

Stavovi odgajatelja rane i predškolske dobi prema online stručnom usavršavanju

Celizić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:593984>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-31**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

MAJA CELIZIĆ
STAVOVI ODGAJATELJA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI PREMA ONLINE
STRUČNOM USAVRŠAVANJU
DIPLOMSKI RAD

RIJEKA, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

MAJA CELIZIĆ

STAVOVI ODGAJATELJA RANE I PREDŠKOLSKE DOBI PREMA ONLINE
STRUČNOM USAVRŠAVANJU

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

Prof.dr.sc. ANITA ZOVKO

RIJEKA, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

MAJA CELIZIĆ
ATTITUDES OF EARLY AND PRESCHOOL TEACHERS TOWARDS ONLINE
PROFESSIONAL TRAINING
MASTER THESIS

MENTOR:
Prof.dr.sc. ANITA ZOVKO

RIJEKA, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: *navesti naslov rada* te da sam njegov autor/ica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Maja Celizić

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

ZAHVALE

Zahvaljujem svim profesorima Odsjeka za pedagogiju, a posebice svojoj mentorici dr.sc. Aniti Zovko na uloženom vremenu i trudu, lijepoj suradnji i motivaciji koje mi je prenijela tijekom studija.

Hvala obitelji, posebno mojoj šogorici Martini Celizić, prijateljima, kolegicama/odgajateljima, mentorici pedagoginji Mirjani Slamar, i suputnici u obrazovanju Renati Belinić na podršci, strpljenju i vjerovanju u mene, na ovom osobnom i profesionalnom putu.

SAŽETAK

Online učenje globalno je rastući trend koji posebno dobiva na važnosti u vrijeme pandemije novog koronavirusa. Pandemija te zarazne bolesti izmijenila je kako životne navike tako i uobičajene modele kad je u pitanju stručno usavršavanje. Alternativa klasičnom obliku učenja/stručnog usavršavanja uživo postalo je online stručno usavršavanje.

Osim toga, sve više do izražaja dolazi kako su tradicionalni modeli stručnog usavršavanja u raskoraku s potrebama suvremenog odgoja i obrazovanja te se u središte stavlja online učenje i posljedično tome posjedovanje i razvoj informacijsko-digitalnih kompetencija.

Empirijski dio rada prikazuje rezultate istraživanja čija je svrha usporedba stavova odgojno-obrazovnih djelatnika grada Zagreba i odgojno-obrazovnih djelatnika u gradovima Zagrebačke županije prema online stručnom usavršavanju.

Online anketno istraživanje provedeno je u 11 odgojno-obrazovnih ustanova rane i predškolske dobi, proporcionalno raspoređenih u gradu Zagrebu i tri grada Zagrebačke županije,; Samoboru, Svetoj Nedelji i Velikoj Gorici. U istraživanju je sudjelovalo 80 ispitanika od kojih većina pokazuje *pozitivan stav prema online stručnom usavršavanju* što nas navodi na zaključak da je ono prepoznato kao suvremeni oblik stručnog usavršavanja. Odgajatelji pokazuju fleksibilnost, otvorenost i spremnost na promjenu te prilagodbu zahtjevima suvremenog društva. Kao pozitivne strane online stručnog usavršavanja navodi se fleksibilnost i praktičnost, a negativne se odnose na tehničke poteškoće. S obzirom na prosječnu razinu informatičkih vještina ukazuje se potreba za razvojem IKT kompetencija tijekom formalnog obrazovanja odgajatelja rane i predškolske dobi.

Ključne riječi: *informacijsko-digitalna kompetencija, odgojno-obrazovni djelatnici, online učenje, online stručna usavršavanja*

SUMMARY

Online learning, as a globally growing trend, has become particularly important during COVID-19 pandemic. The pandemic has changed lifestyle but also it changed usual and well known models of professional development.

Online professional development became the main alternative to the traditional way of learning or professional development. Besides that, it became more obvious how traditional models of professional development are not following needs of the modern upbringing and education. Consequently, online learning and information digital competencies became more important.

With the purpose of comparison of opinion among upbringing-educational system workers in City of Zagreb and Zagrebačka County towards online professional development, the empiric part of this thesis brings the results of research on that theme.

Online survey was conducted in 11 centers for early and preschool education in City of Zagreb and three cities in Zagrebačka County; Samobor, Sveta Nedelja, Velika Gorica. In survey have participated 80 respondents of which the majority shows positive attitude toward online professional development. Educators show flexibility, openness and readiness for this change and also adjustment towards modern society demands.

As positive side of online professional development it is stated flexibility and practicality while technical issues are recognized as negative sides.

Regarding average level of computer skills there is a need for development of IKT competencies during their formal education.

Keywords: computer skills, online learning, online professional development

SADRŽAJ

UVOD	8
1. TEORIJSKI OKVIR	10
1.1.Pojam cjeloživotnog učenje i njegov značaj	10
1.2.Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika	13
1.2.1. Kompetencijski okvir odgajatelja ranog i predškolskog odgoja	16
1.2.2. Značaj kvalitete odgojno-obrazovnog sustava	17
1.3.Digitalne kompetencije odgajatelja	20
1.4.Online učenje i poučavanje	23
1.4.1. Karakteristike online učenja	25
1.4.2. Asinkronizirano i sinkronizirano online učenje	30
1.4.3. Pozitivne i izazovne strane online učenja	32
1.4.4. Online učenje u međunarodnom i visokom obrazovanju	33
1.5.Uloga predavača/edukatora online stručnih edukacija	34
1.6.Online stručna usavršavanja	37
1.7.Pregled istraživanja na području online učenja	42
2. METODOLOŠKI OKVIR	46
2.1.Opis predmeta istraživanja	46
2.2.Cilj i zadaci istraživanja	46
2.3.Hipoteze istraživanja	47
2.4. Uzorak istraživanja	47
2.5.Metodologija istraživanja	48
2.6.Rezultati i interpretacija istraživanja	49

2.7.Rasprava o rezultatima istraživanja	63
3. ZAKLJUČAK	67
4. PREPORUKE KOJE PROIZLAZE IZ PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA	70
5. LITERATURA	72
6. MREŽNE STRANICE	78
7. PRILOZI	81

UVOD

U kontekstu gospodarskih, društvenih i političkih promjena koje su pod utjecajem globalizacije i tehnološkog napretka, prepoznaje se važnost kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Kvaliteta je vidljiva u visokoj razini uspješnog praćenja trendova potreba tržišta rada, tehnološkog napretka, te dostignuća u različitim područjima znanosti (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Informatička tehnologija direktno utječe na sve sfere ljudskog života, pa tako i na odgojno – obrazovni sustav. Suvremeno društvo teži razvoju informacijskog društva koji zahtjeva promjene na svim sustavima, počevši od obrazovnog. Pred odgojno-obrazovne djelatnike postavljaju se zahtjevi za IKT kompetencijama, koje su neophodne za unaprjeđenje društva znanja. Pokazuje se potreba prilagodbe obrazovnih sustava prema suvremenim tehnologijama, od predškolske, k višim razinama, radi stvaranja i povećanja intelektualnog kapitala učenika (Soleša i Soleša-Grijak, 2011).

Odgojno-obrazovni djelatnici moraju pokazati motiviranost, fleksibilnost i spremnost prema cjeloživotnom učenju koje im pruža usvajanje znanja i vještina 21. stoljeća. Topolovec, Marinović i Pavlić (2006), prema Vrkić Dimić, (2014), navode četiri područja znanja i vještina suvremenog doba: pismenost u digitalnom dobu, inventivno razmišljanje, djelotvorna komunikacija i visoka produktivnost. Informatička i digitalna pismenost postaju sastavni dio stručnih kompetencija odgajatelja, koje mu omogućuju mijenjanje i unaprjeđivanje odgojno – obrazovne djelatnosti ukorak s potrebama postmodernog društva. IKT kompetencije uvrštavaju se u osam ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja. One su neophodne za online učenje, koje se smatra novim pristupom učenja i poučavanja u sustavu odgoja i obrazovanja. Većina odgajatelja u vrijeme korona pandemije, susrela se s online učenjem u obliku online stručnih usavršavanja. Iako je online učenje prepoznatljivo kao suvremeni oblik učenja i stručnih usavršavanja, vidljiv je trend pružanja otpora prema takvom pristupu. Neki od razloga mogu se očitovati u niskoj razini digitalnih kompetencija, te u niskoj tehnološkoj opremljenosti predškolskih ustanova.

Republika Hrvatska prepoznala je važnost informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom sustavu. Teškoće se uočavaju u infrastrukturi koja je neophodna za implementaciju online učenja. Ona je navedena u zakonodavnim aktima, ali u odgojno-obrazovnoj praksi njezina implementacija nije na poželjnoj razini. Osim problema infrastrukture navodi se i problem zastarjelih tehnologija, ali i izazovi s kojima se suočavaju

odgojno-obrazovni djelatnici. Izazovi se povezuju s razinom digitalnih kompetencija koje se odnose na poznavanje računala kao medija, ali i didaktička stručnost u efektivnom korištenju suvremene tehnologije (Vuksanović, 2009).

Bez tehnološke infrastrukture, moderne tehnologije i educiranosti odgojno-obrazovnih djelatnika, online učenje je neostvarivo, ili je ostvarivo na niskoj razini u kojoj se ne produciraju očekivani ishodi.

1. Teorijski okvir

1.1. Pojam cjeloživotnog učenja i njegov značaj

Cjeloživotno učenje obuhvaća učenje tijekom cijelog života u svim izvedbenim oblicima koji se odnose na formalne, neformalne i informalne (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2004).

Narodna poslovice „Čovjek uči dok je živ“, opisuje čovjeka kao pojedinca koji razvija kompetencije cijeli život putem različitih životnih situacija. Osim formalnih i neformalnih oblika učenja, pojedinac spontano usvaja znanja, vještine i sposobnosti u svakodnevnom djelovanju. Čovjek posjeduje kapacitete za učenje i razvoj tijekom cijelog života, a proces cjeloživotnog učenja započinje u ranom odgoju i obrazovanju, te traje dok je čovjek živ.

Bide (2006) prema Šutalo (2006), koncepciju cjeloživotnog učenja definira kao novu društvenu, političku i filozofsku percepciju cjelovitog pristupa obrazovanju.

Koncept cjeloživotnog učenja uslijedio je kao odgovor obrazovnog sustava na kontinuirane i brze promjene na svim područjima pojedinčeva djelovanja. Promjene zahtijevaju prilagodbu novoj stvarnosti 21. stoljeća, koje shvaća cjeloživotno učenje kao glavno oruđe za razvoj gospodarstva, društvene povezanosti i zapošljivosti (Zaključci zasjedanja predsjedništva Europskog vijeća u Lisabonu i Santa Marii de Feira, 2000, prema Šutalo, 2006).

Jukić i Ringel (2013), cjeloživotno učenje definiraju kao put prema budućnosti, odnosno suočavanje sa suvremenim postmodernim svijetom. Ono doprinosi razvoju ne samo osobnih, nego i profesionalnih kompetencija, pomoću kojih pojedinac ostvaruje fleksibilnost i konkurentnost na tržištu rada. 21.stoljeće obilježava visokotehnološki razvoj koji ima kontinuirani razvoj i napredak. Uspješno praćenja razvoja suvremenih tehnologija, iziskuje pojedinca s širokim rasponom kompetencija, koje pridonose stvaranju ljudskog kapitala.

Cjeloživotno učenje smatra se nositeljem samoizgradnje te preduvjetom razvoja, koji se očituje kao sposobnost prilagodbe i autonomije, te kao sredstvo za osiguranje daljnjeg širenja i protoka znanja diljem svijeta. On se manifestira kroz tri razine kao:

- *osobni i kulturni razvoj* koje se odnosi na značenje koje osoba pridaje svom životu
- *društveni razvoj* koji se očituje kroz mjesto koje osoba ima u svojoj zajednici, odnosno društvu

- *profesionalni razvoj* koji se odnosi na zadovoljstvo u profesionalnoj ulozi te stvaranju materijalne sigurnosti (Šutalo 2006).

Cjeloživotno obrazovanje smatra se ne samo sredstvom personalnog razvoja nego i sredstvom očuvanja europskih vrijednosti, sredstvo borbe protiv diskriminacije i socijalnog isključivanja, sredstvo socijalne kohezije, te sredstvo kojim treba osigurati demokratski okvir za efikasno funkcioniranje konkurentne i inovativne ekonomije (Milutinović, 2008).

Keeley (2007), obrazovanje smatra ključnim činiteljem ljudskog kapitala. Međutim on objašnjava, da veliki broj ljudi nema mogućnost, u potpunosti razviti svoje sposobnosti.

Koncepcija cjeloživotnog učenja zahtijeva reinterpetaciju školovanja, koja se odnosi na povezivanje sustava obrazovanja odraslih u obrazovni sustav. Ono predstavlja fleksibilan sustav učenja koji omogućuje cjeloživotno stjecanje i razvijanje kompetencija i vještina koje su ljudima potrebne za život u odrasloj dobi (Pastuović, 2008).

Znanje, kompetencija i komunikacija tri su suvremene komponente koje objedinjuju idealan obrazovni tip. Integriran sa slobodom i samostalnošću tvori biće sposobno da cjeloživotnim učenjem odgovori izazovima postmodernih društava. Osposobljavanje čovjeka za život, za stalno učenje i obrazovanje nije samo briga za njegovu profesionalnu kompetenciju, nego i poželjna razina njegove opće kulture (Previšić, 2007:184,185).

Cjeloživotno učenje naglašava i osobni angažman pojedinca koji se odnosi na proces samoučenja u kojem on stječe i razvija lepezu raznovrsnih kompetencija.

Preporuka Komisije za Europske zajednice („Commission of the European Communities“, 2008), iznesene u dokumentu „Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools“, ističe potrebu za razvojem složenijih vještina i prilagodljivosti, sposobnosti samoreguliranog i cjeloživotnog učenja. Dokument navodi područja koja se protežu kroz osam ključnih kompetencija, a ona se odnose na:

1. Kritičko mišljenje
2. Inicijativa
3. Rješavanje problema
4. Procjena rizika
5. Odlučivanje
6. Konstruktivno upravljanje osjećajima

Tkalec (2012), poduzetništvo ističe kao neophodnu kompetenciju cjeloživotnog učenja. Stoga pokazuje se potreba povezivanja odgojno-obrazovnih sadržaja i ishoda učenja s potrebama gospodarstva i društva. Stručna usavršavanja predstavljaju poveznicu tih dvaju sustava. Poveznica može biti i Visoko obrazovanje za koje Carranza i Ferreyra (2019) kažu, da se nalazi na raskrižju promjena koje se odnose na usklađivanje teorijskog okvira s potrebama gospodarskih ciljeve zemlje. Međutim, perspektiva većine stručnjaka, očituje se u gledištu da današnja sveučilišta, ne razvijaju kompetencije pojedinca, koje su neophodne za konkurentnost na globalnom tržištu (Black, Bissessar, Boolaky, 2019).

Odgojno-obrazovni djelatnici usmjeravaju se prema cjeloživotnom učenju i kontinuiranom usavršavanju, sa svrhom učinkovitog profesionalnog djelovanja. Zahtjevi profesije odnose se na obvezu aktualizacije znanja i vještina u akademskom području i u području učenja/poučavanja (Rajić i Lapat,2010).

Bedeković (2011) ističe važnost usmjerenosti konceptualizacije modela cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika prema zajedničkim europskim načelima politike, koja uvažava nastavnike kao ravnopravne partnere, te odgojno-obrazovnu profesiju smatra jednu od ključnih profesija u procesu oblikovanja suvremenog društva temeljenog na znanju.

Autorica (2011), navodi interkulturalnu kompetenciju nastavnika kao neophodnu kompetenciju cjeloživotnog učenja, koja se javlja kao rezultat stvaranja multikulturalnog društva. Multikulturalno društvo ističe kulturni pluralizam, odnosno potrebu razvoja međusobnog razumijevanja, tolerancije i prilagodbe raznolikosti kulturnih obilježja i posebnosti. Interkulturalna kompetencija nastavnika predstavlja temelj odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose, te stjecanje i razvoj interkulturalne kompetentnosti djeteta.

Varga (2013), interkulturalnu kompetenciju u okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje smatra širokim spektrom znanja, vještina i stavova jer one ne uključuju samo područje socijalnih kompetencija, nego i komponente preostalih ključnih kompetencija.

U Republici Hrvatskoj zakonima je propisana obveza trajnog stručnog osposobljavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Pod pojmom stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja (Purgar, 2014).

Obrazovanje i stručno usavršavanje odraslih čine ključnu ulogu u strateškom dokumentu Europske unije 'Strategija razvoja Europe – 2020 agenda'. On ističe da rani odgoj i obrazovanje značajno doprinose ciljevima poput smanjivanja preranog napuštanja školovanja i smanjivanju razine siromaštva (Pokorny, 2011).

1.2. Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika

Nacionalni kurikulum (MZOS,2014) ističe načelo otvorenosti i fleksibilnosti profesionalaca prema kontinuiranom učenju kao preduvjet unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse. Profesionalni razvoj odgajatelja uz formalno, obuhvaća i neformalne te informalne oblike učenja, s ciljem spajanja teorijskih, profesionalnih i stručnih znanja u jednu zajedničku cjelinu. Obrazovanje i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika treba se shvatiti kao ključno pitanje svake zemlje, jer taj čimbenik izravno utječe na implementaciju, te provedbu reformskih zahvata na području odgoja i obrazovanja (Šagud, 2011).

Profesionalni razvoj usmjeren je prema jačanju stručnih kompetencija odgajatelja (poznavanje i praćenje djetetovog razvoja, osjetljivost za dijete i njegove aktualne potrebe i interese, stvaranje pogodnog i razvojno primjerenog okruženja za cjeloviti razvoj djeteta), razvoju komunikacijskih umijeća i partnerskih odnosa s klijentima usluga i suradnicima, te razvoju sposobnosti donošenja odluka i samoprocjenjivanja ili samorefleksije osobne odgojne akcije (Nenadić-Bilan,2007).

Profesionalni razvoj uključuje prirodna iskustva učenja i svjesno planirane aktivnosti koje predstavljaju izravne i neizravne benefite za pojedinca. On putem njih doprinosi kvaliteti svog djelovanja na profesionalnom ali i osobnom području.

Fullan (2003), odgojno-obrazovne djelatnike odnosno njihovo praktično djelovanje smatra stupom odgojno-obrazovnih reformi. Povezuje promjene konteksta odgojno-obrazovnih ustanova s promjenama djelovanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Navodi da veća ulaganja u stručna osposobljavanja djelatnika, za ishod pokazuju veće promjene u njihovoj praksi i podizanju kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti.

Stručna usavršavanja omogućuju odgajateljima nadogradnju postojećih kompetencija. Uz to pružaju veliku lepezu interaktivnih aktivnosti namijenjenih poboljšanju profesionalnog znanja,

vještina i iskustva, te pridonose osobnom, emocionalnom i socijalnom rastu (Avidav 2000, prema Wasserman i Migdal, 2019).

Intrinzična motivacija odgajatelja prema novim spoznajama i osobni stav prema procesu promjena u odgojno-obrazovnom radu, predstavlja temeljne korake za proces cjeloživotnog obrazovanja. Ako odgajatelj osobno ne vjeruje u promjene koje pridonose rastu kvalitete prakse, neće uvidjeti važnost stručnog usavršavanja.

Šagud (2011), navodi čimbenike koji utječu na motiviranost odgajatelja prema kontinuiranom procesu cjeloživotnog obrazovanja. Čimbenici su: poticajno okruženje za stručna usavršavanja, podrška i povratna informacija profesionalne sredine.

Planirane aktivnosti, odnosno programe trajnog stručnog usavršavanja organiziraju i provode: Agencija za odgoj i obrazovanje i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Uz ove ustanove programe trajnog stručnog usavršavanja provode i ustanove visokog obrazovanja i tijela civilnog sektora koji za to imaju odobrenje ministarstva nadležnog za obrazovanje (Eurydice, 2018).

Stručna usavršavanja očituju se u konceptu neformalnog obrazovanja, koje Kuka (2012) navodi kao organizirane i planirane obrazovne aktivnosti, koje se događaju izvan sustava formalnog obrazovanja (ali su komplementarne njemu). Svrha im je osigurati proces individualnog i društvenog učenja kroz koje će polaznici usvojiti različita znanja, vještine, te razviti stavove i vrijednosti. Stručna usavršavanja su dobrovoljne aktivnosti koje su dizajnirane i izvedene od strane obučanih i kompetentnih edukatora.

Osobito vrijednim oblicima stručnih usavršavanja smatraju se oni oblici koji posjeduju ne samo informacijski, nego i transformacijski potencijal. Transformacijski potencijal ima izravan utjecaj na mijenjanje prakse, a time i podizanje razine kvalitete (Hawley 2002).

Novo paradigme odgoja i obrazovanja teže suvremenim pristupima odgojno-obrazovnoj praksi. Odgajatelj profesionalac treba izaći iz „tradicionalnih“ okvira vlastite odgojne prakse, i okrenuti se prema svakodnevnim izazovima suvremenog društva.

Današnja djeca žive i odrastaju uz sofisticiranu tehnologiju koja zahtjeva drugačije pristupe u procesima odgoja, učenja i poučavanja. Ali odgojno – obrazovne ustanove žive u vremenima prošlosti, te teško odgovaraju na potrebe svojih klijenata.

Cheng (1996), prema Lepičnik-Vodopivec, (2012), navodi razlike obilježja tradicionalnih i suvremenih koncepta obrazovanja:

- Tradicionalni obrazovni koncepti usmjereni su prema problemima, a ne prema zadovoljavanju konkretnih potreba predškolskih ustanova i njegovih zaposlenika, dok suvremeni koncepti su razvojni te usmjereni prema konkretnim potrebama odgojno – obrazovnog procesa
- Tradicionalni koncepti obrazovanja većinom su nesistematični, dok suvremeni se smatraju konstantni i sistematični
- Sadržaj tradicionalnih koncepta obrazovanja naglašava tehničko znanje te praćenje ponašanja pojedinca, dok suvremeni koncept naglašava razvoj različitih tehnika, vrijednosti i uvjerenja zaposlenika
- Tradicionalni obrazovni koncepti usredotočeni su na pojedinca, odnosno njegov individualni razvoj, dok su suvremeni oblici usredotočeni na pojedinca, pojedine grupe i vrtić kao cjelinu
- U tradicionalnim konceptima obrazovanja poučavaju većinom vanjski stručnjaci i predavači, dok se u suvremenom potiče suradničko učenje
- Uloga sudionika u tradicionalnom pristupu je pasivna, predavanja su jednolična i temelje se na teorijskom znanju, dok je u suvremenom uloga sudionika aktivna i prevladavaju različite metode i oblici rada (seminari, pedagoške radionice, domaći i međunarodni projekti, razgovori, vođene diskusije
- Motivacija zaposlenih u tradicionalnim konceptima je vanjska (npr. nagrade). U novim konceptima je najvažnija unutarnja ili intrinzična motivacija, npr. želja zaposlenika za profesionalnim rastom

Nova koncepcija učenja i stjecanja kompetencija usmjerena je na inovativna profesionalna znanja i vještine, koje dobivaju prioritet naspram tradicionalnih (Šagud, 2011).

Suvremeni oblici stručnog usavršavanja omogućuju povezivanje i implementaciju teorijskih znanja sa situacijskim koji proizlazi iz prakse.

