

Kontinuirano profesionalno obrazovanje učitelja

Poleis, Ilaria

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:888315>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-07-27**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODJSEK ZA PEDAGOGIJU

KONTINUIRANO PROFESIONALNO OBRAZOVANJE UČITELJA
(završni rad)

STUDENTICA: Poleis Ilaria

STUDIJ: Sveučilišni preddiplomski studij pedagogije

MENTOR: dr.sc. Anita Zovko, red. prof.

Rijeka, rujan 2017.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA | 2 |
| 3. HUBERMANOV MODEL RAZVOJA KARIJERE..... | 4 |
| 4. BERLINEROV MODEL RAZVOJA EKSPERTNOSTI..... | 7 |
| 5. ČIMBENICI PROFESIONALNOG RAZVOJA UČITELJA | 11 |
| 6. PROFESIONALNI RAZVOJ U ISSA-NOJ DEFINICIJI KVALITETNE PEDAGOŠKE PRAKSE..... | 15 |
| 7. UČITELJSKI PORTFOLIO | 26 |
| 8. ZAKLJUČAK | 31 |
| 9. SAŽETAK | 32 |
| 10. SUMMARY | 32 |
| 11. LITERATURA..... | 34 |

1. UVOD

Kontinuirani profesionalni razvoj je vrlo bitan u učiteljskoj profesiji. Profesionalni razvoj zaustavlja rutinu, potiče rast društva i pojedinca (Vizek Vidović, 2005). Društvene i gospodarske okolnosti se mijenjaju kroz vrijeme te isto tako se treba mijenjati obrazovanje (Vizek Vidović, 2014). Zbog toga je bitno da se učitelji i nakon stručnog obrazovanja usavršavaju, upoznaju nove stvari te da su ukorak s vremenom. Kako i društvo, tako i obrazovanje se razvija te dolazi do novih spoznaja i činjenica. Tako bi trebali učitelji te ostali sudionici u obrazovanju biti ažurni i neprestano se obrazovati, od stručnog obrazovanja preko usavršavanja, seminara. Obrazovna politika EU je tijekom devedesetih godina prošlog stoljeća istakla je koncept cjeloživotnog učenja kao jedan od ključnih stvari kod suočavanja s društvenim promjenama (Zaferiakou, 2002; Coolahan, 2002; prema: Vizek Vidović, 2005). Profesionalni razvoj ima razne nazive kao što su kontinuirano obrazovanje, profesionalno učenje, služba, no, sve se svodi na isti cilj - poboljšanje učenja i poučavanja učenika i nastavnika. (Mizell, 2010).

Kako bi se budući i sadašnji učitelji spremili na cjeloživotno učenje, trebaju steći potrebne kompetencije¹ koje su specifične za nastavnike i učitelje, treba ih privući da izaberu učiteljsku profesiju, organizirati inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika koje bi omogućilo poticanje učenika na visoka postignuća te treba postaviti mjere da se dobri učitelji i nastavnici zadrže i razvijaju u učiteljskoj profesiji. (Vizek Vidović, 2005) Cilj rada je produbiti temu o profesionalnom razvoju učitelja. Također, navesti zbog čega je ona bitna i koji su čimbenici koji utječu na profesionalni razvoj. Isto tako, naići na uzročnike, o čemu ovisi uspješan profesionalni razvoj. Naime, učitelji su vrlo bitni sudionici i djelatnici u školi koji mogu nogo stvari svojim radom i zalaganjem promijeniti na bolje te učenike poticati da daju sve od sebe u učenju te da dostignu svoje najviše mogućnosti i kompetencije.

Učitelji bi trebali cijelo svoje znanje i vještine usmjeriti na učenika, na cilj da se dijete razvije u samopouzdanog, odgovornog i sretnog člana našeg društva (Tankerlsey, 2012). Njihov posao nije nimalo jednostavan, uvjeti su nepredvidljivi i dinamični te ponekad i stresni. (Valenčić Zuljan, 2008).

¹ Kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave, u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, u području odgojnog partnerstva s roditeljima, u području oblikovanja razrednog ozračja te u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi (Jurčić, 2012).

2. PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

U današnjem svijetu sve veći je zahtjev za što kvalitetnijim obrazovanjem učenika. Brajković (2013) tvrdi da današnju djecu treba naučiti kako učiti, da imaju pozitivan stav prema učenju te da znaju kako stvarati znanje. Postavlja se pitanje što je to kvalitetno obrazovanje te u kojim se školama može razviti?

Rezultati raznih istraživanja (EC, 2010; Barber i Mourshed, 2007; Hattie, 2003; prema: Vizek Vidović, 2014) ukazuju da su učitelji jedan od najvažnijih čimbenika postignuća učenika. Svako dijete nakon što završi školu, stekne razna iskustva iz škole, o učiteljima, nastavi, o vršnjacima. Oni se možda neće sjećati gradiva i činjeničnih stvari o učitelju, ali ostat će mu u sjećanju ugodna ili nelagodna dok je boravio u tom razredu, opća slika nastavnika i raspoloženje koje je vladalo u djetetu i razredu u kojem je boravio (Bratanić, 1993). Stoga, nastavnici se trebaju pobrinuti da steknu kompetencije zaslužne za cilj općeg zadovoljstva djeteta te da mu pruže što kvalitetnije obrazovanje. Kompetencije su vrlo kompleksne te traže stalno bavljenje profesijom te profesionalnim razvojem, tako i kompetencija koje su povezane s učiteljskim pozivom i radom. Učitelji nemaju samo identitet putem plana i programa, *već djeluju u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse* (Blažević, 2016:123). On stječe potrebna znanja i vještine, radi na sebi kako bi to znanje implementirao u nastavu i rad s učenicima. (Glasser, 1994; prema: Blažević, 2016).

O profesionalnom razvoju i obrazovanju učitelja najviše ovisi poboljšanje kvalitete cjelokupnog obrazovanja u školama. Sve je više naglašena potreba za što kvalitetnijim i boljim obrazovanjem učitelja kako bi bio što efikasniji u svom radu. Naime, od kraja 20. stoljeća počelo se sustavno proučavati razvoj karijere učitelja. Tako bi se moglo vidjeti koje su prepreke u stjecanju profesionalnih kompetencija učitelja. Također, na taj se način može vidjeti je li potrebno planiranje podrške u pojedinim fazama njihove karijere (Vizek Vidović, 2014). Učitelji bi mogli biti bolji i kvalitetniji u nastavi, te zadovoljniji sami sobom ako imaju što manje prepreka te što više znanja za svoju profesiju.

Učitelju kompetencije rastu te sloboda djelovanja proširuje. On nije samo djelatnik koji se drži zadanih koncepata, zadataka te ne iznosi samo činjenice i rješenja, nego on mora biti reflektivni istraživač koji s dozom kreativnosti rješava probleme te se kritički odnosi prema situacijama koje se događaju u okolini. (Sučević, Cvjetićanin i Sakač, 2011). Učitelj bi morao biti sposoban izvršavati razne nastavničke aktivnosti kao što su razni projekti pa do

sustavnog neizravnog poučavanja, metode koje omogućavaju inovativnost i slobodu u poučavanju. (Valenčič Zuljan, 2016). Profesionalni razvoj može biti vrlo koristan učitelju po tome što potiče vještine i odlike u poučavanju, može poboljšati karijeru, učiti od drugih i razmijeniti iskustva, povećati profesionalni imidž, potiče aktualnost u poslu, planirati vlastiti profesionalni razvoj, razviti vještine potrebne za veću efikasnost na poslu. (Lin Ho). Može se dogoditi tijekom boravka u školi, prije ili nakon nastave, za vrijeme organiziranog za profesionalni razvoj, nakon škole tijekom učiteljevog slobodnog vremena te tijekom ljeta ili drugog školskog praznika. (Mizell, 2010).

Postoje tri pristupa za proučavanje profesionalnog razvoja² učitelja. Naime, prvi pristup se odnosi na razna istraživanja u kojima se nastoje prepoznati prototipski stupnjevi ili faze razvoja karijere kod učitelja i njihova obilježja. Na temelju toga se konstruiraju modeli profesionalnog razvoja nastavnika. Kod drugog pristupa se analiziraju vanjski i unutarnji čimbenici učiteljskog profesionalnog razvoja. Na koncu, treći pristup se bavi oblicima učenja koji su svojstveni procesu stjecanja profesionalnih kompetencija koje su potrebne učiteljskoj profesiji te oblicima podrške koje su važne za pojedine faze tog procesa (Vizek Vidović, 2014).

Razvojni modeli se najčešće temelje na empirijskim istraživanjima u kojima se utvrđuju promjene u profesionalnim kompetencijama, ponašanju učitelja tijekom njihove profesionalne karijere i razmišljanjima. Iz takvih je istraživanja uočeno par bitnih stavki. Naime, profesionalni razvoj se odvija stupnjevito. Stupnjevi su hijerarhijski organizirani te postoji pet ili šest razvojnih faza koji se međusobno kvalitativno razlikuju. Temeljna razlika se odnosi na različita shvaćanja o ključnim teorijskim konceptima koja su prepoznata u podlozi profesionalnog razvoja učitelja (Vizek Vidović, 2014).

Po tome, modeli profesionalnog razvoja učitelja mogu svrstati u dvije skupine. Prva skupina modela se fokusira na subjektivne doživljaje profesionalnog sazrijevanja nastavnika. Naime, unutrašnji doživljaji su središnji koncept koji se nalazi u takvim modelima. Takvi doživljaji se smještaju na kontinuumu od osjećaja potpune ovisnosti i nesigurnosti pa sve do ovisnosti od doživljaja autonomije i samopouzdanja. Takve modele možemo povezati s konceptima humanističke psihologije o razvoju ličnosti. Naime, prema konceptima u humanističkoj psihologiji, razvoj ličnosti se odvija kroz faze koje su obilježene posebnim

² Prirodno usavršavanje živog organizma, a koje je uvjetovano stjecanjem novih mogućnosti i funkcija u kognitivnom, psihofizičkom i afektivnom području osobe. (Strugar, 2016:31).

razvojnim zadacima ili krizama. Kada se te krize uspješno riješe, one dovode do stvaranja osjećaja autonomije, integriteta te jasnog identiteta osobe i učitelja. U toj se skupini nalaze modeli Lilian Katz, Frances Fuller te Michael Huberman. Model Frances Fuller u središte postavlja koncept nastavničkih izazova ili briga. Michael Huberman u središte stavlja uključivanje u profesionalnu zajednicu te razvoj autonomije. Nasuprot njima, Lilian Katz u središte postavlja načine suočavanja s raznim nastavničkim situacijama. U drugu skupinu spadaju modeli koji proučavaju promjene u nastavničkim kompetencijama uzrokovanih učeničkim postignućima te nastavničkim ponašanjem te tako dolazi do promjena u kompetencijama. Tu se nalaze modeli Davida Berlinera, Huberta i Stuarta Dreyfusa te Paula Burdena. Model Paula Burdena fokusiran je na pojam profesionalnog sazrijevanja, model Huberta i Stuarta Dreyfusa u središte stavlja pojam složenih konceptualnih vještina koje su utemeljene na iskustvenom učenju, a model Davida Berlinera istražuje o pojmu učiteljske ekspertnosti. Ovi modeli povezani su sa spozajama kognitivne psihologije o stjecanju kognitivnih vještina te o njihovoj manifestaciji u različitim područjima ekspertnosti (Vizek Vidović, 2011).

Zajednička pretpostavka svih ovih modela je da profesionalni razvoj nije jedinstven za sve osobe u istom zanimanju. Naravno, prijelaz iz jedne faze u drugu fazu nije povezan s rastom kompetencija i motivacije, već s kvalitetnom promjenom u stavovima, razmišljanjima, emocijama, vrijednostima i vještinama u učiteljskoj praksi. To se događa ako učitelji imaju mogućnost izbora te sudjelovanja u donošenju odluka koje su povezane i važne za njihovu praksu (Vizek Vidović, 2011). U nastavku će biti opisani Hubermanov model i Berlinerov model stupnjevitog razvoja.

3. HUBERMANOV MODEL RAZVOJA KARIJERE

U Hubermanovom istraživanju koje je bilo ograničeno na područje Ženeve, sudjelovalo je ukupno 160 švicarskih nastavnika osnovnih i srednjih škola te se nastojalo istražiti koja su njihova iskustva iz područja razvoja karijere. Oni su višekratno temeljito intervjuirani u trajanju više od pet sati. Iako je istraživanje fokusirano na nastavnike u užem geografskom i kulturalnom području, rezultati tog istraživanja su imali snažan odjek. Naime, Huberman je bio među prvima koji je primijetio i izjavio kako profesionalni razvoj učitelja ne teče po točno određenoj putanji i jasno zacrtanoj shemi. Dapače, unutar svakog razdoblja u karijeri može doći do promjena, oscilacija u napredovanju te različitosti u iskustvima drugog

učitelja. Također, takve različitosti se događaju zbog različitih unutrašnjih i vanjskih čimbenika koji utječu na pojedinca (Vizek Vidović, 2011).

