

# Cjeloživotno obrazovanje: uloga u radu učitelja

---

**Pletikosa, Karla**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2023**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:188894>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-08-03**

*Repository / Repozitorij:*

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**ZAVRŠNI RAD**

**CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE: ULOGA U RADU UČITELJA**

**Karla Pletikosa**

**Split, 2023.**

**ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU  
JEDNOPREDMETNI STUDIJ SOCIOLOGIJE**

**ZAVRŠNI RAD**

**CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE: ULOGA U RADU UČITELJA**

**MENTORICA:**

**prof.dr.sc. Renata Relja**

**STUDENTICA:**

**Karla Pletikosa**

**Split, rujan 2023.**

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE KAO OBRAZOVNA PARADIGMA 21.STOLJEĆA.....	2
2.1. Povijesni pregled razvoja sociologije odgoja i obrazovanja .....	2
2.2. Andragogija - znanost o obrazovanju odraslih.....	3
2.3. Cjeloživotno obrazovanje .....	5
2.4. Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj.....	7
3. DRUŠTVENI POLOŽAJ I ULOGA NASTAVNIKA .....	9
3.1. Povijest nastavničke profesije.....	9
3.2. Uloga učitelja u procesu odgoja i obrazovanja .....	12
3.3. Cjeloživotno obrazovanje nastavnika .....	17
4. METODOLOŠKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA.....	21
4.1. Cilj istraživanja .....	21
4.2. Hipoteze istraživanja.....	21
4.3. Istraživačka metoda i mjerni instrument.....	21
4.4. Uzorak istraživanja .....	22
5. REZULTATI I RASPRAVA .....	23
6. ZAKLJUČAK .....	27
LITERATURA .....	28
Internet izvori:.....	31
PRILOZI .....	32
Anketni upitnik: .....	32
Protokol istraživanja .....	43
Tablični i grafički prikazi.....	44
SAŽETAK .....	94
SUMMARY .....	95
ŽIVOTOPIS AUTORICE.....	96

## 1. UVOD

Učenjem razumijevamo sebe i svoje okruženje, osvježujemo i procjenjujemo svoje potencijale, stvaramo sposobnosti za život u svom životnom i društvenom okruženju. Postignuta znanja koristimo kako bi doprinijeli daljnjem razvoju civilizacije. Učenje se zbog toga shvaća kao središnja životna bit. Važno je naglasiti kako se učenje podrazumijeva kao glavni cilj ne samo za pojedinca, već cijelo čovječanstvo. Učenje je pokretač svakog razvoja, a istodobno je i izvor sukoba i prijepora (Kiss, 2011, 10-11).

U *prvom poglavlju* se iznosi povijesni prikaz nastanka i razvoja cjeloživotnog obrazovanja u odnosu na današnje prakse. Obrazovanje odraslih postaje sve aktualnija tema u sociologiji obrazovanja. Također, obrazovanje odraslih se usmjerava na stjecanje kompetencija i vještina koje odrasli nisu stekli za vrijeme svoga redovnog obrazovanja. U Hrvatskoj se takva metoda učenja primjenjuje i unutar i izvan obrazovnog sustava.

U *drugom poglavlju* se tematizira nastanak nastavničke profesije. Prvi su učitelji bili stranci koji su kroz pripovijedanje prenosili svoja znanja i svjedočanstva. U Hrvatskoj je za vrijeme Prvog svjetskog rata bilo četiri muške i tri ženske škole. Uvježbavanje učitelja se odvijalo u kratkim periodima, dok se u suvremenom društvu podupire učitelje da uče tokom cijelog svoga radnog vijeka. Hrvatska je 2001. godine potpisala Bolonjsku deklaraciju čime je bila obvezana sudjelovati u Bolonjskom procesu, koji za glavne ciljeve ima postavljenu kvalitetu obrazovanja učitelja, mobilnost učitelja i studenata, omogućavanje veće fleksibilnosti u profesionalnom razvoju i tome slično.

U *trećem poglavlju* izložen je empirijski i metodološki okvir anketnog istraživanja koje je provedeno u razdoblju između lipnja i rujna 2023. godine na uzorku od 50 ispitanika s područja grada Splita. Unutar poglavlja se iznose predmet, ciljevi i hipoteze istraživanja te opis uzorka. Nakon toga slijedi interpretacija ključnih rezultata istraživanja.