Profesionalni razvoj je učinkovitiji ako je kontinuiran unutar određenog vremena, te ako se javlja usklađenost povratnih informacija korisnika s ciljevima edukacije (Buysse, Winton i Rous, 2009).

1.2.1. Kompetencijski okvir odgajatelja ranog i predškolskog odgoja

U odgojno-obrazovnoj djelatnosti, težište se stavlja na kompetencije, kako na djetetove tako i na kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika. One su predmet istraživanja mnogih znanstvenika. Kompetencije su ishodi učenja (engl. Learning Outcomes), koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2018). Mijatović (2000), kompetencijama podrazumijeva osobnu sposobnost pojedinca da čini, izvodi, upravlja i djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti.

Kompetencije su svojevrsna integrirana, dinamična kombinacija znanja, vještina i vrijednosti. Ona omogućava učinkovito djelovanje u različitim profesionalnim kontekstima (Rangelov Jusović i Vizek Vidović 2013).

Kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika određene su njihovim poznavanjem znanosti, ali i načinom na koji pristupaju profesionalnoj zadaći (Means i Olson, 1994).

Pedagoška kompetencija praktičara kompleksan je mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužna za praktično djelovanje svakog profesionalaca. Naglašava se važnost holističkog pristupa u njihovu razvoju i usavršavanju, jer takvim pristupom, odnosno cjelovitim modelom raznovrsnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika, može se mijenjati tradicionalni karakter ustanova prema suvremenom (Slunjski, Šagud i Bransha-Žganec, 2006).

Demokratizacija društva uvelike mijenja ulogu odgajatelja, od izvršitelja programa i prenositelja znanja do kreatora vlastitog djelovanja. Navedene promjene stavljaju u fokus nove kompetencije koje odgajatelja čine suvremenim profesionalcem (Mlinarević, 2000).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), navodi i potiče razvoj osam ključnih kompetencija kompetencije cjeloživotnog učenja, koje je Republika Hrvatska prihvatila od Europske Unije. Kompetencije se odnose na:

- Komunikacija na materinskome jeziku
- Komunikacija na stranim jezicima
- Matematička kompetencija i kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji
- Digitalna kompetencija
- Učiti kako učiti
- Socijalna i građanska kompetencija
- Inicijativnost i poduzetnost

- Kulturna svijest i izražavanje

Suzić (2014), ističe zamjerku izostanka emocionalne kompetencije kao ključne kompetencije cjeloživotnog učenja, jer smatra da se s time zapostavlja kreativnost, te moralni i estetski odgoj.

Odgajateljeva zadaća je omogućiti uvjete za razvoj vlastitih ali i djetetovih kompetencija cjeloživotnog učenja. Kompetentan odgajatelj je profesionalac koji teži autonomiji. Autonomija donosi stupanj odgovornosti, koju on prihvaća kao svoju profesionalnu odgovornost.

Dokument pod nazivom „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ (Europska Komisija, 2005) navodi tri skupine kompetencija kao temelj iz kojega nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja razvijaju vlastite kvalifikacijske okvire. To su:

- Kompetencije za rad s ljudima
- Kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem
- Kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu

Kompetencije za rad s ljudima odnose se na razvoj komunikacijskih sposobnosti i vještina, te sposobnosti timskog rada. Komunikacija je neophodna za izgradnju suradnje. U svim profesijama potiče i cijeni se timski rad. Pojedinaac koji ne pokazuje odlike timskog suradnika, teško će biti shvaćen kao profesionalac. Jedan od načina podizanja kvalitete predškolskih ustanova je suradničko učenje (Zajednica koja uči) i zajednička evaluacija. Za njihovo ostvarivanje potrebna je otvorena komunikacija. Također u odgajateljskoj profesiji, važan segment rada je suradnja s roditeljima i zajednicom. Odgajatelj koji nema razvijene kompetencije za rad s ljudima, neće uspjeti ostvariti kvalitetu djelovanja na ovom području.

Kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, neophodne su za odgoj i obrazovanje 21.stoljeća. Uvođenje suvremenih tehnologija u sustav odgoja i obrazovanja, zahtjeva znanje, vještine i sposobnosti o tehnologijama, njihovoj upotrebi, mogućnostima primjene u odgojnom procesu. Teži se sposobnosti odgojno-obrazovnih djelatnika u vođenju i podržavanju djece u korištenju tehnologija. Cilj takvog pristupa je stvaranje informacijskog društva koje je neophodno za razvoj i konkurentnost svake zemlje.

1.2.2. Značaj kvalitete odgojno-obrazovnog sustava

Unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti, obveza i odgovornost je svih dionika i ustanova unutar cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava.

Kvaliteta se definira na različite načine. Stručnjaci ističu da dobro ekipirani stručni kadrovi, odgojno-obrazovni kurikulum, sadržaj programa i kvalitetno upravljanje odgojno-obrazovnih ustanova ključni su za podizanje kvalitete (Pokorny, 2011).

Kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića izgrađuju djelatnici vrtića u skladu sa svojim profesionalnim znanjem i razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse te osobne motiviranosti za proces njezina unapređivanja. Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojitelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Današnji odgojno-obrazovni sustavi u većini zemalja nisu kompatibilni s izazovima 21. stoljeća. Cilj i zadaci odgoja još uvijek su općenito postavljeni ili idealizirani, te uopće ne jamče osobno zadovoljstvo i profesionalni razvoj pojedinaca (Previšić 2015 prema Slunjski, 2015).

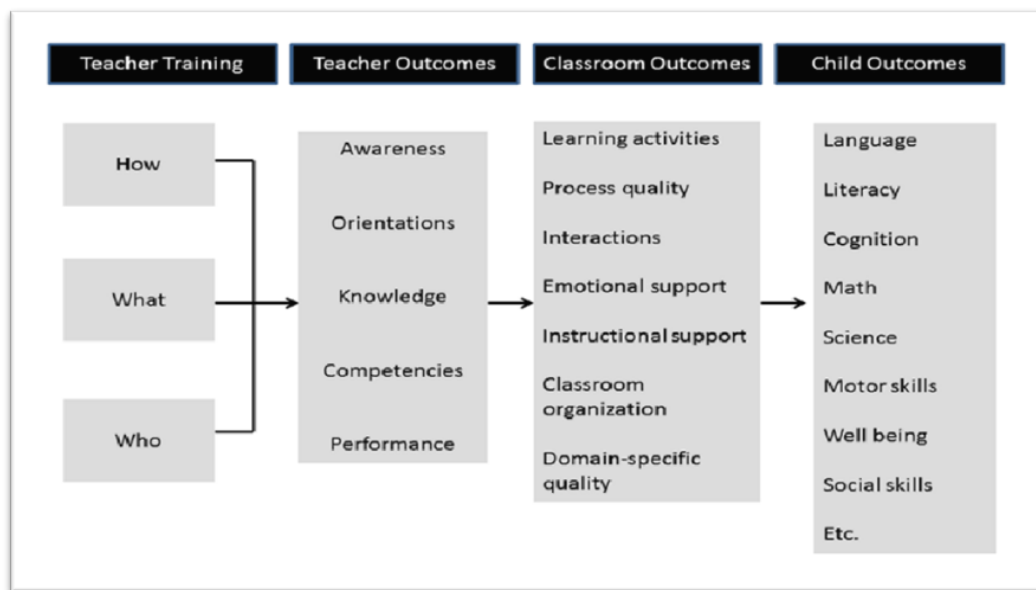
Bez kompetentnih odgojno-obrazovnih djelatnika nama kvalitetne odgojno-obrazovne djelatnosti i kurikuluma. Oni su nosioci procesa promjena koje su potrebne za zadovoljavanje potreba suvremenog društva.

Slunjski i Lepičnik-Vodopivec (2016), ističu lanac promjena, čiji temelj čini kompetentan pojedinac s širokim rasponom profesionalnih kompetencija, koje implementira u profesionalno djelovanje, te s time utječe na podizanje razine kvalitete ustanove i stvara kompetentnu zajednicu učenja.

Ova pretpostavka vidljiva je u Teorijskom modelu promjena (slika 1). U njemu razina kvalitete mjeri se povratnim informacijama koje su vidljive u osobnim skalama korisnika edukacija, odnosno ishodima učenika (McNerney, Nielsen i Clay, 2006). Grafičkim prikazom predstavljeni su čimbenici koje utječu na kvalitetu ishoda. Oni su međusobno povezani, a odnose se na:

1. Podučavanje učitelja koji se odnosi na tri komponente, „tko“, „što“ i kako“ (Black i sur. 2009).
 - Komponenta „tko“, naglašava heterogenost polaznika i učitelja. Ona uključuje kontekstualne varijable poput radnog mjesta, klime ustanove i organizacijske potpore (Blume, Ford, Baldwin i Huang, 2010, Klein i Gomby, 2008).
 - Komponenta „što“, odnosi se na sadržaj edukacija profesionalnog razvoja. Sadržaj obuhvaća specifična znanja, vještine i raspoloživost, usmjerene prema programima profesionalnog usavršavanja.

- Komponenta „kako“, odnosi se na učiteljeve stilove poučavanja. Komponenta „kako“, opisuje način provođenja i kontinuitet edukacija profesionalnog razvoja.
2. Učiteljevi ishodi odnose se na učiteljeve komponente stručnosti: znanja, kompetencije, svjesnosti djelovanja, itd. Pomoću njih učitelj kreira i djeluje na razredno ozračje.
 3. Ishodi učionice odnose se na procese učenja i poučavanja, kvalitetu procesa na nastavi ili u razredu, emocionalnu podršku, razrednu organizaciju, itd. Na razredno ozračje utječe učitelj i njegovo djelovanje.
 4. Pozitivno razredno ozračje omogućuje i potiče učenika na razvoj i ostvarivanje vlastitih kapaciteta koji se odnose na znanje, sposobnosti i vještine u različitim područjima.
- Iz prikaza teorijskog modela promjena, možemo vidjeti i zaključiti da kvalitetniji načini poučavanja učitelja, pozitivno ozračje razreda (učionice), utječe na razinu kvalitete ishoda učenika (Fukkink i Lont, 2007, Klein i Gomby,2008).



Slika 1. Model promjene (izvor: [Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis | Semantic Scholar semanticscholar.org \(google.co.uk\)](#))

Neophodno je kontinuirano stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika za osiguranje kvalitete u odgojno-obrazovnom sustavu.

Na globalnoj razini, uočljiv je trend prepoznavanja važnosti kvalitete predškolskog odgoja. Kvaliteta predškolskih ustanova smatra se temeljem kasnijeg školskog uspjeha djece (Buysse i sur. 2009).

Iako je uočena i prepoznata važnost ulaganja u kvalitetu ranog i predškolskog odgoja, većina predškolskih ustanova još uvijek je prosječne kvalitete (Pianta i Stuhlman 2004).

Glasser (2005), opisuje da se taj fenomen događa radi ne obraćanja dovoljno pozornosti na kvalitetu u svakodnevnim radnim situacijama. Osvještavanje važnosti kvalitete na svim razinama potaknuti će svijest o nužnosti promjena. Kada se shvati da je većina problema u kvaliteti, početak će se tragati za tim promjenama, a to je početni korak. Autor ističe da nije lako pronaći model koji će potaknuti promjene za podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog sustava.

Kompetentna i kvalitetna praksa ne zahtijeva samo kompetentne odgajatelje, već i kompetentan sustav podrške (Vandenbroeck i Urban,2016).

Slunjski i Lepičnik-Vodopivec (2016), ističu važnost sustavne podrške u procesu promjena. Ona uključuje razvoj struktura koje intenziviraju intrinzičnu motivaciju praktičara, te jača zajedničku odgovornost nužnu za unapređenje prakse.

Proces promjena uvelike ovisi o dostupnosti stručnog usavršavanja, koje uključuju učenje, razvoj novih razumijevanja i umijeća rada na novi način (Fullan, Miles, Elmore, 2007, prema Slunjski i Lepičnik-Vodopivec, 2016).

Autorice u nastavku navode da stručna usavršavanja trebaju implicirati osobna uvjerenja, iskustva i navike odgojno-obrazovnih djelatnika koja se direktno odražavaju na njihovo odgojno-obrazovno djelovanje.

Stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, iskazuju potrebu za uvođenjem kvalitetnog kvalitetskog sustava bodovanja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju (Pavin i sur. 2005 prema Rajević i Lapat,2010).

1.3. Digitalne kompetencije odgajatelja ranog i predškolskog odgoja

Digitalne tehnologije uključene su u sve sfere ljudskog života, kako privatnog tako i profesionalnog. Većina zemalja prepoznaje važnost ulaganja u strategije utemeljene za IKT-u kako bi ostvarile napredak i konkurentnost.

Informacijska i komunikacijska tehnologija (IKT), doprinosi važnosti novih pojmova informacijsko-komunikacijske i digitalne pismenosti (Anđić, 2007).

Europske i nacionalne politike teže podizanju svijesti građana o važnosti razvoja digitalnih kompetencija kao ključne kompetencije cjeloživotnog učenja. Napredak tehnologije pruža

pojedinca mogućnost razvitka digitalnih kompetencija, koje doprinose inovacijama, produktivnosti i rastu.

Europski referentni okvir (2007) definira „digitalna kompetencija obuhvaća sigurno i kritičko korištenje tehnologija informacijskog društva za rad, slobodno vrijeme i komunikaciju. Nju podupiru osnovne vještine informacijske i komunikacijske tehnologije (IKT): korištenje računala za traženje, procjenjivanje, pohranjivanje, proizvodnju, prezentiranje i razmjenu informacija te sudjelovanje i komuniciranje u kolaborativnim mrežama preko interneta.“

Digitalna kompetencija sastoji se od tehničkih vještina korištenja tehnologija, sposobnosti korištenja digitalnih tehnologija na smislen način za rad, studiranje ili svakodnevni život, i sposobnost kritičkog vrednovanja digitalnih tehnologija. Također važna je motivacija prema spremnosti korištenja tehnologija i za sudjelovanje u digitalnoj kulturi (EU, Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, 2018).

Digitalna kompetencija odgojno-obrazovnog djelatnika je sposobnost korištenja informacijskih i komunikacijskih tehnologija u profesionalnom kontekstu. Ističe se važnost dobre pedagoške prosudbe i svjesnost o implikacijama na strategije učenja i digitalnu edukaciju učenika i studenata (Krumsvik, 2011).

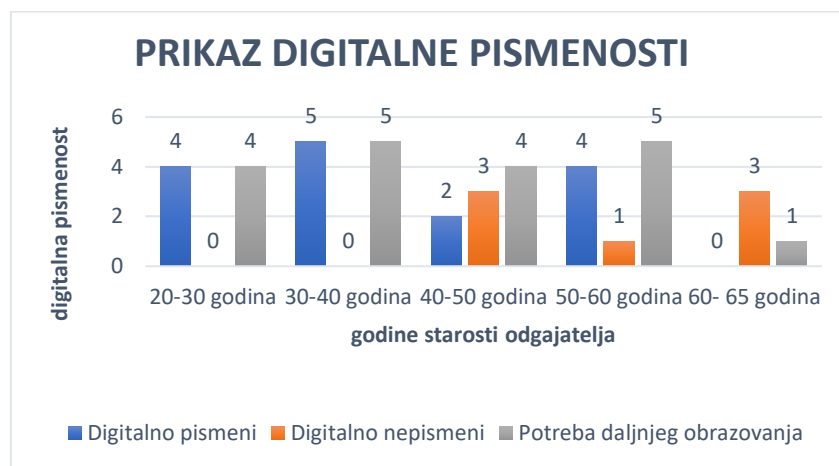
Raste broj predškolske djece koja koriste internetske alate. Kim (2020) opisuje da rast se povećava s rastom tehnologija dodirnog zaslona i dostupnosti interneta. Odgojno – obrazovni djelatnici prilikom korištenja tehnologije u radu s predškolskim uzrastom, trebaju uzeti u obzir razinu dječjeg razvoja, kao i prilagodbu ponuđenih internetskih alata. IKT u suvremenom obrazovanju nudi potencijal za pružanje kreativnih i komunikativnih aktivnosti za djecu.

Naš odgojno-obrazovni sustav prihvaća informatičku pismenost kao dio znanja i vještina koje su potrebne tijekom obrazovanja. Ali suočeni smo s činjenicom da predškolske ustanove, odnosno odgajatelji ne pokazuju učestalost korištenja tehnologija u odgojnoj praksi. Jedan od razloga može biti nedovoljno razvijene digitalne kompetencije. One se ne usvajaju u inicijalnom obrazovanju odgajatelja. Mogućnost razvoja digitalnih i informacijskih kompetencija, odgajatelji mogu prepoznati u neformalnim oblicima učenja poput stručnih usavršavanja.

Digitalne kompetencije pomaže odgajatelju u planiranju, provedbi i evaluaciji rada. (Slunjski i Lepičnik-Vodopivec, 2016).

Edwards i sur, (2017), ističu važnost pružanja sigurnog i zdravog internetskog okružja za djecu, u kojoj će ona razviti vještine razmišljanja i razumijevanja tehnologija za učenje u 21. stoljeću. Da bi odgajatelji uspjeli ostvariti sigurno i zdravo poticajno okružje za djecu, potrebna je razina digitalnih kompetencija i njihova primjena u praksi.

U DV „Izvor“, Bregana, provedeno je pilot istraživanje u svrhu saznanja svijesti i važnosti učenja i primjeni tehnologije u svakodnevnoj odgojnoj praksi.



Tablica 1. Prikaz rezultata istraživanja digitalnih kompetencija odgajatelja (prema Zovko, A. i Celizić, M., 2020).

Analizom podataka može se utvrditi da se u prosjeku najviše odgajatelja u dobi od 30 do 40 godina osjeća digitalno kompetentnima te ih se najviše želi dalje obrazovati u tom području. Isto tako, očekivano je da je u skupini od 20 do 30 godina i u skupini od 30 do 40 godina svaki ispitanik svakodnevno aktivan u upotrebi tehnologije što se jasno vidi na grafičkom prikazu negativnom vrijednosti. Zanimljiv je podatak da se skupina od 40 do 50 u digitalnoj nepismenosti podudara sa skupinom od 60 do 65 dok se u te dvije skupine velika razlika očituje u potrebi daljnjeg obrazovanja. Najmanji broj odgajatelja koji se osjećaju digitalno pismenima dolaze iz dobne skupine iznad 60 godina. Podaci pokazuju tendenciju smanjivanja digitalne pismenosti ovisno o dobi odgajatelja (Zovko, Celizić, 2020:40).

Pilot projekt može pridonijeti procjeni predškolskih ustanova, vezano za spremnost, sposobnost i motiviranost prema korištenju suvremenih tehnologija u radu. Svi navedeni čimbenici ovise o infrastrukturi, opremljenosti tehnologija unutar ustanova, ali i podražavajućem okružju.

Ograničenje online edukacija često dolazi iz ograničenog iskustva ili vještina odgojno-obrazovnih djelatnika za korištenje IKT-a. Programi stručnih usavršavanja odgajatelja, moraju se opsežnije usredotočiti na razvoj vještina za podučavanje s tehnologijom (Kim, 2020).

1.4. Online učenje i poučavanje

Online učenje i poučavanja, te online obrazovanje sve se više pojavljuju kao alternativa tradicionalnom. Mnogi autori bave se tim fenomenom. Učenje na daljinu poznato još od 1858. godine kada je Londonsko sveučilište odlučilo da polaznici mogu polagati ispite bez nazočnosti na predavanju (Zenović, Bagarić, 2014, prema Katavić, Milojević i Šimunković, 2018).

Online obrazovanje je kompleksan sistem koji uključuje:

- učenje i predavanja na daljinu
- nastavne materijale u raznim elektronskim formama
- individualni i grupni proces učenja
- tutorski i interaktivni rad (Jovanović, 2020)

Online obrazovanje smatra se inovacijom koja omogućuje bolje obrazovne prilike, te povećava kvalitetu samog obrazovanja. Kapaciteti online obrazovanje ne očituju se samo u razvoju online materijala i ekspertize u online okruženju, nego u izgradnji kritičkog mišljenja, istraživanja, kreativnosti, sinkronog i asinkronog komuniciranja i korištenja multimedijalnih materijala u obrazovanju (Katavić i sur. 2018).

Online učenje je proces učenja i poučavanja koje se odvija primjenom informacijsko-komunikacijskih tehnologija (Vuksanović, 2009). Ono se smatra moćnim alatom, koji prati i zadovoljava potrebe odgoja i obrazovanja 21. stoljeća. Glavne karakteristike očituju se u upotrebi tehnoloških medija, fizičkoj odvojenosti učitelja i učenika (udaljene lokacije), te važnosti obostrane komunikacije koja ponekad izostaje.

Globalni trend i razvoj obrazovanja, usmjeren je prema izazovnim zahtjevima suvremenih tehnologija, koje uključuju stvaranje IKT okruženja i korištenje IKT tehnologije u procesu učenja i poučavanja. Suvremene tehnologije postale su ključna sila obrazovanja (Buabeng-Adoch, 2012). One pridonose stvaranju otvorenih obrazovnih resursa, koji se odnose na dostupnost, korištenje i širenje znanja prema masovnijoj populaciji.

Također, IKT tehnologija pridonosi fleksibilnijem okružju učenja, stvara nove oblike komunikacije i razvija digitalne alate za kreiranje, dijeljenje i dostupnost odgojno-obrazovnih sadržaja putem interneta.

Efikasnom primjenom informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT) u obrazovanju svaka osoba lakše dolazi do svog cilja koji se odnosi na stjecanje obrazovanja (Smiljčić, Livaja i Acalin, 2017).

Europska Unija prepoznala je važnost i potencijal online učenja, što je vidljivo u mnogobrojnim dokumentima. Jedna od inicijative Europske Unije je „E-learning“, kao dio akcijskog plana “e-Europe”. Informacijsko-komunikacijska tehnologija opisuje se kao moćan pokretač razvitka i zapošljavanja.

Europska Unija u priručniku „Otvaranje obrazovanja“ (2014), predlaže mjere za stvaranje otvorenijeg okružja za učenje s ciljem osiguranja visoke kvalitete i učinkovitosti obrazovanja. Navodi da između 50% i 80% učenika EU- a nikada nije koristilo digitalne udžbenike, programe za vježbanje, simulacije, itd. Učenici i studenti u postmodernom dobu očekuju osobniji pristup i suradnju, te učinkovitu povezanost formalnog i neformalnog učenja koji se uvelike temelji na suvremenim tehnologijama.

Istraživanja pokazuju da se u prosjeku samo 30 % učenika i studenata u EU-u može smatrati digitalno kompetentnima, a još uvijek 28 % učenika i studenata u EU-u nema pristupa IKT-u, ni u školi, ni kod kuće (Europska komisija, 2014).

Državna tijela Republike Hrvatske donijela su niz provedbenih strategija i uskladila dio nacionalnog zakonodavstva sukladno pravnoj stečevini EU. Nacionalno vijeće za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj (2013), jedan od ključnih ciljeva, navelo je uvođenja online učenja na daljinu u RH.

Za online učenje i poučavanje potreban je integrirani pristup u kojem se očituje pristup digitalnom sadržaju, infrastruktura IKT, visoka razina digitalnih vještina, te usklađeni napori svih aktera koji uključuje učenike, nastavnike, lokalne zajednice i kreatore politike obrazovanja (Europska komisija, 2014).