Huberman je, na temelju rezultata istraživanja, predložio petostupanjski model profesionalnog razvoja:

Faza početka, preživljavanje ili otkrivanje, obično traje do tri godine. Miješaju se dvije orijentacije, što se nalazi u većini faza. Ovdje se miješaju orijentacije preživljavanja i otkrivanja. Ova faza je najviše proučavano razdoblje profesionalnog razvoja budući da je to za mnoge vrlo stresan period. Naime, tko preživi ovu fazu i uđe u sljedeću, jamči i ostanak u profesiji. Kako je napomenuto da profesionalni razvoj nije jednak za svih te ima oscilacija i različitosti, tako i u ovoj fazi postoje učitelji kojima ide bolje od drugih. Neki se učitelji u ovom razdoblju ne snalaze dobro, posao im je vrlo zahtjevan te mogu biti vrlo iscrpljeni. Budući da su novi u takvom poslu te nemaju dovoljno iskustva, najčešće uče metodom pokušaja i pogrešaka. Dosta veliki izazov im predstavlja vođenje razreda te ponašanje djece. No, postoje učitelji koji ne osjećaju nikakvu negativnu energiju te moral im podižu uspješno odrađeni zadaci. Otkrivaju nove činjenice i saznanja putem vlastitih sposobnosti i razreda.

Faza stabilizacije traje otprilike između četiri i osam godina učiteljskog staža. U ovom razdoblju nastavnici nakon pripravničkog staža stječu formalnu sigurnost te se čvršće povezuju sa svojom profesionalnom zajednicom. Nadalje, širi se repertoar profesionalnih vještina, učitelji postaju više usmjereni na učenike i njihovo učenje te manje na sebe i svoje strahove, a ujedno raste autonomija i samopouzdanje u radu (Vizek Vidović, 2011). Naime, vježbom i svakodnevnim radom u nastavi nastavnik se prilagođava situaciji i okolini, stječe znanja i iskustva. S time, sve više radi na novim stvarima koje je u početku zanemarivao jer se tek prilagođavao na sredinu te mu je sve bilo novo. No, iz dana u dan pojedinac uči iz svoje okoline, iz svojih grešaka, ali i tuđih. Komunicira s učenicima, ostalim nastavnicima i djelatnicima škole te usvaja nove činjenice, mijenja stavove i mišljenja.

Faza sazrijevanja, harmoničnost ili kriza, traje između sedme i osamnaeste godine zaposlenja. Ovdje se izdvajaju dvije glavne orijentacije: harmoničnost i kriza. Harmonična karijera se javlja kada se produbljuje znanje, preuzimaju nove dužnosti, širi repertoar tehnika i metoda (Vizek Vidović, 2011). Naime, kako je učitelj razvija tijekom godina staža i rada, tako raste i dobiva još uloga i dužnosti u svojoj struci i radnom mjestu. Na taj način stječe mnoštvo drugih kompetencija te iskustava koje može iskoristiti na raznim drugim mjestima. Tu je uključeno eksperimentiranje te na taj način, kako je već rečeno, učitelji unose inovacije u svoj

rad te šire kompetencije. Također, veća je angažiranost koja je povezana sa posvećenošću radu za školsku zajednicu. To nosi sa sobom nove profesionalne odgovornosti te formalnog napredovanja u radu i karijeri. Naime, takvi učitelji su otporniji na stres, fleksibilniji su te se lakše prilagođavaju promijenjenim uvjetima rada (Vizek Vidović, 2011). Na taj način mirnije i staloženije dolaze do svoga cilja te ne daju da ih problemi previše zakoče. Na stvari gledaju pozitivnije te pokušavaju izvući najbolje iz situacije na način da što bolje odrade posao, a neuspjesi ih ne ometaju previše pri radu i razvoju.

No, neki učitelji suprotno reagiraju na promjenjive situacije te zapadaju u rutinu. Može se dogoditi da se nakon početničkih uspjeha suoče s težim problemima, novim, "težim" razredom te pritom počinju gubiti samopouzdanje. To se još više događa nastavnicima koji su doživjeli više neuspjeha ili su bili izloženi zlostavljanju nadređenih ili školskom nasilju. Tada oni uđu u krizu profesionalnog identiteta, sumnjaju u sebe te razmišljaju o napuštanju struke (Vizek Vidović, 2011). Svaki učitelj bi želio da bude što bolji u svojoj struci te da ostvari što uspješniju karijeru, no dogodi se da se osoba ne zna nositi sa neuspjehom i to negativno utječe na njih, tj. na njihov rad i profesionalni razvoj.

Faza zrelosti, spokojnost ili konzervativizam, traje otprilike između devetnaeste i tridesete godine rada u struci. U ovom razdoblju javljaju se spokojnost i konzervativizam. Učitelj se samoprihvata, pošteno odrađuje svoj posao i zadatke, smanjuje ambicije za napredovanjem u karijeri, spreman je za novo učenje, ali nespreman da preuzme vodeću ulogu u promjenama. No, otvoren je za promjene te nova znanja. S druge strane, konzervativni nastavnici su rigidni u svojim uvjerenjima, ogorčeni su na sustav, kritički su nastrojeni prema inovacijama i novim obrazovnim politikama (Vizek Vidović, 2011). Naime, u jednom trenutku, u trećoj fazi, osobe se mogu prestati maksimalno truditi i usavršavati se te, kako je već rečeno, uđu u rutinu. Zahvaljujući toj rutini, oni stagniraju s inovacijama te dolazi do toga da im se protive jer nisu upoznati ili se pak ne žele upoznati s njima.

U posljednjoj fazi, fazi isključivanja, učitelji iskazuju manji stres prema profesionalnom razvoju. Ova faza nastupa otprilike nakon tridesete godine radnog staža. Također, neki smanje angažman u školskoj zajednici što znači da u prvi plan dolaze osobne potrebe, a s njima i priprema za izlazak iz zanimanja, odnosno, s trajnim završetkom profesionalnog rada u struci (Vizek Vidović, 2011).

Javrh (2007) navodi kako svaka njegova faza prođe, obuhvaća cijeli jedan ciklus učenja: ulazak u fazu, iskustvo, razvoj znanja i vještina, njegovanje položaja i uloge u

organizaciji te novi izazovi i ciljevi. U Hubermanovom kontekstu, učitelj je sâm odgovoran za svoju karijeru, a tu mu pomaže kontinuirani profesionalni razvoj kao facilitator pozitivnih procesa u školi. (Javrh, 2007).

4. BERLINEROV MODEL RAZVOJA EKSPERTNOSTI

Ovaj model se temelji na praćenju promjena u nastavničkim kompetencijama koje se promatraju na kontinuumu omeđenom na jednom polu pojmom početnika (*novice*), a na drugom pojmom eksperta (*expert*). (Vizek Vidović, 2011:44). Model sadrži pet kompetencijskih razina:

Kod razine čistog početništva, tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnništva, pravila poučavanja i teorijski pojmovi se počinju primjenjivati u stvarnoj razrednoj situaciji, tj. u nastavi. Ta je faza nazvana i *kognitivnom fazom u stjecanju nastavničkih vještina* (Vizek Vidović, 2011:44). U njoj se naučene verbalno formulirane procedure koje se, prenesene u ponašanja, uvježbavaju uz navedena pravila (Vizek Vidović, 2011).

Dok kod razine naprednog početništva, dolazi do stapanja akademskog znanja i osobnog iskustva. Počinje se s građenjem epizodičkog praktičnog znanja koji je utemeljen na spoznajama o djelotvornoj primjeni akademskih pravila i znanja u konkretnim slučajevima. U ovom se razdoblju gradi strateško znanje koje se može objasniti tako da, na temelju prošlih iskustava koje je proživio, učitelj počinje uviđati da naučena pravila koja je utvrdio ranije, treba koristiti u konkretnim situacijama. To se najviše tiče pravila koja su vezana za prkosno ponašanje, kompetenciju učenika te razrednu disciplinu (Vizek Vidović, 2011). Naime, što je više u struci, učitelj doživi mnogo novih iskustava koje, kako je i rečeno, kasnije pomažu kod sljedećih situacija tako što učitelj stekne razne kompetencije kao što je strateško znanje kojim uočava sličnosti između različitih situacija te sve bolje zna reagirati na njih zahvaljujući naučenim iskustvima.

Nakon što, uz razinu truda i motivacije, učitelj pređe u novu fazu, razinu temeljne kompetentnosti, te postaje vrlo kompetentna figura koja racionalno, svrhovito i samostalno planira aktivnosti, preuzima punu odgovornosti za svoje postupke te sama odlučuje u problemskim situacijama. Učitelj upija informacije iz okoline te dio tih informacija uspoređuje sa svojim iskustvom i situacijama u kojima se nalazi i koje mora riješiti pritom se oslanjajući na točan skup podataka (Vizek Vidović, 2011). Primjerice, to se odnosi na podatke o socioekonomskom statusu učenika ili njegovom predznanju te takve informacije

koristi kao temelj za planiranje razrednih aktivnosti u danom trenutku kao i za postavljanje temeljnih ciljeva odgoja i obrazovanja.

U ovoj fazi, oni imaju snažan osjećaj kontrole nad situacijom te je to djelomično zbog toga što nisu toliko fokusirani na svoja unutrašnja emocionalna stanja već na sustavno promatranje svojih postupaka koje kritički procesuiraju. Iz toga mogu izvući pouke za budući rad kako bi mogli sljedeći put bolje reagirati i odlučiti se za najbolji mogući pristup i ponašanja (Vizek Vidović, 2011).

Učitelje se u sljedećoj fazi, razini djelotvornosti, prepoznaje po intuitivnom i fleksibilnom ponašanju koje ne zahtijeva pažljivo promišljanje. Ovdje učitelj brzo i spontano povezuje iskustvo iz prijašnjih situacija te ih povezuje sa sadašnjim uočavajući zajedničke obrasce u različitim kontekstima. Primjerice, ako učenik nepovoljno reagira na zahtjeve koji imaju neku zajedničku stavku, učitelj odmah uočava povezanost te odmah razmatra moguća rješenja tog problema. Na taj način on jasnije predviđa stanje u razredu (Vizek Vidović, 2011). Na temelju prijašnjih situacija te praksom, učitelju sve više polazi za rukom rješavanje problema, s većom lakoćom i brzinom rješava probleme.

Pojedinac je na razini ekspertnosti dosegao najvišu razinu razvoja kompetencija te automatizam. Učiteljevo se poučavanje odvija bez zastoja, glatko, primjenjujući prešutno znanje te zato se kod njega, kao učitelja eksperta, ne uočava refleksni napor pri poučavanju u nastavi. On rano prepoznaje negativnosti, odstupanja od normalnog tijeka rada te zbog mu to omogućuje brzo procesiranje situacije, ali i fleksibilnost u radu i postupanju u određenoj situaciji. Ovu fazu i navedenu razinu djelotvornosti ne postignu svi učitelji, što ukazuje da su na ovim razinama učitelji zaista profesionalci koji su su maksimalno usvojili kompetencije potrebne za vlastiti rad (Vizek Vidović, 2011).

