom te jačati status i ugled učiteljske i nastavničke profesije u društvu

Mnoge zemlje tvrde da im je obrazovanje na prvom mjestu. No, da bi se ustanovilo je li zaista tako, dovoljno se upitati: Kakav status učitelji i nastavnici te zemlje imaju u društvu? Koliko bi roditelja htjelo da njihovo dijete jednoga dana postane učitelj? Na koji način mediji izvještavaju o obrazovanju i učiteljima i nastavnicima? Jesu li učitelji i nastavnici zadovoljni svojim poslom? Žale li što su odabrali učiteljski ili nastavnički poziv? U zemljama koje postižu najbolje rezultate u PISA-i učitelji i nastavnici imaju veće plaće, zadovoljniji su svojim poslom i profesijom, a njihova se profesija cijeni više.

Zadovoljstvo poslom i profesijom koje se istraživalo u ovom ciklusu TALIS istraživanja odnosi se na užitak i osjećaj ispunjenja koji učitelji i nastavnici imaju na svom poslu i općenito vezano uz svoje zanimanje. Međutim, zadovoljstvo poslom i profesijom nije statično stanje, već je to cjeloživotni proces koji se mijenja u skladu s osobnim karakteristikama i promjenjivim okolnostima posla i profesije.

Hrvatski učitelji i nastavnici općenito su zadovoljni svojim poslom (više od 90%). Njih više od 80% uživa raditi u svojoj školi i preporučilo bi je kao dobro mjesto za rad. Tek 16% učitelja i 17% nastavnika promijenilo bi školu kad bi to bilo moguće.

Međutim, zadovoljstvo hrvatskih učitelja i nastavnika profesijom nešto je niže. Oko četvrtine učitelja i nastavnika ne bi ponovno izabralo učiteljski ili nastavnički poziv, oko trećine njih smatra da prednosti učiteljskog zanimanja ne nadmašuju njegove nedostatke i pita se bi li bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje, dok 8% učitelja i 7% nastavnika žali što su odlučili postati učitelji. U Hrvatskoj je zabilježen jedan od najviših postotaka učitelja koji smatraju da se učiteljsko zanimanje ne cijeni u društvu (91%). Uz to, više od tri četvrtine učitelja i nastavnika nije zadovoljno plaćom koju dobivaju za svoj posao, dok ih je oko polovice nezadovoljno uvjetima svog zaposlenja.

Važnost koju političari, mediji i društvo u cjelini daju obrazovanju i obrazovnim pitanjima utječe i na učenike i njihov kasniji odabir zanimanja, kao i na to hoće li najbolji učenici razmišljati o odabiru učiteljskog ili nastavničkog poziva ili ne. Uz to, stav neke zemlje prema obrazovanju utječe i na to koliko će stavovi i mišljenje učitelja i nastavnika biti uvaženi u javnosti (Schleicher, 2018).

Smjernica 1.3. – nastaviti s kontinuiranim prikupljanjem i praćenjem demografskih podataka o učiteljima, nastavnicima i ravnateljima kako bi se uspostavila i održala rodna ravnoteža unutar profesije, osigurala pravednost u napredovanju tijekom karijere te na vrijeme izvršile adekvatne pripreme za obnavljanje učiteljske, nastavničke i ravnateljske radne snage

Sociodemografske karakteristike učitelja, nastavnika i ravnatelja još jedan su važan čimbenik koji treba uzeti u obzir prilikom osmišljavanja najboljih strategija i razvoja učinkovitih politika za privlačenje učitelja i nastavnika u profesiju i odabir najboljih kandidata. Prikupljanjem podataka o dobi i radnom iskustvu učitelja, nastavnika i ravnatelja moguće je procijeniti broj učitelja, nastavnika i ravnatelja koji se bliže mirovini kako bi se na vrijeme izvršile adekvatne pripreme za obnavljanje učiteljske, nastavničke i ravnateljske radne snage.



TALIS-ovi podaci pokazuju da je u Hrvatskoj u proteklih 5 godina došlo do značajnog smanjenja broja učitelja mlađih od 30 godina i starijih od 50 godina uz istovremeno povećanje broja učitelja u dobnoj skupini od 30 do 50 godina starosti. Većina učitelja i ravnatelja nalazi se u dobnoj skupini od 30 do 50 godina starosti, što znači da u Hrvatskoj već sad treba početi pažljivo planirati pripremu nove generacije učitelja, nastavnika i ravnatelja. S obzirom na njihove sve kompleksnije i zahtjevnije uloge, povećano radno opterećenje i odgovornosti, taj zadatak neće biti nimalo lagan.

Demografski podaci također pomažu procijeniti stupanj rodne ravnoteže unutar učiteljske, nastavničke i ravnateljske profesije. S jedne strane, istraživanja pokazuju da spol učitelja i nastavnika utječe na stavove, aspiracije i postignuća učenika. S druge strane, obrazovni bi sustav trebao voditi računa o pravednosti i rodnoj jednakosti u napredovanju učitelja i nastavnika tijekom karijere, kao i u mogućnosti napredovanja na vodeće pozicije. Učiteljskom i nastavničkom profesijom u Hrvatskoj dominiraju žene: žene čine 78% osnovnoškolske i 67% srednjoškolske populacije učitelja, a njihov se udio u hrvatskim osnovnim školama u proteklih pet godina statistički značajno povećao.

Rodna ravnoteža unutar ravnateljske profesije u Hrvatskoj je bolja: žene čine 53% osnovnoškolske i 49% srednjoškolske populacije ravnatelja. Ovakav stupanj rodne ravnoteže mogao bi biti posljedica činjenice da se u Hrvatskoj možda na ravnateljsku poziciju javlja podjednak broj žena i muškaraca, a mogao bi ukazivati i na relativno visoku razinu pravednosti i jednakosti prilikom izbora novih ravnatelja. No, bez obzira na uzroke, TALIS-ovi podaci pokazuju da bi obrazovna politika trebala voditi računa o rodnoj ravnoteži i pravednosti u napredovanju učitelja i nastavnika tijekom karijere.

2) Podrška učiteljima i nastavnicima početnicima

Smjernica 2.1. – reevaluirati mehanizme podrške i uvođenja učitelja i nastavnika početnika u profesiju, temeljiti ih na školskim kontekstima s povećanim naglaskom na područja u kojima se učitelji i nastavnici početnici osjećaju najmanje kompetentnima te povećati sudjelovanje učitelja i nastavnika početnika u takvim programima

Učinkoviti obrazovni sustavi osiguravaju da svi učitelji i nastavnici, pa tako i učitelji i nastavnici početnici, provode kvalitetno obrazovanje svih učenika (OECD, 2019). Učitelji i nastavnici početnici ulaze u učiteljsku i nastavničku profesiju s određenom razinom znanja i vještina stečenih tijekom formalnog inicijalnog obrazovanja, no prilikom prvog zapošljavanja potrebna im je velika pomoć i podrška kako bi se uspješno prilagodili i mogli nositi s novim izazovima, osjećali kompetentnima u poučavanju te kako bi se održala njihova predanost i motivacija. Istraživanja pokazuju da se vještine i kompetencije učitelja i nastavnika najviše razvijaju s njihovim radnim iskustvom. Svaka dodatna godina radnog iskustva povezana je sa sve boljim postignućem učenika, a taj je učinak najveći tijekom prvih pet godina rada (OECD, 2019). Iz tog je razloga veoma važno da im sustav i škola osiguraju čvrstu podršku u prvim godinama rada.

Kakvu podršku dobivaju učitelji i nastavnici početnici u Hrvatskoj? TALIS-ovi podaci pokazuju da u Hrvatskoj u prosjeku ima 20% učitelja početnika. Njih 17% rado bi promijenilo školu u kojoj rade, 18% ih ne bi preporučilo svoju školu kao dobro mjesto

za rad, a njih 41% pita se ne bi li bilo bolje da su odabrali neko drugo zanimanje. Uz to, učitelji početnici u Hrvatskoj osjećaju se značajno manje kompetentnima u uspostavljanju discipline u razredu, korištenju različitih nastavnih metoda i strategija te poticanju učenika da cijene učenje. Slična je situacija i s količinom vremena koju provedu u poučavanju u razredu: učitelji početnici utroše značajno manje vremena na učenje i poučavanje tijekom nastavnog sata od učitelja s više radnog iskustva.