Napredak komunikacijske tehnologije stvara nove mogućnosti za međuljudsku interakciju unutar internetskog obrazovanja, što prisiljava dizajnere i instruktore da preispituju konstrukciju interakcije i ciljano odaberu aktivnosti koje će poticati najučinkovitije iskustvo učenja (Rhode, 2009).

1.4.1. Karakteristike online učenja

Online učenje prema karakteru možemo svrstati u dvije skupine: tehničku i pedagošku. Tehnička skupina stavlja naglasak na tehničku komponentu, odnosno online učenje je oblik obrazovanja koji se odvija upotrebom suvremenih tehnologija i računalnih mreža. Pedagoška skupina stavlja naglasak na pedagošku komponentu, odnosno online učenje je interaktivan proces između nastavnika i učenika putem tehnologije (Dukić Mađarić, 2012).

Jedna od temeljnih karakteristika online učenje je nepostojanje teritorijalne barijere. Proces poučavanja i učenja odvija se na način da osobe koje poučavaju, fizički su udaljene od osoba koje uče. Zato proces ovisi o informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji. Ona je medij za prijenos nastavnog sadržaja i služi za uspostavu interakcije svih sudionika u obrazovnom procesu. Primjena informacijsko-komunikacijskih tehnologija u obrazovanju usmjerena je na interakciju učenika i osobnog računala, odnosno to je učenje o računalu, učenje s računalom i učenje od računala (Vuksanović, 2009).

Osim stvaranja tehnoloških uvjeta, važan segment uspješnosti online učenja je priprema i primjena online materijala. Digitalizacija je pridonijela pristupačnosti i povećanju raznolikosti online sadržaja u procesu online učenja i poučavanja. Istraživanje i upotreba online sadržaja je brža, jednostavnija i jeftinija u odnosu na sadržaje pisanog traga. Oni se u ekonomskom kontekstu smatraju učinkovitijim. Brže su dostupniji od ispisanih materijala, pokazuju manje troškove, lakše se čuvaju u obliku ažuriranih i relevantnih materijalima za korisnike.

Online sadržaji trebaju biti atraktivni, kvalitetni, razumljivi te prilagođeni polaznicima, ako se želi ostvariti poticajno okruženje za učenje. Online sadržaj osim uloge usvajanja znanja, ima i ulogu poticanja interaktivnih odnosa među polaznicima, te ostvarivanje interakcije polaznika s samim online obrazovnim sadržajem. Online sadržaj u svrhu poticanja ostvarivanja interakcije među polaznicima, treba omogućiti učenje kroz diskusiju, izmjenu iskustava, davanje povratnih informacija, koje su vidljive i dostupne svim polaznicima. Interaktivnost s materijalima polaznik ostvaruje na način da prikuplja, proučava i istražuje sadržaje s weba, dizajnira nove online sadržaje ili ih objavljuje na webu. Online sadržaj treba pokazati obilježje fleksibilnosti, koje polazniku pruža nesmetano njegovo korištenje, vezano za vremenski kontekst i stila učenja. Jedna od najvažnijih uloga online materijala je omogućiti polaznicima maksimalno iskorištavanje vlastitih potencijala i ishoda u procesu online učenja.

Vuksanović 2009, u nastavku navodi potrebu razvoja novih spoznaja u didaktici, prilagođeno online okruženju. U začetku online procesa učenja i poučavanja, nije se pridavalo na važnosti

didaktičkih metoda. Fokus je bio usmjeren prema nastavnim online materijalima i njihovoj dostupnosti. Poseban naglasak se treba staviti na razvoj digitalnih vještina predavača i njihovom pristupu u procesu poučavanja u virtualnom okruženju.

Didaktičke metode online obrazovanja, temelje se na individualnim potrebama sudionika. Kod izbora metoda, važno je promišljati o broju i osobinama polaznika, dostupnosti tehnologije i obrazovnim ciljevima.

McQuiggan (2012), ističe da planiranja u tradicionalnim nastavama često se predvide jer se shvaćaju olako. Online poučavanja zahtijevaju promišljenu, opsežnu i detaljnu pripremu, koja usmjerava nastavu i sadržaje na učenika i njegove potrebe. Takvim pristupom učenik se stavlja u središte nastave.

Prije oblikovanja procesa online učenja, potrebno je opširno definirati obrazovne ciljeve. Online učenje ima svoju metodiku, koja se odnosi na načela, tehnike i organizaciju nastavnog procesa upotrebom sustava online obrazovanja (Vuksimović, 2009).

Online poučavanje nema razvijenu vlastitu osnovu poučavanje, nego oslanja se na tradicionalno poučavanje. U tradicionalnom poučavanju neophodne su tri komponente: stručne, metodičke i psihopedagoške, te u posljednje vrijeme i tehnološke koje se vezuju uz tehnološku pismenost. U online poučavanju također se koriste navedene komponente s razlikom da tehnološke iziskuju viši nivo za razliku od tradicionalnog poučavanja (Kerla, 2014).

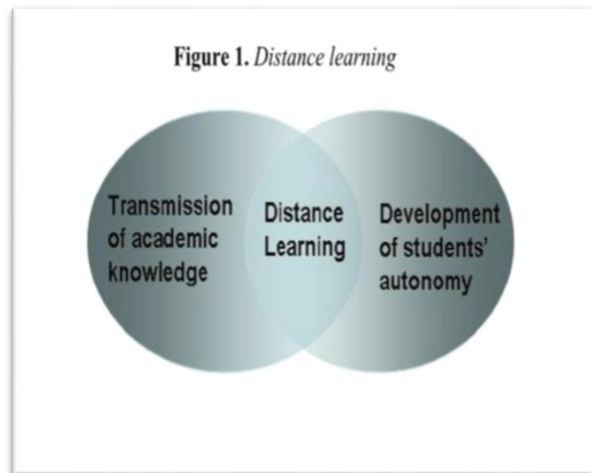
Metode poučavanja u procesu online učenja i poučavanja moraju biti prilagođene fizičkoj razdvojenosti mentora i polaznika, a temelji se na korištenju interaktivnog komunikacijskog sustava koji je u funkciji povezivanja polaznika, resursa i mentora. Iz toga može se uvidjeti da online učenje i poučavanje čini trokut koji se sastoji od tehnologija, sadržaja i usluga (Katavić, 2015, prema Katavić i sur, 2018).

Internetsko okruženje za učenje omogućuje individualni i suradnički rad potpomognut raznim alatima i metodama učenja. Online učenje smatra se mnogo više esencijalno organiziranim i strukturiranim za individualno učenje naspram programa „licem u lice“ (Vuksimović, 2009).

Online učenje od učenika zahtjeva posjedovanje određene razine zrelosti, ali i motivaciju koja mu pruža uključivanje u proces samoučenja. Proces online učenje učeniku mora omogućiti autonomiju, koja zahtjeva individualizirane interakcije i samodisciplinu, a temelji se na individualiziranom formiranju ličnosti. Radi se o filozofiji, koja prepoznaje učenika u ulozi samostalnog aktera koji posjeduje moć i motivaciju za vlastitom izgradnjom ličnosti. Online

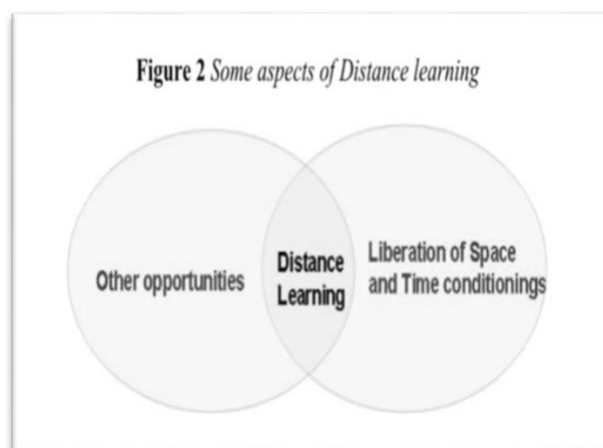
učenje, učeniku osim prijenosa znanja i odgovarajuće pedagoške potpore, pruža razvoj odgovornosti i autonomnosti na višoj razini. Autonomija se ne stavlja u ulogu motiva, nego u ulogu cilja/ishoda procesa (Goulao ,2017).

Online učenje osigurava visoku razinu autonomije i slobode u procesu učenja, ali zahtjeva od polaznika samodisciplinu i upravljanje vremenom (Kearsleyu 2000, Wongu 2007, Edmundsonu 2009, prema Katavić i sur, 2018). Proces izgradnje autonomije vidi se na slici 3.



Slika 3. Učenje na daljinu (Goulao, M.,2017).

Goulao (2017), navodi da online učenje pruža odgovore na potrebe individualizacije učenika. Ovaj način učenja ima vrlo specifične karakteristike koje ga čine partnerom s mnogo privilegija tijekom procesa učenja. Te karakteristike nadilaze prostorno-vremenska ograničenja između ljudi. Online učenje posjeduje strategije koje omogućuju fleksibilnost prostora, vremena, ritma, stila i načina učenja. Pojedinci teže individualnoj fleksibilnosti u procesu učenja i poučavanja. Individualna fleksibilnost pruža mogućnost usklađivanja procesa učenja s potrebama profesije, obitelji, itd. Ovu pretpostavku možemo vidjeti na slici 4.



Slika 4. Neki aspekti učenja na daljinu (Goulao, M.,2017).

Paulsen (1993), prema Rekkedal i Qvist-Eriksen,(2003), opisuje šest različitih dimenzija slobode online učenja kroz „teorije suradničke slobode“: sloboda prostora, vremena, sloboda tempa učenja, slobodu medija, sloboda (uklanjanja) barijera koje se odnose na visoke troškove, te sloboda sadržaja. Autor predlaže i sedmu slobodu, a ona se odnosi na slobodu odnosa u kojoj je učenicima dozvoljeno uključivanje u interakcije s učenicima koji najviše odgovaraju njihovim individualnim socijalnim potrebama i interesima.

Katavić (2015), navodi da online okruženje pruža više vrsta interakcije. To su:

1. *student – online interaktivni komunikacijski sustav*
2. *student – online obrazovni sadržaj (nastavni materijali)*
3. *student – student (virtualna interakcija)*
4. *student – mentor*

Online učenje doprinosi kvalitetnijoj komunikaciji mentora i studenata, promiče nove obrazovne, personalizirane i relevantne sadržaje te potiče bolju suradnju s online stručnjacima (Pillary i James, 2005).

Online učenje dovodi do smanjenja razine ovisnosti učenika o učitelju kao izvoru znanja, te ističe doprinos internetskih alata u funkciji olakšavanja socijalne interakcije među dionicima u online okruženju za učenje (Beldarian, 2006, Kumi-Yeboah, Dogbey i Yuan, 2017, Simpson 2006, prema Wasserman i Migdal,2019).

Vršnjačko podučavanje i međusobna procjena, ponekad izravnije daju povratne informacije polaznicima, spram nastavnika koji temelje informacije iz različitih socijalnih i kognitivnih perspektiva (Anderson i Rourke 2002). Vršnjačko podučavanje, izmjena informacija i uvid u

međusobne radove (online platforme), pruža polaznicima mogućnost samoprocjene u odnosu na druge polaznike. Ovakvi pristupi su ekonomični i efikasni jer mogu utjecati na motivaciju i učinkovitost učenja.

Stvaranje i održavanje zajednice u procesu online učenja iznimno je važna komponenta. Međutim postoje pojedinci koji smatraju da komunikaciju putem medija ili tehnologija nije prikladna za uspostavljanje i održavanje bliskih društvenih veza. Izgrađena zajednica u procesu online učenja promišlja o pristupima uspostavljanja i održavanja interakcija i odnosa online dionika. Online zajednica učenja ima svrhu mijenjati i unaprijediti polaznikovu poziciju iz izolirane u aktivnu (Haythornthwaite, Kazmer, Robins i Shoemaker, 2000). Online učenje polazi od konstruktivističkih principa koji se temelje na pretpostavci da znanje se kreira i konstruira kroz socijalnu interakciju unutar zajednice (Bognar i Filipov, 2020).

Postoje tri vrste komunikacije koje su važne za izgradnju i održavanje online zajednice:

- komunikacija vezana uz sadržaj edukacije
- komunikacija za planiranje zadataka
- socijalna podrška (Haythornthwaite i Wellman 1998).

Komunikacija vezana za sadržaj ključna je za sam početak ostvarivanja procesa online učenja i poučavanja. Sadržaj edukacije prvi će pobuditi interes i motivaciju polaznika za uključivanjem u online zajednicu. Važno je polaznicima dati mogućnost postavljanja pitanja i dijeljenja informacija vezane za sadržaj, koji na taj način potiče konstruktivne interakcije. Sadržaj edukacije treba biti razumljiv, jasno prikazan, relevantan i dostupan.

Komunikacija za planiranje zadataka važna je u trenutku kada polaznici rade i usmjereni su prema rješavanju određenog zadatka ili aktivnosti koje iziskuje međusobnu suradnju. Ova komunikacija zahtjeva vrijeme koje se odnosi na međusobna dogovaranja (polaznici imaju mogućnost razmjene potrebnih informacija i uputa, dogovaranje sljedećih koraka, strategija, itd).

Socijalna podrška važna je za stvaranje poticajnog online okružja, koje je usmjereno na suradničko učenje. Bez ugodne i opuštene atmosfere polaznici neće biti potaknuti na ostvarenje aktivne uloge u procesu online učenja. Također kao podrška važne su relevantne i vremenski pravodobne povratne informacije, koje polaznicima služe za dobivanje jasnijih slika o njihovim ishodima i napretku.

Garber (2004), ističe da virtualne zajednice nastaju upotrebom mrežne suradničke tehnologije u obrazovnom kontekstu. One trebaju stvarati ozračje socijalne povezanosti među polaznicima

ako žele ostvariti kvalitetan proces učenja i poučavanja. Socijalni čimbenici smatraju se neophodnim za razvoj i opstanak svake zajednice koja uči, bez obzira da li se interakcija odvija licem u lice ili online. Razlika je jedino u načinu provedbe interakcije. Važnu ulogu u uspostavljanju socijalnog ozračja u virtualnoj zajednici ima sam graditelj, odnosno online edukator. Njegova uloga očituje se u promišljanju kako da se nadoknadi nedostatak fizičkih interakcija te prostor u online okruženju. Napredna tehnologija može nadvladati te nedostatke, te pomoći polaznicima da se osjećaju djelom zajednice koja je usmjerena prema zajedničkim ciljevima.

Izgradnja virtualnih zajednica zahtjeva predanost i aktivnost svih članova. Korisnici mrežnih okruženja ako teže suradničkom radu, moraju usmjeriti svoje aktivnosti prema međusobnom upoznavanju, zajedničkom planiranju, održavanju učinkovite komunikacije i izgradnji socijalnih odnosa (Mason, 1998).

Snažan osjećaj zajednice povezuje se s upornošću, protokom informacija, dostupnosti podrške, predanosti prema zajedničkim ciljevima, suradnji i općem zadovoljstvu skupine. Savršeno online okruženje temeljeno je na društvenom konstruktivizmu kojeg obilježava aktivna grupna konstrukcija znanja (Rovai, 2002).

1.4.2. *Asinkronizirano i sinkronizirano online učenje*

Vuksimović (2019) navodi individualne (jedan polaznik i edukator) i skupne (skupina polaznika i edukator) pristupe online učenja i poučavanja. Vremenska organizacija online procesa odnosi se na sinkronijski ili asinkronijski pristup.

Asinkronizirano online učenje obilježava izbor polaznika u samostalnom odabiru vremena koje se odnosi na sudjelovanje u procesu učenja, a odvija se putem različitih medijskih alata kao što su e-pošta ili ploče za raspravu. Polaznik prilagođava online učenje svojem osobnom tempu i stilu učenja (Kim 2020).

Ključna komponenta asinkroniziranog online učenja je fleksibilnost. Polaznici online edukacija asinkroniziranog pristupa, posjeduju veću mogućnost kombiniranja obrazovanja s drugim osobnim obvezama. Asinkronim učenjem ne upravlja vremenska i teritorijalna komponenta, kao ni međusobna suradnja polaznika. Ono je prožeto neovisnošću što bitno mijenja proces učenja. Postupak pisanja i čitanja asinkronog online sadržaja, omogućuje redovito i aktivno razmišljanje, te potiče sudionike na online rasprave i refleksije.

Asinkronizirani naspram sinkroniziranog pristupa, polaznicima omogućuje ulaganje veće količine vremena za usavršavanje znanja i kompetencija. Polaznici asinkroniziranog online učenja mogu pristupiti procesu učenja kada oni to sami odluče. Dostupnost pristupa i preuzimanja online sadržaja uvijek je moguć. Asinkroni pristup u velikoj mjeri temelji se na tehnologiji, te potrebno je da predavači i polaznici imaju pristup tehnologiji i znaju njome upravljati.

Uloga predavača također se uvelike razlikuje u asinkronom i sinkronom pristupu. U asinkronom pristupu nema prisutnosti predavača, te s time se smanjuje ovisnost i orijentiranost prema njemu. Naglasak je na aktivnosti polaznika.

Hrastinski (2008), ističe da mediji poput e-maila olakšavaju asinkronizirano online učenje. Mediji podražavaju međusobne interakcije i odnose među polaznicima, bez obzira što oni ne sudjeluju u procesu učenja u istom vremenskom periodu.

Sinkronizirano online učenje imenuje sinkronizirane aktivnosti učenja, koje se događaju putem videozapisa uživo i/ili audiokonferencijom s neposrednim povratnim informacijama. Sudionici sinkronizirani pristup online učenja i poučavanja doživljavaju društvenijim procesom u kojem se smanjuju frustracije postavljanjem i dobivanjem povratne informacije u stvarnom vremenu. Sinkronizirani pristup sudionicima pruža osjećaj pripadnosti skupini, dok asinkroniziranim pristupom, kod ponekih polaznika javlja se osjećaj izoliranosti.

Kim (2020), kao *važnu komponentu u sinkronom pristupu* prema predškolskoj djeci, te učenicima nižih razreda, navodi *omjer odgojno-obrazovnih djelatnika i broje djece*. Sinkroni online pristup ograničava broj djece iz nekoliko razloga:

- samo jedna osoba u sinkronom pristupu može govoriti (alat za audio komunikaciju omogućuje slušanje glasova sudionika samo jedan po jedan), a kod djece manjeg uzrasta teško je ostvariti odgađanje potreba za govorom, te čekanje na red
- odgajatelj/nastavnik može pregledati samo ograničen broj djece prilikom dijeljenja zaslona za predstavljanje vizualnih materijala
- mala djeca ne posjeduju kompetencije na internetu za grupni rad

Zato je sinkroni pristup idealan za djecu starije dobi, te odraslu populaciju. Hrastinski (2008), ističe da kontinuiranim poboljšanjem tehnologije, dolazi do veće popularnosti korištenja sinkroniziranog pristupa.

Anderson (2005), također oba pristupa (sinkroni i asinkroni) doživljava kao privlačne pristupe za zadovoljavanje potreba odraslih učenika.

1.4.3. Pozitivne i izazovne strane online učenja

Kao tradicionalni, tako i online pristup učenja i poučavanja posjeduje svoje pozitivne i negativne strane. Suvremena tehnologija omogućuje povećanje učinkovitosti i jednakosti u obrazovanju za sve. Polaznici online učenja imaju mogućnost obrazovanja pomoću drugih izvora koji nisu njihovi primarni nastavnici. Oni jednim klikom miša mogu odabrati različiti profil stručnjaka iz raznovrsnih zemalja. Na taj način polaznici nisu vezani za određeni raspored ili metode u učionici, te online učenje postaje personalizirano. Online učenje idealno je za introvertne osobe koje pristupom licem u lice teže ostvaruju socijalne interakcije i veze. Online okruženje pruža određeni stupanj anonimnosti te manju izloženost, što može potaknuti introvertne osobe na odvažnost prema aktivnom uključivanju.

Pozitivne strane online učenja smatraju se smanjeni putni i drugi troškovi koji se javljaju za vrijeme nastave licem u lice, te pružanje mogućnosti učenja odrasloj populaciji. Online učenje maksimalizira slobodu polaznika, koja se odnosi na tempo, stil i sadržaj učenja. Zato se često online učenje okarakterizira kao usamljeni oblik učenja. Sloboda i autonomija, kod nekih polaznika može potaknuti osjećaj izoliranosti. U online učenju nedostatak neposrednog i djelotvornog davanja povratnih informacija tijekom procesa poučavanja, može dovesti polaznike do frustracija. Nemogućnost korištenja neverbalne komunikacije poput facijalne, izrazi ili govor tijela s nastavnikom ili vršnjacima mogu umanjiti povjerenje polaznika. Također kao prepreka online nastave, navodi se nedostatak podrške u korištenje IKT-a (Drange, Roarson, 2015, Fraj-Hussein i sur, 2012; Hershkowitz i Kaberman, 2009, Mabrito 2004, Sela 2005, Worley Tesdell 2009 prema Wasserman i Migdal, 2019).

Neke od prednosti online učenja smatraju se:

- *neovisnosti o mjestu i vremenu održavanja nastave*
- *bolje dostupnosti različitih nastavnih sadržaja*
- *veća mogućnost individualizacije nastavnog procesa*
- *izgradnja identiteta u online okruženju*

Samoinicijativni pristup polaznicima online učenja pruža veću autonomiju i mogućnost individualnog tempa, istovremeno pružajući mjerila za napredak i postignuća. Polaznici stupaju

u interakciju ne samo s nastavnikom i kolegama, već i s nebrojnim stručnjacima koji su dostupni na mreži na samo nekoliko klikova (Rhode, 2009).

Online učenje pokazuje i određene nedostatke poput:

- *nužnost posjedovanja odgovarajuće tehnološke opreme*
- *nemogućnost pristupa Interneta*
- *fleksibilnost koja od učenika zahtjeva visoku motiviranost da bi uspješno svladali nastavno gradivo (Dukić Mađarić, 2012).*

Anderson (2005), online izazove vidi u pružanju maksimalne slobode polaznicima prilikom online učenja i poučavanja u kojem ističe važnost izgradnje podražavajuće zajednice koja uči. Kao važnu funkciju zajednice opisuje pružanje individualne i skupne podrške svim polaznicima. Kim (2020), izazove online učenja vidi u tehnološkim sposobnostima edukatora i polaznika, koje se očituju u vještini pristupa internetskih stranica i razini sposobnosti korištenja tehnologije.

1.4.4. Online učenje u međunarodnom i visokom obrazovanju

Vuksanović (2009), prednost online učenja vidi u mogućnosti podizanja razine obrazovanja, pismenosti i ekonomskog razvitaka u nerazvijenim zemljama.

Black i sur. (2019), opisuju da međunarodno online obrazovanje potiče kulturnu raznolikost i empatiju na način da polaznicima pruža priliku doživljaja i osjeta raznolikosti kultura i običaja kroz neutralno online okruženje. Ovakvo okruženje potiče kod polaznika razvoj sustava vrijednosti koji utječe na smanjenje ili prevladavanje predrasuda prema drugim kulturama. Također međunarodno online obrazovanje pretvara kulturno znanje u inteligentno i empatično ponašanje na način da omogućuje međukulturnu interakciju koja potiče razvoj kulturne inteligencije. Osim utjecaja na kulturnu inteligenciju i empatiju, međunarodno online obrazovanje pruža šansu polaznicima slabije razvijenih zemalja da putem tehnologija prevladaju smanjene uvjete kvalitete obrazovanja te izjednače se s polaznicima razvijenih zemalja. Kroz osmišljene aktivnosti i rasprave u online učionicama, polaznici slabije razvijenih zemalja postaju globalni građani, te svi polaznici zajedno izgrađuju znanje o društvenoj i kulturnoj suradnji.