Berliner se najviše usmjerio na usporedbu ponašanja učitelja početnika te učitelja eksperta te je utvrdio da se učitelji eksperti razlikuju od učitelja početnika u tri dimenzije:

Kod *dubine područnog znanja* (Vizek Vidović, 2011:46), eksperti se ističu sa svojim postignutim kompetencijama u uskom području gdje su stekli najviše iskustava te na kojima su najviše radili. Uz veliku motivaciju, razina ekspertnosti se može doseći tek nakon desetak godina prakse u nastavi. Na motivaciju djeluju motivatori i demotivatori, te oni se dalje mogu dijeliti na ekstrinzične i intrinzične motivacije. Naime, može se zaključiti da dobru podlogu za profesionalni razvoj učitelja stvara se poželjnim, intrinzičnim motivacijama. (Dubrović,

Smojver; prema: Milović, 2010). Osim što treba dobro poznavati određeno područje rada te imati razvijene učiteljske kompetencije, treba dobro poznavati i kontekst (Vizek Vidović, 2011). Da bi bio ekspert, učitelj treba gledati i realnu, pozadinsku sliku situacije te povezivati različite dijelove iste situacije. Dok se učitelj početnik više fokusira na uspješno prenošenje znanja, na svoje emocionalno stanje te je još u stanju stresa, nelagodnosti i straha od neuspjeha, učitelj ekspert s lakoćom vodi nastavu te je više fokusiran, primjerice na osobnosti učenika ili njegovo predznanje koje će mu itekako pomoći pri planiranju poučavanja. Vizek Vidović (2011) navodi da učitelji eksperti više prostora daju analizi konteksta poučavanja te da pri planiranju poučavanja, ne samo da ulažu veći trud u prikupljanju informacija o osobinama učenika i njihovom predznanju, već i o njihovim interesima, fizičkom okruženju te materijalima koji im stoje na raspolaganju. Također, učitelji eksperti ranije i lakše od učitelja početnika odustaju od isplaniranog tijeka nastave ako vide da takav način negativno djeluje na učenike te ako nije maksimalno djelotvoran. Isto tako, učitelji eksperti, kada se oslobode straha i kada s lakoćom mogu voditi nastavu refleksnim razmišljanjem, više pridaju pažnju nesvjesnim radnjama i povratnim informacijama koje dobiju iz okoline.

Kod dimenzije *učinkovitosti u procesiranju informacija iz okoline* (Vizek Vidović, 2011:47), učitelji eksperti se razlikuju od učitelja početnika po tome što mogu improvizirati u nastavi, bez da se čvrsto drže zadanog plana i tijeka nastave. Naime, to su usvojili zahvaljujući visokoj uvježbanosti vještina, koje dovode do automatizma u nastavi te počinju obraćati pažnju na više stvari iz okoline, iz više izvora, a osim toga, brzo obrađuju informacije zbog fleksibilnosti u misaonom funkcioniranju (Vizek Vidović, 2011).

U trećoj dimenziji, području *rješavanja problema* (Vizek Vidović, 2011:47), učitelji eksperti dublje analiziraju problem od učitelja početnika, što u konačnici rezultira bržim pronalaskom rješenja od učitelja početnika te se koriste znanjem koje je pohranjeno u dugoročnom pamćenju kako bi riješiti zadatak. Nadalje, učitelji eksperti brže prepoznaju ključna obilježja u nekoj situaciji kako bi efikasije riješili zadani problem, što dolazi s iskustvom, vježbom i praksom koje su stekli godinama rada u nastavi, odgoju i obrazovanju. Oni brže izdvajaju nepotrebne informacije od onih zaista korisnih te u mnoštvu isprepletenih pojedinosti u jednoj situaciji, oni prepoznaju smislene obrasce, a na temelju njih donose korisne i kvalitetne odluke (Vizek Vidović, 2011). Naime, učitelji početnici takvo nešto još uvijek nisu usvojili te onda se događa da znaju odužiti analizu problema zbog nesnalaženja u mnoštvu novih informacija. S vremenom se nauče prepoznavati što je najbitnije u nekom

problemu te se fokusirati na to i filtrirati nepotrebne stvari kako bi se kvalitetnije mogli udubiti u srž problema.

U rezultatima Hattijeve usporedbe (Hattie, 2003; prema Vizek Vidović, 2011), kao faktori drugog reda, nabrajaju se tri ključna obilježja koje razlikuju učitelja eksperta od učitelja početnika su: *intelektualna izazovna nastava, dubinska prezentacija gradiva te praćenje učeničkog rada i kvaliteta povratnih informacija* (Vizek Vidović, 2011:48). Neke situacije u razredu se događaju prebrzo da bi se uspjelo analizirati situaciju prije akcije te zbog toga učitelj ekspert reagira automatski, a zatim kasnije razmišlja o onome što se dogodilo (Eraut, 1995; prema: Vizek Vidović, 2011). Taj se primjer može povezati sa primjerom kada vaza počne padati sa stola te osoba ju automatski ide uhvatiti te tek kasnije kada se situacija smirila, završila, onda on radi refleksiju o tome što se stvarno dogodilo te analizira postupke i događaj. Podloga za takve automatske radnje je upravo prešutno znanje koje je bilo spomenuto kod Hubermanovog modela. Učitelji početnici se, za razliku od učitelja eksperta, u takvim situacijama blokiraju te ne mogu napraviti sljedeći korak. To dolazi zbog toga jer nemaju vremena za analizu problemske situacije, a nisu još dovoljno uvježbani da mogu automatski nešto odlučiti. Nadalje, nakon odvijanja događaja te tekućeg problema, učitelji eksperti mogu se s lakoćom reflektirati na sâm događaj, sjetiti se bitnih detalja te prepoznati elemente razmišljanja, dojma koji ih je doveo do toga da reagiraju na određeni način. S druge strane, učitelji početnici za to još nisu sasvim sposobni te im i dalje nije nejasno zašto su na točno određen način reagirali te se ne mogu reflektirati na vlastite radnje (Vizek Vidović, 2011). Učitelji početnici su još po dojmom svega što se događa oko njih te pokušavaju upiti što više informacija, sve im je novo te ne filtriraju bitne stavke od nebitnih. Kada se dogodi neočekivana situacija, oni od početničkog straha i praćenjem određenih koraka, ne uspiju se snaći te se ukoče umjesto da nešto poduzmu. To je normalna reakcija osobe koja nije dovoljno u praksi da bi mogla s lakoćom specifične probleme rješavati kao što ih rješava osoba koja ima više godina staža.

Pojam *adaptivne ekspertnosti* (Schwartz i sur., 2005; prema Vizek Vidović, 2011:48) je određen s dvije dimenzije, a to su stupanj inovativnosti te stupanj učinkovitosti, kojim rješavaju standardne probleme. Kod izražene učinkovitosti, učitelji mogu vrlo lako i brzo promijeniti znanje koje imaju, a osobe koje izražavaju dimenziju inovativnosti nisu opterećeni rutinom tako da oni mogu biti početnici u specifičnom području te imati nove ideje. Ako to povežemo s adaptivnom ekspertnosti općenito, učitelji eksperti imaju izražene obje dimenzije. Oni su otvoreni za nova eksperimentiranja i istraživanja, ali su i fleksibilni kod raznih

situacija i rješavanja tekućih problema koji se pojavljuju u nastavi i njihovom području. (Vizek, Vidović, 2011).

Modeli razvojnih faza imaju i svoje negativne strane te imaju i kritike. Naime, kritičari objašnjavaju kako profesionalni razvoj nije jednak za sve osobe i djelatnike u odgojno-obrazovnoj ustanovi te se ne može prikazati kao kontinuiran i linearan rast kompetencija koji se temelje na godinama radnog iskustva u struci. Smatraju da postoje mnogi drugi čimbenici koji utječu na razvoj osobe kroz karijeru te imaju učinak na profesionalni razvoj (Vizek Vidović, 2011) kao što su individualne razlike, varijacija između različitih radnih iskustava koje dožive pojedinačni učitelji. Nadalje, utječe i razred kojem predaju, kolege, privatni život. To su samo neki čimbenici koju mogu poremetiti profesionalni razvoj da ne ide točno po modelu. No, kako Vizek Vidović (2011) naglašava, te što je već u tekstu navedeno, Huberman ističe sličnu stvar kao i kritičari. Smatra da taj model ne mora biti isti za sve učitelje te da postoje odstupanja od modela ovisno o pojedinom učitelju jer to nisu strogo zadani okviri. Nadalje, smatra se da postoji ograničenost tih modela jer oni prikazuju samo vanjska obilježja ponašanja pojedinaca u svakoj fazi te je na takav način moguće prepoznati koliko su pojedinačne osobine razvijene kod različitih pojedinaca, no da to ne pokazuje kako i pod kojim uvjetima one stečene (Dall' Alba i Sandberg, 2006; prema Vizek Vidović, 2011). Također, do koje faze će pojedini učitelj doći, ponajviše ovisi o njegovoj motivaciji te otvorenosti prema učenju kao i o njihovoj spremnosti da prihvate proces cjeloživotnog učenja (Richter i sur., 2009; prema: Vizek Vidović, 2011).

5. ČIMBENICI PROFESIONALNOG RAZVOJA UČITELJA

Za profesionalni razvoj učitelja bitno je više čimbenika. Naime, za iskustva, vještine i rad nisu zaslužni samo ostali kolege ili sâm učitelj i njegov trud, već to ovisi o više čimbenika koji mogu utjecati na tijek rada i karijere učitelja. Ovisno o učitelju, ali i o vrsti situacije, pojedini čimbenici više utječu na profesionalni razvoj, dok neki utječu manje i slabije. Vizek Vidović (2011) smatra da uvjeti profesionalne i osobne okoline u svakoj fazi mogu djelovati ili poticajno ili ograničavajuće. Sve to ovisi o načinu kako ih osoba doživljava. Primjerice, negativno iskustvo, neuspjeh u nastavi nekog učitelja može poticati da preispita svoje mogućnosti i znanja te na taj način poboljša svoj rad i vještine kako bi sljedeći put kvalitetnije odradio posao. Dok pojedini nastavnici taj pad shvate preozbiljno te im padne samopouzdanje, oni ne pokušavaju dalje unaprijediti svoj rad već razmišljaju od odustajanja od karijere. Vizek Vidović (2011) ističe da način na koji će učitelj postupiti u pojedinoj

situaciji prvenstveno ovisi o podršci socijalne mreže i obitelji, stavu uprave škole, školskoj kulturi kao i o ulozi profesionalnih društva. Naime, kako će se pojedinac snalaziti na radnom mjestu, to ne ovisi samo o vrsti rada, već i o okolnim čimbenicima, drugim životnim ulogama i događajima što postoje ili pak, o razredu koji ima za podučavati. Mnogo toga kako će se učitelj ponašati i reagirati, kao na primjer uvođenje inovacija, ovisi o politici škole i njezinoj kulturi (Vizek Vidović, 2011). Skoro pa je nemoguće svoditi profesionalni razvoj, i ne samo njega, na samo jedan čimbenik. Svaki dio života učitelja je dijelom isprepleten s njegovim razvojem u karijeri, dakako, na razne načine te u različitim omjerima. To sve čini ovu temu zanimljivijom budući da je svaki učitelj jedinstven te ima svoje vlastite razloge zašto je dostigao specifičnu fazu u svome razvoju te proživio upravo ta specifična iskustva. Također, zbog toga i postoji razmjerna iskustva i znanja kako bi učitelji učili jedni o drugima te proširivali vidike pritom aktivno istražujući o dostignućima ostalih.

VITAE projekt dao je doprinos razumijevanju dinamike čimbenika profesionalnog razvoja učitelja u kojemu se, u svakoj fazi (kojih ima šest), promatraju razlike u motivaciji i djelotvornosti podskupina nastavnika i učitelja te uvjete koji su doveli do tih razlika. Podaci su dobiveni intervjuiranjem učitelja te kasnijim dopunjenim iskazima roditelja i učenika kako vide učiteljevu djelotvornost. Također, informacije su proširene podacima o učenikovom postignuću na nacionalnim ispitima engleskog i stranog jezika (Day i sur., 2007; prema: Vizek Vidović, 2011).

U ovom se istraživanju pokazalo da postoje značajne razlike u iskustvima i obilježjima učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola. Naime, nastavnici i učitelji su pridali veću važnost različitim vanjskim činiteljima profesionalnog razvoja. Tako učitelji osnovnih škola pridaju veću važnost vanjskim čimbenicima kao što je podrška prosvjetnih vlasti i ravnatelja, školska klima i moral osoblja te motiviranost i učinkovitost kolega. S druge strane, srednjoškolski nastavnici veću važnost pridaju čimbenicima kao što su podrška svog nastavničkog aktiva. Podaci su analizirani na razini pojedinih razvojnih faza koji pokazuju značajne razlike u percepciji vanjskih čimbenika između manje i više djelotvornih, ali i motiviranih učitelja i nastavnika u različitim razdobljima njihova rada (Vizek Vidović, 2011).

U početničkoj fazi koja traje do tri godine rada izdvajaju se dvije kategorije, uspješan početak karijere i težak početak karijere. Kod prve kategorije, nastavnici navode čimbenike kao što su mogućnost stručnog usavršavanja, motivirani učenici te podrška školske uprave. U drugoj, pak, kategoriji navode kao otežavajuće čimbenike nejasnu politiku škole te izostanak

brige školske uprave i kolega. Također, postoji izazov u ovoj fazi karijere koja je spomenuta, a to je neprimjereno učeničko ponašanje, koje se pojavljuje u obje skupine.