Međutim, prema iskazima hrvatskih ravnatelja, gotovo svim učiteljima i nastavnicima početnicima osigurana je podrška putem formalnih programa, neformalnih aktivnosti ili kombinacije formalnih i neformalnih aktivnosti. No, nastavnici i učitelji početnici iznose nešto drugačija iskustva. Čak 66% učitelja početnika nije sudjelovalo u aktivnostima uvođenja u školi nakon završenog inicijalnog obrazovanja, bez obzira na to koliko godina radnog iskustva imaju. Slično tome, otprilike polovica učitelja početnika i iskusnijih učitelja te nešto više od trećine nastavnika početnika izjavljuje da prilikom zapošljavanja u školi u kojoj trenutno rade nisu sudjelovali ni u kakvim aktivnostima uvođenja, formalnim ili neformalnim. Ovakvo je proturječje između iskaza hrvatskih ravnatelja o dostupnosti programa uvođenja i iskaza učitelja o njihovom stvarnom sudjelovanju u takvim programima uočeno i u prošlom TALIS-ovu ciklusu (TALIS 2013).

Učitelji i nastavnici početnici mogu dobivati podršku i putem mentora. Iako većina ravnatelja (68%) u Hrvatskoj izjavljuje da su mentorski programi važni i gotovo svi tvrde da njihova škola svim učiteljima i nastavnicima nudi takav oblik podrške, postotak hrvatskih učitelja početnika koji imaju dodijeljenog mentora statistički se značajno smanjio u proteklih pet godina.

Programi uvođenja učitelja i nastavnika početnika u profesiju trebali bi pružati podršku učiteljima i nastavnicima u prvim godinama rada kako bi se prilagodili na novu radnu sredinu, nove zadatke, ali i na profesiju. Jedan od načina da im se olakša prilagodba i da se poveća njihovo sudjelovanje u programima uvođenja mogao bi biti i smanjivanje satnice u nastavi tijekom prvih godina rada, pristup koje neke zemlje već primjenjuju za učitelje i nastavnike početnike. Na taj način učitelji i nastavnici početnici mogu bolje rasporediti svoje radno vrijeme na planiranje i pripremu nastavnih sati, poučavanje u razredu i druge radne obveze te na sudjelovanje u programima uvođenja i mentorskim programima. Programi uvođenja mogli bi uključivati i zajedničko poučavanje učitelja (u kojemu sudjeluje manje od polovice hrvatskih učitelja), koje jača suradnju među učiteljima i pomaže učiteljima i nastavnicima početnicima da uče od svojih iskusnijih kolega.



3) Podrška kontinuiranom profesionalnom razvoju učitelja, nastavnika i ravnatelja

Smjernica 3.1. – održati visoke standarde kvalifikacija za učitelje, nastavnike i ravnatelje uz osiguravanje kvalitetnih formalnih programa inicijalnog obrazovanja usklađenih s potrebama i zahtjevima učiteljske, nastavničke i ravnateljske profesije

Profesionalizam učitelja, nastavnika i ravnatelja ne može se razvijati i dostići zadovoljavajuću razinu ako im sustav ne osigura prilike i uvjete za usvajanje specijaliziranih znanja i kompetencija svojstvenih njihovoj profesiji i to od formalnog inicijalnog obrazovanja pa sve do završetka karijere. Da bi se osigurala kvaliteta poučavanja te povećalo i održalo samopouzdanje i zadovoljstvo učitelja, nastavnika i ravnatelja, obrazovni im sustav treba kontinuirano nuditi adekvatne aktivnosti stručnog usavršavanja.

Znanja i kompetencije koje učitelji, nastavnici i ravnatelji steknu tijekom svog formalnog obrazovanja povezana su s njihovima kasnijim strategijama i kvalitetom poučavanja, a to u konačnici utječe na postignuća učenika. Specifikacije na kojima se temelje programi formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika zapravo odražavaju viziju neke zemlje o znanjima i kompetencijama koje bi učitelji i nastavnici trebali imati (OECD, 2019).

TALIS-ovi podaci pokazuju da hrvatski učitelji i nastavnici u prosjeku imaju završen veći stupanj formalnog obrazovanja od svojih kolega u zemljama sudionicama i zemljama Europske unije: čak 91% osnovnoškolskih učitelja i 92% srednjoškolskih nastavnika ima završen četverogodišnji ili petogodišnji fakultet (ISCED 7), za razliku od prosjeka zemalja sudionica koji iznosi 41% te prosjeka zemalja EU koji iznosi 55%. Za hrvatske ravnatelje vrijedi isto: četverogodišnji ili petogodišnji fakultet završilo je 93% osnovnoškolskih ravnatelja i 96% srednjoškolskih ravnatelja (TALIS-ov prosjek iznosi 57%, a prosjek EU-a 65%).

U većini zemalja čiji učenici imaju visoka postignuća u PISA-i učitelji najčešće imaju završene četverogodišnje ili petogodišnje fakultete što ukazuje na to da bi programi formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika trebali trajati najmanje četiri godine. Hrvatska se već nalazi pri samom vrhu ljestvice zemalja po dužini trajanja učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog formalnog obrazovanja. Štoviše, u zadnjih pet godina u Hrvatskoj je uočen statistički značajni pad postotka učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi sa završenim studijem kraćim od 3 godine.

Dvije trećine hrvatskih učitelja stekli su svoju kvalifikaciju studirajući po tzv. simultanom modelu, usvajajući znanja iz akademskog predmeta usporedo s pedagoškim kompetencijama, umjesto da prvo steknu kvalifikaciju iz određenog akademskog predmeta, a nakon toga pedagoške kompetencije (konsekutivni model). Po mnogima je upravo takav model studiranja najbolji jer s jedne strane rješava problem manjka učiteljske i nastavničke radne snage, a s druge omogućuje stjecanje znanja i kompetencija na integriraniji način.

Smjernica 3.2. – osigurati sadržajnu povezanost, komplementarnost i konzistentnost između formalnog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja, nastavnika i ravnatelja te osmisliti oblike i sadržaje stručnog usavršavanja u skladu s izraženim potrebama i prethodno stečenim znanjima i vještinama

No, je li formalno obrazovanje hrvatskih učitelja, nastavnika i ravnatelja dovoljno sadržajno usklađeno s potrebama i zahtjevima njihova posla i priprema li ih adekvatno za izazove s kojim će se susretati tijekom svoje karijere?

Profesionalni razvoj važna je komponenta učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma. Učitelji, nastavnici i ravnatelji cjeloživotni su učenici, a njihove se potrebe za stjecanjem određenih znanja i vještina mijenjaju tijekom njihove karijere. Obrazovni bi sustav trebao kontinuirano prikupljati podatke o njihovim potrebama i osiguravati dovoljno prilika za relevantno osposobljavanje.

Prvi korak u osiguravanju adekvatne osposobljenosti učitelja, nastavnika i ravnatelja jest omogućiti bolju sadržajnu povezanost između njihova inicijalnog obrazovanja i aktivnosti stručnog usavršavanja kako bi u jednom ili drugom trenutku svi aspekti njihova posla bili pokriveni i konsolidirani. Planovi i programi inicijalnog formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja trebali bi biti međusobno povezani, konzistentni i komplementarni. Oni bi trebali voditi računa o prethodno stečenima znanjima i kompetencijama te aktualnim potrebama učitelja, nastavnika i ravnatelja, što može zahtijevati uključivanje u dodatne dijaloge i suradnju s različitim akterima i dionicima u formalnim programima obrazovanja i sustavima stručnog usavršavanja.