Potrebe, odnosno razloge za osnivanje međunarodnih online sveučilišta diljem svijeta Black i sur. (2019), vide u:

- Neusklađenosti školskih politika sa izazovima i preprekama studenata
- Stvaranju i izgradnji kulturne inteligencije fakulteta i osoblja za razvoj
- Pružanju kulturno relevantnog i naprednog obrazovanja
- Nedostatku slobode korištenja interneta u mnogim zemljama (posebice siromašnih)

Bez procesa samorefleksije vlastite kulturne inteligencije, te platforme susreta studenata različitih kulturnih gledišta, polaznici online obrazovanja nemaju priliku razvijati vještine koje im omogućuju prelazak kulturnih granica budućnosti.

Ukazuje se potreba profesionalnog usavršavanja nastavnika u sveučilištima na području online predavanja. Težište mora biti na novim i drugačijim pristupima procesu poučavanja i učenja, a ne samo na tehničkim aspektima poučavanja na mreži. Previše se razvojnih sveučilišnih programa usmjerava na instrumentalno znanje, koje uključuje pretvorbu materijala za online okruženje. Često se zaboravlja na komunikacijsko znanje, koje se odnosi na uspostavljanje osjećaja prisutnosti na mreži, uspostavljanje odnosa sa studentima te usmjeravanje studenta prema razvoju socijalnih odnosa s drugim studentima (McQuiggan, 2012).

Online obrazovanje u visokim sveučilištima u Republici Hrvatskoj još uvijek se smatra alternativa klasičnom načinu poučavanja. Korištenjem suvremene informacijske i komunikacijske tehnologije, u obrazovnom procesu polagano se počinju mijenjati stavovi prema online učenju. Online obrazovanje nužno je u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj u svrhu osiguranja obrazovnih prilika za ljude koji imaju ograničene obrazovne resurse, te poboljšanja kvalitete obrazovanja, korištenjem napredne informacijske i komunikacijske tehnologije (Katavić i sur, 2018)

1.5. Uloga predavača/edukatora online stručnih usavršavanja

Nastavnici sa sobom nose raznolikost životnih i obrazovnih iskustava, osobnosti, sklonosti učenju i jedinstvenost. Sve to utječe na njihovu ulogu nastavnika, na njihov način poučavanja, te na motivaciju za sudjelovanje u aktivnostima profesionalnog razvoja (McQuingen, 2012).

Pedagoška uloga nastavnika izrazito je važna komponenta, a ona se odnosi na:

- oblikovanje kolegija
- stručnost nastavnika

- računalnu komunikaciju/davanje povratne informacije
- olakšavanje međudjelovanja (Liu, Bonk, Magjuka, Lee, Su ,2005).

IKT ima širok potencijal za stvaranje i širenje znanja, učinkovito učenje te razvoj učinkovitijeg procesa poučavanja. On doprinosi obrazovnim promjenama koje se odnose na učinkovitiju pripremu učenika za suvremene izazove globalnog tržišta. Zato se od nastavnika očekuje da integriraju IKT u proces učenja i poučavanja (Buabeng-Adoch,2012).

Proces poučavanja uvelike se razlikuje u tradicionalnom i online okruženju. Razlika se očituje na području angažmana i motivacije nastavnika, te njihove povezanosti s strategijama poučavanja. Poticanje motivacije kod online polaznika iziskuje veći angažman edukatora radi prostorne a ponekad i vremenske barijere, te nedostatka fizičke interakcije, dok u tradicionalnom okruženju ne postoje navedene prepreke (Cardenas,2014).

Online obrazovanje zahtjeva nove nastavničke kompetencije koje ne dominiraju u tradicionalnom obrazovanju. Ljujić (2011), navodi menadžerske kompetencije koje se odnose na predavačevo djelovanje u virtualnom obrazovnom okruženju s suprotnim akcijama naspram tradicionalnih. Od njih se očekuje da upravljaju organizacijom naspram individualne mentalne moći, da razvijaju spoznajne mogućnosti pojedinaca, tragaju za relevantnim materijalima i značenjima koja su smislena za svakog polaznika, da kreiraju trajna i kontinuirano podražavajuća online okruženja sa razvojnim potencijalom, da rade na ostvarenju dugoročnih obrazovnih ciljeva, da se udalje od prostornog prenošenja sadržaja te usmjere prema njegovom modificiranju i kreiranju, da preuzmu ulogu menadžera spoznajnih resursa i da rješavaju izazove proaktivno.

Taylor (2002) prema Kerla (2014), navodi da online predavač mora pri vođenju online edukacija ima ti na umu da online učenje je efikasno ali iziskuje timski rad i napor. Online učenje i poučavanje zahtjevaju korištenje različitih medija, u kojima online materijal mora biti prezentirani sinkronski i asinkronki, te lako dostupni. Online učenje iziskuje kontinuiranu procjenu potreba polaznika, olakšanje distribucije informacija, te osiguranje tehnika za mjerenje rezultata i procedura za ažuriranje materijala.

Collins i Berge, prema Ljujić (2011), opisuju četiri funkcije online predavača:

1. *pedagoška funkcija*, koja je prisutna i u tradicionalnom pristupu, a koja se u kontekstu online pristupa odnosi na facilitatorski obrazovni rad predavača
2. *socijalna funkcija*, koja je također prisutna u tradicionalnom pristupu, a odnosi se na kreiranje virtualnih zajednica koje potiču međusobne interakcije

3. *menadžerska funkcija*, koja se odnosi na kreiranje i organiziranje rasporeda aktivnosti, usklađivanje tempa rada, usklađivanje glavnih ciljeva obrazovnog procesa, kreiranje pravila i donošenje važnih odluka
4. *tehnička funkcija*, koja je jedina isključiva funkcija za online pristup, a odnosi se na znanja o suvremenim tehnologijama i sposobnostima njene adekvatne upotrebe, te prijenosa tog znanja i sposobnosti na polaznike online učenja

Primjena IKT u procesu učenja i poučavanja, te online učenje zahtjeva od predavača kreativne kompetencije u kreiranju poticajne, virtualne zajednice, u kojoj se potiče aktivnost i samostalnost polaznika (Vuksimović, 2009). Najnovija dostignuća u tehnologiji, pridonosi mogućnostima mijenjanja i poboljšanja tradicionalnih pasivnih okružja. Ali s time mijenja se i uloga predavača.

Wiesenberg i Hutton (1996), identificirali su tri glavna izazova online predavača: povećanje vremena za provedbu edukacija, stvaranje osjećaja virtualne zajednice i poticanje korisnika da postanu neovisni učenici.

Online predavači zaduženi su za stvaranje pozitivnog ozračja u kojem se svi sudionici osjećaju opušteno, dobrodošlo, te motivirano. Predavači potiču rasprave među sudionicima, i usmjeravaju ih prema poželjnom smjeru. Također online predavači motiviraju polaznike na redovitu prijavu raspravi i objavljivanju vlastitih komentara, odnosno mišljenja. Bitan je proces dolaska do zaključaka, a ne davanje gotovih informacija. Poželjno je da na kraju online učenja i poučavanja, predavač sažme ključne zaključke rasprava (Treacy i sur. 2002).

U online procesu učenja i poučavanja važno je predavačevo iskustvo u samom tom pristupu.

Predavači posjeduju različite razine digitalnih kompetencija. Nastavnici s iskustvom u tradicionalnom poučavanju, često se nađu u ulozi početnika u online pristupu ako ne posjeduju IKT kompetencije. Uloga početnika može osporiti samopouzdanje njih kao stručnjaka (McQuingen 2012).

Autor u nastavku navodi da prelazak na online nastavu smatra se potencijalnom prilikom za razvoj suvremenih ideja o poučavanju i učenju. Online učenje restrukturira tradicionalne uloge i odnose u učionici i procesu poučavanja. Online pristup zahtjeva nove nastavnikove stavove o poučavanju i učenju, koji trebaju biti prilagođeni današnjim potrebama. Online poučavanje kod nastavnika može potaknuti osobno preispitivanje vlastite odgovornosti, te kritički pristup prema osobnim pretpostavkama i uvjerenjima o poučavanju.

1.6. Online stručna usavršavanja

Informacijska tehnologija utječe na mnoge aspekte u obrazovanju, a neki utjecaji mogli bi biti temeljni. Suvremene tehnologije djeluje i na uvjete rada i sposobnosti obavljanja profesije, a ako se na obrazovanje gleda s profesionalnog stajališta da je ono „mjesto osposobljavanja za rad u profesiji“, možemo zaključiti da u budućnosti će biti neophodna edukacija za cijeli život (Vrcelj, 2000, prema Anđić, 2007).

S promjenama i rastom tehnologija, dolazi do promjena u načinima provedbe stručnih usavršavanja. Također te promjene vidljive su u vrijeme korona pandemije, u kojoj odgojno-obrazovni djelatnici nemaju mogućnost pohađati stručna usavršavanja licem u lice. Kao alternativa tome, sve više u fokus dolaze online stručna usavršavanja. Osim toga, sve više dolazi do izražaja da tradicionalni modeli stručnog usavršavanja u raskoraku su s potrebama suvremenog odgoja i obrazovanja, te u središte se stavlja online učenje, te posjedovanje i razvoj informacijsko-digitalnih kompetencija.

Za razvoj online stručnih edukacija, osim kompetencija online predavača važna je i motivacija te pripremljenost polaznika za online učenje. Polaznici trebaju poznavati rad na suvremenim tehnologijama. Osim toga polaznici moraju pokazati spremnost i sposobnost prema samostalnom radu.

Kvalitetna infrastruktura jedan je od preduvjeta ostvarivanja procesa online učenja i online stručnih edukacija. Online polaznici moraju imati mogućnost pristupa tehnologiji. Također je važna dostupnost odgovarajuće tehničke podrške, sa ciljem rješavanja određenih tehničkih problema polaznika, te pružanje odgovarajućeg osjećaja sigurnosti tijekom korištenja tehnologije.

Online edukacije omogućuju polaznicima mogućnost odabira edukacija bez razmatranja udaljenosti ustanove od mjesta boravka. Prednosti *online* stručnih edukacija su: fleksibilnost koja se odnosi na prilagođavanje opterećenom rasporedu polaznika, mogućnost upotrebe moćnih resursa koji su lokalno često nedostupni, povećana geografska dostupnost izoliranim polaznicima, fleksibilnost glede obujma te mogućnosti „pružanja potpore u stvarnom vremenu, tijekom obavljanja nekog konkretnog zadatka“ (Dede, Ketelhut, Whitehouse, i McCloskey, 2009).

Profesionalne edukacije zasnovane na elektroničkim tehnologijama, odnose se na internetska interaktivna iskustva koja kombiniraju tekstualne, zvučne i video sadržaje. Često su

asinkronizirana, što omogućuje sudionicima da sudjeluju u procesu učenja prema individualnim potrebama. Asinkronizirane online edukacije sudionicima omogućuju vrijeme u kojem oni promišljaju o problemima, pitanjima ili odgovorima, vezana za tematsko područje edukacije (Brooks i Gibson, 2012).



Slika 5. Online zajednica prakse (Bognar, B. i Filipov M., 2020).

Bognar i Filipov (2020), opisuju da konstruktivističke teorije i principi multimedijskog učenja, uvelike pridonose izradi kvalitetnijih sadržaja online stručnih usavršavanja. Ističe se važnost socio-kulturnih čimbenika, koji su neophodni za konstruktivističku teoriju učenja. Zato je online zajednica prakse u stručnom usavršavanju temelj pokretanja procesa učenja. Online zajednica prakse uključuje tri bitna elementa: zajednicu, učenje i tehnologiju (Slika 5). Zajednicu čini skupina odgojno-obrazovnih djelatnika, koji u dužem vremenskom intervalu surađuju i uče u praksi. Online zajednica mora biti odgovarajuće veličine (ne preporuča se preveliki broj članova), radi uspješne simetrične komunikacije koja sprječava preopterećenost količine informacija. Za poticajnu suradnju unutar zajednice potreban je kvalitetan voditelj koji pridonosi stvaranju povjerljivog odnosa među članovima.

Wagner (1998), prema Bognar i Filipov (2020), navodi *razvojne etape zajednice prakse*:

1. *Potencijal* - ljudi su suočeni sa sličnim izazovima, ali ne mogu izmijeniti iskustva, pronalaze suradnike te otkrivaju sličnosti
2. *Okupljanje* - članovi se okupljaju i imenuju svoje potencijale, definiraju zajedničke ciljeve i izazove
3. *Aktivnost* – članovi se angažiraju oko razvoja prakse na način da sudjeluju u zajedničkim aktivnostima, prilagođavaju se promijenjenim okolnostima, posvećuju se odnosima, itd.

4. *Razilaženje* – članovi više nisu aktivni, ali zajednica je još uvijek živa kao poticaj i središte spoznaje, članovi zajednice i dalje komuniciraju, traže međusobne savjete
5. *Sjećanje* - Zajednica nije više u središtu, ali ljudi je još uvijek pamte kao značajan dio svog identiteta

Autori u nastavku opisuju učenje kao drugi element online zajednice prakse. Proces učenja ostvaruje se individualnom i grupnom interakcijom sudionika. Međusobno poznavanje određenih karakteristika sudionika pridonose procesu učenja. Okružje u kojemu se sudionici duže vremena poznaju, stvara osjećaj ugone, sigurnosti i otvorenosti prema novim izazovima. Takvo okružje olakšava i donošenje zajedničkih ciljeva, koji također pridonose samom procesu učenja. Ciljevi sudionike potiču na zajedničku interakciju te motivira ih na ustrajnost i ne odustajanje do samog kraja procesa.

Treći element online zajednice prakse odnosi se na tehnologiju. Pomoću nje ostvaruje se komunikacija među sudionicima stručnih usavršavanja. Komunikacija se temelji na razmjeni međusobnih iskustava, te upotrebi i dijeljenju multimedijjskih sadržaja.

Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), CARNET, SRCE i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO), nude odgojno-obrazovnim djelatnicima raznovrsne oblike stručnog usavršavanja. Oni se javljaju u formi različitih tečajeva, radionica, webinarara i online edukacija.

Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) je nacionalna javna ustanova zadužena za trajno stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj. Projektom „*Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika* (2012-2014), izašle su preporuke vezane za procjenu potreba stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Preporuke su rezultirale uvođenjem interdisciplinarnih programa online učenja za učitelje (Bhroin i sur, 2020).

Online stručna usavršavanja mogu se odvijati u različitim oblicima:

- *učionice na daljinu* koje pojedincima omogućuju sudjelovanje u nastavi putem videokonferencija
- *internetski asinkroni tečajevi* koji omogućuju sudionicima ispunjenje zahtjeva tečaja prema individualnim potrebama
- *mrežni tečajevi* koji omogućuju svakom sudioniku da radi kroz niz izvora i aktivnosti vlastitim tempom (Russell, Carey, Kleiman i Venale, 2009).

U online stručnim usavršavanjima osim samih sadržaja, važnu ulogu ima i kvaliteta dizajna online programa koji se nude prilikom edukacija. Kvaliteta dizajna online programa, ovisi o sljedećim principima:

- principom poštivanja individualnih razlika među polaznicima koji se odnose na stilove učenja i individualnih preferencija
- principom sprječavanja preopterećenosti informacijama
- principom kontekstualnog, društvenog i aktivnog učenja, te učenja refleksijom
- principom emocionalnog angažmana, te poticanja motivacije (E-learning, E-učenje,“ LINKgroup, Beograd, jul 2012, prema Kuleto, Pokorni, Miranović, 2013) .

Online profesionalni razvoj pruža učenje na webu, uključujući odgojno-obrazovne programe, tečajeve, radionice, aktivnosti, resurse i internetske interakcije s edukatorima, mentorima i kolegama. Jedan od istaknutih vrsta internetskih edukacija je učenje po modelu virtualne zajednice. U ovom modelu sudionici su uključeni u različite aktivnosti poput istraživanje weba, računalne simulacije, eksperimentiranje s novim tehnološkim alatima ili softverom, gledanje internetskog video sadržaja ili isprobavanje novih tehnologija u odgojno-obrazovnoj praksi. Važna je internetska rasprava, u kojoj sudionici asinkrono sudjeluju kako bi podijelili svoja razmišljanja, ideje, savjete, komentare i postavljali pitanja. Zapis svake internetske rasprave ostavlja zapisani trag, koji omogućuje sudionicima uvid u prethodne rasprave, koje služe kao nadogradnja kasnijim raspravama (Treacy i sur, 2002).

Online stručna usavršavanja karakterizira društveni konstruktivizam, koji se očituje kroz umreženo društvo, odnosno stvaranje zajednice koja upotrebom tehnologije konstruira i rekonstruira znanje. Slunjski i sur. (2016), navode Facebook grupu kao jedan od suvremenih metoda stručnih usavršavanja. Facebook grupa nastala je s ciljem okupljanja praktičara, koji sačinjavaju umreženo društvo s namjenom razmjene važnih informacija i dijeljenja iskustava.

Iako je Facebook grupa nekonvencionalan oblik povezivanja praktičara, temeljen na zajedničkim interesima, on utječe na razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma predškolske ustanove. Zato ga možemo smatrati određenim oblikom stručnog usavršavanja odgajatelja.

Online stručna usavršavanja, smatraju se relevantna, smisljena i zanimljiva za odgojno-obrazovne djelatnike jer omogućuju:

- mogućnost izbora u iskustvima učenja
- fleksibilnost tehnologije koja se odnosi na učenje prema individualnim potrebama
- prilagođavanje iskustva, odnosno mrežnu izmjenu iskustava s određenim kolegama i stručnjacima
- mogućnost podjele refleksije polaznicima putem mreža (Brooks i Gibson, 2012).

Uz ove prednosti, Treacy i sur. (2002), navode:

- tehnologija polaznicima omogućuje postizanje pojedinačnih ciljeva učenja, koji možda nisu lokalno dostupni
- pružanje prilike polaznicima da iskuse moć tehnologije za vrijeme učenja u poticajnom okruženju
- korištenje bogatih multimedijских resursa i novih tehnologija, što znači da web nudi eksploziju digitalnih informacija i sadržaja koji odgovaraju različitim stilovima učenja
- online edukacije ne stvaraju troškove najama prostora, putovanja, troškove osobnih potrepština (hrana, napici, itd)
- online profesionalni razvoj pruža sposobnost zadovoljavanja posebnih potreba ili teškoća polaznika, što se očituje u prilagodljivosti tehnologije, npr. pretvaranje teksta u govor za osobe s oštećenjima vida
- mogućnost suradničkog učenja s drugim sudionicima, kolegama, stručnjacima, te stvaranje globalne zajednice cjeloživotnog učenja
- online radionice omogućuju pristup i uključivanje u različite projekte, pomoću kojih polaznici razvijaju nove alate koje koriste u svojoj djelatnosti
- nove mogućnosti praćenja prakse, odnosno online profesionalni razvoj može proširiti učenje i nakon završetka online edukacija, na način da sudionicima osigura međusobnu mrežnu povezanost (nakon edukacija), koja će im pružiti kontinuiranu izmjenu informacija i iskustava

Iako formati online stručnih edukacija postaju sve više popularni, važno je istaknuti da oni nisu zamjena za iskustvo tradicionalnih edukacija licem u lice. Najprihvatljiviji bi bio kombinirani model, odnosno kombinacija suvremenih i tradicionalnih oblika stručnih edukacija.

Pojava kvalitativnih online edukacija u kombinaciji s tradicionalnim zajednicama profesionalnog učenja, omogućuju pristup profesionalnom razvoju koji pokazuje najveći uspjeh u razvoju kompetencija predavača i polaznika (Killion i Williams prema Brooks i Gibson 2012).

1.7. Pregled istraživanja na području online učenja

Pregled istraživanja na području fenomena online učenja, usmjeren je prema mnogim aspektima online učenja i poučavanja. Neki od aspekata istraživanja fenomena online učenja su: razvoj vještina/kompetencija suvremenog doba, stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika prema online procesu učenja i poučavanja, učinkovitost online učenja, upotreba suvremenih tehnologija u radu, stavovi odgojno-obrazovnih djelatnika prema vrsti oblika stručnih usavršavanja, stavovi prema online i tradicionalnim predavačima, motivi odgojno-obrazovnih djelatnika prema online stručnim usavršavanjima, itd. Široko je područje istraživanja fenomena online učenja, te nemoguće je obuhvatiti sve komponente.

Jedno takvo istraživanje (Accenture Volatility and Agility study, 2014), bavilo se mišljenjem studenata o potrebnim vještinama za buduće profesije i konkurentnost za globalno tržište. Istraživanje je pokazalo da studenti najvažnijim vještinama za buduća zanimanja smatraju: vještine rješavanja problema (78%), vještine vodstva (75%), komunikacijske vještine (73%), te vještine poznavanja suvremenih tehnologija i rada na njima (73%). (Black i sur.2019).

Razvojem tehnologije, zabilježen je trend profesionalnog razvoja učitelja prema radu s tehnologijama - širenje/povećanje tehnološkog znanja, odnosno rast informacijsko – digitalnih kompetencija. Gerard i sur. (2011), prema Wasserman i Migdal, (2019), navode da istraživanja pokazuju da učitelji koji su kontinuirano pohađali online edukacije pokazuju značajna poboljšanja postignuća u osobnoj praksi.

Istraživanje koje se provelo 2008. i 2009. godine, imalo je za cilj ispitati stavove učitelja o korištenju računala i Interneta u procesu učenja i poučavanja, te o njihovim digitalnim kompetencijama u radu. Iako je 19,28% učitelja potvrdilo da svakodnevno koristi tehnologiju u obrazovnoj praksi, tek 1,72% ispitanika istaknulo je da takav pristup dovodi do značajnih promjena u njihovom radu. 64,41% učitelja naglasilo je značajan porast u poboljšanju digitalnih vještina i internetskog znanja (Özen, 2013).

Istraživanje provedeno u Izraelu (2015. i 2016.godina), bavilo se iskustvima i stavovima nastavnika, vezano za tradicionalne i asinkrono online pristupe stručnih osposobljavanja. Uspoređivala su se međusobno ta dva pristupa. Analiza odgovora ispitanika, istaknula je četiri čimbenika koja utječu na procese osposobljavanja: učinkovitost, primjena, okruženje te zadaci i stavovi prema IKT-u. Čimbenik okružja bio je ocijenjen s većom ocjenom kod online, naspram tradicionalnog pristupa osposobljavanja. On se odnosio na stavove ispitanika prema ozračju

slušanja i otvorenosti, te sposobnosti predavača u poticanju međusobnih produktivnih rasprava i vjerovanja predavača u sposobnosti sudionika.

U istraživanju utvrđena je i značajna razlika u čimbeniku zadataka i stavova prema IKT-u. Ispitanici su ponovo odgovorili u korist online pristupa osposobljavanja navodeći vlastito uvjerenje da će upotreba i korištenje IKT-a, podići razinu njihovih kompetencija i profesionalnog djelovanja. Rezultati istraživanja pokazuju da online pristup stručnog usavršavanja pruža osjećaj povezanosti polaznika i predavača, ozračje otvorenosti i slušanja koje omogućuje predavaču da odgovori na individualne potrebe sudionika.