U *petom poglavlju* se iznose zaključna razmatranja, nakon kojeg slijedi *šesto poglavlje* s popisom literature i internetskih stranica korištenih u ovom završnom radu. *Sedmo poglavlje* sadrži metodološke i empirijske priloge s upitnikom anketnog istraživanja te tabelarnim i grafičkim prikazima rezultata istraživanja. Na samom kraju rada se nalazi sažetak na hrvatskom i engleskom jeziku te bilješka o autorici.

## 2. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE KAO OBRAZOVNA PARADIGMA 21.STOLJEĆA

### 2.1. Povijesni pregled razvoja sociologije odgoja i obrazovanja

Sociologija obrazovanja nastaje usporedo s industrijskim razvojem društva i masovnim razvojem školstva (Lange, 2015, 14). Klasični sociolozi poput Marxa, Spencera i Webera pratili su ulogu obrazovanja u stvaranju i održavanju društvenog poretka. Među prvima, Durkheim objavljuje rad iz sociologije obrazovanja pod naslovom *Education and Society* (Saha prema Popović, 2016, 127). Antikainen (2010, prema Popović, 2016, 127) ističe kako su sociološki skupovi na temu sociologije obrazovanja najposjećeniji. Taj se interes javljao zbog praktičnosti prikupljanja podataka jer su sociolozi najčešće zaposleni u školama, fakultetima i ostalim obrazovnim institucijama, ali i zbog važnosti pitanja kojima se bave. Ta bi se pitanja odnosila na utjecaj globalizacije na obrazovanje koje se povezuje s razvojem ljudskih resursa i jednim od osnovnih odrednica gospodarske kompetitivnosti. Uz to, važno je spomenuti odnos između društvene stratifikacije i obrazovanja pri čemu se odbacuje funkcionalističko stajalište da obrazovanje ima ključnu ulogu u uspostavljanju društvene stratifikacije koja se očituje kroz rangiranje pojedinaca i zauzimanja položaja na temelju svojih sposobnosti. Treće pitanje je vezano za učinkovitost ili neučinkovitost multikulturalizma. Zemlje se suočavaju s problemom integracije manjinskih skupina koje ostvaruju lošije rezultate u obrazovanju. Sljedeće pitanje u sociologiji obrazovanja je vezano za tranziciju pojedinca iz škole na posao uz napuštanje modela industrijskog društva koji se odnosi na ulogu škole u stalnoj pripremi za posao. Razmatra se i utjecaj vršnjaka na odluke koje su vezane za obrazovanje te učenje unutar i izvan učionice. Naposljetku se postavlja pitanje položaja nastavnika kojeg određuje veća sigurnost zaposlenja na štetu primanja u odnosu na slične poslove u svijetu (Popović, 2016, 127-128).

Početakom 70-ih godina 20. stoljeća, kao odgovor stalnoj potrebi znanja i razvoja vještina, Vijeće Europe stvara naziv permanentno obrazovanje. Permanentno obrazovanje bi trebalo raditi na održavanju osposobljenosti u skladu s novim spoznajama u određenim područjima. Istodobno, UNESCO razvija ideju cjeloživotnog obrazovanja, koje se opisuje kao organizirano učenje koje započinje formalnim i traje cijeli život. U Francuskoj se pojam permanentnog obrazovanja upotrebljava s dva značenja. Prvenstveno, upotrebljava se kao izvorni pojam u koji se uključuju i pojmovi doživotnog obrazovanja i trajno obrazovanje te s

druge strane kao proces cjeloživotnog razvoja znanja i vještina. 90-ih godina prošlog stoljeća se fokus s obrazovanja prebacio na učenje, stoga se odgovornost prebacila s države na pojedinca. Pojmom cjeloživotnog učenja se želi naglasiti važnost neorganiziranog učenja za čovjekov razvoj, pa se pažnja posvećuje nenamjernom obrazovanju i samoobrazovanju. Nenamjerno učenje je proces stjecanja znanja i vještina koji se odvija nesvjesno. U tom se značenju upotrebljavaju i nazivi prirodno, iskustveno i spontano učenje. Prirodno učenje upućuje na to da je obrazovanje neprirodan način učenja, a iskustveno učenje bi obrazovanje isključilo iz svakodnevnog iskustva (Vekić, 2015, 5-8).