Sadržajno gledajući, većina hrvatskih učitelja (84%) ima završeno formalno obrazovanje koje je uključivalo tri glavna elementa: sadržaj predmeta koji će poučavati, pedagoške aspekte poučavanja i praksu u nastavi tijekom studija. Pored glavnih elemenata, njihovo formalno obrazovanje uključivalo je još dodatne elemente poput poučavanja kroskurikularnih vještina, praćenje napretka učenika te vještina upravljanja razredom. Međutim, hrvatski učitelji i nastavnici osjećaju se bolje pripremljenima za poučavanje sadržaja nastavnog predmeta nego za primjenu znanja i vještina iz ostalih područja koja su bila uključena u njihovo formalno obrazovanje, osobito u području uporabe ICT-a u nastavi, poučavanja učenika različitih sposobnosti te poučavanja u multikulturnom i višejezičnom okruženju.

Nadalje, kad se sadržaji obuhvaćeni formalnim obrazovanjem hrvatskih učitelja i nastavnika usporede sa sadržajima aktivnosti stručnog usavršavanja, može se zaključiti da je njihovo stručno usavršavanje najčešće usmjereno na gotovo ista područja kao što je bilo i njihovo inicijalno obrazovanje: hrvatski učitelji i nastavnici najčešće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja vezanima uz sadržaj predmeta koji poučavaju i pedagoške aspekte poučavanja nego uz druga područja.

Međutim, kad se analiziraju podaci o njihovim potrebama za daljnjim stručnim usavršavanjem, može se zaključiti da ponuda dostupnih aktivnosti stručnog usavršavanja možda nije najbolje usklađena s njihovim potrebama. Hrvatski učitelji imaju najveću potrebu za stručnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s posebnim potrebama (36%), različitih pristupa individualiziranom učenju (27%) i primjene ICT-a u nastavi (26%), a to su upravo teme koje su bile najmanje zastupljene u njihovom formalnom inicijalnom obrazovanju. Ovi podaci još jednom upućuju na zaključak da je prilikom planiranja i osmišljavanja aktivnosti stručnog usavršavanja veoma važno voditi računa i o prethodno stečenim znanjima i vještinama učitelja i nastavnika.



Dokaz da se potrebe učitelja i nastavnika za različitim sadržajima stručnog usavršavanja mijenjaju tijekom njihove karijere u skladu s njihovim iskustvom, specifičnostima školskog i razrednog konteksta te vanjskim utjecajima poput razvoja tehnologija i novijih spoznaja u području akademskog predmeta i pedagoških aspekata poučavanja pružaju i podaci prikupljeni TALIS istraživanjem. U proteklih pet godina u Hrvatskoj je došlo do istovremenog pojačanog sudjelovanja učitelja u stručnom usavršavanju u pojedinim područjima i povećanja potrebe za stručnim usavršavanjem u tim istim područjima (poučavanje učenika s posebnim potrebama, primjena ICT-a u nastavi te poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju).

Slično kao i kod učitelja, iako velika većina hrvatskih ravnatelja ima završen potreban stupanj obrazovanja, formalni programi njihova inicijalnog obrazovanja nisu dovoljno usklađeni sa zahtjevima poslova koje trebaju obavljati kad jednom dođu na tu poziciju. Većina hrvatskih ravnatelja počinje razvijati svoja ravnateljska znanja i kompetencije tek nakon što dođu na ravnateljsku poziciju. Programe ili tečajeve za ravnatelje ili za administrativno upravljanje školom u Hrvatskoj je završilo tek oko polovice ravnatelja, a gotovo svi tek nakon dolaska na ravnateljsku poziciju. Uz to, gotovo polovica ravnatelja nije osposobljena za instruktorsko vođenje škole, što znači da nemaju dovoljna znanja i vještine za upravljanje školom s naglaskom na unapređivanje procesa učenja i poučavanja.

Potrebe za stručnim usavršavanjem koju iskazuju hrvatski ravnatelji zapravo odgovaraju sadržajima koji nisu bili obuhvaćeni njihovim formalnim obrazovanjem. Gotovo polovica hrvatskih ravnatelja ima najveću potrebu za stručnim usavršavanjem u području upravljanja ljudskim resursima, a više od trećine ravnatelja u području razvoja školskog kurikulumu, razvijanja suradnje među učiteljima, upravljanja financijama i korištenja podataka radi unapređivanja kvalitete škole.

Obrazovni bi sustav trebao budućim ravnateljima osigurati više prilika za razvoj kompetencija organizacijskog i instruktorskog upravljanja školom. Neke zemlje to postižu posebnim modulima namijenjenim budućim ravnateljima čije je završavanje uvjet za ravnateljsku poziciju, ili "prijelaznim" modulima za učitelje i nastavnike koji bi se htjeli jednog dana kandidirati za poziciju ravnatelja, poput australskog modela.

Smjernica 3.3. – osigurati adekvatnu podršku za ravnatelje škola, osobito ravnatelje početnike

Osim učiteljima i nastavnicima, obrazovni bi sustav trebao pružati kontinuiranu podršku i ravnateljima škola. Takva podrška može dolaziti u obliku dobro osmišljenih mentorskih programa ili putem mreža ravnatelja u kojima ravnatelji s više iskustva pružaju podršku ravnateljima početnicima i u kojima ravnatelji mogu međusobno razmjenjivati iskustva, učiti jedni od drugih, davati primjere dobre prakse i zajednički rješavati izazove.

Smjernica 3.4. – promicati kontinuirano stručno usavršavanje na razini škola koje je bolje usklađeno s potrebama učitelja i nastavnika i lokalnim školskim kontekstom te u kojima svi učitelji i nastavnici razmjenjuju iskustva i ideje, zajedno uče i promišljaju o izazovima s kojima se susreću u radu

Gotovo svi hrvatski učitelji, nastavnici i ravnatelji sudjelovali su u aktivnostima stručnog usavršavanja u prethodnih 12 mjeseci, što upućuje na visok stupanj podrške i učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma u Hrvatskoj. Najčešći oblici stručnog usavršavanja u kojima su sudjelovali su tzv. tradicionalni oblici poput tečajeva, seminara i konferencija. Iako su takvi oblici ponekad potrebni i adekvatni, u takvim su aktivnostima učitelji, nastavnici i ravnatelji često samo pasivni slušatelji umjesto aktivnih pokretača svog profesionalnog razvoja. Osim toga, takve su aktivnosti često izdvojene iz školskog konteksta i svakodnevne stvarnosti s kojima se učitelji, nastavnici i ravnatelji suočavaju u svojim razredima i školama. Iz tog bi se razloga aktivnosti stručnog usavršavanja češće trebale odvijati u sklopu školskih aktivnosti koje integriraju nastavnu praksu učitelja, školski i razredni kontekst te međusobnu suradnju učitelja.

U stručnom usavršavanju temeljenom na suradničkom učenju s kolegama sudjeluje tek otprilike trećina hrvatskih učitelja i nastavnika, a oko polovice njih se stručno usavršava putem profesionalnih mreža učitelja i nastavnika. Takvi bi oblici stručnog usavršavanja i suradnje trebali biti više zastupljeni među hrvatskim učiteljima i nastavnicima s obzirom na to da istraživanja pokazuju da imaju veći utjecaj na nastavnu praksu učitelja te značajno smanjuju vrijeme i troškove stručnog usavršavanja, pri čemu se sredstva zatim mogu preusmjeriti na druga prioritetna područja.

Velika većina hrvatskih učitelja i nastavnika uglavnom je zadovoljna aktivnostima stručnog usavršavanja u kojima su sudjelovali u prethodnih godinu dana. Njih 86% smatra da su aktivnosti imale pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje, a ti su učitelji ujedno i značajno zadovoljniji svojim poslom te izražavaju značajno veću samo-efektivnost u poučavanju. No, zbog čega neke aktivnosti stručnog usavršavanja imaju veći pozitivni utjecaj na nastavnu praksu učitelja i nastavnika od drugih?

TALIS je prikupio podatke o karakteristikama aktivnosti stručnog usavršavanja koje su imale najveći pozitivan utjecaj na poučavanje hrvatskih učitelja i nastavnika u prethodnih godinu dana.