Istraživanje koje je provedeno na pedeset i tri profesora na australskom sveučilištu, imao je za cilj ispitati iskustva nastavnika o korištenje internetske sinkrone platforme u procesu učenja i poučavanja. Nastavnici su se prvo našli u ulozi e-učenika, a kasnije u ulozi nastavnika, odnosno online predavača. Internetska sinkrona platforma (CENTRA), ima okružje poput učionica licem u lice, jer pruža niz značajki poput razmjene trenutnih poruka, razgovor, razmjenu sadržaja, razvijanje chat soba za grupni rad, itd. 98% ispitanika u ulozi e-učenika, potvrdilo je da preferira sinkronu internetsku platformu u procesu učenja. Kao pozitivne strane istaknuli su: novi i uzbudljivi pristup u procesu učenja i poučavanja koji je ujedno i učinkovit jer je fleksibilan i prikladan za učenika, jednostavnost uporabe, te povećanje angažmana učenika. Međutim ispitanici su naveli i nedostatke korištenja internetske platforme, koje se odnose na: poteškoće praćenja interesa učenika, dugotrajna priprema internetskih prezentacija, nemogućnost razvoja izlagačkih vještina, tehničke poteškoće i upravljanje vremenom. U ulozi online predavača, pedeset i dva od pedeset i tri nastavnika potvrdilo je da će koristiti sinkronu internetsku platformu u radu. Razlozi su: alati internetske platforme pružaju svestranost, novost, udobnost, interaktivnost, zabavnost u učenja i poučavanja. Na pitanje da li bi nastavnici radije prikazivali internetsku platformu od kuće (online), ili na samoj nastavi (licem u lice), sudjelovalo je dvadeset i šest nastavnika. 14% ispitanika preferira rad na internetskoj platformi licem u lice, dok 23% ispitanika je dalo neutralni odgovor (Cisco, Woodcock i Eady,2015).

Podkonjak (2020), u svojem istraživanju nastoji utvrditi motiviranost, zadovoljstvo i korisnost odgojno-obrazovnih djelatnika (zaposlenih u sustavu obrazovanja) stručnim usavršavanjem putem sustava Loomen. Provedenim istraživanjem ispitanici su pokazali stavove i razmišljanja prema online stručnom usavršavanju. Istraživanje je pokazalo da ispitanici više preferiraju tradicionalni pristup učenja i poučavanja naspram online.

Kao nedostatke online usavršavanja veći dio ispitanika (75.2%), vidi u oduzimanju vremena (virtualne učionice oduzimaju previše vremena zbog aktivnosti i zadataka koji se moraju ispunjavati u određenom roku). Dio ispitanika (36%) izjasnio se da im nedostaje tehnička pomoć prilikom stručnog usavršavanja. Međutim većina ispitanika nema probleme s tim. Također (45%) ispitanika izjasnilo se da nije imalo podršku mentora (tutora), pri rješavanju zadataka u virtualnom okruženju. Većina odgojno-obrazovnih djelatnika (65.1%) nije bila motivirana za online stručno usavršavanje. 68.6% ispitanika tradicionalan oblik stručnog usavršavanja smatra korisnijim. Kao razloge navodi da interakciju uživo se ne može nadoknaditi putem tehnologije.

Proveden je pilot projekt u Novom Zelandu, sa svrhom ispitivanja učinkovitosti online učenja s manjom skupinom polaznika koji su završili nekoliko modula, odnosno nivoa online tečaja (Learning Online). Ovaj projekt bio je usmjeren prema odgajateljima s diplomom. Learning Online imao je dva cilja: upoznati polaznike s online platformom učenja i razviti kod polaznika digitalne, tehničke vještine koje su potrebne za online učenje. Većina polaznika (81,8%), ocijenili su svoje ukupno računalno znanje prosječnim. 45,5% ispitanika se slažu, a 54,5% ispitanika u potpunosti se slažu s stavom da pokazuju oduševljenje prema online pristupu. Također, 27,3% ispitanika se slaže, a 72,7% ispitanika u potpunosti se slaže da su spremni naučiti nove tehnološke vještine (Walker, du Plessis, 2007). U ovom pilot programu uočen je visok nivo motivacije odgajatelja prema usvajanju i razvoju digitalnih kompetencija.

U Srbiji, provedeno je istraživanje na svim razinama obrazovnog sustava (od predškolske do sveučilišta), sa ciljem utvrđivanja IKT kompetencije odgajatelja i nastavnika, te njihovu spremnost za usvajanje novih kompetencija koje zahtjeva informacijsko društvo.

Istraživanje je pokazalo da najveći broj nastavnika ima dvojbe oko znanja o računalu i čimbenicima koji utječu na obilježja računala. Ali pozitivna strana ovog zaključka je da ipak određeni broj nastavnika upoznato je s funkcijama računala. Za usporedbu od nastavnika, odgajatelji su pokazali slabu razinu znanja o računalu. Najveći broj odgajatelja pokazuje da ne razumije čimbenike koji utječu na obilježja računala. Iz ovog podatka vidi se potreba odgajatelja za razvoj IKT kompetencija. Postojeća razlika između IKT kompetencija nastavnika i odgajatelja može se prepisati činjenici da nastavnici tijekom obrazovanja, imaju dostupnost kolegija iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Također nastavnici spram odgajatelja, učestalije koriste tehnologiju u pripremi i provedbi nastave.

Nastavnici i odgojitelji usklađeni su u primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svakodnevnom životu. Polazeći od tih rezultata, zaključak je da nastavnici i odgojitelji imaju dobru osnovu za usvajanje IKT kompetencija (Soleša i Soleša-Grižak, 2011).

U istraživanju, u kojem su sudjelovali edukatori i polaznici stručnih usavršavanja, imalo je za cilj utvrditi: iskustva odgajatelja u radu s tehnologijama, iskustva online predavača, te utjecaj tehnologije na osposobljavanje odgajatelja. Svi sudionici (100%), potvrdili su da imaju pristup računalu i Internetu na poslu i kod kuće, te da češće koriste tehnologiju u privatne nego u poslovne svrhe. Većina ispitanika (78,4%) izjavilo je da se osjećaju ugodno pri korištenju tehnologije. Međutim, bez obzira na visoki postotak odgovora koji se odnose na osjećaj ugone u korištenju tehnologije, većina ispitanika preferira modul usavršavana licem u lice (60%), spram online modula (47,5%).

Stavovi predavača o pristupu vođenja procesa učenja i poučavanja, pokazali su da većina predavača (n=17), preferira pristup nastavi licem u lice, s pokazivanjem i provođenjem online modula na samoj nastavi. Samo pet predavača provelo je online nastavu u potpunosti. Sveukupno, sudionici su pokazali pozitivne reakcije prema fleksibilnosti mrežnih modula. 50% sudionika preporučilo bi upotrebu online modula u stručnom usavršavanju svojim kolegama, dok 53% ispitanika preporučuje module na temelju sadržaja. Samo 7% ispitanika negativno je opisalo online module u svrhu stručnih usavršavanja (Stone-MacDonald i Douglass, 2015).

U Sloveniji istraživanje je provedeno s svrhom utvrđivanja motiva odgajatelja prema stručnim usavršavanjima, imenovanja najučinkovitijeg modela usavršavanja, te profila stručnih predavača. Istraživanje pokazuje da većina ispitanika pokazuje profesionalne motive (81,3%), dok manji broj ispitanika imenuje materijalne (8,0%). Kao najučinkovitiji model stručnog usavršavanja navodi se studentski kružok (25,00%), što se odnosi na interaktivne refleksije. Nakon toga, slijedi seminar kao druga najučinkovitija metoda stručnog usavršavanja (3,6%). Ostale modele stručnog usavršavanja preferira 11,6% ispitanika. Na pitanje koje predavače preferiraju na radionicama, 80,4% ispitanika je odgovorilo da preferiraju domaće stručnjake (izazovi jezične barijere), 16,1% ispitanika odabire strane stručnjake (izmjena iskustava drugih zemalja), dok samo tri odgojiteljice su izrazile želju da usavršavanja provedu suradnici. (Lepičnik Vodopivec, 2012).

Najveći broj članaka o online učenju dogodio se nedavno, u 2018. Teme koje se najviše istražuju su vezane za angažman u online učenju i karakteristike učenika. Najmanje proučavana tema je karakteristika instruktora (Martin, F., Sun, T. i Westine, C. D. 2020).

2. Metodološki okvir

2.1. Opis predmeta istraživanja

U uvjetima globalne epidemiološke situacije uzrokovane korona virusom u kojem je onemogućen socijalni kontakt većeg broja ljudi, a rad većine tvrtki usmjeren na privatni prostor i internet tehnologiju, mnogi odgojno-obrazovni djelatnici svoja su stručna usavršavanja i dio svakodnevnog posla morali usmjeriti na virtualni svijet edukacija i konferencija. Iz tog je razloga povećan broj edukacija, prezentacija i konferencija na internetu (engl. webinar) koje se mogu pratiti putem raznih internet platformi, primjerice Zoom ili Microsoft Teams.

Online stručne edukacije mogu se smatrati suvremenim oblicima usavršavanja jer odgojno-obrazovnim djelatnicima omogućuju razvoj, ne samo profesionalnih, nego i informacijsko-digitalnih kompetencija. Upravo online edukacije pred odgojno-obrazovne djelatnike stavljaju novi izazov jer zahtijevaju suvremene pristupe u procesu učenja i poučavanja.

Napretkom internet tehnologija, odstupa se od tradicionalnih oblika usavršavanja i teži se online stručnim usavršavanjima koji su napravili veliki iskorak u trenutnoj situaciji. Naime, online edukacija pruža fleksibilnost i dostupnost svih vrsta stručnih usavršavanja u pogledu vremena i stručnih osoba diljem svijeta.

Obrazovanje je ogledalo svakog društva i treba ga poticati od najranije dobi, stoga je za rani i predškolski odgoj kao važan segment razvoja djeteta, nužno ulaganje u profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika kao presudnog faktora podizanja kvalitete odgoja i obrazovanja.

Pregledom dostupne stručne literature, uočen je manjak istraživanja fenomena online stručnih usavršavanja u odgajateljskoj profesiji, te je sukladno tome napravljeno istraživanje na temu stavova odgajatelja o online edukacijama.

2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati stavove odgajatelja rane i predškolske dobi o online stručnom usavršavanju, kao i spremnost korištenja istog. Provedeno je anonimno anketno istraživanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području grada Zagreba, Samobora, Svete Nedelje i Velike Gorice.

Zadaci istraživanja bili su:

- ispitati i utvrditi prednosti online stručnog usavršavanja
- ispitati i utvrditi nedostatke online stručnog usavršavanja
- ispitati i utvrditi načine/oblike online stručnog usavršavanja koje ispitanici preferiraju
- ispitati i utvrditi koliki je utjecaj pandemija koronavirusa imala na ispitanike prilikom odabira online stručnog usavršavanja
- ispitati i utvrditi postoje li razlike između stavova odgajatelja u gradu Zagrebu naspram odgajatelja u gradovima Zagrebačke županije

2.3. Hipoteze istraživanja

- P1: Ispitati stavove ispitanika o online stručnom usavršavanju s obzirom na dob.

H1: Mlađi ispitanici imat će pozitivnije stavove prema online stručnom usavršavanju.

- P2: Ispitati stavove ispitanika o online stručnom usavršavanju s obzirom na razinu stručne spreme.

H2: Ispitanici s višim stupnjem stručne spreme će imati pozitivnije stavove prema online stručnom usavršavanju.

- P3: Ispitati stavove ispitanika o online stručnom usavršavanju s obzirom na mjesto zaposlenja.

H3: Ne postoji razlika o stavovima ispitanika o online stručnom usavršavanju s obzirom na mjesto zaposlenja.

2.4. Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja koristio se namjerni uzorak koji obuhvaća odgajatelje rane i predškolske dobi zaposlene u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području grada Zagreba, te gradova Samobor, Sveta Nedelja i Velika Gorica. Ispitanicima je ponuđena online anketa (Google Forms), u kojoj je objašnjena svrha provođenja istraživanja, te istaknuta anonimnost podataka.

2.5. Metodologija istraživanja

Predmetno istraživanje provedeno je metodom online ankete koja je napravljena pomoću alata Google Forms u elektroničkom obliku u kojem je proslijeđeno ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području grada Zagreba, te gradova Samobor, Sveta Nedelja i Velika Gorica.

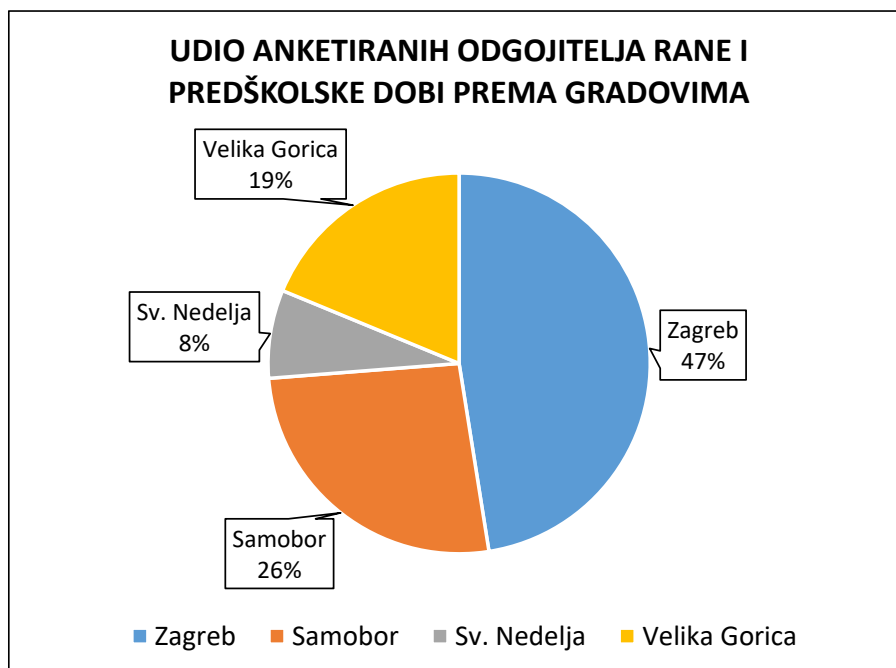
Navedena online anketa sastojala se od 41 pitanja otvorenog i jednog pitanja zatvorenog tipa na temelju kojih su prikupljeni podaci od ispitanika. Analiza prikupljenih podataka provedena je pomoću alata Microsoft Excel, a rezultati su prikazani brojčano, u postocima te pomoću grafikona.

Provedenim anketnim istraživanjem, sastavljenim od ukupno 42 pitanja, prikupilo se ukupno 83 odgovora ispitanika, od čega su 3 odgovora bila identična te su se ista izuzela iz analize rezultata kako bi obrada dobivenih odgovora bila što kvalitetnija i realnija. Anketno istraživanje provedeno je u 11 odgojno-obrazovnih ustanova rane i predškolske dobi, proporcionalno raspoređenih u gradu Zagrebu i tri grada Zagrebačke županije, i to Samobor, Sveta Nedelja i Velika Gorica.

Svrha istraživanja bila je usporedba stavova o online stručnom usavršavanju između odgojno-obrazovnih djelatnika grada Zagreba i odgojno-obrazovnih djelatnika u gradovima Zagrebačke županije.

2.6. Rezultati i interpretacija istraživanja

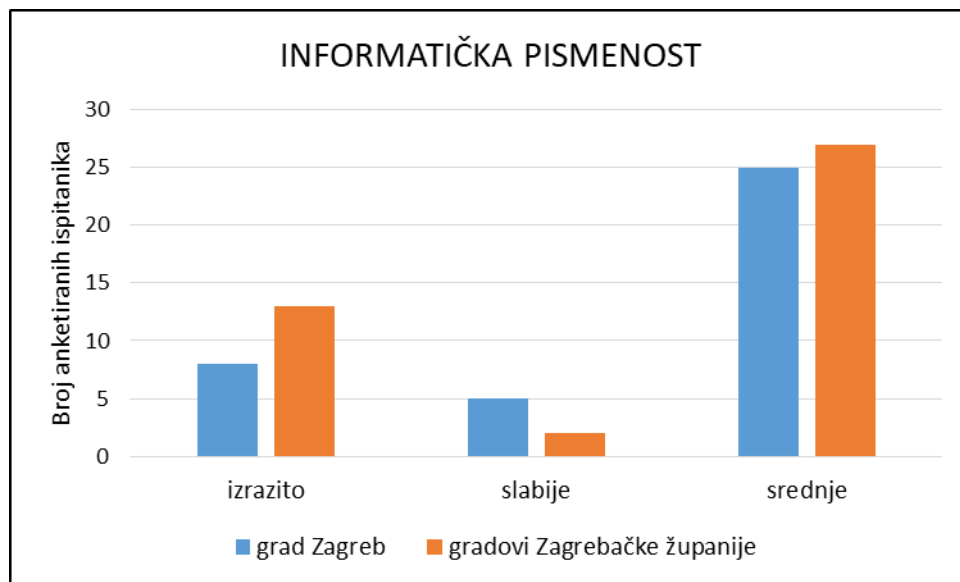
Anketno istraživanje u prvom dijelu sadržavalo je opća pitanja vezana uz dob, spol, stručnu spremu, godine radnog staža u odgojiteljskoj profesiji te mjestu u kojoj se obavlja odgojno-obrazovna djelatnost. U istraživanju je sudjelovalo 80 ispitanika ženskog spola a razlog tome što u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju je zaposleno više osoba ženskog spola. Premda postoje i osobe muškog spola u odgojiteljskoj profesiji, ovom se ispitivanju nisu odazvali. Najveći broj ispitanika, njih 35, nalazio se u dobnoj granici između 31 i 40 godina života, a što u ukupnom broju ispitanika čini udio od 44%. Najmlađi ispitanici imali su 25 godina, dok su najstariji imali preko 60 godina života. Prema anketnom istraživanju, ukupno su 63 odgojno-obrazovna djelatnika koji imaju višu stručnu spremu što čini udjel od 79% od ukupnog broja ispitanika, dok svega 16 odgojno-obrazovnih djelatnika ima visoku stručnu spremu. Nitko od ispitanika nema doktorat, a samo jedan ispitanik ima srednju stručnu spremu. Sukladno stručnoj spremi ispitanika, prosječne godine radnog staža odgovaraju godinama uložnim u obrazovanje, tako ispitanici koji imaju višu stručnu spremu imaju prosječno 2 godine više radnog staža u odgojiteljskoj profesiji u odnosu na ispitanike koji imaju visoku stručnu spremu. Nadalje, odgojno-obrazovni djelatnici sa višom i visokom stručnom spremom proporcionalno su podijeljeni po gradovima, čime se dodatno opravdava razlog podjele ispitanika u dvije skupine. Naime, 30 ispitanika sa višom stručnom spremom provodi odgojno-obrazovnu djelatnost u gradu Zagrebu, dok 33 ispitanika u gradovima Zagrebačke županije, pritom 8 ispitanika sa visokom stručnom spremom radi u gradu Zagrebu, dok 8 ispitanika radi u gradovima Zagrebačke županije. Omjer ispitanika prema gradovima prikazan je grafikonom 1.



Grafikon 1. Udio anketiranih odgojitelja rane i predškolske dobi prema mjestu obavljanja odgojno-obrazovne djelatnosti (obrada studentice)

Iz Grafikona 1, vidljivo je da omjer ispitanika iz gradova Samobora, Svete Nedelje i Velike Gorica (52,5%) je približno jednak omjeru ispitanika iz grada Zagreba (47,5%), stoga je opravdano u daljnjem prikazu rezultata provedenog istraživanja ispitanike razvrstati u dvije skupine i to: Ispitanici grada Zagreba i Ispitanici gradova Zagrebačke županije. Podjelom ispitanika na takav način moguće je analizirati razlike u stavovima odgojno-obrazovnih djelatnika s obzirom na veličinu mjesta obavljanja odgojno-obrazovne djelatnosti kao i njihove preferencije i sudjelovanja u online stručnim usavršavanjima.

Preduvjet sudjelovanju na online stručnim usavršavanjima je informatička pismenost ali i spremnost na prihvaćanje novih tehnologija i načina educiranja. Informatička pismenost ispitanika prikazana je grafikonom 2.

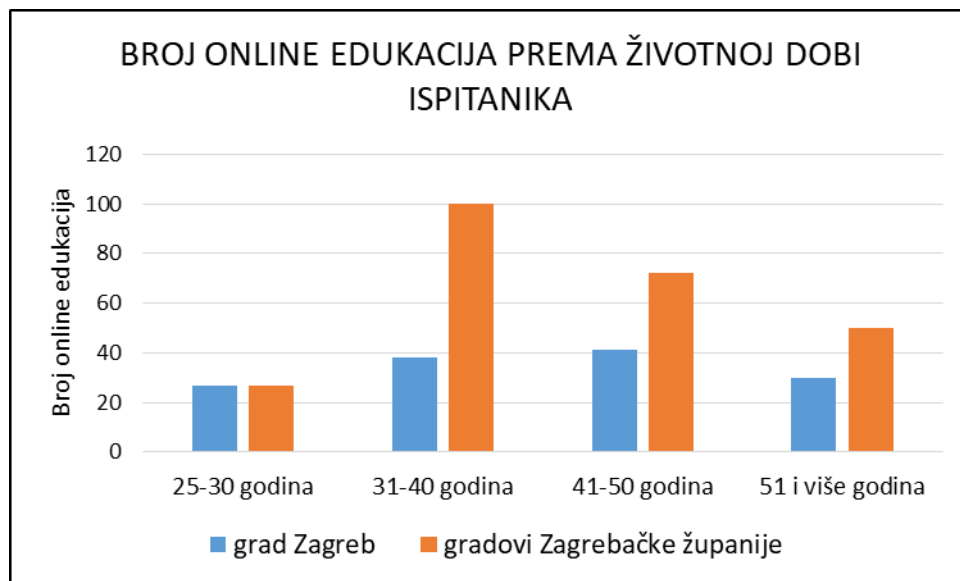


Grafikon 2. Broj anketiranih odgojitelja rane i predškolske dobi prema razini informatičke pismenosti (obrada studentice)

Prema grafikonu 2., u gradu Zagrebu je više ispitanika koji pokazuju slabiju razinu informatičke pismenosti, a u gradovima Zagrebačke županije više je ispitanika koji pokazuju bolju razinu informatičke pismenosti. Međutim, treba napomenuti da su svega 4 ispitanika više u gradovima Zagrebačke županije, a razlika između pojedine razine informatičke pismenosti je unutar 5 ispitanika, stoga se može reći da je informatička pismenost u svim gradovima podjednako dobra, odnosno 65% ispitanika je odgovorilo da su srednje informatički pismeni, što dovodi do zaključka da većina ispitanika može sudjelovati i pratiti online stručna usavršavanja.

Druga skupina pitanja u anketnom istraživanju odnosila se na broj stručnih edukacija na kojima su ispitanici sudjelovali u posljednjih godinu dana te koliki je broj edukacija koja su bila online a na koja su se uključivali preko internet platformi (npr. Zoom, Moodle, Microsoft Teams). Također, ispitanici su trebali odabrati oblike online stručnih usavršavanja koje su koristili u posljednjih godinu dana između 6 navedenih i to: *Webinari u trajanju (1-2 sata) s određenom interakcijom; Tečajevi s vlastitim tempom koje mogu pohađati u svako doba (bez suradničke interakcije); Kratkotrajni tečajevi (4-5 sati tjedno) sa suradničkim učenjem; Web stranice s informacijama koje mogu pregledavati u vrijeme koje im odgovara; Online forumi; Facebook grupe i sl.* Ispitanici u gradu Zagrebu ukupno su prisustvovali na 185 stručnih edukacija i 136 online edukacija, dok su ispitanici gradova Zagrebačke županije prisustvovali na 269 stručnih edukacija i 249 online edukacija.