Kao posebna tema unutar sociologije obrazovanja ističe se obrazovanje odraslih i cjeloživotno obrazovanje. Donedavno obrazovanje odraslih je bilo područje nekonfliktnih politika te mu iz tog razloga nisu bila dodjeljivana značajna financijska sredstva. I danas se obrazovanje odraslih drži pretežno kao trošak nego kao ulaganje u osobni i društveni razvoj, pa su sociologijski modeli koji nastoje objasniti sudjelovanje u programima takvog obrazovanja kao ulaganje u budućnost i razvoj društva često od vrlo malog značaja posebice ako se radi o obrazovanju koje nije vezano za zapošljavanje i potrebe rada (Popović, 2016, 129). Sociologija obrazovanja je obvezan kolegij u obrazovanju andragoga i nastavnika na preddiplomskoj razini u svakoj zemlji. Uz sociologiju obrazovanja, počinje se prepoznavati i sociologija obrazovanja odraslih kao posebna znanstvena disciplina (Popović, 2016, 141).

## **2.2. Andragogija - znanost o obrazovanju odraslih**

Obrazovanje odraslih se usmjerava na stjecanje i razvoj osnovnih kompetencija u sklopu cjeloživotnog učenja i na usvajanje znanja i vještina koje su potrebne za stjecanje krajnjeg rezultata učenja ili kvalifikacije. Temelji se na načelima cjeloživotnog učenja odnosno prava na obrazovanje, slobodnog izbora načina i vrste obrazovanja te uključivosti i dostupnosti (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023, 131). U kurikulumu znanstveno orijentiranih studija obrazovanja odraslih prebacuju se važnije spoznaje iz temeljnih obrazovnih disciplina kao što su sociologija i psihologija. Andragogija bi se trebala znanstveno izgraditi tako da proizvodi znanje koje niti jedna već samostalna znanost ne posjeduje, odnosno treba stvoriti svoju znanstvenu vrijednost. Ona povezuje otkrića drugih obrazovnih znanosti koje omogućuju potpunija objašnjenja odnosa cilj-sredstvo u obrazovanju odraslih. Tako se sva znanja integriraju o obrazovanju koja pridonose boljem

razumijevanju zakonitosti o kojima ovisi ostvarivanje cilja obrazovanja odraslih (Pastuović, 2017, 81-82).

Obrazovanjem odraslih se često reproducira odnosno stvara društvena nejednakost, stoga se u strateškom okviru promocije cjeloživotnog učenja velik dio promocije usmjerava na ciljne skupine s niskim stupnjem sudjelovanja. Država je prvenstveno motivirana socijalnim razlozima odnosno poticanjem marginaliziranih i ugroženih skupina na obrazovanje što bi povećalo šansu za poboljšanje društvene situacije. Kad se govori o obrazovanju i osposobljavanju odraslih, najveća je zastupljenost između pojedinaca s menadžerskim pozicijama, a postotak sudjelovanja je najveći u skupini u kojoj su osobe uspješne u svojoj profesiji i imaju bolji profesionalni status (Vučić i sur., 2017, 12-13).

Programi obrazovanja odraslih su usko vezani uz tržište rada pa polaznici biraju programe koji će im povećati mogućnost zaposlenja. U vremenu gospodarske krize od velike je važnosti održati perspektivu za zapošljavanje nakon završenog programa. Također, težnja je unaprijediti kvalitetu i relevantnost postojeće ponude programa, uvesti financijske potpore te olakšice za pojedince i poslodavce kao i poticati visokoškolske ustanove da se učestalije i kvalitetnije uključe u obrazovanje odraslih. Osnovna kritika trenutnih programa u Hrvatskoj je nedovoljna metodička obrazovanost nastavnika koji su u većini slučajeva stručnjaci za pojedino područje na koje se program odnosi. Nastavnike je potrebno obrazovati u metodici rada s odraslim osobama. Nedostatak andragoške metodike je vidljiv i kod educiranih nastavnika zbog čestog stažiranja u području rada s djecom i mladima, nemaju uvid u aspekt obrazovanja odraslih. Stoga Ministarstvo za nastavnike osnovnoškolskih programa predlaže obavezno stjecanje dodatnih psihološko-metodičkih znanja koja su vezana za rad s odraslima što će biti kriterij kako bi dobili licencu, a za nastavnike u ostalim ustanovama je to dio profesionalnog usavršavanja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015, 194-195).