Prema iskazima hrvatskih učitelja, aktivnosti stručnog usavršavanja koje su imale najveći utjecaj na njihovo poučavanje čvrsto su bile usmjerene na sadržaj, oslanjale su se na njihova prethodno stečena znanja, bile su prilagođene njihovim potrebama za osobnim razvojem, imale su jasnu strukturu te su bile prikladno usmjerene na sadržaje potrebne za poučavanje predmeta. Nadalje, te su aktivnosti bile usmjerene na inovacije u nastavi te su pružile priliku za uvježbavanje i primjenu novih ideja i znanja u nastavi te za aktivno i suradničko učenje.

Međutim, istraživanja pokazuju da najveći pozitivan učinak na poučavanje učitelja i nastavnika imaju aktivnosti koje traju dulje vrijeme i koje se provode na razini škola. U aktivnostima stručnog usavršavanja s produljenim trajanjem u prethodnih godinu dana sudjelovalo je manje od petine hrvatskih učitelja i nastavnika, a u aktivnostima stručnog usavršavanja na razini škole četvrtina osnovnoškolskih i oko trećine srednjoškolskih nastavnika.

Imajući u vidu da takvi oblici stručnog usavršavanja jačaju suradnju među učiteljima te da su bolje prilagođeni njihovim potrebama i specifičnom lokalnom školskom

kontekstu, škole bi trebale češće organizirati aktivnosti stručnog usavršavanja za sve svoje učitelje i nastavnike u skladu s njihovim specifičnim potrebama. Na primjer, škola bi mogla predvidjeti određeno vrijeme tijekom tjedna ili mjeseca tijekom kojega bi svi učitelji ili nastavnici aktivno učili sa svojim kolegama i zajedno raspravljali o izazovima s kojima se susreću u razredima, razmjenjivali ideje i promišljali o svom poučavanju. Uz to, svaka bi škola mogla razviti sustav kolektivnog stručnog usavršavanja temeljenog na promatranju kolega u izvođenju nastave, model koji je jako raširen u nekim zemljama poput Japana, gdje učitelji imaju priliku promatrati metode i strategije poučavanja svojih kolega, davati im konstruktivne povratne informacije i zajednički promišljati o poboljšanjima.

Smjernica 3.5. – sustavno raditi na uklanjanju prepreka sudjelovanju učitelja, nastavnika i ravnatelja u aktivnostima stručnog usavršavanja i osigurati dodatne poticaje za sudjelovanje

Visoka stopa sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja u Hrvatskoj ne znači da učitelji, nastavnici i ravnatelji ne nailaze na prepreke koje ih u tome sprečavaju. TALIS-ovi podaci pokazuju da hrvatski učitelji i nastavnici značajno rjeđe od ravnatelja sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja što bi moglo ukazivati na činjenicu da im možda nisu ponuđene adekvatne aktivnosti, da su možda slabije motivirani ili da su iz nekog razloga spriječeni u potpunosti iskoristiti mogućnost sudjelovanja u programima stručnog usavršavanja.

Najveću prepreku sudjelovanju u stručnom usavršavanju za hrvatske učitelje, nastavnike i ravnatelje predstavlja nedostatak poticaja za sudjelovanje, prevelika cijena aktivnosti te neadekvatnost aktivnosti koje se nude. U odnosu na prije pet godina, hrvatski učitelji značajno rjeđe kao prepreku stručnom usavršavanju navode preveliku cijenu, ali ih zato značajno češće sprečavaju obiteljske obveze i kolizija s radnim vremenom. Rješenje problema nedovoljnih poticaja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju trebalo bi tražiti u samoj motivaciji učitelja. Što učitelje i nastavnike motivira na sudjelovanje u stručnom usavršavanju?

Učitelji i nastavnici u Hrvatskoj sudjeluju u stručnom usavršavanju zbog obveze profesionalnog razvoja, a najčešće im se za sudjelovanje u takvim aktivnostima daje novčana podrška, odnosno nadoknada troškova ili plaćeni troškovi stručnog usavršavanja. Za razliku od Hrvatske, njihovi kolege u drugim zemljama najčešće dobivaju nenovčanu podršku poput oslobođanja od nastave tijekom stručnog usavršavanja ili osiguravanja materijala potrebnih za sudjelovanje u aktivnostima stručnog usavršavanja. I jedna i druga vrste podrške (novčana i nenovčana) motiviraju učitelje na stručno usavršavanje, osobito ako se uzme u obzir podatak da hrvatski učitelji kojima se osigurava nadoknada troškova ili plaćena kotizacija, oslobođanje od nastave te nabavka potrebnog materijala statistički značajno češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja od učitelja kojima se to ne osigurava. To upućuje na zaključak da bi se prilikom osmišljavanja poticaja za stručno usavršavanje trebalo voditi računa i o novčanoj i o nenovčanoj podršci.

Jedan od učinkovitih poticaja za sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju jest „sakupljanje bodova“ za napredovanje u karijeri. Međutim, stručno usavršavanje ne bi se smjelo shvaćati samo kao mehanizam za napredovanje, već i kao prilika za učenje i poboljšanje. Najveća motivacija za sudjelovanje učitelja i nastavnika su prilike da u takvim aktivnostima konkretno uče kako se nositi s izazovima s kojima se svakodnevno susreću u radu, zbog čega je veoma važno da sadržaji

aktivnosti budu usklađeni s njihovim stvarnim potrebama. Još jedan primjer učinkovitih poticaja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju jest praksa nekih zemalja da učiteljima koji stručnim usavršavanjem steknu napredna znanja i vještine daju veću odgovornost i dodatna zaduženja u školi, pri čemu dobivaju status stručnjaka te kao takvi pružaju pomoć i podršku svojim kolegama.

Iako se, prema TALIS-ovim podacima, Hrvatska nalazi u skupini zemalja s većim prosječnim brojem aktivnosti stručnog usavršavanja i istovremeno većim udjelom dobivene podrške za sudjelovanje u takvim aktivnostima, još uvijek postoje prepreke koje učitelje, nastavnike i ravnatelje sprečavaju da sudjeluju u organiziranim aktivnostima stručnog usavršavanja. Iz tog je razloga potrebno uložiti dodatne napore kako bi se uklonile sve prepreke i osigurali adekvatni poticaji. Takva bi podrška trebala dolaziti sa svih razina sustava, od obrazovnih vlasti do ravnatelja škola.

4) Unapređivanje kvalitete poučavanja

Smjernica 4.1. – optimizirati načine na koji učitelji, nastavnici i ravnatelji raspodjeljuju svoje obveze i zadatke tijekom radnog vremena s ciljem unapređenja kvalitete poučavanja

Profesionalizam učitelja, ravnatelja i nastavnika ne manifestira se samo kroz znanja i kompetencije koje kontinuirano razvijaju tijekom karijere, već i kroz donošenje stručnih prosudbi o odabiru i primjeni najprikladnijih strategija i metoda poučavanja.

Za učinkovito poučavanje potrebno je vrijeme. Da bi poučavanje učitelja i nastavnika bilo kvalitetno, potrebno im je dovoljno vremena da se posvete nastavnoj jedinici i svim učenicima u razredu. No, imaju li hrvatski učitelji i nastavnici dovoljno vremena za učenje i poučavanje u razredu?

U aktivnostima učenja i poučavanja hrvatski učitelji i nastavnici u prosjeku provedu 37 minuta tijekom školskog sata, odnosno 83% nastavnog sata. Na održavanje discipline u razredu i na administrativne zadatke u prosjeku utroše još po 4 minute. Vrijeme utrošeno na učenje i poučavanje može ovisiti o brojnim čimbenicima poput karakteristika učitelja ili sastava razreda. U Hrvatskoj takav utjecaj ima dob i radno iskustvo učitelja te udio učenika s teškoćama u učenju u razredu. Učitelji mlađi od 30 godina, učitelji s 5 ili manje godina radnog iskustva te učitelji s većim udjelom učenika s teškoćama u učenju utroše statistički značajno manje vremena na učenje i poučavanje od svojih starijih i iskusnijih kolega te kolega s manjim udjelom učenika s teškoćama u učenju.