U fazi izgradnje temeljnih kompetencija i identiteta, koja traje od četvrte do sedme godine rada, postoje tri kategorije koje se pojavljuju: *jačanje profesionalnog identiteta i samodjelotvornosti, održavanje profesionalnog identiteta i djelotvornosti, ugroženost identiteta opadanjem samopouzdanja i osobnom ranjivošću* (Vizek Vidović, 2011:53). U prvoj kategoriji, učitelji navode kao činitelje profesionalnog razvoja podršku uprave u smislu vanjskih priznanja, napredovanjem drugih dužnosti, percepciju kolegijalne školske klime kao i mogućnost stručnog usavršavanja. Određene aspekte školske politike koje smatraju rigidnima okarakteriziraju kao ograničavajuće činitelje. U drugoj kategoriji, kategoriji umjerene razine samodjelotvornosti, učitelji se usredotočuju na unapređenje rada s učenicima te zbog toga pokušavaju izbjeći dodatne dužnosti, a osim toga, osjećaju pritisak radnog opterećenja. Povoljni čimbenici koji se mogu izdvojiti su razni životni događaji te podrška kolega, a postoje i nepovoljni činitelji kao što su teškoće u suradnji s roditeljima, stručno usavršavanje, školska politika i učeničko ponašanje. U trećoj skupini s niskom samodjelotvornošću, učitelji objašnjavaju preveliko opterećenje, teškoće u nošenju s učeničkim ponašanjem te nepovoljne životne događaje i uvjete, ali ipak postoje i pozitivne strane kao što su mogućnost profesionalnog usavršavanja te pozitivni kolegijalni odnosi (Vizek Vidović, 2011).

U fazi tranzicije i rješavanja napetosti, koja traje od osme do otprilike petnaeste godine rada, postoje dvije orijentacije. Prva je rast predanosti i samodjelotvornosti, formalno napredovanje u karijeri, obogaćivanje nastavnih vještina i razvoj liderskih kompetencija dok je druga orijentacija osjećaj neuspjeha, pad motivacije i razmišljanje o napuštanju učiteljske karijere. Kod prve orijentacije, učiteljima je značajno to što su u dobrim odnosima s učenicima i kolegama te što se mogu prepoznati njihovi kapaciteti za napredovanjem i vodstvom. No, postoje i ograničavajući čimbenici koji ih koče, a takvi su obrazovna politika i osobni događaji. Kod druge orijentacije postoji drukčija situacija. Naime, u toj skupini učitelji vide prepreku u učeničkom ponašanju, slaboj suradnji s roditeljima, nepovoljnim osobnim događajima i neusklađivanju radne i privatne uloge te slaboj podršci uprave (Vizek Vidović, 2011). Zbog svih tih prepreka učitelj gubi volju i motivaciju te je razumljivo da mu samopouzdanje polako opada. Zbog toga se javljaju misli o nedorastanju učiteljskoj profesiji te sukladno tome, počinje se razmišljati o drugoj karijeri.

Sljedeća faza je faza zrele refleksivnosti i kompetentnosti koja traje od šesnaeste do dvadeset i treće godine radnog staža te tu također imamo dva razvojna pravca. U prvom pravcu učitelji su motivirani za rad, njeguju daljnji rast predanosti te su proširili svoju ulogu u radu, a u tome su naišli na povoljne činitelje kao što je podrška uprave i kolega, mogućnost profesionalnog usavršavanja te dobri odnosi s učenicima. No treba naglasiti da ipak vide umjeren nepovoljan učinak u usklađivanju radnih i životnih obveza te u obrazovnoj politici. S druge strane, učitelji se osjećaju demotivirano, razočarano, iza njih stoji mnogo nepovoljnih životnih uvjeta, radno opterećenje, neprimjerena obrazovna politika te učenikovo negativno ponašanje. Usprkos tome, nalaze zadovoljstva kod odnosa s kolegama (Vizek Vidović, 2011).

U fazi stagnacije ili širenja uloge može se uvidjeti dvije orijentacije te ova faza traje otprilike od dvadeset i četvrte godine do tridesete godine karijere. Učiteljima koji zadržavaju visoku efikasnost i motivaciju, glavni je poticaj u radu odnos s učenicima i kolegama te stalno stručno usavršavanje, dakako zbog toga da uvijek budu ukorak s vremenom te da njeguju cjeloživotno učenje. No, postoje umjereno ograničavajući čimbenici kao što su nepovoljne životne okolnosti i obrazovna politika. S druge strane, osobe koje se usmjerene na ranu mirovinu te koje gube zanimanje problemom će smatrati radno opterećenje, obrazovnu politiku te učeničko ponašanje. Pozitivnu stranu vide u mogućnosti profesionalnog usavršavanja te odnosima s kolegama i učenicima (Vizek Vidović, 2011).

U posljednjoj fazi, fazi pripreme za izlazak iz svijeta rada i karijere, isto tako postoje dva pravca koja objašnjavaju učiteljevo ponašanje i razmišljanja. Naime, učitelji u prvoj skupini su zadovoljni svojim profesionalnim dostignućem te oni koji su dostigli svoje profesionalne ciljeve i dalje su motivirani za rad zbog odnosa sa upravnom, roditeljima, kolegama i učenicima, iz pozitivnih životnih događaja te iz mogućnosti stručnog usavršavanja. Učitelji koji nisu zadovoljni svojim postignućem prvenstveno su razočarani u struku i sebe same, najčešće gube motivaciju te osjećaju zamor. Kao negativne činitelje navode obrazovnu politiku, radno opterećenje te učeničko ponašanje, no imaju dobre međuljudske odnose (Vizek Vidović, 2011). Iz ovog se istraživanja može vidjeti kako iza razvoja i tijeka profesionalnog razvoja jednog učitelja stoji mnogo raznolikih i različitih čimbenika. Zbog toga je bitna komunikacija i razmjena iskustava između kolega učitelja kako bi si proširili vidike te što bolje odrađivali svoj posao i regirali na razne spektre događaja koji im se mogu dogoditi tokom njihovog rada u školi i tijekom nastave.

6. PROFESIONALNI RAZVOJ U ISSA-NOJ DEFINICIJI KVALITETNE PEDAGOŠKE PRAKSE

Uz ostala područja, koja uključuju individualizaciju, planiranje i procjenjivanje, okruženje za učenje, sudjelovanje obitelji, stručno usavršavanje, strategije poučavanja i smisleno učenje, socijalnu uključenost (Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008), u ISSA-inoj³ definiciji kvalitetne pedagoške prakse, tu ulazi i profesionalni razvoj učitelja. Naime, oni implementiraju kvalitetnu pedagošku praksu time što su uključeni u proces osobnog i profesionalnog razvoja. Učitelji koji surađuju s kolegama, prenose znanje o cjeloživotnom učenju i koji se reflektiraju na vlastitu praksu, pokušavajući ju učiniti svakim danom i korakom sve boljom. Učitelji se također moraju učiti odgovornosti. Oni trebaju svakom djetetu osigurati najbolju podršku za učenje i razvoj. Također, jedna od ključnih odgovornosti jest ta da *implementaciju zahtjeva postavljenih od strane nadležnih institucija temelje na uvjerenju da svako dijete može biti uspješno* (Tankersley, 2012:6). Učitelji sa svojim kolegama dijele razne vještine koje promiču učenje i razmjenu iskustava. Također, da bi unaprijedili kvalitetu svog profesionalnog rada te promovirali vlastitu profesiju, oni aktivno sudjeluju u radu, njeguju partnerstvo s drugima te kritički promišljaju o raznim stvarima i situacijama (Tankersley, 2012).

Osobe koje su u učiteljskoj profesiji, kontinuirano su uključene u proces osobnog i profesionalnog razvoja, surađuju sa svojim kolegama na poslu, često rade refleksiju o vlastitoj praksi i radu te njeguju i zagovaraju cjeloživotno učenje. Treba započeti sa zajedničkom, ali i kontinuiranom inicijativom cjeloživotnog obrazovanja⁴ te kreativnosti učitelja, znanstvenika i stručnjaka. Očekuje se od učitelja da imaju dobro opće i stručno obrazovanje, komunikacijske, stručne i socijalne kompetencije, dozu kreativnosti, kvalitetnu profesionalnu pripremu, inovativnost i poduzetničke aktivnosti (Mlinarević, Borić, 2007). Oni trebaju pratiti promjene u društvu, pojavu novih tehnologija te porast informacija kako bi unaprijedili svoj rad, bili u toku sa događajima te odgovarali na svakodnevne izazove u svom radu, a i u životu općenito. Oni prepoznaju važnost cjeloživotnog učenja tako da iskorištavaju svakakve, različite prilike za vlastiti razvoj, kako profesionalni tako i osobni. Svijet se svakodnevno mijenja te oni na to moraju biti spremni i biti ukorak s time. Samo tako mogu unaprijediti svoje vještine koje će im poslužiti u radu s djecom i u školi pritom koristeći znanje te nezavisno i kritičko mišljenje (Tankersley, 2012).

³ International Step by Step Association (Tankersley, 2012:215).

⁴ Riječ je o konceptu koji naglašava učenje tijekom života odrasle osobe. (Borožan, Marković, 2010:29).

Naravno, kako bi promovirao dostupnost kvalitetnog odgoja i obrazovanja svakom djetetu te važnost istog, učitelj se uključuje u razine aktivnosti u zajednici. Time također proširuje svoje znanje o svojoj profesiji koju će moći iskoristiti na razne druge načine, primjerice, u nastavi i u razgovoru, radu s kolegama itd. (Tankersley, 2012).

Vrlo je važno da učitelji njeguju i usavršavanju svoje kompetencije kako bi održali svoj nivo profesije na visokoj razini, a za to postoji više razloga. Svakim danom se obnavljaju informacije o tome koje su sve vještine potrebne da bi osoba bila uspješna u životu, u društvu koji se mijenja. Povezano s time, učitelji su dužni pratiti najnoviju literaturu, a ne se oslanjati na uvijek poznat i samo jedan izvor literature. Naime, kako se sve mijenja i nove se stvari dokazuju i saznavaju, tako se i činjenice kao i informacije mijenjaju. Naravno, svaka struka se mora razvijati i ažurirati, istražiti nove izvore literature, nove spoznaje u njihovom polju rada te pratiti razvitak društva kako bi uvijek mogao što bolje moguće odraditi svoj posao. *Revolucionarne promjene tehnike i tehnologije mijenjaju način proizvodnje, organizaciju rada, zanimanja škole, pa mijenjaju i čovjeka koji se njima mora prilagoditi* (Marušić, 1986:5). Na taj način, proučavajući stručnu literaturu, učitelj se također razvija i usavršava svoje vještine i znanja (Skupnjak, 2011). Također, od učitelja se očekuje da nova saznanja zna implicirati na nastavu, kako to iskoristiti u praksi i u raznim situacijama te da zna koje su etičke norme i ograničenja, a sve na način da zadrži svoju profesionalnost Učitelj treba koristiti što više prilika ne samo za profesionalni razvoj, već i za svoj osobni razvoj kako bi na takav način iskazala važnost cjeloživotnog učenja (Tankersley, 2012). Nadalje, dobra komunikacija i interakcija učitelja s djecom povezana je s dobrom pripremom samog učitelja. Na taj način učitelj razvija, njeguje postojeće kompetencije i radi na učvršćuju istih. Kvalitetna i raznovrsna interakcija s djecom, potiče samu djecu na njihov kognitivni i socijalni razvoj, što je vrlo bitno u odgoju i obrazovanju, u školama (Tankersley, 2012). Priprema učitelja za nastavu ne samo da omogućuje razvoj raznih kompetencija kod učitelja, već mu daje i veću sigurnost u radu i u samoj izvedbi. Na taj se način može bolje pripremiti te se više fokusira na djecu, njihove potrebe i mogućnosti da ostvare svoj maksimalan potencijal, a to radi na način da prati rad i način rada učenika i njegove afinitete.