Na području obrazovanja odraslih razvoj znanja i teorijskog utemeljenja znanosti započeo je u razdoblju poslije Prvog svjetskog rata kada je proučavanje obrazovanja odraslih postalo dostupno na više razina otkad je počeo proces profesionalizacije ovoga područja (Savićević prema Ovesni, Alibabić, 2012, 7-8). Profesionalno znanje andragoga stečeno prikladnim sveučilišnim profesionalnim pripremanjem (SPP), koje zajedno s kontinuirani profesionalnim usavršavanjem (KPU) predstavlja temeljni uvjet preobrazbe zanimanja u profesiju zaposlenih na području obrazovanja odraslih i osnovu za standardiziranje i licenciranje (Reber prema Ovesni, Alibabić, 2012, 7-8).



### 2.3. Cjeloživotno obrazovanje

Cjeloživotno obrazovanje može se definirati kao neprekidna aktivnost učenja s ciljem stjecanja novih znanja i nadogradnje starih znanja i sposobnosti usmjerenih osobnom, društvenom i poslovnom napretku. Cjeloživotno se obrazovanje odnosi na uvažavanje formalnih, neformalnih i informalnih oblika usvajanja znanja koja se zbivaju spontano i neprekidno. Riječ je o stjecanju i produblivanju sposobnosti od najranije dobi do perioda nakon umirovljenja čiji je rezultat olakšanje aktivnog sudjelovanja u različitim područjima društvenog života te poboljšanje osobne kvalitete življenja. Iako se u različitim kulturama i društvima pojam cjeloživotnog obrazovanja različito definira, ono se uvijek vodi načelom vertikalnog povezivanja odgoja i obrazovanja svih dobnih skupina. Polazi se od činjenice da je gospodarski napredak svakog društva uvjetovan kvalitetom ljudskih resursa, a cjeloživotni sustav obrazovanja osnovna pretpostavka njegovog rasta i razvoja. On otvara mogućnost primjene novih metoda učenja i poučavanja prilagođenih individualnim interesima. Danas do izražaja dolaze potrebe za novim pristupima obrazovanju i učenju u vrijeme izrazito brzih ekonomskih i društvenih promjena, a jedan od najvažnijih pokretača je demografsko kretanje stanovnika. Populacija u razvijenim dijelovima svijeta je sve starija, što pred sustav postavlja zahtjev fleksibilnosti odnosno prilagodbe individualnim potrebama zbog čega se potrebe mijenjaju. U vrijeme tehnoloških promjena nezaobilazan dio svake gospodarske politike i restrukturiranja poduzeća. Iz toga razloga obrazovni sustav mora biti fleksibilan u smislu ponude različitih prekvalifikacija (Kiss, 2011, 10-11).

Koncept cjeloživotnog učenja je širi od koncepta cjeloživotnog obrazovanja jer obuhvaća obrazovanje, odgoj i informalno učenje. Glavni razlog nastanka i primjene koncepcije cjeloživotnog obrazovanja ili učenja su sve brže tehnološke i društvene promjene zbog kojih postojeća znanja, vještine, vrijednosti, stavovi i navike brže zastarijevaju. Zbog toga je potrebno učiti cijeli život, ne samo u djetinjstvu i mladosti. Obrazovanje i odgoj odraslih se odvija u ne školskim ustanovama i organizacijama, kao na primjer na njihovom radnom mjestu. Koncept cjeloživotnog učenja i društva koje uči ne može se razumjeti ako se ne razjasne pojmovi svrhe obrazovanja i odgoja i također i cilj obrazovanja i odgoja. Zbog činjenice da su obrazovanje i odgoj glavne komponente razvoja i činjenice da je svrha tog razvoja unapređenje kvalitete života, može se zaključiti da je svrha edukacije pridonosenje kvaliteti života (Pastuović, 2006, 424-425).