Kvaliteta poučavanja također ovisi i o vremenu koji ravnatelji škola posvećuju unapređenju kvalitete učenja i poučavanja u školi. Prema TALIS-ovim podacima, hrvatski ravnatelji posvećuju tek oko petine svog radnog vremena poslovanju i zadacima vezanim uz školski kurikulum i nastavu. Međutim, i sami su svjesni da to nije dovoljno: jedan od problema koji često navode kao prijetnju kvalitetnoj nastavi u školi upravo je nedostatak vremena za instruktorsko vođenje škole. Tome još treba pribrojiti i činjenicu da gotovo polovica ravnatelja izjavljuje da nije osposobljena za ovakav stil vođenja škole. No, TALIS-ovi podaci pokazuju da hrvatski ravnatelji imaju želju i spremni su raditi na unapređenju učenja i poučavanja u svojim školama budući da je jedna od njihovih najvećih izraženih potreba za stručnim usavrša-

vanjem upravo razvoj školskog kurikulumu, razvijanje suradnje među učiteljima i korištenje podataka radi unapređivanja kvalitete škole.

Ukupno gledajući, hrvatski učitelji i nastavnici prema TALIS-ovim podacima ukupno rade otprilike 39 punih sati tjedno, od čega najveći dio vremena provedu u nastavi (gotovo 50% radnog vremena). Međutim, da bi poučavanje i učenje bilo kvalitetno, učitelji trebaju imati dovoljno vremena i za druge poslove unutar svog radnog vremena poput planiranja i pripreme nastavnih sati, ocjenjivanja i ispravljanja učeničkih radova i sl.

Hrvatski učitelji i nastavnici u planiranju i pripremi nastavnih sati u prosjeku provedu 8 punih sati tjedno, no, u odnosu na prije pet godina, taj se broj statistički značajno smanjio za 1,5 sati, što nije zanemarivo ako ukupan broj sati utrošen na tu aktivnost iznosi 8,3 sati. Iako priprema nastave pozitivno utječe na kvalitetu poučavanja i pomaže učiteljima i nastavnicima u nošenju s izazovima i promjenjivim uvjetima s kojima se suočavaju u razredu, ovo smanjenje ne bi trebalo biti zabrinjavajuće ako se uzme u obzir činjenica da mnogi učitelji poučavaju istu nastavnu jedinicu u više razrednih odjeljenja ili činjenica da je uporaba tehnologija u planiranju i pripremi nastave danas vjerojatno puno češća u odnosu na prije pet godina te da skraćuje vrijeme pripreme i olakšava međusobnu razmjenu materijala među učiteljima i nastavnicima. Osim toga, u Hrvatskoj je u proteklih pet godina došlo i do statistički značajnog smanjenja udjela manje iskusnih učitelja (s 5 ili manje godina radnog iskustva), kojima je možda bilo potrebno više vremena za planiranje i pripremu od iskusnijih učitelja.

Učitelji i nastavnici neprestano trebaju voditi računa o tome kojim će aktivnostima dati prioritet kako bi njihovi ciljevi bili usuglašeni s raspoloživim resursima. Uz to, opterećeni administrativnim i drugim zadacima, sve više im nedostaje vremena za adekvatnu pripremu, „isprobavanje“ novih nastavnih strategija i razmjenu iskustava sa svojim kolegama. Iz tog bi razloga trebalo kritički promisliti o njihovim aktivnostima i obvezama tijekom radnog vremena te im omogućiti više vremena za pripremu i profesionalnu suradnju.

Smjernica 4.2. – utvrditi jasne profesionalne standarde za instruktorsko vođenje škole te razvijati kapacitete za instruktorsko vođenje školom uz uključivanje “instruktorskih voditelja” iz redova učitelja i nastavnika

Jednako tako, ravnatelji bi trebali imati više vremena za instruktorsko vođenje škole usmjereno na školski kurikulum i unapređenje poučavanja. No, bolja regulacija radnog vremena ravnatelja nije sama po sebi dovoljna bez da im se istovremeno osigura osposobljavanje za instruktorski stil vođenja. Donošenjem jasnih profesionalnih standarda za instruktorsko vođenje škole i davanjem većeg naglaska na takav stil vođenja škole tijekom formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja ravnatelja, ravnatelje bi trebalo poticati da preusmjere administrativno upravljanje na instruktorsko vođenje škole.

Jedan od načina na koji bi se ravnateljima dalo više vremena za poslove i zadatke usmjerene na unapređenje kurikulumu i poučavanja mogao bi biti uvođenje „učitelja voditelja“ ili prijenos dijela odgovornosti za administrativne zadatke na druge učitelje koji pokazuju interes za stjecanje ili dalji razvoj rukovodilačkih vještina.

Smjernica 4.3. – osigurati da učitelji i nastavnici budu osposobljeni za primjenu učinkovitih nastavnih strategija te posebno promicati strategije kognitivne aktivacije i aktivnog učenja

Velika većina hrvatskih učitelja i nastavnika (više od 80%) smatraju da su uspješni u poučavanju i upravljanju razredom. Međutim, kad je riječ o poticanju učenika na učenje, njihovo je samopouzdanje niže: otprilike polovica njih smatra da ne mogu pomoći učenicima da cijene učenje i motivirati učenike koji pokazuju slab interes za sudjelovanje u nastavi.

Od četiri skupine strategija koju su im bile ponuđene u TALIS istraživanju, hrvatski učitelji i nastavnici najčešće koriste skupinu strategija za postizanje jasnoće poučavanja poput objašnjavanja učenicima što trebaju naučiti i na koji je način novo gradivo povezano sa starim, davanja primjera iz svakodnevnog života ili pokazivanja zašto je novo gradivo korisno. Strategije za kognitivnu aktivaciju učenika i strategije aktivnog učenja manje su raširene među hrvatskim učiteljima i nastavnicima. Riječ je o aktivnostima u kojima učenici u manjim skupinama vrednuju, integriraju i primjenjuju znanja u kontekstu rješavanja problema i aktivnostima u kojima učenici rade samostalno koristeći alate poput informacijsko-komunikacijske tehnologije ili u kojima učenici samostalno rade na duljim projektima. Takve aktivnosti zapravo najviše pridonose učinkovitosti i kvaliteti poučavanja budući da su u pozitivnoj korelaciji s postignućima učenika. One predstavljaju veći izazov za učenike jer učenici trebaju koristiti vještine višeg reda poput kritičkog mišljenja, vještina rješavanja problema i donošenja odluka. One također potiču učenike na pronalaženje kreativnih i alternativnih načina rješavanja problema te im omogućuju da dijele svoje procese razmišljanja i rezultate s drugim učenicima i učiteljima (OECD, 2019).

Aktivnosti za kognitivnu aktivaciju učenika prilično su kompleksne jer zahtijevaju pomno planiranje i pripremu, kao i dulje vrijeme za njihovu implementaciju. Iz tog je razloga veoma važno da strategije za kognitivnu aktivaciju učenika budu zastupljene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, kao i u daljnjim aktivnostima njihovog stručnog usavršavanja, uz praktične vježbe u kojima učitelji i nastavnici imaju priliku isprobavati strategije i jačati svoje samopouzdanje za njihovu primjenu.

Smjernica 4.4. – osigurati veću zastupljenost sadržaja vezanih uz ponašanje učenika i upravljanje razredom u formalnim programima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika

Prema analizama TALIS-ovih podataka, u Hrvatskoj primjena strategija za kognitivnu aktivaciju ovisi o disciplini u razredu, a disciplina pak o udjelu učenika s problemima u ponašanju u razredu i samoučinkovitosti učitelja. Drugim riječima, što je više učenika s problemima u ponašanju u razredu i što se učitelji osjećaju manje kompetentnim za upravljanje razredom, to je disciplina lošija pa učitelji rjeđe primjenjuju strategije za kognitivnu aktivaciju, a učenici rjeđe uče u manjim skupinama i rjeđe zajednički rješavaju probleme.