Grafikon 3. prikazuje broj online stručnih usavršavanja prema životnoj dobi ispitanika.

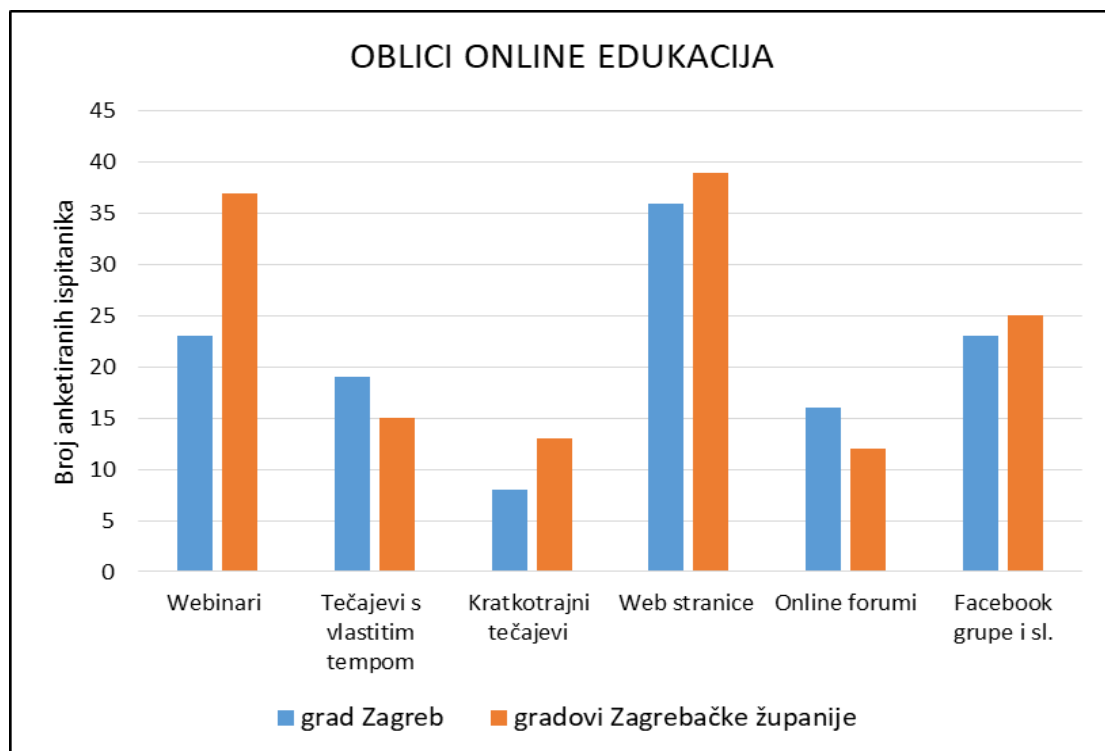


Grafikon 3. Broj online stručnih edukacija prema životnoj dobi ispitanika (obrada studentice)

Iz grafikona 3. je vidljivo da ispitanici gradova Zagrebačke županije u životnoj dobi od 31 do 40 godine najviše sudjeluju na online stručnim usavršavanjima, dok je trend broja online usavršavanja u opadanju sa višom životnom dobi ispitanika. Od ukupno 385 online edukacija

na kojima su ispitanici sudjelovali, ispitanici gradova Zagrebačke županije u dobi od 31 do 50 godina života imali su 172 online edukacija što čini 45%, dok su ispitanici u gradu Zagrebu imali 79 online edukacija što čini 21% od ukupnog broja online edukacija u istoj životnoj dobi.

Na grafikonu 4. prikazani su najčešći oblici online edukacija koji su ispitanici koristili.

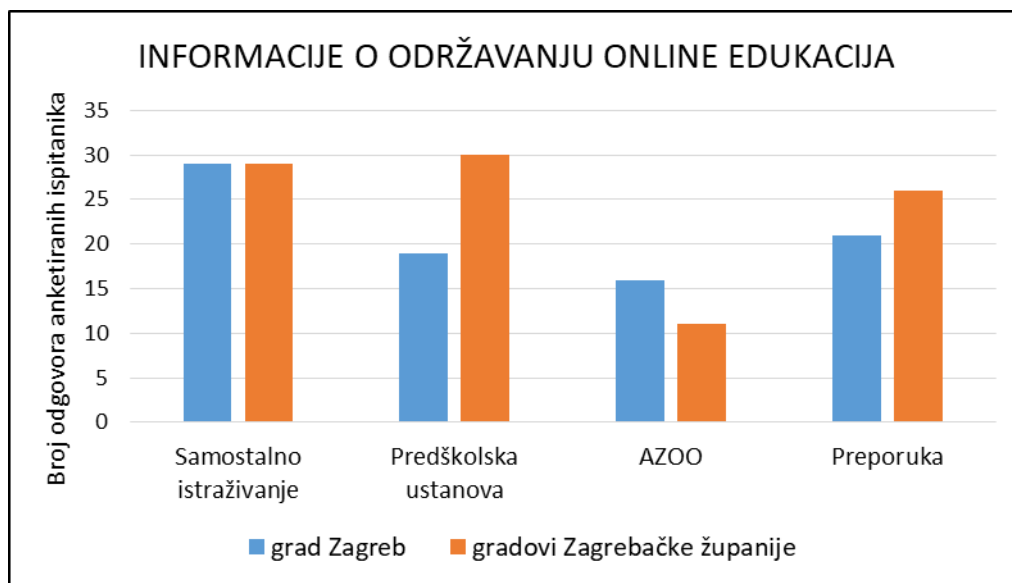


Grafikon 4. Broj anketiranih odgojitelja rane i predškolske dobi prema odabranim oblicima online edukacija koje su koristili (obrada studentice)

Iz grafikona 4. može se zaključiti kako obje skupine ispitanika najčešće koriste web stranice na kojima su informacije relevantne za odgojiteljsku profesiju a koje mogu pregledavati u vrijeme u koje im to odgovara. Sudjelovanje na webinarima s određenom interakcijom i Facebook grupe preferiraju ispitanici gradova Zagrebačke županije, dok ispitanici grada Zagreba preferiraju tečajeve s vlastitim tempom koje mogu pohađati u svako doba (bez suradničke interakcije) i online forume.

Sljedeća skupina pitanja u anketnom istraživanju odnosila se na način dobivanja informacija o održavanju online edukacije, razloge ukoliko ispitanici nisu sudjelovali u online stručnim usavršavanjima te što bi ih potaknulo da sudjeluju u istima. Za glavne izvore informacija o online edukacijama ispitanici su birali između sljedećih ponuđenih odgovora: *Samostalno istraživanje; Predškolska ustanova; AZOO (Agencija za odgoj i obrazovanje); Preporuka*. Također, u anketi su predloženi razlozi radi kojih ispitanici nisu sudjelovali u online stručnim usavršavanjima, a njihov odabir mogao je biti između sljedećeg: *Pristup tehnologiji (nemogućnost dostupnosti Interneta, nedostatak tehnoloških alata); Niska razina digitalnih kompetencija; Ometajući faktori (organizacija vremena, prostora od kuće); Nedovoljna tehnička podrška*.

Grafikon 5. prikazuje ukupan broj odgovora ispitanika na koji način su došli do izvora informacija o održavanju online stručnog usavršavanja.



Grafikon 5. Broj odgovora anketiranih odgojitelja rane i predškolske dobi o načinu informiranja za online edukacije (obrada studentice)

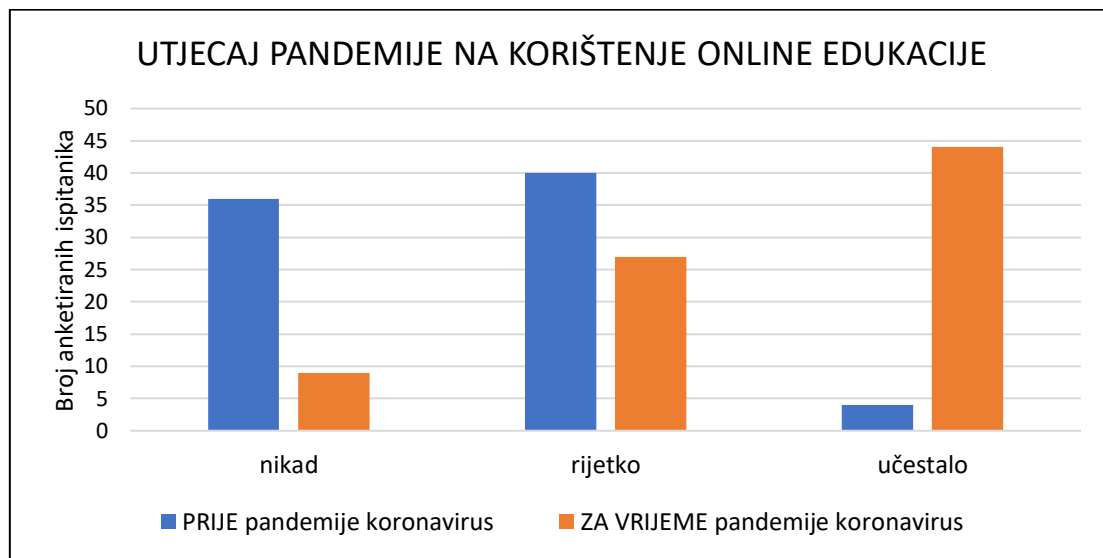
Prema grafikonu 5. ispitanici u gradu Zagrebu i u gradovima Zagrebačke županije najviše dolaze do informacija o održavanju online edukacija samostalnim istraživanjem. Informacije o online edukacijama ispitanici u gradovima Zagrebačke županije dobivaju u predškolskoj ustanovi i po preporuci više nego je to slučaj kod ispitanika u gradu Zagrebu, dok ispitanici u gradu Zagrebu više dolaze do informacija o održavanju online edukacija preko Agencije za odgoj i obrazovanje u odnosu na ispitanike u gradovima Zagrebačke županije.

Naime, za 36 ispitanika ometajući faktor, u koji se ubrajaju organizacija vremena i prostor od kuće, je glavni razlog radi kojeg nisu sudjelovali u online oblicima stručnog usavršavanja, zatim 19 ispitanika kao razlog su naveli nedovoljnu tehničku podršku, 13 ispitanika navelo je da je razlog pristup tehnologiji, dok je za 11 ispitanika razlog niska razina digitalnih kompetencija. S druge strane, kao najveći poticaj za uključivanjem u online stručna usavršavanja ispitanici su istaknuli da je to zanimljiva tema, zatim podrška ustanove u tehničkom i financijskom smislu te želja za stjecanjem novih znanja i kompetencija. Od mnogobrojnih odgovora kao poticaja za uključivanjem u online edukaciju treba istaknuti sljedeća dva:

„Uključujem se u online edukacije, ali smatram da bi ih koristila u mnogo većoj mjeri kada bi za ta bila educiranija i tehnički opremljenija“;

„Veća motiviranost prema takvom obliku usavršavanja jer osobno smatram da više naučim/dobijem u edukacijama koje se održavaju uživo i interaktivnog su tipa“.

Daljnji dio pitanja u anketnom istraživanju bio je usmjeren na trenutnu epidemiološku situaciju, odnosno analiziralo se u kojoj su se mjeri koristile online stručne edukacije prije i za vrijeme pandemije koronavirusa te su bile ponuđene opcije odgovora: nikad; rijetko i učestalo. Prema odgovorima ispitanika pandemija koronavirusa imala je veliki utjecaj na online stručna usavršavanja, a što je prikazano u sljedećem grafikonu.



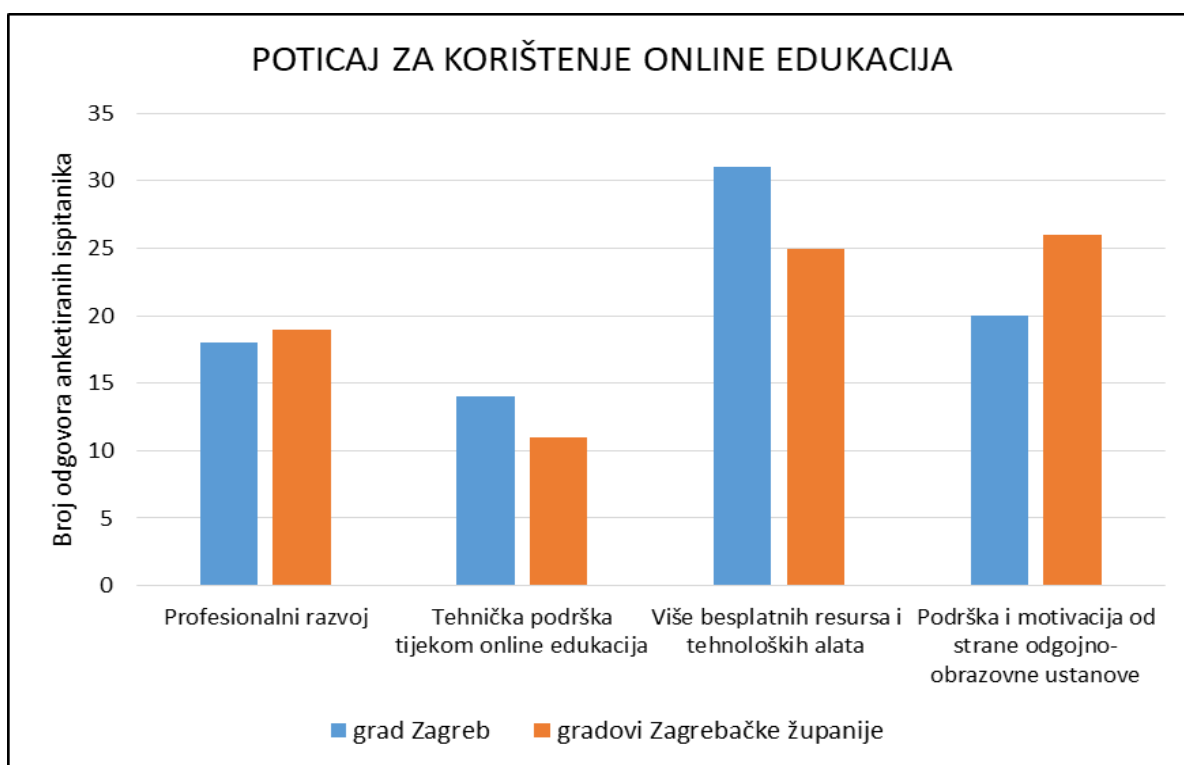
Grafikon 6. Utjecaj pandemije koronavirusa na korištenje online edukacija (obrada studentice)

Grafikon 6. jasno prikazuje utjecaj pandemije koronavirusa na korištenje online edukacija, a najbolje se vidi u odgovoru „*učestalo*“ koji za korištenje online edukacija prije pandemije ima svega 4 odgovora, dok korištenje online edukacija za vrijeme pandemije ima 44 odgovora, što je više od polovice ispitanih osoba. Nadalje, treba istaknuti da je 66 ispitanika odgovorilo potvrdno na pitanje da su za vrijeme pandemije počeli razmišljati ili planirati ovakvu mogućnost stručnog usavršavanja.

Daljnja analiza anketnih pitanja obuhvaća prednosti i nedostatke online stručnog usavršavanja. Za najveću prednost online stručnog usavršavanja ispitanici su naveli *fleksibilnost* i *praktičnost* praćenja edukacija iz privatnog prostora, odnosno uštedu vremena na putovanje. Također, kao

prednosti online stručnog usavršavanja ispitanici su naveli dostupnost brojnih stranih edukacija i priliku razmjene informacija sa stručnjacima diljem svijeta, jednostavnost pristupa i mogućnost upravljanja vremenom, kao i očuvanje zdravlja radi pandemije koronavirusa. Mali broj ispitanika smatra da online stručno usavršavanje nema prednosti, odnosno da ih oni ne vide. Za glavne nedostatke online stručnog usavršavanja ispitanici su naveli *tehničke poteškoće*, odnosno prekide internetskih veza, ometajuće faktore prilikom praćenja, ograničen broj ali i interakciju sa sudionicima i voditeljima.

Razni su oblici poticaja koji bi omogućili da se ispitanici odluče na učestalije korištenje online edukacija. Navedeni oblici poticaja u anketi su: *Profesionalni razvoj: brzi tečajevi o online učenju - povećanje digitalnih kompetencija; Tehnička podrška tijekom online edukacija; Više besplatnih resursa i tehnoloških alata za online učenje (besplatni ZOOM); Podrška i motivacija od strane odgojno-obrazovne ustanove*; a odgovori ispitanika prikazani su u grafikonu 7.



Grafikon 7. Broj odgovora anketiranih odgojitelja rane i predškolske dobi o oblicima poticaja za učestalije korištenje online edukacija

Ispitanici iz gradova Zagrebačke županije smatraju da bi ih više besplatnih resursa i tehnoloških alata za online učenje potaknulo na učestalije korištenje online edukacija. S druge strane,

ispitanici iz grada Zagreba prednost daju podršci i motivaciji od strane odgojno-obrazovne ustanove koja bi ih potaknula na učestalije korištenje online edukacija.

Na pitanje otvorenog tipa koje je glasilo: *koji oblik podrške odgojno-obrazovne ustanove bi Vam bili potrebni da Vas potaknu da se uključite u online stručno usavršavanje*; većina ispitanika smatra da bi im financijska, informacijska i tehnička podrška od strane odgojno-obrazovne ustanove bila od ključne važnosti kako bi se mogli više i bolje posvetiti i uključiti u online stručna usavršavanja. U nastavku je istaknuto nekoliko odgovora ispitanika:

„Izjednačenje online i klasičnih edukacija u svrhu individualnog stručnog usavršavanja, ponuda zanimljivih i korisnih edukacija (probir od strane stručnog tima)“,

„Naglašavanje važnosti stalnog individualnog stručnog usavršavanja, komentari na nivou ustanove (ili objekta), usporedbe sa vlastitom praksom“,

„Ponovno uvođenje redovnih dežurstva čime bi se ponovno reguliralo radno vrijeme, bolja organizacija po pitanju rada cijeli dan, treći odgojitelj“,

„Svi - edukacija i povećanje digitalnih kompetencija, osiguravanje alata tehničke prirode (wifi, uređaji, prostor), financijsko osiguravanje podrške u edukaciji (želimo li se educirati, edukaciju moramo plaćati sami), razumijevanje ustanove za potrebe djelatnika (traže nešto za što nam nisu osigurali sredstva, alate, znanje i sve tomu slično)“,

„Prilagodba radnog vremena terminima edukacije, tehnološka opremljenost ustanove ali i djelatnika, reguliranje naknade troškova (kotizacija, troškovi interneta...)“,

„Prepoznavanje i podržavanje potencijala/interesa djelatnika, financijska podrška za određena ponuđena online stručna usavršavanja“.

U posljednjem dijelu ankete, na pitanja zatvorenog tipa, ispitanici su u rasponu do 1 do 5 na navedene tvrdnje označavali svoje slaganje s tvrdnjom, pritom je odgovor 1 označavao „uopće se ne slažem“ dok je odgovor 5 označavao „u potpunosti se slažem“. U nastavku su analizirani odgovori ispitanika za 10 tvrdnji navedenih u anketi.

Za tvrdnju: *Online učenje mi se sviđa*, 2 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 26 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 52 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Online učenje pruža atraktivno okruženje za učenje*. 5 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 13 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 62 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Online učenje je beskorisno*. 47 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je samo 1 odgovor bio da se u potpunosti slaže. 32 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Moja iskustva s online učenjem su pozitivna*. 4 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 33 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 43 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Online učenje potiče razmjenu iskustava i znanja s drugim odgojiteljima*. 5 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 19 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 56 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Online učenje je bolje od tradicionalnog učenja*. 19 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 7 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 54 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

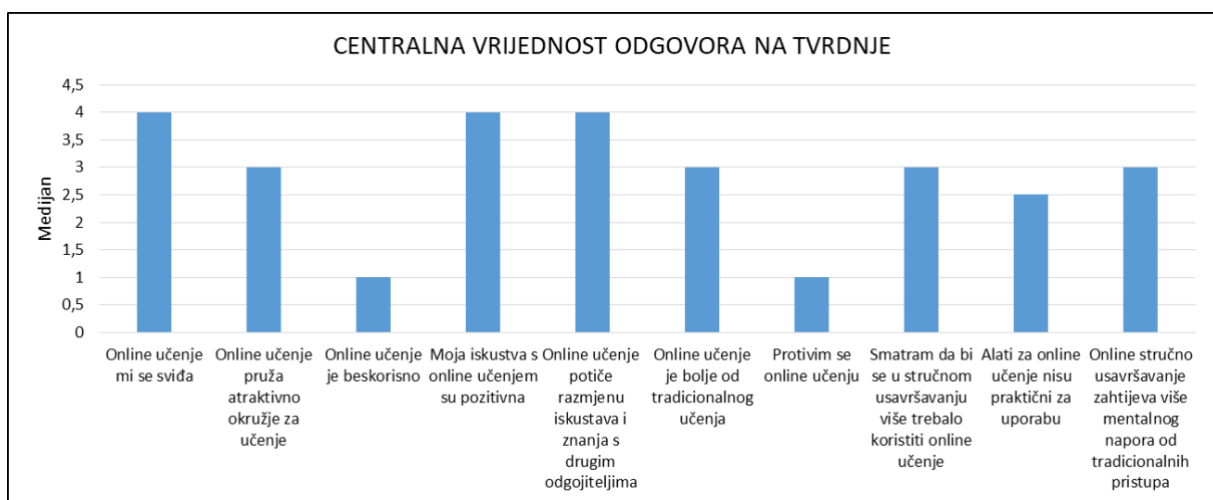
Za tvrdnju: *Protivim se online učenju*. 43 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je samo 1 odgovor bio da se u potpunosti slaže. 36 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Smatram da bi se u stručnom usavršavanju više trebalo koristiti online učenje*. 5 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 16 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 59 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Alati za online učenje nisu praktični za uporabu*. 21 ispitanika odgovorila su da se uopće ne slažu, dok je njih 5 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 54 ispitanika se djelomično slažu sa tvrdnjom, odnosno niti se slažu, niti se ne slažu.

Za tvrdnju: *Online stručno usavršavanje zahtijeva više mentalnog napora od tradicionalnih pristupa*. 12 ispitanika odgovorili su da se uopće ne slažu, dok je njih 7 odgovorilo da se u potpunosti slažu. 61 ispitanik se djelomično slaže sa tvrdnjom.

Za sve tvrdnje izračunat je medijan te je prikazan u grafikonu 8. Medijan je izračunat kao centralna vrijednost svih odgovora, manje je osjetljiv i bolje prikazuje ukupne odgovore od asimetrične sredine.



Grafikon 8. Iznos medijana za odgovore na zatvoreni tip pitanja (obrada studentice)

Iz priloženog grafikona 8., vidljivo je da na tvrdnje *Online učenje mi se sviđa*; *Moja iskustva s online učenjem su pozitivna*; *Online učenje potiče razmjenu iskustava i znanja s drugim odgojiteljima*; medijan iznosi 4, što znači da je najveći broj ispitanika odgovorio visokom ocjenom na tvrdnje, odnosno da se sa navedenim tvrdnjama slažu. Također, za tvrdnje *Online učenje je beskorisno*; *Protivim se online učenju*; najveći broj ispitanika odgovorio je najnižom ocjenom, odnosno ispitanici se sa takvom tvrdnjom uglavnom ne slažu.