Što se tiče kompetencija, one su sposobnost učinkovitog djelovanja u raznim situacijama koje nisu ograničene stečenim znanjem, ali temelje se na njemu (Jurčić, 2012). Kompetencija je *sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće* (Jurčić, 2012:15) One su kombinacija vještina, znanja, stajališta te osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno

sudjelovanje u specifičnoj situaciji te interpretiranje i analiziranje određene situacije. Zbog složenosti, zahtjevnosti, kao i odgovornosti posla učitelja, njemu su potrebne razne kompetencije koje se razvijaju u početnoj izobrazbi te kasnije na stručnim usavršavanjima koji se temelje na cjeloživotnom obrazovanju, a ono obuhvaća formalno⁵ i neformalno⁶ obrazovanje (Jurčić, 2012). Glavna područja kompetencija koje odgojno-obrazovni djelatnik mora posjedovati kako bi rad bio uspješan su: područje metodologije, izgradnje kurikuluma nastave; područje oblikovanja razrednog ozračja; područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa; područje izgradnje modela odgojnog partnerstva s roditeljima; područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi. Ova područja ne postoje samostalno i nisu odvojena jedna od drugih već jedno uvjetuje drugo te međusobno su povezana, kako u praksi, tako i u cjelokupnom radu. No, naravno, vidi se granica između navedenih područja upravo zbog toga što omogućuju razabiranje malih nijansi, posebnosti (Jurčić, 2012) Također, postoje i takozvane nove kompetencije (Eurydice, 2003; Razdevšek-Pučko, 2005; prema: Skupnjak, 2011): integracija djece s posebnim potrebama, rješavanje konflikata, menadžment škole i administrativni poslovi, rad u skupini s različitom djecom i multikulturalno mješovitim skupinama, integracija djece s posebnim potrebama te poučavanje uz upotrebu suvremene informacijske tehnologije.

U poslu bi trebalo zadržati emocionalnu distancu kako se ne bi pomiješalo sa znanjem i objektivnošću, što je kasnije povezano i sa, već spomenutom, etikom. No, u strukama kao što je učiteljska, ponekad emocionalna distanca može biti i negativna. Naime, emocije i povezanost sa djecom su ključna za postizanje pozitivne komunikacije i međusobnog povjerenja. Učitelji trebaju biti upoznati s različitostima koje postoje u zajednici te znati kako te različitosti uklopiti u odgojno-obrazovnu praksu. Da bi to uspjeli, trebali bi biti upoznati s time što je prihvatljivo u zajednici u kojoj žive. Budući da su učitelji ti koji imaju misiju osnažiti djecu i voditi ih kroz obrazovanje, tijekom dužeg perioda učenikova života, trebaju im i liderske vještine (Tankersley, 2012).

Gotovo je nemoguće buduće učitelje, studente na fakultetu adekvatno spremati na sve izazove koji ih čekaju u daljnjem radu nakon zaposlenja, stoga je vrlo bitno da se u njihovoj profesionalnoj karijeri dalje obrazuju, usvajaju nove vještine te da aktivno istražuju

⁵ Formalno obrazovanje se odnosi na obrazovanje, uglavnom unutar školskog sustava (od osnovne škole do sveučilišta) koje rezultira javnom ispravom (svjedodžbom ili diplomom) o završenom stupnju i vrsti obrazovanja. (Pastuović, 1999:54)

⁶ Neformalno obrazovanje je također organizirano učenje, ali se ono provodi izvan redovitog školskog sustava. Ono može, ali i ne mora, rezultirati formalnom potvrdom o uspješno svladanom obliku obrazovanja (na primjer seminar, tečaj), ali ta potvrda nema status javne isprave. (Pastuović, 1999:54)

(Tankersley, 2012). Naime, postoji mogućnost da na fakultetu nema dovoljno prakse te studenti ne stignu dobiti iskustvo koje bi trebali imati za svoj budući rad.

Jedna od vještina cjeloživotnog učenja je i kritičko promišljanje. No, bitna stavka unaprjeđenja vlastite prakse je refleksija. Naime, refleksija pomaže da si osoba osvijesti i posloži vlastite potrebe za novim vještinama i znanjima. Naravno, one bi trebale biti vezane za određenu profesiju u kojoj jesu, koja je u ovom slučaju učiteljska profesija, kao što su pedagoško obrazovanje, znanja vezana uz kurikulum i didaktička znanja, znanja iz psihologije. Ako imaju ove vještine, lakše promišljaju o svom radu, te su skloniji adekvatnim promjenama i poboljšanjima svoje odgojno-obrazovne prakse. Također, uz pomoć ovih znanja, lakše odlučuju o budućem radu te se daje pozitivan osjećaj o njihovim sposobnostima (Tankersley, 2012).

Refleksija je *proces u kojem osoba promišlja o svojoj praksi, rezultatima i utjecaju vlastite prakse (i ponašanja) na okolinu te o mogućnostima unapređenja svoga rada* (Tankersley, 2012:211). Dewey (1933) navodi da refleksija kao takva uključuje pažljivo i aktivno razmatranje neke prakse ili uvjerenja te svih dobrih i loših strana koja idu uz to uvjerenje, razloge i posljedice. (Tankersley, 2012). On je, također, dao razliku između refleksivnog i rutinskog poučavanja. Naime, rutinsko poučavanje temeljeno je na impulzivnim reakcijama, autoritetima i tradicijom. S druge strane, refleksivno poučavanje je ono u kojemu učitelj pažljivo i aktivno razmatra svako uvjerenje, sve strane i posljedice situacije. (Brajković, 2013). On govori o tri stava koji su sastavni dijelovi refleksije, a to su: odgovornost, otvorenost uma i predanost. Naime, otvorenost uma se povezuje s aktivnim slušanjem te razmatranje situacije sa raznih strana, kao i prepoznavanjem potencijalnih pogrešaka. Štoviše, učitelji time tragaju za nekim dokazima, činjenicama koje su suprotne od onog što se smatralo 'točnim'. Učitelj mora biti odgovoran za dijete i za sebe. Treba biti odgovoran za njegovo buduće znanje i razvoj, dječju sliku o sebi, a uz to mora biti odgovoran i spreman na pozitivne i negativne posljedice jer uvijek može doći do neočekivanih situacija. Oni moraju pristupiti situaciji da se uvijek može naučiti nešto novo te gledati na stvari sa znatiželjom, što je jedna od opisa predanosti (Tankersley, 2012).

Postoje dva vremenska okvira u kojima se refleksija odvija. Refleksija o radnji koja se odvija prije i nakon same radnje kada učitelj planira i osmišljava svoj rad te kasnije kada vidi posljedice i sukladno tome, kad procjenjuje rezultate. Također, postoji i 'refleksija tijekom radnje' koja djeluje odmah, kada je problem u tijeku i kad ga učitelj pokušava riješiti. Uočeno

je da u sastavni dio refleksije spada znanje koje je ugrađeno u praksu pojedinca, tj. stručnjaka za određeno područje, u ovom slučaju, nastavničko područje (Tankersley, 2012). Reflektirajući učitelj sluša što sugovornik u datom trenutku govori, razmišlja što je stvarno čuo od sugovornika, proširuje ili modificira sugovornikove prijedloge i ideje, poštuje sugovornika, njeguje ravnopravnost u razgovoru, pozitivno konotira poruke, traži upotrebljiva i primjerena rješenja, predlaže promjenjive hipoteze, pretvara pretpostavljanje u razumijevanje, traži povratnu informaciju te metakomunicira. Nadalje, zanima ga kontekst nekog događaja, a ne samo sadržaj, razgovara o sadašnjosti i budućnosti, pripućuje svoja razmišljanja učenicima, traga za pozitivnim, razgovara istovremeno sa sobom i s učenicima, manje tvrdi, a više pita i opisuje, ne nameće se učenicima te voli svoje učenike (Brajša, 1995). Učitelji posjeduju znanje, uvjerenja i nove ideje koje se mogu iskoristiti za unapređenje poučavanja. Jedan refleksivan učitelj tijekom učenja postavlja učenicima ključna pitanja, sposoban je sâm osmisliti teme učenja, shvaća ciljeve i ishode poučavanja te sposoban je analizirati svoj rad. (Brajković, 2013). Profesionalac ne znači imati znanje koje je već dokazano, već znati istraživati o nekoj temi i doznati što god novog, doći do novih saznanja. Također, povezano sa već spomenutom refleksijom, preko nje oni otkrivaju nove činjenice, teorije, filozofije i tako potvrđuju uspješnost vlastite prakse i profesije. Naime, naučenu, znanu literaturu je bitno znati, no ako nastavnik ide korak dalje te dublje istražuje o tome i dokazuje ili opovrgava ono što je već napisano u literaturi ili rečeno. Tako usavršava vlastite vještine i dobiva više samopouzdanja i želje za daljnjim kvalitetnim radom. Osim toga, na taj način poboljšava kvalitetu rada prema djeci što je i cilj obrazovanja, da djeca prime što bolje obrazovanje i znanje za daljnji život (Tankersley, 2012).

Oni preko refleksije aktivno potiču reformu obrazovanja te razvoj kurikuluma. Oni trebaju pridonositi profesionalizaciji pedagoške struke. Samo ako bude interakcije između djelatnika, roditelja, učenika, društvenih promjena, novih spoznaja te zakona može doći do toga da proces profesionalizacije bude viđen kao društvena praksa. Naime, to ne bi trebao biti problem i obveza samo pojedinih učitelja već bi se to trebalo sagledavati u širem kontekstu kako bi se spremnije donosile odluke na razini obrazovanja i vezano uz određeno područje (Tankersley, 2012).

No, postoje i problemi vezani uz to. Naime, u području istraživanja obrazovanja nedovoljno se cijeni znanje učitelja te mu se pridodaje malo pažnje. Problemi i glas učitelja, načela koja koriste u nastavi i u unapređenju svoje prakse te način na koji shvaćaju i definiraju svoj rad su vrlo malo zastupljene u literaturi. Treba uzeti u obzir da oni koji ne rade

u razredu, u istraživanjima ne mogu sagledati novu dimenziju u proučavanje složenosti poučavanja. To mogu samo učitelji. Refleksija ne mora biti samostalna aktivnost, može biti zajednička. Kada zajednički raspravljaju o problemima, djelatnici jedne škole, tj. učitelji mogu postati pokretačka sila promjena. Naravno, postoji više načina da se učitelj uključi u suradničku refleksiju. Jedna od njih je mentoriranje. Mentor je *osoba koja pruža podršku drugoj osobi. Mentor svoje znanje i iskustvo iz nekog područja dijeli s osobom koju mentorira* (Tankersley, 2012:209). Mentoriranje može biti između kolega koji imaju slično iskustvo u praksi ili pak mentoriranje gdje iskusniji profesionalci mentoriraju manje iskusnima. Kada se profesionalni razvoj odvija kroz raspravu s kolegama, stručnjacima i roditeljima, on postaje bogatiji. Kod mentoriranja, osobe čuju razna, različita stajališta te kroz slušanje razmišljaju i imaju uvid u svoja stajališta i poučavanje. (Tankersley, 2012). Pridobivanje pomoći mentora koji iskazuje poželjne osobine je vrlo bitno u radu te može pomoći kod rada na promjenama u vlastitim ponašanjima i navikama. (Goble i Horm, 2010). Isto tako, kao zajednička refleksija može biti i uključenost u razne javne rasprave. Na taj način mogu pridonijeti širenje spoznaja o promjenama u odgoju i obrazovanju te o pedagoškom djelovanju. Učitelji sazrijevaju kada razviju samopouzdanje u vlastite kompetencije za postavljanje filozofskih i 'dubljih' pitanja ako što su 'Može li škola mijenjati društvo?' 'Kako se donose odluke u odgoju i obrazovanju?' itd. (Tankersley, 2012).

Kako bi reagirali na promjene, učitelji trebaju biti spremni na cjeloživotno učenje, na razne promjene i prilagođavanje na iste, na mijenjanje i poboljšavanje kvalitete svoga rada, kako bi se sa svim tim kompetencijama razvili u prave profesionalce (Tankersley, 2012). Većina odraslih što se obrazuju doživotno, ne idu natrag u školu zbog toga, nego se obrazuju neškolskom edukacijom (Pastuović, 1999). Kako bi participirali u društvu znanja, za učitelje se ne podrazumijeva stjecanje znanja i vještina samo tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, nego i tijekom cjeloživotnog obrazovanja i učenja. (Skupnjak, 2011).

Treba najprije prepoznati područja u kojima će se jedan učitelj željeti profesionalno razvijati, a kasnije tražiti i formalne i neformalne prilike koje će mu omogućiti razvoj i učenje. (Tankersley, 2012). Također, potrebno je za to prepoznati karakteristike vlastite osobnosti te po tome procijeniti svoja profesionalna znanja, ponašanja i vještine. (Goble i Horm, 2010). Učitelj sâm treba znati što želi, a što ne želi. Treba odabrati područje koje ga zanima te tražiti informacije kako bi dublje proučio teme koje su vezane za nj. Također, oni mogu biti samo znatiželjni i općenito tražiti nove informacije te kasnije one koje smatra da su u redu, uklopiti u svoju praksu. Može biti uključen u razne radionice, akcijska istraživanja, prisustvovati na

raznim stručnim skupovima itd. (Tankersley, 2012). Što više toga vidi i doživi u radu, sve je više svjestan važnosti svoje profesije. Kako upoznaje nove pristupe učenju, učitelj uviđa važnost profesionalnog razvoja. Potreba za tim je bitna u svim područjima rada, ne samo u učiteljskoj profesiji. Stručnjaci bi trebali njegovati te proširivati svoje znanje i njegovati stručnost. (Goble i Horm, 2010). Na takav način može doći do novih spoznaja, poticati aktivne promjene u dijelu struke kojim se bavi. Na takav način upoznaje i sebe sâmog te može pomoći djeci u nastavi te biti bolji učitelj iz dana u dan.