TALIS-ove analize pokazale su da, što su hrvatski učitelji stariji i imaju više radnog iskustva te što je njihova razina samoučinkovitosti u upravljanju razredom veća, to je disciplina tijekom nastave bolja, odnosno trebaju trošiti manje vremena na

uspostavljanje discipline tijekom nastavnog sata. Međutim, pokazalo se da razina samoučinkovitosti hrvatskih učitelja u upravljanju razredom ovisi o tome jesu li imali prilike stjecati kompetencije upravljanja razredom tijekom svog inicijalnog obrazovanja.

Tek je otprilike polovica hrvatskih učitelja i nastavnika imala priliku učiti sadržaje vezane uz ponašanje učenika i upravljanje razredom tijekom svog inicijalnog obrazovanja ili se stručno usavršavati u tom području u prethodnih godinu dana. Uz to, čak 62% hrvatskih učitelja ne osjeća se pripremljenima za nošenje s problematičnim ponašanjima i upravljanje razredom nakon formalnog inicijalnog obrazovanja, a 23% njih iskazuje veoma veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u tim područjima. Ovi podaci ukazuju na to da bi programi formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja trebali bi biti više usmjereni na područje discipline i upravljanja razredom.

Jedan od načina na koji bi se moglo osigurati kvalitetno poučavanje u svim školama moglo bi biti raspoređivanje najkvalitetnijih i najkompetentnijih učitelja u najizazovnije škole ili razrede ili osiguravanje dodatnih učitelja ili učitelja asistenta. Ravnatelji škola također bi mogli imati mogućnost korištenja ljudskih resursa na fleksibilnije načine u svojim školama kako bi učitelji mogli poučavati manje skupine učenika ili poučavati u timovima i u suradnji sa stručnim suradnicima.

Smjernica 4.5. – promicati otvorenost prema inovacijama u školama, osigurati da formalno obrazovanje i programi stručnog usavršavanja uključuju adekvatnu pripremu učitelja i nastavnika za primjenu inovativnih strategija u poučavanju te graditi i promicati profesionalne zajednice s ciljem diseminacije inovativne prakse

Inovacije u obrazovanju doprinose poboljšanju obrazovnih ishoda i kvaliteti obrazovanja, povećanju pravednosti i jednakosti u dostupnosti i korištenju obrazovanja, povećanju učinkovitosti uz minimiziranje troškova i maksimiziranje isplativosti te uvođenju promjena potrebnih za prilagođavanje promjenama u društvu (OECD, 2019).

TALIS-ovi podaci pokazuju da većina hrvatskih učitelja i nastavnika (70%) smatra da njihovi školske kolege nastoje razvijati nove ideje za učenje i poučavanje, da su otvoreni za promjene, da traže nove načine rješavanja problema te da si pružaju međusobnu praktičnu podršku u primjeni novih ideja. Ravnatelji škola također iskazuju veliku sklonost prema inovacijama (oko 90%). Prema njihovim iskazima, njihove škole brzo prepoznaju potrebu da nešto treba mijenjati, brzo odgovaraju na promjene kad je to potrebno, spremno prihvaćaju nove ideje i osiguravaju pomoć za razvoj novih ideja.

Međutim, inovacije se u školsku svakodnevicu ne mogu uvesti na silu ili po recepturi koja dolazi izvana. Najvažniji preduvjet inovacijama u školama jest otvorenost svih zaposlenika prema promjenama, međusobna podrška i spremnost na ulaganje dodatnih napora. Činjenica da hrvatski ravnatelji iskazuju veću otvorenost prema inovacijama od učitelja i nastavnika ukazuje na to da bi se ravnatelji mogli suočiti s prilično velikim izazovima u stvaranju ozračja pogodnog za uvođenje inovacija. Ravnatelji bi trebali zajedno sa stručnim suradnicima promicati inovativnost u svojim školama putem profesionalnih zajednica učitelja kako bi podržali sve učitelje i nastavnike u procesu uvođenja promjena.

Smjernica 4.6. – osigurati veću zastupljenost sadržaja vezanih uz korištenje ICT-a u nastavi u programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, kao i adekvatnu podršku za integriranje ICT-a u nastavu i diseminaciju dobre prakse

Jedan oblik unošenja inovacija u školu jest korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT) u nastavi i školi.

TALIS-ove analize pokazuju da korištenje ICT-a u nastavi ovisi o tome jesu li takvi sadržaji bili zastupljeni u formalnom obrazovanju hrvatskih nastavnika i učitelja. Nešto manje od polovice hrvatskih učitelja i nastavnika završilo je formalno inicijalno obrazovanje koje je uključivalo sadržaje vezane uz korištenje ICT-a u nastavi, dok je 73% učitelja i 66% nastavnika u prethodnih godinu dana sudjelovalo u aktivnostima stručnog usavršavanja usmjerenih na primjenu ICT-a u nastavi. U odnosu na prije pet godina (ciklus TALIS 2013), hrvatski su učitelji u ovom ciklusu istraživanja značajno češće sudjelovali u stručnom usavršavanju vezanom uz ICT u nastavi. Međutim, 26% hrvatskih učitelja i 21% nastavnika još uvijek iskazuje veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u tom području, štoviše, ta je potreba statistički značajno veća nego 2013. godine. Uz to, oko polovice hrvatskih učitelja i nastavnika smatra da bi se u razvoj vještina korištenja ICT-a u nastavi trebala uložiti dodatna sredstva iz proračuna, a oko četvrtine ravnatelja smatra da nedostatak ili neadekvatnost digitalne tehnologije u njihovim školama predstavlja problem za organiziranje kvalitetne nastave.

Osposobljavanje učitelja i nastavnika za primjenu ICT-a u nastavi ne bi se smjelo temeljiti isključivo na ovladavanju određenim tehnološkim kompetencijama, već bi trebalo biti usmjereno na načine na koje se tehnologija može prilagoditi određenom nastavnom predmetu i određenim aktivnostima u nastavi tog predmeta. Osposobljavanje usmjereno na primjenu ICT vještina u nastavi trebalo bi uključivati načine na koje tehnologija može doprinijeti kvaliteti poučavanja umjesto fokusiranja isključivo na alate.

ICT vještine širok su pojam te mogu obuhvaćati različite vještine, od pretraživanja interneta do upravljanja društvenim medijima, kodiranja skripti i kreiranja multimedijских platformi. Kako se učitelji sve više osposobljavaju za primjenu ICT vještina tako postaju sve znatizeljniji i motiviraniji za istraživanje novih područja tehnologije koje bi mogli primijeniti u nastavi. Stoga i ne čudi podatak da hrvatski učitelji i nastavnici značajno češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja usmjerenih na te teme. Obrazovni sustav trebao bi biti spreman za takve zahtjeve i potrebe učitelja i nastavnika te osmisliti različite i fleksibilne aktivnosti stručnog usavršavanja za primjenu ICT vještina u nastavi (OECD, 2019).

Smjernica 4.7. – osigurati resurse i sustavno razvijati kompetentnost učitelja, nastavnika i ravnatelja za nošenje s različitostima u školama i razredima

Ubrzana integracija svjetskih ekonomija i tržišta, globalizacija, radna mobilnost, pojačane migracije u svijetu i sve veća inkluzivnost obrazovnih sustava neizbježno donose sa sobom promjene koje se odražavaju na sastave škola i razreda, a od učitelja, nastavnika i ravnatelja očekuje se da se uspješno nose s promjenama i razlikama među učenicima. Takve promjene potvrđuju i TALIS-ovi podaci koji pokazuju da okružja učenja u zemljama sudionicama postaju sve raznolikija s obzirom na socioekonomski, imigrantski ili izbjeglički status učenika, njihove sposobnosti, jezik kojim govore, posebne obrazovne potrebe te etničko i kulturno porijeklo. Učitelji i



škole takve bi razlike među učenicima trebale smatrati prednostima umjesto preprekama kvalitetnom poučavanju i postizanju visokih postignuća. Međutim, u tome im sustav treba osigurati kontinuiranu i adekvatnu podršku.