Posljednje pitanje u anketi bilo je otvorenog tipa u kojemu su ispitanici mogli napisati svoja razmišljanja, nedoumice i izazove vezane za online stručna usavršavanja. 62 ispitanika napisali su odgovor, a nekoliko ih je izdvojeno u nastavku:

„Kao što sam već napisala, za "učenje" tj. uključivanje u edukaciju "na daljinu" ova vrsta stručnog usavršavanja sigurno je korisna. Vjerujem da je mnogim osobama ta vrsta komunikacije bliska i jednostavna, sigurno će biti sve više korištena. Meni je korisno čitanje stručnih radova. Nemam dovoljno znanja i brzine u vođenju komunikacije pisanjem na webinarima s interakcijom i tečajevima sa suradničkim učenjem. Mislim da mi, obzirom na dob i skori odlazak u mirovinu to više nije tako važno. Želim napomenuti da su mi prije pandemije AZOO i samostalno istraživanje bili važan izvor informiranja o mogućnostima stručnog usavršavanja. Za kraj, vjerujem da će online stručno usavršavanje biti sve više korišteno ali se nadam da neće potpuno zamijeniti "živu riječ", neke oblike tradicionalnog učenja i razmjene iskustava“;

„Kroz vrijeme pandemije sudjelovala sam na dosta stručnog usavršavanja online, ali u jednom trenu počele su se ponavljati teme ili su bile samo površno obrađene bez nastavka i produbljivanja tema što me je demotiviralo, isto tako plaćanje zanimljivijih tema osobno mi je bilo previše tako da sam odabirala nešto ciljano što ću sama financirati“;

„Nadam se da će odgojitelji kao stručnjaci prvenstveno imati priliku naučiti neke digitalne vještine (starije kolegice ih većinom nemaju) kako bi mogli sudjelovati u ovakvom obliku usavršavanja kojih će biti sve više. Voljela bi da teme usavršavanja budu raznolike kako bi zainteresirale kolegice da se uključe“;

„Online usavršavanja su kod nas tek sada zaživjela silom prilike, u ostalim zemljama dopisne škole i online edukacije nisu ništa novo i nepoznato. Ali činjenica je da se online stručnim usavršavanjem dobije puno manje jer čovjek nije uključen u potpunosti. Nedostaje socijalne interakcije, ponekada i predavači gube motivaciju kada gledaju u crne pravokutnike i ne osjete da li su primatelji poruke prisutni ili ne. Čak i prilikom stručnih usavršavanja možemo čuti kako netko pere suđe ili razgovara s djecom ili mužem, koliko bitnih tema pri tome propusti je samo nepoznanica“;

„Online usavršavanje je u redu s obzirom na epidemiološku situaciju. Ali se nikako ne može uspoređivati sa "normalnim" usavršavanjem tipa radionice, predavanja, prezentacije...“;

„Smatram da online stručna usavršavanja nude velike mogućnosti za uključivanje u sadržaje koji su nam inače teže dostupni (međunarodna suradnja). Omogućuje uključivanje u sadržaje bez opterećenja putovanja. Lakše je sudjelovati ukoliko su obiteljske i stambene prilike takve da postoji radni prostor u kojem se možeš izdvojiti. Otežavajuće je za roditelje s malom djecom,

ukoliko se uključuju od kuće. Ustanova bi trebala osigurati mogućnost uključivanja na online edukaciju iz vrtića za sve radnike. Što znači da treba biti osigurana i tehnika (računalo, tablet i sl.) i pristup internetu“;

„Smeta me stav da ako nema stručnih skupova u vrtiću da se odgajatelji stručno ne usavršavaju. Nitko mene ne treba dodatno motivirati i tjerati ako sam za struku odabrala cjeloživotno učenje. Nismo dinosaurusi, prilagođavamo se, učimo i savladavamo nove tehnologije. Osobno, sada se više stručno usavršavam jer su online edukacije dostupne svima. Prije je ovisilo o elitizmu pojedinaca i nije nam svima bilo jednako dostupno otići na neku edukaciju. Sada samostalno u moru ponuda odaberem što želim i educiram se“;

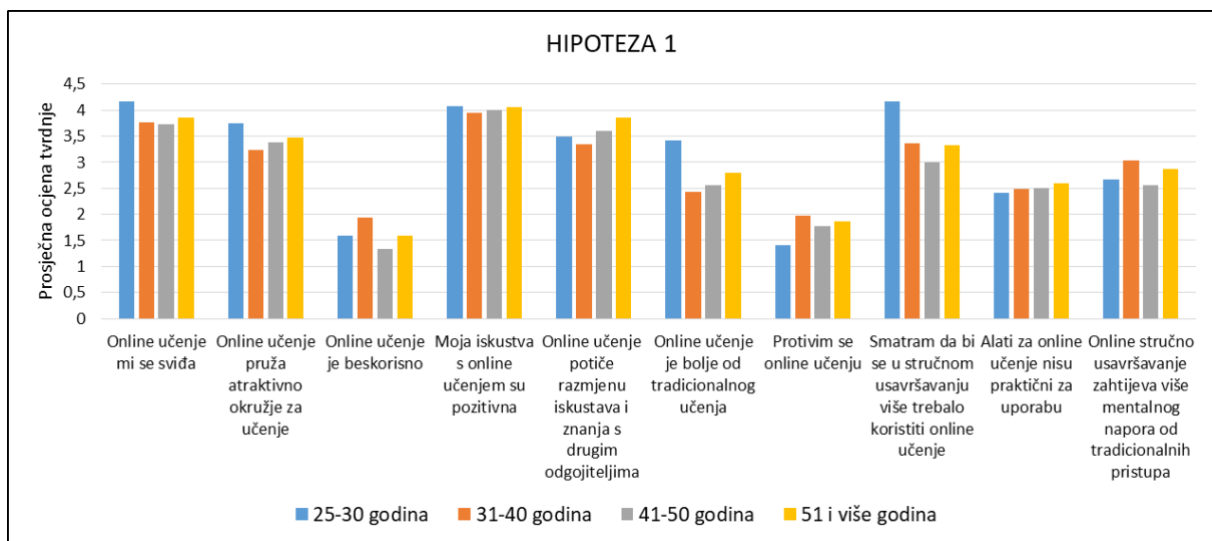
„Smatram da su online učenja sve prihvaćeniji oblik učenja s obzirom na vrijeme u kojem živimo te da ih trebamo podržati. Svakako treba obratiti pažnju na kvalitetu sadržaja koji se nudi te bi na nekom višem nivou trebalo provesti kontrolu istoga“;

„Treba pratiti suvremene trendove obrazovanja, a mislim da su online edukacije, posebice u vrijeme pandemije, postale dio naše odgojno-obrazovne prakse. Treba se osnažiti kako bi se prihvatili novo dostupni oblici usavršavanja“;

„Angažman i uključenost u stručna usavršavanja, bila ona online ili uživo, ovise isključivo o samom odgajatelju. Ako govorimo o digitalnim kompetencijama, mlađi odgajatelji su u prednosti naspram starijih kolegica ali i to se temelji isključivo na osobnom angažmanu i edukaciji, a ne na sistematskom educiranju i pripremi za zahtjeve profesije u 21. stoljeću, kako ja smatram da bi to trebalo biti regulirano. Drugi, ne manje važan faktor, je financijske prirode u sklopu koje je i tehnička opremljenost za online rad, stručna usavršavanja i sl. Važan faktor tiče se zakonske regulative - dužni smo se educirati (i većina nas odgajatelja je i te kako svjesna potrebe i dobiti cjeloživotnog učenja) ali zakonski su Osnivači dužni osigurati i sredstva za edukacije, što se u najvećoj mjeri ili uopće ne čini. Iz navedenih razloga odgajatelji su prepušteni sami sebi i svojoj snalažljivosti, pukoj sreći, ponekad i činjenici jesu li omiljeni i cijenjeni od strane ravnateljice/ravnatelja, ima li ustanova vlastitih sredstava od kojih mogu osigurati nečiju edukaciju... Izazova ima beskonačno mnogo - usprkos tomu, osobni dojam je da se većina odgajatelja vrlo redovno i često uključuje u brojne dostupne edukacije - ali to dugoročno gledano izaziva i revolt i nezadovoljstvo - koje u konačnici, na žalost, iz moje perspektive, izgleda u potpunosti opravdano“.

2.7. Rasprava o rezultatima istraživanja

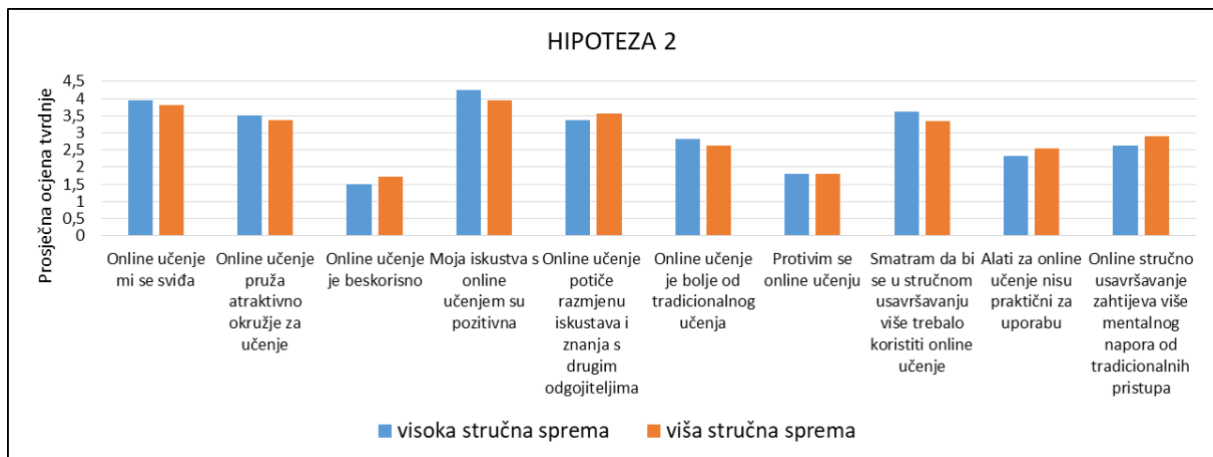
Nakon detaljne analize anketnih odgovora ispitanika, potrebno je potvrditi ili opovrgnuti postavljene hipoteze rada. Prvu hipotezu istraživanja koja će se potvrditi ili odbaciti glasi: *Mlađi ispitanici imat će pozitivnije stavove prema online stručnom usavršavanju*, sastoji se od više pitanja koje je potrebno objediniti i analizirati. Najprije je napravljena analiza ukupnog broja ispitanika i njihove životne dobi, a što je rezultiralo sljedećem: 15% ispitanika nalazi se u dobnoj granici između 25 i 30 godina, 44% ispitanika nalazi se u dobnoj granici između 31 i 40 godina, 22% ispitanika nalazi se u dobnoj granici između 41 i 50 godina, te 19% ispitanika je u dobi iznad 51 godine života. Zatim se pristupilo analizi zatvorenog tipa pitanja, sa odgovorima na postavljene tvrdnje a prilagođene dobnoj granici. Obzirom da se radi o ocjenama, odnosno brojčanim odgovorima na tvrdnje, u rasponu od 1 do 5, napravljena je suma odgovora prema rasponu dobnih granica te su se te vrijednosti dijelile sa ukupnim brojem ispitanika unutar dobne granice. Rezultat analize prikazan je grafikonom 9.



Grafikon 9. Stavovi ispitanika o online stručnom usavršavanju prema dobnoj granici

Grafikon 9. zorno prikazuje kako ispitanici dobne granice između 25 i 30 godine života na pozitivne tvrdnje o online usavršavanju imaju daleko najviše ocjene od ostalih ispitanika, stoga se ovime može potvrditi hipoteza da mlađi ispitanici imaju pozitivnije stavove prema online stručnom usavršavanju.

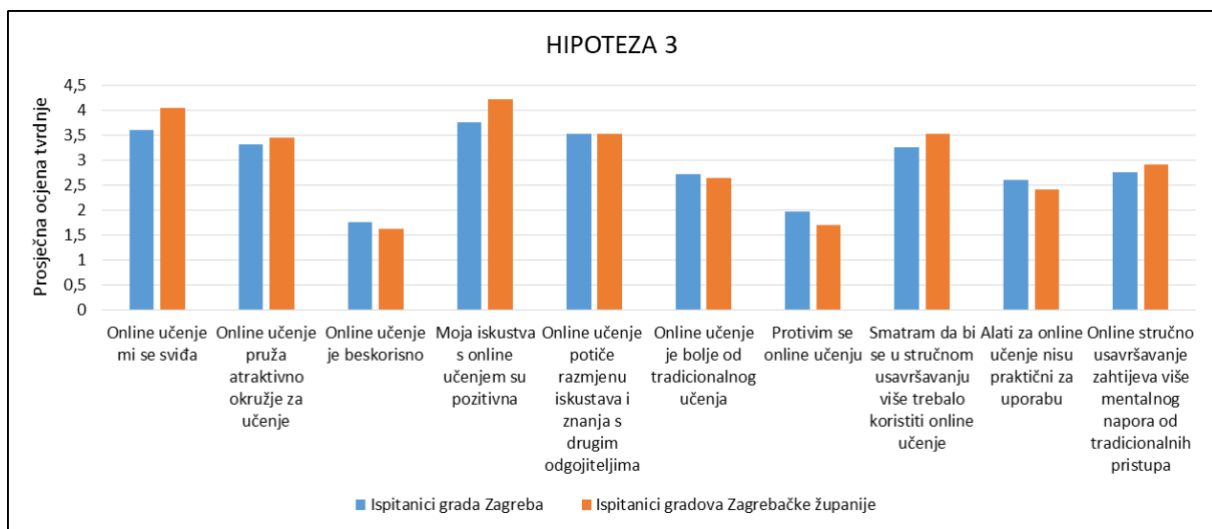
Sljedeća hipoteza koja se potvrđuje ili opovrgava glasi: *Ispitanici s višim stupnjem stručne spreme će imati pozitivnije stavove prema online stručnom usavršavanju.* Za potvrdu ove hipoteze bilo je potrebno pristupiti analizi rezultata na način da se najprije utvrdilo koju vrstu stručne spreme imaju ispitanici. Obzirom da 99% ispitanika ima višu i visoku stručnu spremu, analiza se radila samo za te dvije vrste stručne spreme. U anketnom istraživanju sudjelovalo je 16 ispitanika sa visokom stručnom spremom koji su sudjelovali na prosječno 6 online edukacija u posljednjih godinu dana, te 63 ispitanika sa višom stručnom spremom koji su prosječno sudjelovali na 5 online edukacija u posljednjih godinu dana. Medijan životne dobi ispitanika sa visokom stručnom spremom iznosi 36 godina, a medijan životne dobi ispitanika sa višom stručnom spremom iznosi 39 godina. U grafikonu 10. prikazani su odgovori na tvrdnje ispitanika obzirom na stupanj stručne spreme.



Grafikon 10. Stavovi ispitanika o online stručnom usavršavanju prema stupnju stručne spreme

Iz grafikona 10. je vidljivo kako ispitanici sa visokom stručnom spremom na pozitivne tvrdnje o online stručno usavršavanju odgovaraju sa višom ocjenom, ukoliko se tome pridoda da su u prosjeku ispitanici sa visokom stručnom spremom sudjelovali na 1 online edukaciji više od ispitanika sa višom stručnom spremom, opravdano je da se i druga hipoteza potvrdi, stoga se može zaključiti da ispitanici s višim stupnjem stručne spreme imaju pozitivnije stavove prema online stručnom usavršavanju.

Posljednja hipoteza koju istraživanje potvrđuje ili opovrgava glasi: *Ne postoji razlika o stavovima ispitanika o online stručnom usavršavanju s obzirom na mjesto zaposlenja.* Za potvrdu ove hipoteze bilo je potrebno analizirati mjesto zaposlenja svih ispitanika. Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine, i to ispitanici grada Zagreba koji čine 47,5%, te ispitanici gradova Zagrebačke županije koji čine 52,5% od ukupnog broja ispitanika. Zatim je napravljena analiza odgovora na tvrdnje o online stručnom usavršavanju prema raspodjeli ispitanika obzirom na mjesta zaposlenja što je prikazano grafikonom 11.



Grafikon 11. Stavovi ispitanika o online stručnom usavršavanju prema mjestu zaposlenja

Grafikon 11. prikazuje ocjene pozitivnih i negativnih tvrdnji o online stručnom usavršavanju ispitanika koji su raspodijeljeni u dvije skupine prema mjestu zaposlenja. Razlike u stavovima nisu velike ali postoje, i to na strani ispitanika gradova Zagrebačke županije. Sukladno odgovorima na pozitivne tvrdnje, više ocjene su dali ispitanici gradova Zagrebačke županije, stoga se ova hipoteza opovrgava iz razloga jer postoji razlika u stavovima ispitanika o online stručnom usavršavanju s obzirom na mjesto zaposlenja.

Rezultati istraživanja uz dvije potvrđene i jednu opovrgnutu hipotezu pokazali su da postoje razlike u stavovima ispitanika rane i predškolske dobi u ustanovama u gradu Zagrebu i u gradovima Zagrebačke županije. Analizom odgovora utvrđeno je da ispitanici gradova

Zagrebačke županije uz veću informatičku pismenost, koriste više oblika online stručnog usavršavanja, sudjeluju na većem broju online edukacija, te dobivaju više informacija od odgojno-obrazovne ustanove, u odnosu na ispitanike grada Zagreba. Većina ispitanika se slaže da je pandemija koronavirusa utjecala na veći broj online edukacija i da su upravo radi toga bili prisiljeni na sudjelovanje stručnih usavršavanja putem internet tehnologija. Kao prednost takvom načinu usavršavanja ističu fleksibilnost vremena i prostora, kao nedostatak kontakt sa sudionicima, a kao poticaj i razmišljanja navode tehničke i financijske podrške uz aktualne i bitne teme. Podaci istraživanja koji se odnose na broj stručnih edukacija prema životnoj dobi ispitanika pokazuju da ispitanici gradova Zagrebačke županije u životnoj dobi od 31 do 40 godine najviše sudjeluju na online stručnim usavršavanjima, dok je trend broja online usavršavanja u opadanju sa višom životnom dobi ispitanika.

3. ZAKLJUČAK

Suvremene tehnologije omogućuju svim osobama pristup uključivanja u proces online učenja bilo gdje, u bilo koje doba, te uz odabir i podršku predavača prema vlastitom izboru. Takvim pristupom online učenje i poučavanje smatra se personaliziranim učenjem.

Ispred odgojno-obrazovne djelatnike stavljaju se novi zahtjevi koji iziskuju razvoj IKT kompetencija. IKT kompetencije i infrastruktura čine ključne čimbenike u procesu online učenja i poučavanja.

U uvjetima globalne epidemiološke situacije uzrokovane korona virusom u kojem je onemogućen socijalni kontakt većeg broja ljudi, mnogi odgojno-obrazovni djelatnici svoja stručna usavršavanja usmjerili na virtualni svijet edukacija i konferencija. Iz tog je razloga povećan broj edukacija, prezentacija i konferencija na internetu (engl. webinar) koje se mogu pratiti putem raznih internet platformi, primjerice Zoom ili Microsoft Teams.

Preduvjet sudjelovanju na online stručnim usavršavanjima je digitalna pismenost ali i spremnost na prihvaćanje novih tehnologija i načina educiranja. Informatička i digitalna pismenost postaju sastavni dio stručnih kompetencija odgajatelja i usmjerava ih prema suvremenim oblicima stručnog usavršavanja u kojim digitalni mediji smatraju se snažnom platformom za obrazovanje.

Iako je online učenje prepoznato kao globalni rastući trend, mnogi odgajatelji rane i predškolske dobi i dalje pokazuju otpor prema njemu. Pregledom dostupne stručne literature, uočen je manjak istraživanja fenomena online stručnih usavršavanja u odgajateljskoj profesiji, te je sukladno tome u empirijskom dijelu rada cilj istraživanja bio ispitati stavove odgajatelja rane i predškolske dobi o online stručnom usavršavanju, kao i spremnost korištenja istog. Anketno istraživanje provedeno je u 11 odgojno-obrazovnih ustanova rane i predškolske dobi, proporcionalno raspoređenih u gradu Zagrebu i tri grada Zagrebačke županije, i to Samobor, Sveta Nedelja i Velika Gorica. U istraživanju je sudjelovalo 80 ispitanika ženskog spola (u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju prevladavaju djelatnici ženskog spola. Ispitanici su razvrstani u dvije skupine: Ispitanici grada Zagreba i Ispitanici gradova Zagrebačke županije.

Istraživanje je pokazalo da su ispitanici u svim gradovima podjednako informatički pismeni, odnosno 65% ispitanika je odgovorilo da su srednje informatički pismeni, što dovodi do zaključka da većina ispitanika može sudjelovati i pratiti online stručna usavršavanja. Rezultate ovog istraživanja možemo usporediti s istraživanjem koje je provedeno u Srbiji s ciljem

utvrđivanja i usporedbe IKT kompetencija odgajatelja i nastavnika (Soleša i Soleša-Grijak, 2011). Istraživanje je potvrdilo da su nastavnici informatički pismeniji naspram odgajatelja, koji posjeduju slabu razinu znanja o računalu. Razlog tome može se prepisati činjenici da nastavnici tijekom obrazovanja imaju dostupnost kolegija iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije. Pošto je ovo istraživanja pokazalo srednju informatičku pismenost odgajatelja rane i predškolske dobi, *pokazuje se potreba za razvojem IKT kompetencija tijekom formalnog obrazovanja odgajatelja.*

Analiza istraživanja pokazala je da ispitanici gradova Zagrebačke županije u životnoj dobi od 31 do 40 godine najviše sudjeluju na online stručnim usavršavanjima, dok je trend broja online usavršavanja u opadanju sa višom životnom dobi ispitanika. Ovaj podatak možemo potkrijepiti s tvrdnjom da *osobe mlađe životne dobi pokazuju veći interes i motivaciju prema tehnologiji i njenoj upotrebi, kako u privatnoj tako i u poslovnoj sferi života.*

Web stranice su oblici online edukacije koje najčešće koriste ispitanici obje skupine (Ispitanici grada Zagreba i Ispitanici gradova Zagrebačke županije). Sudjelovanje na webinarima s određenom interakcijom i Facebook grupe preferiraju ispitanici gradova Zagrebačke županije, dok ispitanici grada Zagreba preferiraju tečajeve s vlastitim tempom koje mogu pohađati u svako doba (bez suradničke interakcije) i online forume.

Ispitanici u gradu Zagrebu i u gradovima Zagrebačke županije najviše dolaze do informacija o online edukacijama samostalnim istraživanjem, a najmanje preko AZOO koja se smatra zaduženom ustanovom za informiranost, dostupnost i provođenje stručnih edukacija u odgojno-obrazovnoj profesiji. *Iz ovih podataka može se uvidjeti potreba za educiranjem i usmjeravanjem odgajatelja prema online stručnom usavršavanju uz podršku svih ustanova uključenih u profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika.*

Kao nedostatke uključivanja u online stručna usavršavanja ispitanici navode organizacijske teškoće, pristup tehnologiji te niske digitalne kompetencije. S druge strane, kao najveći poticaj za uključivanjem u online stručna usavršavanja ispitanici su istaknuli zanimljivost sadržaja, podršku ustanove (tehnički i financijski aspekt) i želju za stjecanje novih znanja i kompetencija.