U suvremenim državama postoje standardizirani sadržaji kompetencija koji pojedincu omogućuju djelovanje odnosno sudjelovanje u određenom procesu rada ili učenja. Tim

standardiziranim sadržajima procesa učenja se ostvaruju obrazovni ishodi. Niti jedan obrazovni sustav nije u mogućnosti razviti dovoljno fleksibilnih, različitih i primjenjivih metoda učenja kojima bi se jednako djelovalo na sve polaznike obrazovnog procesa. Drugačije načine učenja je potrebno razumjeti uzevši u obzir ljudske različitosti koje trebamo prihvatiti i priznati u kontekstu opće ljudske slobode. OECD-ov scenarij predviđa nastanak obrazovne industrije koja će uz svoj rast temeljiti na cjeloživotnom učenju. Kvalifikacijski okvir na razini države propisuje kvalitetu i razinu obrazovnih postignuća koja se certificiraju u obliku redovnog formalnog obrazovnog procesa (Vučić i sur., 2017, 21-24).

Najvažnija načela vezana za cjeloživotno učenje za pojedinca jesu mogućnost proširenja znanja, vještina, stavova i vrijednosti, mogućnost i potreba razvoja osobnih potencijala u različitim razdobljima života, mogućnost pristupa različitim oblicima i sadržajima učenja radi ostvarivanja vlastitih želja i razvoja sposobnosti i pravo na priznanje znanja i vještina stečenim u različitim okruženjima i vrstama učenja. Ishodi cjeloživotnog učenja trebaju voditi prema razvoju osobnih potencijala pojedinaca i biti elementom aktivnog građanstva. Kao i za pojedinca, važnost cjeloživotnog učenja je ključna i za organizacije (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015, 25).

Sve profesije su povezane i u stalnoj su interakciji, ali svaka profesija, zahvaljujući specifičnostima profesionalnog znanja, nadležna je određenim područjem djelovanja kroz socijalnu i kulturnu kontrolu, izraženu kroz radne zadatke i poslove što ih obavljaju članovi profesije koji posjeduju prijeko potrebnu, formalnim putem stečeni zbroj znanja kao temelja za stvaranje seta nužnih elemenata kognitivne profesionalne kompetencije (Abott prema Ovesni, Alibabić, 2012, 8). Na taj način je izražena osnova profesije u kognitivnoj kompetenciji izraženoj u procesu apstrakcije, kojim se omogućuje primjena apstraktnih ili općih znanja kako u vlastitoj profesiji tako i drugim srodnim područjima.

Abott (1988, prema Ovesni, Alibabić, 2012, 9-10) tvrdi da je smisao kontrole profesije koje se nalaze u kontroli apstrakcija koje stvaraju praktične tehnike koje se mogu koristiti u drugim zanimanjima i profesijama. Samo apstrakcije mogu zaštititi znanje od djelovanja laika i razumjeti nove probleme te dati mogućnost preživljavanja u kompetitivnom sustavu profesija. Na tome se otvara prostor razumijevanju kako osnova profesionalne pripreme, andragogiju ne čini samo mreža praktičnih znanja već i u velikoj mjeri ima sposobnost da potakne pozitivnu interakciju između andragoga i odraslih učenika u zajedničkom procesu učenja. Profesionalno znanje, kojemu je ključni element kognitivna kompetencija, oblikuje profesiju u socijalno konstruiranom kontekstu jer svaka profesija

posjeduje određeni skup znanja koja se razlikuje od drugih profesija i paraprofesionalnih skupina koje djeluju na istom području (Ovesni, Alibabić, 2012, 9-10).

S obzirom na koncepciju cjeloživotnog učenja, javlja se tendencija za povezivanjem svih oblika obrazovanja. Još u prošlom stoljeću razvijene su brojne kritike vezane za školske sustave i njihovo funkcioniranje, zahtijevajući korelaciju škole sa svim životnim segmentima. Cjeloživotno učenje i obrazovanje prerastaju okvire ideje i postaju nužan cilj društva koje uči i gradi temelje na znanju. Preslikavanjem potreba i odredbi cjeloživotnog obrazovanja na učiteljsku struku, zaključuje se kako današnji učitelji u tom procesu trebaju steći određene kvalitete, odnosno kompetencije jer se mijenja naglasak na dosadašnjima i javlja se takozvana nova kompetencija: spremnost i otvorenost prema promjenama kao jedna od najvažnijih za osobni i profesionalni razvoj. Činjenica je i da treba pooštriti odabir pri upisima na fakultete. U današnje vrijeme, mogućnosti mladih u obrazovanju su znatno veća nego ikada prije. Međutim, to se često obija o glavu kada nakon prolaska očekivanog obrazovnog perioda umjesto kvalitetnih stručnjaka i slike struke, pojedinci fakultete završavaju kao nemotivirani i nezainteresirani budući djelatnici na raznim područjima. O takvim se situacijama rijetko raspravlja, no oni postoje i ne služe kao uzorni primjeri društvu znanja (Horvat, Lapat, 2012, 133-134).