Hrvatski učitelji i nastavnici rade u homogenijim razredima i školama s obzirom na kulturno porijeklo, socioekonomski status i posebne obrazovne potrebe učenika u odnosu na učitelje u drugim zemljama. Međutim, TALIS-ovi podaci ipak ukazuju na to da im je potrebna čvrsta sustavna podrška za nošenje s različitostima u razredu i to od njihovog inicijalnog obrazovanja pa sve do završetka njihove karijere.

Mnogi učitelji i nastavnici u Hrvatskoj nisu imali prilike stjecati znanja i vještine za nošenje s različitostima u razredu. Više od polovice hrvatskih učitelja i nastavnika tijekom svog formalnog obrazovanja nije se osposobljavalo za poučavanje učenika različitih sposobnosti, a tri četvrtine njih za poučavanje u multikulturalnim i višejezičnim okruženjima. U prethodnih godinu dana, u aktivnostima stručnog usavršavanja usmjerenim na poučavanje učenika s posebnim potrebama nije sudjelovalo 33% učitelja i 48% nastavnika, a u aktivnostima usmjerenim na različite pristupe individualiziranom učenju 35% učitelja i 42% nastavnika.

No, mnogi učitelji i nastavnici svjesni su nedovoljne pripremljenosti za poučavanje razreda različitih sastava. Oko 70% hrvatskih učitelja i nastavnika ne osjeća se pripremljeno za poučavanje učenika različitih sposobnosti, a oko 80% njih smatra da nema adekvatna znanja i vještine za poučavanje u multikulturalnim i višejezičnim okruženjima.

Potrebe hrvatskih učitelja za usavršavanjem u području različitih pristupa individualiziranom učenju, poučavanja učenika s posebnim potrebama te komunikacije s ljudima iz različitih kultura i zemalja veće su od TALIS-ova prosjeka. Štoviše, poučavanje učenika s posebnim potrebama najveća je izražena potreba hrvatskih učitelja i nastavnika u ovom ciklusu istraživanja. U odnosu na prije 5 godina, ta je potreba, uz potrebu za stručnim usavršavanjem u multikulturalnim i višejezičnim okruženjima, značajno veća, iako je i tada bila izražena kao najveća potreba. Veliku potrebu za usavršavanjem u tom području i dalje ima 34% hrvatskih učitelja bez obzira na to što su se stručno usavršavali u tom području u prethodnih 12 mjeseci, kao i 42% učitelja čije stručno usavršavanje nije obuhvaćalo tu temu.

Smjernica 4.8. – osigurati adekvatno osposobljavanje i pružiti kontinuiranu podršku učiteljima i nastavnicima u poučavanju učenika s posebnim potrebama

Osim velike iskazane potrebe učitelja i nastavnika za stručnim usavršavanjem u području poučavanje učenika s posebnim potrebama, TALIS-ovi podaci pokazuju i to da neke škole nemaju dovoljno resursa za pružanje podrške učiteljima koji se suočavaju s takvim izazovima. Trenutni omjer stručnih suradnika i učitelja u Hrvatskoj iznosi 1:10 u osnovnoj te 1:19 u srednjoj školi, što često nije dovoljno. Četvrtina hrvatskih ravnatelja ističe da im manjak učitelja za poučavanje učenika s posebnim potrebama predstavlja velik problem u organiziranju kvalitetne nastave. Uz to, oko polovice hrvatskih učitelja i nastavnika smatra da, kad bi se hrvatski proračun za obrazovanje povećao za 5%, ta bi se dodatna sredstva trebala uložiti za pružanje podrške učenicima s posebnim potrebama te učenicima slabijeg socioekonomskog statusa.

Hrvatskim učiteljima, nastavnicima i školama potrebna je sustavna i kontinuirana podrška te adekvatni resursi za nošenje s različitostima u poučavanju, osobito kad

je riječ o učenicima s posebnim potrebama koji pohađaju redovne škole. Za takvu je podršku potrebna vizija, sustavno planiranje i redefiniranje kurikuluma programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Na primjer, programima stručnog usavršavanja usmjerenima na ranu detekciju učenika s posebnim potrebama (za razliku od učenika s problemima u ponašanju ili učenika s teškoćama u učenju), donošenjem standarda koji bi definirali koje bi specifične kompetencije učitelji i nastavnici trebali imati za poučavanje u razredima s većim udjelima učenika s posebnim potrebama, zapošljavanjem dodatnih stručnih suradnika u redovnim školama s većim udjelom učenika s posebnim potrebama te dodjelom dodatnih financijskih sredstava školama koje bi takva sredstva mogli ulagati u ljudske i obrazovne resurse osigurala bi se bolja kvaliteta poučavanja i radni uvjeti učitelja i nastavnika.

Smjernica 4.9. – njegovati pozitivno i sigurno ozračje u školama koje doprinosi razvoju i dobrobiti svih učenika te nastaviti s implementacijom školskih i nacionalnih programa za promicanje tolerancije i škole bez nasilja

Škola bi trebala biti sigurno mjesto u kojem razredno ozračje pogoduje učenju, a odnosi među učenicima, među učiteljima i između učenika i učitelja doprinose razvoju i dobrobiti svih učenika.

TALIS-ovi podaci pokazuju da između učitelja i učenika u Hrvatskoj vladaju pozitivni odnosi, da hrvatski učenici uče u sigurnim okruženjima i da su teži incidenti najčešće izolirani slučajevi.

Najčešći incident u hrvatskim školama, prema iskazima ravnatelja, jest zastrašivanje ili nasilje među učenicima, međutim postotak ravnatelja koji navodi ovaj problem veoma je mali (učestalost jednom tjedno ili češće u 4% OŠ i 1% SŠ). Štoviše, u proteklih pet godina došlo je do statistički značajnog smanjenja zastrašivanja i nasilja među djecom u hrvatskim osnovnim školama. Usporedbe radi, često zastrašivanje ili nasilje među učenicima prosječno navodi 13% ravnatelja u zemljama sudionicama i 14% ravnatelja u zemljama EU te čak 30-40% ravnatelja u Belgiji, Malti, Novom Zelandu i Južnoj Africi i 20-30% ravnatelja škola u Brazilu, Bugarskoj, Engleskoj (UK), Finskoj, Francuskoj, Izraelu, Švedskoj i SAD-u.

Ostali incidenti, poput fizičkih ozljeda zbog nasilja među učenicima, konzumiranja ili posjedovanja alkohola ili droge, vandalizma i krađe, verbalnog vrijeđanja učitelja ili drugog osoblja, objavljivanja štetnih informacija o učenicima na internetu nisu česti u hrvatskim školama.



Nigdje u svijetu kvaliteta obrazovnog sustava ne premašuje kvalitetu učitelja i nastavnika. Najuspješniji obrazovni sustavi postavljaju visoke ciljeve i teže usklađivanju politike i prakse u cijelom sustavu. Pažljivo biraju kandidate za buduće učitelje i nastavnike i na adekvatan ih način osposobljavaju. Nude im sustavnu i adekvatnu podršku u profesionalnom razvoju tijekom karijere. Potiču ih na korištenje učinkovitih inovativnih strategija i na postizanje najboljih rezultata. Pružaju podršku učiteljima i nastavnicima koji se teško nose s izazovima i potiču stvaranje zajednica u kojima učitelji zajedno uče, surađuju i međusobno razmjenjuju iskustva. Najuspješniji obrazovni sustavi pružaju najkvalitetnije obrazovanje svim učenicima u cijelom sustavu. Da bi to postigli, šalju najbolje i najčvršće ravnatelje u najizazovnije škole i najkvalitetnije učitelje i nastavnike u najizazovnije razrede. U takvim sustavima učitelji, nastavnici i ravnatelji uživaju velik ugled u društvu i primaju plaću u skladu sa standardima svoje profesije (Schleicher, 2018).