Također, tu spada i osobni razvoj, ne samo profesionalni. Naime, osobna iskustva, razmišljanja kao i uvjerenja utječu na učiteljev rad. Stoga treba njegovati i osobni razvoj te također prisustvovati seminarima koji nisu ciljano vezani za njihovu struku, već za šire područje. Isto tako, učitelji trebaju imati informacije i znanje o dječjem razvoju te zbog toga treba postojati suradnja sa stručnjacima primarne i socijalne medicine. (Tankersley, 2012). Kako bi poboljšali profesionalni razvoj, bitno je postaviti ciljeve, plan karijere te steći potrebne kompetencije i vještine za taj posao. Također, treba imati na umu da put profesionalnog razvoja njeguje rast i profesionalnih i osobnih kompetencija. (Goble i Horm, 2010). Razvoj u struci je jedna cjelina koja obuhvaća više čimbenika i situacija. Zbog toga treba njegovati više toga od sâme profesije i znanja unutar nje.

Učitelji mogu koristiti razne izvore i metode za profesionalni razvoj i samoučenje ovisno o njihovom stilu učenja, okolnostima i potrebi. U to spadaju čitanje knjiga i članaka na tu temu, koristiti online tečajeve, mentorstvo ostalih praktičara, gledanje profesionalnih prezentacija, posjećivanje i promatranje ostalih razreda i situacija, posjećivanje web stranica o profesionalnom razvoju, razgovor o problemima sa supervizorima. (Goble i Horm, 2010). Mizell (2010.) kao vrste profesionalnog razvoja ističe individualno istraživanje i učenje, grupno učenje uz kolege, mentorstvo, sveučilišni tečajevi, tečajevi preko interneta, školski programi, razne konferencije, radionice, timski sastanci, praćenje. Preko kontinuiranog profesionalnog razvoja, učitelji postaju sve više samouvjereni te sigurni u svoje profesionalne sposobnosti (Lin Ho).

Treba imati u vidu da nije dovoljno samo čitati i istraživati o nečemu, nego treba biti aktivan u onome što se radi i uči. Ideje koje učitelji imaju, trebaju uvesti u razred i školu, uklopiti u praksu te kasnije reflektirati o njima. A ne da im to ostane samo na - teoriji. Učitelj ne samo da uči, već on mora predstavljati model učenja, pričati sa djecom o učenju, postavljati im pitanja kako su nešto naučili, ne samo jesu li naučili. Proces učenja ne može biti

dovršen ako se stečena znanja ne mogu upotrijebiti u novim situacijama. *Primarni je zadatak učitelja da stečena znanja praktično primijeni u odgojno-obrazovnom radu u školi* (Jurčić, 2012:17). Na taj način, kako dodaje Jurčić (2012), učitelj razvija vlastitu sposobnost praktične primjene koncepcija pedagoške znanosti, a i općenito teorije. Njegova kompetencija i mogućnosti nisu samo u znanju, već u sposobnosti čitanja, analiziranja, gledanja, interpretiranja situacija koje se događaju u okolini. (Hrvatić i Piršl, 2005). Drugim riječima, njegova kompetentnost odnosi se na razinu na kojemu je sposoban svoja znanja, vrijednosti i sposobnosti primijeniti, odnosno dobro kombinirati tako da kompetentno djeluje u određenoj odgojno-obrazovnoj situaciji (Jurčić, 2012). Modeliranje znači i širiti svoj entuzijazam i razmišljanja za učenje na djecu. Kako navodi Mizell (2010), kvalitetno poučavanje nije slučajnost. Dakako postoje učitelji kojima bolje ide prenošenje znanja i vještina od drugih, no efektivno učenje je ipak stvar učenja, prakse, refleksije te rada. Kako bi učenici bili što zadovoljniji te kvalitetnije usvojili znanja i vještine potrebne za daljnje školovanje i život, profesionalni razvoj treba postojati kod svakog učitelja kako bi se što bolje pripremio za vlastitu struku i praksu. (Mizell, 2010). Oni rade pozitivnu stvar i ako uključuju druge učitelje u proces cjeloživotnog učenja, s time su napravili i korak dalje na polju kolegijalnosti. Oni mogu prezentirati vlastiti rad, razmišljanja i iskustva te organizirati takve stručne skupove gdje će i drugi nastavnici imati priliku se iskazati i pokazati što znaju i imaju za cilj. Mogu čak i davati primjer tema o kojima se može raspravljati te ih pokušati riješiti ili raspravljati o nalazima istraživanja na koja su naišli ili su i sami napravili (Tankersley, 2012). Sve to potiče na razvijanje cjeloživotnog učenja i prakse kod učitelja. *Učiteljica promišlja, procjenjuje, evaluira i traži povratnu informaciju o kvaliteti vlastite pedagoške prakse i razini profesionalnog znanja, te čini odgovarajuće promjene* (Tankersley, 2012:201).

Da bi se postalo refleksivni praktičar, treba postavljati pitanje zašto, a ne samo kako. Na taj način, kada se pitamo 'zašto', strategije poučavanja postaju dio nekog većeg cilja odgoja i obrazovanja i većeg smisla. Sagledava se situacija iz šireg ugla i 'odozgo'. Naime, učitelji trebaju povezivati teoriju s praksom; analizirati i postavljati pitanja u razredu te prikupljati povratne informacije; procjenjivati različite dijelove vlastite prakse te povezivati uvjerenja, ciljeve, zadaće i ponašanja. Aktivnosti koje se odvijaju u kontekstu razreda, najviše pridonose razvoju i obogaćenju prakse te su temelj aktivnog učenja. Pogotovo ako učitelji surađuju s drugima te tako sve to još više proširuju. *Postati refleksivni učitelj znači ići korak dalje od tehničkog aspekta poučavanja* (Tankersley, 2012:201).

Postoje različiti instrumenti za samoprocjenu, kao što su audio i video zapisi, dnevičnički zapisi, profesionalne razvojne mape. To znaju učitelji koristiti kako bi sami sebe procijenili i promatrali svoj razvoj i rad. Na taj način se mogu reflektirati na rad te shvatiti gdje griješe, a koje stvari kvalitetno rade. Nadalje, tako će shvatiti svoje propuste i ranije krenuti u njihovo poboljšanje. Razmišljaju zašto i kako nisu bili uspješni u nekim dijelovima svoga rada, što bi se moglo mijenjati te planirati daljnje promjene stoga oni traže povratne informacije iz raznih izvora (Tankersley, 2012). Navikli su da u razred dolaze savjetnici koji posmatraju njihov rad te psiholozi i terapeuti koji će im dati savjet za rad s djecom. Također, tu je i suradnja s kolegama koji će isto proširiti svoja iskustva. Isto tako, kako je već spomenuto, mogu sudjelovati u akcijskim istraživanjima i putem njih će isprobavati razne nove metode kao što su metode, pristupi te dokumentirati njihov tijek. Na taj način imaju bolji uvid koje metode su najbolje te koje je vrijedno koristiti u vlastitoj praksi. Među mnogim aspektima učiteljskog radnog iskustva koji su poticani kolaborativnom refleksijom, tu se nalaze i spremnost na profesionalno učenje, samoefikasnost učitelja te motivacija i zadovoljstvo. (Beatty, 2006). Akcijska istraživanja, po Bogнару (2006), su *oblik društvenog inženjeringa ili društvenog menadžmenta koji se bavi uvjetima i učincima različitih oblika društvene akcije* (Lewin, 1948; prema Bognar, 2006). *Istraživanje se odvija u grupi sastavljenoj od znanstvenika i praktičara prolazeći kroz spiralne korake koji uključuju planiranje, akciju i prikupljanje podataka o rezultatima akcije.* (Bognar, 2006:178) Nadalje, nakon uporabe metoda, mogu pisati refleksivne bilješke te o njima izvjestiti druge učitelje i u stručnim časopisima opisati što su otkrili. Također, osobe od kojih se može tražiti informacija su sâma djeca i njihovi roditelji. Oni imaju drugčiju perspektivu kako izgleda nastava i učiteljev pristup i rad te na taj način isto može dobiti ideju o eventualnim promjenama kako bi nastava bila još kvalitetnija. Na taj način učitelji uče i djecu raznim stvarima, primjerice, da se uvijek može nešto novo naučiti, neovisno o dobi kao i da i učitelji uče iz situacija koje se dogode u razredu te da je važno da i odrasli unaprjeđuju svoj rad u struci, a i izvan nje. Tako potiču učenike da se uzdignu iz same nastave i proces učenja gradiva te uvide moguće negativne, ali i pozitivne strane razreda, nastave i poučavanja. Osim toga, time će učenici steći uvid u rad učitelja, ali i svoj vlastiti te se posljedično tome, uče (samo)refleksiji. Učitelji tako postižu cilj kvalitetnog poučavanja koji doseže šire granice od onih gdje se uči sâmo gradivo i vježbe (Tankersley, 2012). Učitelji se ne bi smjeli osjećati usamljeno, zato kroz razmjenu iskustava i vještina oni razvijaju i samopouzdanje koje im treba da idu naprijed i trude se. Oni dobijaju kritički osvrt pitajući druge za njihovo mišljenje, stavove i iskustva te također slušajući njihove komentare. Trebaju biti u stanju razmijeniti mišljenja, reći što misle,

iznijeti svoje stavove, uvjerenja i iskustva te tako pokazati da su u stanju otvoriti se pred drugima te slušati druge i biti spreman za pronalaženje najboljeg rješenja za stručna pitanja. Također, to znači da su spremni pomoć drugima, ali i tražiti pomoć ako im je potrebna. Vraćajući se na temu dolaženja u razred, učitelji mogu pozivati druge učitelje na njihovu nastavu kako bi ih pratili i vrednovali, njih i njihov rad. Tako učitelji dobiju kritički osvrt i drugo mišljenje o kvaliteti nastave i njihovom radu te da li trebaju nešto izmijeniti. Različita mišljenja mnogo znače jer se može jedna situacija sagledati iz više perspektiva. Ako nemaju mogućnost posjeta, mogu se snimati te putem snimke raditi refleksiju na rad. Povezano s time, mogu sudjelovati na raznim forumima na Internetu koji su na tu temu te tako biti uključeni u promjene i razmjenu razmišljanja. (Tankersley, 2012). Tijekom stručnih sastanaka učitelji surađuju s drugima kako bi poboljšali kurikulum ili praksu te dobili uvid u različita područja rada njihovih kolega. Mogu promišljati o nastavi na višoj razini kao što je narodna i međunarodna te sve to usporediti sa vlastitom praksom. Na taj način mogu uvidjeti mane te na njima raditi da ih bude što manje. Nastavnici trebaju imati takve kompetencije da uspješno sudjeluju u procjeni rada škole te raspravljaju s drugima o izazovima i procedurama za evaluaciju kvalitete školske prakse te da se zalažu za njezino unapređenje. Sve to pomaže učiteljima da usvoje potrebna iskustva za svoj profesionalni razvoj te na taj način rastu i profesionalno i osobno. *Učiteljev profesionalni razvoj je proces koji se odvija „iznutra“ i koji se temelji na pouzdanju u učitelje* (Valenčić Zuljan, 2008:21).