Korona pandemija je imala veliki utjecaj na porast online stručnih usavršavanja, što možemo uvidjeti iz podataka koji pokazuju da za vrijeme korona pandemije 44 ispitanika počelo je koristiti online stručna usavršavanja, dok 66 ispitanika je potvrdno odgovorilo da počelo razmišljati ili planirati ovakvu mogućnost stručnog usavršavanja.

Prednost online stručnog usavršavanja ispitanici vide u *fleksibilnosti i praktičnosti*, dok nedostaci se očituju u *tehničkim poteškoćama* (prekid internetskih veza, ometajući faktori prilikom praćenja), i *ograničim interakcijama* sudionika i voditelja.

Podkonjak (2020), u svojem istraživanju kao nedostatak navodi oduzimanje vremena koje se očituje u ispunjavanju aktivnosti i zadatka u zadanom roku. Također ističe se i nedostatak tehničke pomoći prilikom usavršavanja, podrška mentora te niska motiviranost.

Između ova dva istraživanja možemo naći poveznicu koja se odnosi na *ograničenost interakcije među sudionicima i mentorom te pružanje relevantne podrške*. Fizički kontakt je teško zamjenjiv, ali uz kvalitetno planiranje te kompetentnog online mentora može se stvoriti online zajednica koja potiče suradničke odnose i interakciju.

Većina ispitanika pokazuje *pozitivan stav prema online stručnom usavršavanju*, što nas navodi na zaključak da su online stručna usavršavanja prepoznata kao suvremeni oblik stručnog usavršavanja. Odgajatelji pokazuju fleksibilnost, otvorenost i spremnost na promjenu te prilagodbu zahtjeva suvremenog društva.

4. PREPORUKE KOJE PROIZLAZE IZ PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

Preporuke koje se mogu istaknuti iz provedenog istraživanja (Stavovi odgajatelja rane i predškolske dobi o online stručnom usavršavanju na području grada Zagrebu i ostalim gradovima Zagrebačke županije), ukazuju na nekoliko područja gdje postoji prostor za napredak.

Istraživanje pokazuje da 65% ispitanika su srednje informatički pismeni. Uporaba suvremene tehnologije u odgoju i obrazovanju svakim danom je sve više prisutna što dovodi do potrebe za edukacijom svih dionika u odgojno-obrazovnom sustavu. Stoga javlja se preporuka za razvoj IKT kompetencija odgajatelja rane i predškolske dobi. Pošto u formalnom obrazovanju ne postoji kolegij koji stvara i razvija IKT kompetencije, može se promišljati u tom smjeru. Također odgojno-obrazovne institucije moraju prepoznati važnost razvoja IKT kompetencija, te omogućiti djelatnicima stručna usavršavanja za njihov razvoj.

Sljedeća preporuka odnosi se na potrebu motiviranosti odgajatelja starije životne dobi prema online stručnom usavršavanju. Naime istraživanje je pokazalo trend opadanja online stručnih usavršavanja sa višom životnom dobi ispitanika. Preporuka je da voditelji odgojno-obrazovnih ustanova osiguraju odgajateljima starije životne dobi odgovarajuću tehničku podršku koja će im pomoći u izazovima koji se odnose na korištenje suvremene tehnologije. Odgojno-obrazovni djelatnici trebaju biti samopouzdana i kvalificirani u svakodnevnom radu s tehnologijom.

Ispitanici u istraživanju kao najučestalije razloge neprisustvovanja u online stručnom usavršavanju navode *Pristup tehnologiji (nemogućnost dostupnosti Interneta, nedostatak tehnoloških alata); Niska razina digitalnih kompetencija; Nedovoljna tehnička podrška.*

Preporuka se odnosi na osiguranje potrebne infrastrukture i online alata unutar odgojno-obrazovnih ustanova, koji omogućuju odgojno-obrazovnim djelatnicima kontinuiran rad i iskustvo s tehnologijama u profesionalnom djelovanju. Također ova potreba više dolazi do izražaja u vrijeme Korona pandemije, koja potiče rast online stručnih usavršavanja. Istraživanje pokazuje da u vrijeme korona pandemije, mnogi odgojno-obrazovni djelatnici počinju razmišljati o takvoj vrsti stručnog usavršavanja. Preporuka istraživanja usmjerava se na promišljanje o raznovrsnim ponudama online stručnih edukacija s naglaskom na kvalitetu sadržaja i kompetentnost online edukatora.

Istraživanje pokazuje da ispitanici do informacija o online stručnom usavršavanju dolaze samostalnim istraživanjem ili putem odgojno-obrazovnih institucija. Pošto AZOO nije

prepoznata kao izvor relevantnih informacija o online stručnim usavršavanjima, preporuka se odnosi na prepoznavanju nedostataka davanja informacija o online stručnim usavršavanjima te usmjeravanje na otvoreniju i dostupnu informiranost od strane AZOO.

Kao nedostaci online stručnih usavršavanja u istraživanju navedeni su osim tehničkih izazova i ograničene interakcije online edukatora i polaznika. Preporuka se odnosi na promišljanje o stvaranju podražavajuće online zajednice koja omogućuje polaznicima socijalne interakcije vezane za izmjenu iskustava, nadogradnju znanja, itd. U ovom segmentu ističe se važnost kompetencija i iskustvo online edukatora kao stvaratelja i nositelja online zajednice. Online edukator treba koristiti raznolike oblike poučavanja koji omogućuju svakom polazniku interakciju ne samo s njim, nego i s drugim dionicima.

5. LITERATURA

1. Anderson, T., & Rourke, L. (2002). Using peer teams to lead online discussions
2. Anderson, T. (2005). Distance learning—Social software’s killer ap?.
3. Anđić, D. (2007). Obrazovanje učitelja i suvremena obrazovna tehnologija u području odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj. *Informatologia*, 40(2), 126-131. Bagarić, I. (2014). Trendovi u otvorenom učenju na daljinu u svetu i kod nas. *Sinteza 2014-Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide*, 379-384.
4. Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-149.
5. Black, D., Bissessar, C., & Boolaky, M. (2019). Online Education as an Opportunity Equalizer: The Changing Canvas of Online Education. *Interchange*, 50(3), 423-443.
6. Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management*, 36(4), 1065-1105.
7. Bhroin, Ó. N., O'Brien, S., Balfe, T., Brennan, A., & Pennycook, C. Sustav procjene kvalitete stručnog usavršavanja u nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje (QA-INSETT-ETTA).
8. Bognar, B., Filipov, M. (2020). Online stručno usavršavanje, važan uvjet uspješne nastave na daljinu
9. Brooks, C., & Gibson, S. (2012). Professional Learning in a Digital Age. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2), n2.
10. Buabeng-Andoh, C. (2012). An Exploration of Teachers' Skills, Perceptions and Practices of ICT in Teaching and Learning in the Ghanaian Second-Cycle Schools. *Contemporary Educational Technology*, 3(1).
11. Buysse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education* 28, 235–243.
12. Cardenas, J. Reflecting on Cognition and Teaching/Learning.
13. Carranza, J. E., & Ferreyra, M. M. (2019). Increasing higher education access: Supply, sorting, and outcomes in colombia. *Journal of Human Capital*, 13(1), 95-136.
14. Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational technology research and development*, 42(2), 21-29.

15. Dede, C., Jass Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of teacher education, 60*(1), 8-19.
16. Dukić, D., & Mađarić, S. (2012). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik, 6*(1), 69-72.
17. Edwards, S., Mantilla, A., Henderson, M., Nolan, A., Skouteris, H., & Plowman, L. (2018). Teacher practices for building young children's concepts of the internet through play-based learning. *Educational Practice and Theory, 40*(1), 29-50.
18. Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early childhood research quarterly, 22*(3), 294-311.
19. Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press
20. Garber, D. (2004). Growing virtual communities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5*(2).
21. Glasser, W., (2005). *Kvalitetna škola; Škola bez prisile*, Zagreb: Educa, 2005.
22. Haythornthwaite, C., & Wellman, B. (1998). Work, friendship, and media use for information exchange in a networked organization. *Journal of the american society for information science, 49*(12), 1101-1114.
23. Haythornthwaite, C., Kazmer, M. M., Robins, J., & Shoemaker, S. (2000). Community development among distance learners: Temporal and technological dimensions. *Journal of Computer-Mediated Communication, 6*(1), JCMC615.
24. Hawley, W. D. (2002). *The Keys to Effective Schools. U: Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc. Thousand Oaks
25. Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly, 31*(4), 51-55.
26. Jovanović, S. (2020). Procene faktora koje utiču na prednosti primene elektronskog učenja. *Engineering management, 6*(1), 1-15.
27. Jukić, R., & Ringel, J. (2013). Učenje—put ka budućnosti. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva, 17*(1.(30)), 25-34.
28. Katavić, I., Milojević, D., & Šimunković, M. (2018). Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo, 8*(1), 95-107.

29. Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.
30. Kerla, M. Online obrazovanje i obuka.
31. Keeley, B. (2007). Ljudski kapital, Spoznaje OECD-a, Educa
32. Klein, L. G., & Gomby, D. S. (2008). Guiding the Synthesis of Early Childhood Research Washington, DC October 21-22, 2008.
33. Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, 1(1), 39-51.
34. Kuleto, V., Pokorni, S., & Miranović, B. (2013). Obezbeđivanje kvaliteta veb materijala za elektronsko učenje u LINKgroup i ITS. *Infoteh–Jahorina*, 12, 747-752.
35. Kuka, E. (2012). KONCEPT NEFORMALNOG OBRAZOVANJA. *Zivot i Skola*, 58(27).
36. Liu, X., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Lee, S. H., & Su, B. (2005). Exploring four dimensions of online instructor roles: A program level case study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 29-48.
37. Ljujić, B. (2011). Menadžerske kompetencije instruktora u online obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 1, 47-62.
38. Majcen, A., & Sandra i Pribela-Hodap, S. (2017). Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
39. Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & education*, 159, 104009.
40. Mason, R. (1998). Models of online courses. *ALN magazine*, 2(2), 1-10.
41. McNerney, S., Nielsen, D. C., & Clay, P. (2006). Supporting literacy in preschool: Using a teacher-observation tool to guide professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(1), 19–34.
42. McQuiggan, C. A. (2012). Faculty development for online teaching as a catalyst for change. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 27-61.
43. Means, B., & Olson, K. (1994). The link between technology and authentic learning. *Educational leadership*, 51(7), 15-18.
44. Mijatović, A. (2000). Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. *Zagreb: Edip*.
45. Milutinović, J. (2008). Ideje o društvu znanja i cjeloživotno učenje. *Cjeloživotno učenje za održiv razvoj*, 2, 37-41.

46. Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta: zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem*, 143.
47. Nenadić-Bilan, D. (2007). Profesionalni razvoj odgojitelja. *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju*, 73.
48. Özen, R. (2013). Effectiveness of Web-Based Inset Programme: A Case Study. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(1), 61-85.
49. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253-267.
50. Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
51. Pillay, S., & James, R. (2014). The pains and gains of blended learning—social constructivist perspectives. *Education+ Training*.
52. Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27-33.
53. Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 179-187.
54. Podkonjak, M. (2020). *Stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika putem sustava Loomen* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of information and Communication sciences.).
55. Pokorny, A. (2011). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece: novi smjer u EU politici suradnje. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(6), 28-29.
56. Purgar, M. (2014). PRAVO ODGOJNO-OBRAZOVNIH RADNIKA NA TRAJNO STRUČNO OSPOSOBLJAVANJE I USAVRŠAVANJE. *Pravni vjesnik*, 30(2).
57. Rajić, V., & Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14(1.(24)), 57-63.
58. Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V., & Grahovac, M. (2013). Framework of teacher competences: ATEPIE approach.
59. Rhode, J. (2009). Interaction equivalency in self-paced online learning environments: An exploration of learner preferences. *The international review of research in open and distributed learning*, 10(1).

60. Rekkedal, T., & Qvist-Eriksen, S. (2003). Internet Based E-learning. *Pedagogy and Support Systems*.
61. Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1).
62. Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).
63. Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon: As reported in 355 research reports, summaries and papers*. North Carolina State University.
64. Russell, M., Carey, R., Kleiman, G., & Venable, J. D. (2009). Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: A comparative study. *Journal of asynchronous learning networks*, 13(2), 71-87.
65. Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20, 377-401.
66. Sisco, A., Woodcock, S., & Eady, M. J. (2015). Pre-service perspectives on e-teaching: Assessing e-teaching using the EPEC hierarchy of conditions for e-learning/teaching competence.
67. Slunjski, E., Šagud, M., & Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću-organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-57.
68. Slunjski, E. (2015). Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu.
69. Slunjski, E., & Lepičnik-Vodopivec, J. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element.
70. Smiljčić, I., Livaja, I., & Acalin, J. (2017). ICT u obrazovanju. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, (3-4/2017), 157-170.
71. Soleša, D., & Soleša-Grijak, Đ. (2011). Ict kompetencije učitelja i odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(2), 8-37.
72. Stone-MacDonald, A., & Douglass, A. (2015). Introducing online training in an early childhood professional development system: Lessons learned in one state. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 241-248.
73. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 111-122.

74. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 259-267.
75. Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. *Nove paradigme ranog odgoja*, 267-291.
76. Šutalo, V. (2006). Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja. *Geodetski list*, 60(1), 51-57.
77. Tkalec, Z. (2012). Pedagogija poduzetništva i cjeloživotno učenje. *Učenje za poduzetništvo*, 2(2), 21-26.
78. Treacy, B., Kleiman, G., & Peterson, K. (2002). Successful online professional development. *Learning and Leading with Technology*, 30(1), 42-49.
79. Vandebroek, M., Urban, M., & Peeters, J. (Eds.). (2016). Pathways to professionalism in early childhood education and care. Routledge.
80. Varga, R. (2013). Interkulturalna kompetencija kao kompetencija za cjeloživotno učenje. *Pedagogija i kultura*, 334.
81. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 0-0.
82. Vrkić Dimić, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 63(3), 381-394.
83. Vuksanović, I. (2009). Mogućnosti za e-učenje u hrvatskom obrazovnom sustavu. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 150(3-4), 451-466.
84. Zovko, A., & Celizić, M. Informacijska i digitalna pismenost u cjeloživotnu učenju–dostupnost osobama starije i zrelije životne dobi. *SUVREMENA PITANJA*, 34.
85. Walker, L., & du Plessis, K. Preparing early childhood student teachers for web-enhanced distance learning: Student perceptions.
86. Wasserman, E., & Migdal, R. (2019). Professional Development: Teachers' Attitudes in Online and Traditional Training Courses. *Online Learning*, 23(1), 132-143.
87. Wiesenberg, F., and Hutton, S. Teaching a graduate program using computer-mediated conferencing software, *Journal of Distance Education*, Vol. 11, No. 1, pp. 83-100, 1996.

6. MREŽNE STRANICE

1. Agencija za odgoj i obrazovanje, URL <https://www.azoo.hr/>
Preuzeto: 1.12.2020.
2. Cheng, K. M., & Wong, K. C. (1996). School effectiveness in East Asia. *Journal of educational administration.* , URL <https://core.ac.uk/download/pdf/37881447.pdf>
Preuzeto: 12.12.2020.
3. Commission of the European Communities, 2018, Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools, URL [Improving competences for the 21st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools | Cedefop \(europa.eu\)](#)
Preuzeto: 1.6.2021.
4. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education URL (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-13_hr).
Preuzeto: 1.12.2020.
5. Distance Learning and Lifelong Learning, 2017, Maria de Fatima Goulao, URL ([PDF](#)) [Distance Learning and Lifelong Learning \(researchgate.net\)](#)
Preuzeto: 20.12.2020.
6. Education at a Glance, 2005, URL https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2005_eag-2005-en
Preuzeto: 2.12.2020.
7. Europska komisija, Eurydice, 2018, Stručni razvoj i usavršavanje pedagoško – nastavnog osoblja; URL https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-13_hr;
Preuzeto 18.11.2020.
8. Europska komisija, 2014, Otvaranje obrazovanja inovativnom podučavanju i učenju s pomoću novih tehnologija i otvorenih obrazovnih resursa; URL <https://op.europa.eu/da/publication-detail/-/publication/cd97428e-ab60-4e5f-b9c2-68232274522e/language-hr>
Preuzeto: 9.5.2021.

9. EUROPEAN COMMISSION, Education and Training 2020 Thematic Working Group ‘Professional Development of Teachers’, URL https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf
Preuzeto: 4.12.2020.
10. EUR-Lex, URL <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hr/ALL/?uri=CELEX:52017DC0479>
Preuzeto: 7.12.2020.
11. EU, Europski strukturirani i investicijski fondovi, Priručnik: Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika, 2018, URL https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf
Preuzeto: 12.12.2020.
12. National Association for the Education of Young Children, & National Association of Child Care Resources & Referral Agencies. (2011). Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary. Retrieved from URL http://www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf
Preuzeto: 28.11.2020.
13. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje; Narodne novine, URL https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
Preuzeto: 15.12.2020.
14. Plan provedbe strategije Informacijska i komunikacijska tehnologija – Hrvatska u 21. stoljeću za 2004. godinu, URL <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//037-02a.pdf>
Preuzeto: 3.12.2020.
15. RH; 2018, Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o HKO-u, URL <http://www.kvalifikacije.hr/hr/zakon-o-izmjenama-i-dopunama-zakona-o-hko-u>
Preuzeto: 25.11.2020.
16. RH;Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova EU, URL <https://razvoj.gov.hr/o-ministarstvu/djelokrug-1939/eu-fondovi/financijsko-razdoblje-eu-2007-2013/nacionalni-strateski-referentni-okvir/3012>
Pristupljeno: 6.12.2020.

17. Službeni list EU, 2018, Preporuka vijeća 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje; URL [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG)
Preuzeto: 21.11.2020.
18. Sustav procjene kvalitete stručnog usavršavanja u nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje (QA-INSETT-ETTA), Izvješće URL https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/11/Rezultati_istra%C5%BEivanja_projekta_A_ZOO-a_Sustav_procjene_kvalitete_stru%C4%8Dnog_usavr%C5%A1avanja.pdf
Preuzeto:20.11.2020.
19. Školski portal, Definicija asinkronog učenja, URL <https://www.skolskiportal.hr/sadrzaj/iz-stranih-medija/definicija-asinkronog-ucenja/>
Preuzeto: 8.5.2021.
20. Vlada Republike Hrvatske, (2004), Prijedlog Strategija obrazovanja odraslih. URL [17-100 \(1\).pdf](#)
Preuzeto: 25.11.2020.

7. PRILOZI

Stavovi odgojitelja rane i predškolske dobi o online stručnom usavršavanju

Poštovani,

molim Vas da ispunite navedeni upitnik u svrhu završnog diplomskog rada na studiju Pedagogije, Filozofski fakultet u Rijeci. Trajanje upitnika je 5-10 minuta i odgovori su anonimni. Hvala Vam na sudjelovanju!

Dob *

Vaš odgovor

Spol *

Muški
Ženski

Stručna sprema *

Srednja stručna sprema
Viša stručna sprema, bakaleureat
Visoka stručna sprema, magisterij
Doktorat

Godine radnog staža u odgojiteljskoj profesiji *

Vaš odgovor

Naziv ustanove u kojoj obavljate odgojno-obrazovnu djelatnost? *

Vaš odgovor

Mjesto ustanove *

Grad Zagreb
Grad Samobor
Grad Sv. Nedelja
Grad Velika Gorica

Smatram da sam... *

Izrazito informatički pismen/a

Srednje informatički pismen/a
Slabije informatički pismen/a

Molim navedite broj stručnih edukacija u posljednjih godinu dana. *

Vaš odgovor

Molim navedite broj online stručnih edukacija (Zoom, Moodle, Microsoft Teams...)? *

Vaš odgovor

Koje Ste od navedenih oblika online stručnog usavršavanja koristili? Molim Vas da kod ponuđenih oblika navedete odgovor.

Webinari (1-2 sata) s određenom interakcijom *

DA
NE

Tečajevi s vlastitim tempom koje mogu pohađati u svako doba (bez suradničke interakcije) *

DA
NE

Kratkotrajni tečajevi (4-5 sati tjedno) sa suradničkim učenjem *

DA
NE

Web stranice s informacijama koje mogu pregledavati u vrijeme koje mi odgovara *

DA
NE

Online forumi *

DA
NE

Facebook grupe i sl. *

DA
NE

Kako ste došli do informacija o online edukacijama? Koji su Vam glavni izvori informiranja za mogućnosti online stručnog usavršavanja? *

Samostalnim istraživanjem
Predškolska ustanova

AZOO
Preporuka

Što smatrate razlozima zbog kojih još niste sudjelovali u online oblicima stručnog usavršavanja? Molim Vas da pokraj ponuđenih razloga označite odgovor

Vaš pristup tehnologiji (nemogućnost dostupnosti Interneta, nedostatak tehnoloških alata) *

DA
NE

Niska razina digitalnih kompetencija *

DA
NE

Ometajući faktori (organizacija vremena, prostora od kuće) *

DA
NE

Nedovoljna tehnička podrška *

DA
NE

Što bi Vas potaknulo da se uključite u online stručno usavršavanje? *

Vaš odgovor

Imate li u svom kućanstvu pristup potrebnoj tehnologiji za online stručno usavršavanje (računalo, internetski priključak i sl.) ? *

DA
NE

Koliko Ste prije pandemije koronavirus koristili online stručne edukacije? *

Nikad
Rijetko
Učestalo

Koliko Ste za vrijeme pandemije koronavirus koristili online stručne edukacije? *

Nikad
Rijetko
Učestalo

Da li ste za vrijeme pandemije koronavirus počeli razmišljati ili planirati ovakvu mogućnost stručnog usavršavanja? *

Da
Ne

Što bi naveli kao glavne prednosti online stručnog usavršavanja? *

Vaš odgovor

Što bi naveli kao glavne nedostatke online stručnog usavršavanja? *

Vaš odgovor

Koji navedeni oblici bi Vas potaknuli na (učestalije) korištenje online edukacija? *

Profesionalni razvoj: brzi tečajevi o online učenju - povećanje digitalnih kompetencija
Tehnička podrška tijekom online edukacija
Više besplatnih resursa i tehnoloških alata za online učenje (besplatni ZOOM)
Podrška i motivacija od strane odgojno-obrazovne ustanove

Koji oblici podrške odgojno-obrazovne ustanove bi Vam bili potrebni da Vas potaknu da se uključite u online stručno usavršavanje? *

Vaš odgovor

Molimo da označite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama.

Online učenje mi se sviđa. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Online učenje pruža atraktivno okruženje za učenje. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Online učenje je beskorisno. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Moja iskustva s online učenjem su pozitivna. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

On line učenje potiče razmjenu iskustava i znanja s drugim odgojiteljima *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Online učenje je bolje od tradicionalnog učenja. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Protivim se online učenju. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Smatram da bi se u stručnom usavršavanju više trebalo koristiti online učenje. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Alati za online učenje nisu praktični za uporabu. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Online stručno usavršavanje zahtijeva više mentalnog napora od tradicionalnih pristupa. *

Uopće se ne slažem

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

U potpunosti se slažem

Molim Vas navedite svoja razmišljanja, nedoumice, izazove vezana za online stručna usavršavanja *

Vaš odgovor