10. LITERATURA

Ainley, J., Carstens R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>

Jensen, B., et al. (2012). The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>

Nikčević-Milković, A. (2009). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja, Hrvatski kongres primijenjene psihologije Zaštita zdravlja djece i mladih, Opatija.

OECD (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

OECD (2014a). TALIS 2013 Tables of results, in TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-13-en>

OECD (2014b). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2015). Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>

OECD (2016a). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>

OECD (2016b). Teacher Professionalism, Teaching in Focus, No. 14, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/teacher-professionalism_5jm3xgskpc40-en#page1

OECD (2018a). Changing Interests and Sustained Knowledge in the TALIS 2018 Framework, Teaching in Focus, No. 24, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/changing-interests-and-sustained-knowledge-in-the-talis-2018-framework_9550aa4e-en#page1

OECD (2018b). How Teachers and Schools Innovate: New Measures, Teaching in Focus, No. 26, OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-teachers-and-schools-innovate_71101b69-en#page1

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Schleicher, A. (2018). World Class: How to Build a 21st-century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris.

11. POPIS GRAFIČKIH PRILOGA

Prikaz 2.1.	Četiri dimenzije učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma	18
Prikaz 2.2.	Konceptualna mapa tema u ciklusu TALIS 2018.....	19
Prikaz 3.1.	Dobna struktura učitelja u TALIS istraživanju	24
Prikaz 3.2.	Rodna struktura učitelja u TALIS istraživanju (% žena)	25
Prikaz 3.3.	Predmetno područje učitelja i nastavnika	26
Prikaz 3.4.	Najviši završeni stupanj obrazovanja učitelja u TALIS istraživanju	28
Prikaz 3.5.	Elementi obuhvaćeni formalnim obrazovanjem učitelja i nastavnika	30
Prikaz 3.6.	Osjećaj pripremljenosti za poučavanje s obzirom na elemente formalnog obrazovanja	32
Prikaz 3.7.	Važnost razloga prilikom odabira učiteljskog ili nastavničkog zanimanja.....	35
Prikaz 3.8.	Povezanost između odabira učiteljskog zanimanja (prvi izbor) i motivacije za odabir učiteljskog zanimanja.....	36
Prikaz 3.9.	Promjene u distribuciji radnog vremena u zadnjih 5 godina (od ciklusa TALIS 2013).....	40
Prikaz 4.1.	Rodna struktura ravnatelja (% žena).....	46
Prikaz 4.2.	Dobna struktura ravnatelja.....	47
Prikaz 4.3.	Najviši završeni stupanj obrazovanja ravnatelja u TALIS istraživanju	50
Prikaz 4.4.	Distribucija radnog vremena ravnatelja tijekom školske godine	52
Prikaz 4.5.	Sudjelovanje ravnatelja u aktivnostima stručnog usavršavanja	55
Prikaz 4.6.	Vrste stručnog usavršavanja ravnatelja tijekom prethodnih 12 mjeseci	56
Prikaz 4.7.	Najveća potreba ravnatelja za stručnim usavršavanjem	57
Prikaz 4.8.	Prepreke sudjelovanju ravnatelja u stručnom usavršavanju	59
Prikaz 5.1.	Prosječan broj učenika i učitelja/nastavnika u školama	65
Prikaz 5.2.	Struktura učenika u cijeloj školi (odgovori ravnatelja).....	67
Prikaz 5.3.	Struktura učenika u razredu (odgovori učitelja i nastavnika) ..	67

Prikaz 5.4.	Stavovi učitelja i nastavnika o pravednosti – procjena ravnatelja za sve ili gotovo sve učitelje/nastavnike.....	71
Prikaz 5.5.	Stavovi učitelja o kulturnim različitostima – procjena ravnatelja za sve ili gotovo sve učitelje/nastavnike.....	72
Prikaz 5.6.	Školske politike i prakse protiv diskriminacije koje se primjenjuju (prema iskazima ravnatelja)	73
Prikaz 5.7.	Primjena praksi vezanih uz kulturne različitosti (prema iskazima učitelja, nastavnika i ravnatelja škola).....	74
Prikaz 5.8.	Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u poučavanju multikulturnih razreda (% učitelja i nastavnika koji procjenjuju da su prilično ili veoma učinkoviti).....	75
Prikaz 6.1.	Proporcija učitelja s manje od 5 godina radnog staža	82
Prikaz 6.2.	Dostupnost programa i aktivnosti uvođenja prema iskazima ravnatelja	83
Prikaz 6.3.	Dostupnost programa i aktivnosti uvođenja prema iskazima učitelja i nastavnika	84
Prikaz 6.4.	Vrste aktivnosti u trenutačnoj školi prema procjeni učitelja/nastavnika i ravnatelja	85
Prikaz 6.5.	Dostupnost mentorskih programa u školama.....	89
Prikaz 6.6.	Procjena važnosti mentorstva prema iskazima ravnatelja	90
Prikaz 6.7.	Proporcija učitelja koji su sudjelovali u najmanje jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja tijekom prethodnih 12 mjeseci.....	93
Prikaz 6.8.	Oblici stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika u prethodnih 12 mjeseci (% sudjelovanja)	96
Prikaz 6.9.	Sadržaji stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika	98
Prikaz 6.10.	Proporcija učitelja koji smatraju da su aktivnosti stručnog usavršavanja imale pozitivan učinak na njihovo poučavanje....	100
Prikaz 6.11.	Aktivnosti s pozitivnim učinkom na poučavanje	102
Prikaz 6.12.	Najveće potrebe za stručnim usavršavanjem	107
Prikaz 6.13.	Potrebe za stručnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s posebnim potrebama prema sociodemografskim karakteristikama učitelja.....	109
Prikaz 6.14.	Prepreke sudjelovanju u daljnjim aktivnostima stručnog usavršavanja.....	111
Prikaz 6.15.	Vrste podrške koju učitelji i nastavnici dobivaju za sudjelovanje u stručnom usavršavanju	112

Prikaz 6.16.	Prosječni broj sudjelovanja u aktivnostima stručnog usavršavanja i dobivena podrška	113
Prikaz 6.17.	Broj učitelja koji se osposobljavao u inozemstvu u sklopu inicijalnog obrazovanja ili stručnog usavršavanja.....	117
Prikaz 7.1.	Procjena inovativnosti učitelja i nastavnika prema iskazima njihovih kolega (% slaganja)	124
Prikaz 7.2.	Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u nastavnim aktivnostima (% učitelja i nastavnika koji procjenjuju da su prilično ili veoma učinkoviti).....	126
Prikaz 7.3.	Nastavne strategije učitelja i nastavnika	130
Prikaz 7.4.	Trajanje aktivnosti tijekom nastavnog sata	133
Prikaz 7.5.	Prosječni udio vremena utrošenog na nastavu i učenje u tipičnom razredu	135
Prikaz 7.6.	Procjena discipline u razredu	138
Prikaz 7.7.	Metode vrednovanja učenja	140
Prikaz 8.1.	Vrste nasilja koje se u školi događaju jednom tjedno ili češće ...	146
Prikaz 8.2.	Učestalost zastrašivanja i nasilja među djecom te zatrašivanja i verbalnog nasilja prema učiteljima	147
Prikaz 8.3.	Procjena odnosa učenika i učitelja/nastavnika	149
Prikaz 8.4.	Zadovoljstvo učitelja i nastavnika poslom i profesijom	152
Prikaz 8.5.	Procjena cijenjenosti učiteljskog zanimanja u društvu	153
Prikaz 8.6.	Procjena zadovoljstva radnim uvjetima i plaćom te društveni položaj učitelja /nastavnika	155
Prikaz 8.7.	Izazovi u organiziranju kvalitetne nastave.....	158
Prikaz 8.8.	Prioritetna područja ulaganja u obrazovanje.....	160
Prikaz 8.9.	Procjena važnosti povećanja plaća učitelja i nastavnika	162