Kako bi svoj posao odradili kako treba, učitelji trebaju poznavati sebe i znati svoje stavove i uvjerenja, pogotovo o djeci i poučavanju. Bilo bi poželjno da svoje stavove i filozofije objasne roditeljima djece kojima će predavati u tekućoj školskoj godini. Također, kasnije bi se trebali koristiti tim filozofijama u svome radu kako bi se uočila praksa tih teorija i filozofija u svakodnevnom radu (Tankersley, 2012). Goble i Horm (2010) smatraju da filozofije uključuju ono što jedan stručnjak smatra o potrebama i pravima djeteta, o kvaliteti rada i programa te kako učenici najkvalitetnije uče. Ako nije dovoljno svjestan svojih kompetencija, često se dogodi da učitelj praksu rutinski odradi, ali isto tako i promatra. No, on ju treba promatrati kao kompetentno djelovanje (Jurčić, 2012). Svakim danom treba donijeti važne odluke, a neke od njih mogu biti trenutačne dok neke traže vremena i mora se razmisliti o problemu prije nego se odluči što učiniti. U oba slučaja, učitelji se trebaju koristiti znanjem, vještinama koje imaju i filozofijama koje prakticiraju kako bi riješiti trenutni problem te donijeli pravu odluku. Nadalje, oni trebaju stajati iza tih odluka te trpiti posljedice tih rješenja problema. Ponekad učiteljeva odluka je više njegova reakcija, nego promišljena akcija. No,

ako oni imaju profesionalno objašnjenje pred kolegama, ravnateljem, učenicima i roditeljima o svome postupku, time samo pokazuju kako znaju objasniti što se događa u razredu te kako oni funkcioniraju. Na taj način i učenici uče kako teče proces odlučivanja te mogu uvidjeti dobre strane učitelja, ali i njegove greške te učiti iz njih. Ako se djeca nađu u situaciji u kojoj moraju donijeti odluku, naći specifično rješenje, mogu se koristiti modelom koji su vidjeli u učitelju i njegovim postupcima u sličnim situacijama (Tankersley, 2012)

Kako je već rečeno, nastavnici bi trebali istraživati o odgoju i obrazovanju te novim pristupima vezanih za učiteljsku profesiju. No, ne bi trebali stati na tome, već bi se trebali kritički postaviti prema njima. To, između ostalog, znači da će te pristupe moći uvoditi u vlastitu praksu na način da ih prilagode učenicima, njihovim potrebama i razredu u kojem predaju. Naime, ako ne povezuje teoriju s praksom te ne znaju prilagođavati jedno s drugim, nastava neće biti kvalitetna te će učenici osjećati nezadovoljstvo i frustraciju. Oni se, na temelju znanja i vlastitih iskustva, zalažu za nove pristupe odgoju i obrazovanju, propituju kvalitetu različitih pristupa i prakse te se uključuju u donošenje odluka na profesionalnoj razini (Tankersley, 2012). *Koliko će i kako djeca učiti puno više ovisi o načinu poučavanja, a puno manje o sadržaju* (Brajković, 2013:10). Povezano s rečenim, i različiti udžbenici ne daju neku posebnu razliku, ako se način poučavanja s time nije promijenio, odnosno, prilagodio. Zato se učitelji trebaju razvijati, istražiti nove načine poučavanja i rada kako bi se usavršavali, otkrivali i učili nove stvari. Na taj način pomažu i djeci, uvode dinamiku i svježinu u razred. Djeca će, kada učitelj pronade trenutno najbolji način poučavanja, bolje pratiti i učiti. Naravno, to ovisi o mnogo faktora, no dosta utjecaja ima učiteljevo poučavanje i način na koji to radi. (Brajković, 2013).

Kao što je skoro za svaku profesiju, i za učiteljsku profesiju su vezane razne predrasude. Mišljenje javnosti često se povezuje sa tradicijom, zastarjelim uvjerenjima i predrasudama. (Tankersley, 2012). Tek kada roditelji vide dobre rezultate svoje djece, tek tad vide značaj učitelja u njihovom rastu i razvoju te u tom trenutku se vidi važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja. (Mizell, 2010). Na učitelje se gleda kao na radnike koji samo trebaju napraviti što im drugi kažu, na osobe koje ne razmišljaju šire od onoga što trebaju podučavati te da ne mogu rješavati probleme koji su povezani za njihovu praksu. No, zbog toga učitelji trebaju izvještavati i informirati javnost o tome što rade, tko su oni, što je njihov posao te zašto je on važan. To što rade s djecom, ne znači da je njihova profesija manje bitna te to trebaju dati do znanja široj zajednici i javnosti. Učitelji trebaju upoznavati zajednicu s

pozitivnim učincima poticajnih iskustava za djecu te s aktivnostima koje stvaraju takva iskustva. Javnost bi trebala biti poticana od strane učitelja da upozna kvalitetu rada ustanova odgoja i obrazovanja. Nastavnici trebaju objavljivati svoja iskustva i izlagati svoj rad, sudjelovati u raspravama o profesionalizmu u odgoju i obrazovanju. Trebaju zagovarati pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za svu djecu. (Tankersley, 2012). On je oslonac učeniku u izgradnji njegovih kompetencija, što je više od sâmog davanja informacija i širenja znanja. Pastuović (2003) smatra da učitelj olakšava učeniku u izgradnji bitnih kompetencija koji će mu biti bitni ne samo u školi i obrazovanju, već i u životu. (Skupinjak, 2011). Poseban naglasak pri tome treba imati kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju te djeci iz manjinskih ili marginaliziranih grupa. Oni imaju dužnost da prepoznaju odgojno-obrazovne probleme u zajednici u kojoj rade i žive te tako rade na razvoju resursa ili pokreću kampanje za rješavanje tih problema. Organiziranje sastanaka, razna okupljanja, okrugli stolovi namijenjeni članovima zajednice mogu biti korisni jer učitelji na taj način informiraju o kvaliteti odgoja i obrazovanja (Tankersley, 2012).

Osim što razvijaju samosvijest za profesionalno usavršavanje te da se trebaju profesionalno usavršavati i njegovati profesionalni razvoj kako bi bili kompetentni nositelji odgojno-obrazovnog procesa i metodički osposobljeni, oni u sustavu cjeloživotnog učenja trebaju odgajati svoje učenike za cjeloživotno učenje. Naime, konceptom cjeloživotnog učenja, oni su usmjereni na vlastiti profesionalni razvoj, ali i za poticanje svojih učenika koje poučavaju na odgajanje za cjeloživotno učenje. (Tischler, 2007). Oni profesionalnim razvojem uče nove ideje i metode učenja kako bi oni te njihovi učenisi postigli što bolje rezultate. (Lin Ho).

7. UČITELJSKI PORTFOLIO

Učiteljski protfolio⁷ je *pokretna zbirka papira ili dokumenata o učiteljskom radu (...)* strukturirana zbirka dokaza o radu učiteljice koja ilustrira njezine talente, snage, vještine i znanja (Brajković, 2013:67). Može se razvijati u digitalnom formatu, u raznim računalnim programima koji učiteljima omogućuju da se portfolio slaže u jedan fascikl. No, to nije samo spremnik radova, već se u njemu mogu naći i razmišljanja, opaske, dokazi o učiteljskoj praksi. Također, u protfoliu se mogu naći opisana rješenja profesionalnih izazova (Doolittle,

⁷ Latinska riječ 'portare', što znači 'nositi' i 'folio', što znači 'papiri' (Brajković, 2013).

1994; prema Brajković, 2013). Time se učitelj individualno samoobrazuje, širi svoja znanja i vještine. (Skupnjak, 2011).

Sudjelovanje u zajednici, kada se počne s radom i karijerom, je idealno vrijeme za započeti s učiteljskom mapom, iako se ona može početi razvijati još tijekom studiranja. No, tek kad sudjeluju u zajednici, učitelji počinju uvoditi promjene te se pokazuju rezultati tih promjena. Nadalje, učitelji se reflektiraju na to, promišljaju o tim promjenama te se mogu konzultirati sa svojim kolegama i aktivno razgovarati s njima čime se jačaju kolegijalni odnosi. Također, mapa se može koristiti za samoprocjenu i procjenu rada te kao razmjena iskustava i znanja (Brajković, 2013).

Učiteljska mapa je veliki izvor ideja i iskustava, informacija o učiteljevoj praksi te poglede na razne stvari tijekom rada u nastavi jednog učitelja. On najčešće sačinjava evidencije iz različitih izvora koje prikazuju učiteljevu praksu, razne dokumente te njegove vlastite refleksije koje se skupljaju tijekom rada (Lin Ho). Zbog toga je portfolio moćan alat za komunikaciju među učiteljima. Učitelji koji čitaju mapu svog kolege, odmah mogu vidjeti nove ideje, mogućnosti, iskustva koja nisu oni sâmi iskusili te to primijeniti i u vlastitoj nastavi., naravno, prethodno pitajući svog kolegu smiju li preuzeti navedene ideje. Nadalje, kroz opaske, komentare, refleksije mogu proširivati vidike, razmišljanja te učiti iz tuđih grešaka. Isto tako, nastavnik može čitati vlastitu mapu i dokumente kako bi uvidio kako teče njegov razvoj i rad te se reflektirati na moguća poboljšanja u struci, da vidi kako njegov rad utječe na učenike u razredu. Također, kao što je i rečeno, učitelji bi trebali predstaviti roditeljima svoj rad, razmišljanja i stavove te što on očekuje od djece. Tako može pokazati roditeljima i svoju mapu prakse kako bi oni stekli još detaljniji uvid o tome kako učitelj njihove djece promišlja obrazovanje te što ve radi s djecom u školi. Mapa tako postaje promotor učiteljske profesije u školi i društvu (Brajković, 2013).

Učiteljska mapa sve se više koristi ne samo za vlastitu refleksiju na rad, već i pri licenciranju, certificiranju, zapošljavanju ili napredovanju. Evaluaciju rada učitelja provode stručnjaci koj mogu doći 'izvana' te ući u razred kako bi provodili neko vrijeme u razredu i promatrali rad učitelja te nakon toga s njim razgovarati o viđenom. To su samo 'brzinske snimke' kako i što učitelj radi u razredu te ne daje cjelokupnu sliku o njegovom radu. Učitelj u tom razgovoru daje razloge i za svoje postupke te opisuje svoju praksu uz aktivno sudjelovanje u razgovoru sa stručnjakom. No, činjenica je da i dalje glavnu ulogu i riječ imaju stručnjaci, a ne učitelj. No, za to služi mapa profesionalnog razvoja kako bi i 'vanjski'

stručnjaci imali uvid kako i što radi učitelj tijekom cijele godine. To je dokument koji omogućuje onima koji ga čitaju da steknu širi uvid o djelatniku tj. učitelju i o njegovom radu u dužem vremenskom periodu (Brajković, 2013). Posjet stručnjaka i njihovo mišljenje i ocjena su vrlo bitni samom učitelju te je normalno da se učitelj osjeća nelagodno i ima osjećaj straha kada oni uđu u razred. Stručnjaci ne mogu u jednom satu vidjeti većinu vještina i znaja što jedan učitelj ima, ili iskustva koje je proživio. Zbog toga je važna učiteljska mapa, vođenje dnevnika. U njoj se realno vidi što i kako učitelj radi u nastavi i razredu.

Razvoj učiteljske mape

Učiteljska se mapa razvija u četiri faze:

1. Planiranje

Učitelj koji razmišlja što konkretno želi istaknuti o sebi i svojem radu te planira kako će to učiniti, trebao bi napisati svoj životopis te osobnu filozofiju poučavanja prije nego počne sa mapom i radom jer ti dokumenti pomažu da se istaknu njihove dobre i jake strane te određuju kojv viziju poučavanja žele postići u svojoj profesionalnoj praksi. Također, u ovoj fazi učitelj razmišlja kako će njegova mapa otprilike izgledati i koliko će poglavlja imati (Brajković, 2013). Izrada profesionalne mape nije nimalo jednostavna te treba dobra organizacija i plan kako bi se kontinuirano radilo na tome.

2. Prikupljanje uzoraka

Postoje tri vrste uzoraka, tj. dokumenata koje učitelj može koristiti:

Autentični dokazi nastali tijekom samog rada u razredu, npr. fotografije djece u aktivnostima, primjerci kopija učeničkih radova, video i audio snimke. Nadalje, vlastite refleksije, primjerice o tome što je ispravno, a što treba promijeniti, značajke vlastite reakcije te kako su učenici reagirali u pojedinim situacijama. Na kraju, tuđe zapažanja o svojem radu, primjerice evaluacije radionica, izjave djece, mišljenja stručnih suradnika i savjetnika, dječje procjene aktivnosti (Brajković, 2013).

Trebalo bi prikupljati dokumente o trenutnom radu, tj. za aktualno razdoblje rada. Na taj način učitelji mogu promišljati o aktualnoj praksi, promjenama koje se događaju u razredu, što će uvesti u mapu te pisanje bilješki. No, neki učitelji prikupljaju i uzorke koji su se odavno dogodili (Brajković, 2013). No, takve bilješke će biti kraće i 'siromašnije' budući da je najbolje razdoblje za pisati refleksiju odmah nakon situacije kada je pamćenje najsvježije da

se sve bitno, čak i sitnice, zapišu. Brajković (2013) naglašava da bi se za početak trebalo prikupljati sve što bi moglo biti korisno za promjenu u razredu.

3. Izbor

U mapu bi trebao stavljati zadatke, dokumente koji najbolje odražavaju praksu dotičnog učitelja. Onaj tko čita mapu ima ograničeno vrijeme za pročitati i prodiskutirati o mapi te zbog toga treba s vremena na vrijeme neke stvari i izbaciti iz mape ako se smatra da je suvišno. Sadržaj mape bi trebao sadržavati one dokumente koji na pravi način prikazuju vještine i znanja koje učitelj posjeduje, a u to ne ulaze ono što isproba samo jednom (Brajković, 2013). Naime, kad više puta isproba istu ili sličnu stvar, više ulazi u srž same stvari te ima više toga za zapisati, a ujedno ima i bolju refleksiju zbog toga što je u radu opetovano primijenjena ista ili slična stvar.

4. Refleksija

Najvažniji dio procesa stvaranja mape profesionalnog razvoja (a to je refleksija), počinje kada se izaberu dokumenti za mapu. Učitelj mora promisliti zašto je izabrao baš te dokumente, kako oni objašnjavaju njegovu praksu i promišljanja te da li su ti dokumenti pravi odraz njega te njegove prakse, znanja i vještina.

Svaki dokument bi trebao sadržavati: kontekst u kojem je nastao, koja mu je svrha, kako su reagirala djeca i kako je to iskustvo utjecalo na njihov razvoj te kako će utjecati na daljnju praksu učitelja. Pišući (samo)refleksije, učitelji uviđaju koja je i kolika djelotvornost pojedinačne akcije, strategije, radnje u nastavi, koje su prednosti, a koji nedostaci. Tako zaključuju što bi se trebalo promijeniti kako bi praksa i rad bio bolji i kvalitetniji (Brajković, 2013).

Učitelji možda u početku nerado rade mapu ili zbog toga što se teško suočavaju s rezultatima svog rada ili zbog toga što misle da im to oduzima previše vremena. Ključna je pomoć stručnih suradnika te starijih kolega koji već imaju mapu kako bi im pružili savjete za izradu mape, popričati o različitim dokumentima i njihovoj važnosti kako bi početnici imali u vidu što sve može ulaziti u mapu profesionalnog razvoja. No, treba imati u vidu da je svaka mapa po sebi posebna i jedinstvena jer je upravo učitelj kreator vlastite mape (Brajković, 2013). Mapa ne samo da pomaže učiteljima pri refleksiji vlastitog rada, već poboljšava komunikacijske i radne kompetencije. Svaki učitelj bi trebao imati mapu svojeg

profesionalnog razvoja kako bi mogao rasti, razvijati se te biti što bolji u nastavničkoj profesiji (Brajković, 2013).

8. ZAKLJUČAK

Što se svijet razvija, to je i profesionalni razvoj učitelja sve bitniji i nužniji u odgoju i obrazovanju. Profesionalni razvoj pomaže učitelju da ostane aktualan u svom poslu i radu te da svojim usavršenim kompetencijama pridonosi kvalitetnoj nastavi i prenošenju znanja i vještina učenicima. Profesionalni razvoj počiva na konceptu profesionalnog učenja te on se proteže od inicijalnog obrazovanja na studiju do raznih stručnih usavršavanja tijekom rada i karijere (Vizek Vidović, 2014).

Učitelji moraju biti pripremljeni za praćenje novih tehnologija, činjenica, istraživanja u okruhu njihova rada kako bi znali na što se fokusirati te što više njegovati i usavršavati. Nije dovoljno da ostane samo na teoriji, nego oni moraju biti sposobni to implementirati u nastavu kako bi kvaliteta nastave bila što bolja (Tankersley, 2012). Samim time što koriste razne metode rada, oni se razvijaju te njeguju svoj profesionalizam i razvoj u tom području. Također, raste osobni razvoj koji isto može utjecati na profesiju i nastavu. U radu se nastojalo proširiti temu o profesionalnom razvoju, koji su čimbenici, o čemu ovisi njegov tijek. Navedeno je da mnogo čimbenika utječe na profesionalni razvoj učitelja što je i logično. Ne može samo jedan čimbenik voditi učitelja kroz karijeru, tu spadaju i ostali čimbenici povezani sa nastavom i profesijom, ali i vanjski čimbenici koji su više povezani sa sâmim nastavnikom te koji utječu na njegov rad, razmišljanje i stavove.

Naravno, u profesionalnom razvoju, refleksija je vrlo bitna u razvijanju kompetencija učitelja zbog toga što on preko nje promišlja o dobrim i lošim stvarima što se dogodilo tijekom njegova rada te uviđa što je bilo dobro, no i što bi mogao promijeniti kako bi poboljšao svoj rad. S time se on uzdiže te gleda širu sliku situacije kako bi došao do zaključaka koji mogu biti bitni u njegovom razvoju tijekom karijere, ali i sâme te situacije. (Tankersley, 2012) Trebalo bi što više učitelje poticati na refleksiju uz rad kako bi se iz toga moglo izvući ono najbolje iz nastave i rada učitelja. Samim time, radom na raznim istraživanjima o toj temi moglo bi se nalaziti još bitnih i korisnih činjenica koje se mogu upotrijebiti u praksi. Treba kontinuirano raditi i istraživati kako bi se moglo biti ukorak s vremenom te novim saznanjima i tehnologijama koje su se probile i na područje škola, odgoja i obrazovanja.

9. SAŽETAK

Kontinuirani profesionalni razvoj je vrlo bitan za učitelja kako bi usavršavao svoje kompetencije, održavao što kvalitetniju nastavu i napredovao u svojoj karijeri. Učitelji su važan čimbenik u razvoju i postignuću učenika. Jedni od modela profesionalnog razvoja su Hubermanov model razvoja karijere u kojem po fazama se promatra uključivanje učitelja u profesionalnu zajednicu te razvoj učiteljeve autonomije. Kod Berlinerovog modela razvoja ekspertnosti se temelji na praćenju promjena u nastavničkim kompetencijama. U ISSA-inoj definiciji kvalitetne pedagoške prakse je uključeno i područje profesionalnog razvoja. Učitelji kontinuirano prate vlastiti razvoj, profesionalni i osobni, te reflektiraju o vlastitoj praksi i uz to surađuju s kolegama. Na taj način prenose ideju cjeloživotnog učenja koje je vrlo bitno za učiteljsku profesiju kako bi se učitelji vodili učenike te osigurali svakom od njih najbolju podršku za učenje i razvoj. Nastavnik unapređuje kvalitetu svog profesionalnog rada tako što aktivno sudjeluje u radu, njeguje partnerstvo s drugima te kritički promišlja o raznim situacijama. Nije dovoljno samo istraživati o novim idejama i činjenicama, već treba znati to prenesti u razred i praksu. Profesionalni razvoj nije samo na učenje novih informacija i razmišljanja, već i na razne metode poučavanja te prenošenja znanja i vještina. Pomoć u praćenju tijeka razvoja učitelja u svome zvanju ima učiteljski portfolio u koji učitelj bilježi i čuva svoje radove, ali i opise razmišljanja, opaske, dokaze o učiteljskoj praksi. Portfolio može biti vrlo koristan učitelju koji ga piše, ali i ostalim kolegama ako ga dobiju na čitanje jer na taj način saznaju različite ideje i iskustva preko kojih mogu također učiti i tako graditi svoj profesionalni identitet. Učiteljska profesija iziskuje mnogo rada, truda i neprestanog razvoja te na tome počiva učiteljev zadatak.

KLJUČNE RIJEČI: profesionalni razvoj, učitelj, cjeloživotno učenje, pedagoške kompetencije, refleksija, portfolio

10.SUMMARY

Continuous professional development is very important for teachers because in that way he can improve his competences, maintain the better quality of the teaching and to make progress in his career. Teachers are a very important factor of the development and achievement of the student. One of the models of professional development are Huberman's model of career development in whom by stages is observed teachers joining in the

professional community and teachers' autonomy development. Berliner's model of expert development is based on observing the changes of teachers' competitions. In ISSA definition of quality teaching practice is also included teacher's professional development. Teachers continuously watch their own professional and personal development, they make reflections of their own professional work and work ehty their colleagues. In that way they rereset the meaning of lifelong learning because it is very important for teacher's profession in the way the teachers can lead students and give each of them the best support for learning and development. The teacher improve the quality of his professional work in the way he actively participate in work, takes care of partnership with others and critically reflexing of various situations. It is not enough to explore for new ideas and facts, but furthermore to know how that show in the class and put in the practice. Professional development is not just learning new informations and thinkings, but also new methods of teaching new things and skills. A teacher's portfolio can help in observation of teacher's development. In that portfolio teachers writes and keep his works, but also descriptions of his thinkings, remarks, evidences of teacher's practice. Portfolio can bi very usefull to the teacher who writes it, but also for other teachers who can read it beacuse in that way they can learn different ideas and experiences with whom can also learn and build theirs own professional identity. The teacher's profession require a lot od work, effort and continuous development and that is a teacher's duty.

KEY WORDS: professional development, teacher, lifelong learning, pedagogical competence, reflection, portfolio

11.LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2013). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020)*. Dostupno na: http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf Pristupljeno: 20. kolovoza 2017.
2. Beatty, B. R. (2006). Teachers leading their own professional growth: selfdirected reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26, (1), 73-97. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1080/13674580000200102> Pristupljeno: 19. kolovoza 2017.
3. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. Zbornik radova *Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6, (7), 189-210. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/154590>
4. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8, (1 (11)), 209-228. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/26189>
5. Borozan, Đ., Marković, R. (2010). Cjeloživotno obrazovanje nastavnika: u rascjepu između stvarnosti i svijesti o važnosti. *Ekonomski vjesnik : Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, 23, (1), 28-43. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=87584
6. Brajković, S. (2013). *Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika*. Zagreb: Pučno otvoreno učilište Korak po Korak.
7. Brajša, P. (1995). *Sedmi tajni uspješne škole*. Zagreb: Školske novine.
8. Bratanić, M. (1993). Nastavnik za novo doba. *Obnovljeni život*, 48 (6), 595-607. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/51922>
9. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 139 - 151. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/174681>
10. Goble, C. B., Horm, D. M. (2010). Take Charge of Your Personal and Professional Development. *Young Children*, 86-91. Dostupno na: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/201011/GobleOnline1110.pdf> Pristupljeno: 23. kolovoza 2017.
11. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2, (2), 251-266. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/139325>

12. Javrh, P. (2007). Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 58 - 124, (5), 68-86. Dostupno na: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-UU6IYC9M/?euapi=1&query=%27keywords%3dfazni+model+razvoja+kariere+slovenskih+u%C4%8Diteljev%27&pageSize=25> Pristupljeno: 11. rujna 2017.
13. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb : Recedo.
14. Lin Ho, C. *Achieving Excellence through Continuing Professional Development: A CPD Framework for Early Childhood Educators*. Singapore: Education & Care. Dostupno na: <http://www.earlychildhoodworkforce.org/node/86> Pristupljeno: 6. kolovoza 2017.
15. Marušić, S. (1986). *Profesionalni razvoj*. Zagreb: Školske novine.
16. Milović, S. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj: zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
17. Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Oxford: Learning Forward. Dostupno na: <https://dashboard.learningforward.org/wp-content/uploads/sites/12/2017/08/professional-development-matters.pdf> Pristupljeno: 26. srpnja 2017.
18. Mlinarević, V., Borić, E. (2007). *Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole*. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/344196.Strucni_razvoj_ucitelja.pdf Pristupljeno: 26. srpnja 2017.
19. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
20. Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
21. Rončević, A. *Univerzalna istina u razvijanju osobnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja i učitelja*. Dostupno na: http://bib.irb.hr/datoteka/404725.UNIVERZALNA_ISTINA.pdf Pristupljeno: 6. kolovoza 2017.
22. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152, (2), 305-324. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/123110>
23. Strugar, V., Ćorak, T. (2016). *Odgojem do profesionalne zrelosti*. Zagreb: ALFA d. d.
24. Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i*

škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 57, (25), 11-22. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/71621>

25. Tankersley, D. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi: priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Zagreb : Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
26. Tankersley, D. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj učitelja razredne nastave*. Zagreb : Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
27. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4, (2), 293-298. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/118291>
28. Valenčić Zuljan, M. (2016). Pupil's Assessment of Teaching and of Him/Herself as Learner – Relevant Items in the Teacher's Creation of Effective Learning Environment. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18, (1), 13-30. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/164744>
29. Valenčić Zuljan, M. (2008). *Subjektivne teorije - cjeloživotno učenje učitelja*. Rijeka : Hrvatsko futurološko društvo.
30. Vizek-Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
31. Vizek-Vidović, V. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja - kompetencijski pristup : podloga za model licenciranja*. Zagreb : Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
32. Vizek Vidović, V. (2011). *Učitelji i njihovi mentori : uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Zagreb : Institut za društvena istraživanja.