#### **2.4. Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj**

U Hrvatskoj obrazovnoj politici prihvaćen je pojam cjeloživotnog obrazovanja koji se postavlja kao osnovni pojam svim oblicima učenja u obrazovnom sustavu i izvan njega. S obzirom na hrvatsku pedagošku tradiciju, obrazovanje može biti podijeljeno na obrazovanje djece i mladih, koje proučava pedagogija, obrazovanje odraslih koje proučava andragogija te obrazovanje osoba starije dobi, koje proučava gerontologija. Obrazovanje odraslih odvija se kroz formalno obrazovanje, neformalno i samoobrazovanje. Tradicionalno formalno obrazovanje nije zadovoljavalo društvene i gospodarske zahtjeve obrazovanja odraslih pa su se počeli organizirati razni obrazovni programi koji su nastojali odgovoriti potrebama tržišta rada i društva (Vekić, 2015, 9-10).

Do sada su se mnogi istraživači bavili tematikom cjeloživotnog obrazovanja i učenja. Među njima se ističu Pavina i suradnike koji su svojim sustavnim istraživanjem iz 2005. godine utvrdili da je izrazito naglašena potreba za kvalitetno stručno usavršavanje učitelja i uvođenjem kvalitetnog sustava bodovanja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju. Osim

seminarskog, predavačkog i radioničkog tipa usavršavanja, naglašavaju potrebu za poslijediplomskim obrazovanjem iz područja obrazovnih znanosti i metodika (Pavin, Rijavec, Miljević-Ričićki prema Rajić, Lapat, 2005, 95-173). Također, Domović i Godler su utvrdili da se model profesionalnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj ne podudara sa samim obrazovanjem nastavnika. Nastavnici pokazuju potrebu za daljnjim neformalnim obrazovanjem i usavršavanjem, dok je stupanj zadovoljstva s ponuđenim modelom nizak (Domović, Godler prema Rajić, Lapat, 2003, 49-60).

Antikainen (2005) tvrdi da je koncept cjeloživotnog obrazovanja usko povezan s konceptom društva koje uči odnosno s konceptom društva znanja. Zemlje u tranziciji, među kojima je i Hrvatska, imaju dodatne razloge za poboljšavanje svojih obrazovnih sustava. Obrazovni sustavi bi im trebali omogućiti prijelaz iz planske u tržišnu proizvodnju, prijelaz iz politički monističkog u demokratsko društvo te olakšati pridruživanje Europskoj Uniji. Tranzicija zahtjeva od stanovništva da ovlada novim znanjima i vještinama koje bi ih osposobile za uspješno snalaženje u kompetitivnom društvu. Ciljevi obrazovanja i odgoja u razvijenim zemljama se definiraju kao unapređivanje glavnih dimenzija nacionalnog razvoja. Glavne dimenzije nacionalnog razvoja bi bile razvoj ljudi te političkog, gospodarskog, kulturnog i ekološkog, a u svrhu poboljšavanja kvalitete života i stanovništva na svim razinama (Pastuović, 2006, 421-424).

U svrhu stvaranja društva koje uči, razvijaju se i pokreću mnogi programi za njegov napredak i razvoj. Programi Europske Unije koji potiču obrazovanje i stručno usavršavanje uspostavljeni su 2006., a nastavljaju se na prijašnje programe Leonardo da Vinci i Socrates (1985-2006). Program Leonardo Da Vinci je usmjeren zapošljivosti i tržištu rada, a rezultat je težnje Europske komisije da uskladi ponudu radne snage s kontinuiranom promjenom potrošnje zbog porasta tehnološkog i znanstvenog razvoja. Temeljni cilj bi mu bio pomicanje transnacionalnih projekata temeljenih na suradnji edukativnih i gospodarskih ustanova. Nakon prve faze koja je završila 1999. godine, drugi dio LDV programa usmjerio se problemima socijalizacije i doživotnog obrazovanja (Kiss, 2011, 15).

### 3. DRUŠTVENI POLOŽAJ I ULOGA NASTAVNIKA

#### 3.1. Povijest nastavničke profesije

Zanimanje učitelja se javlja već u predcivilizacijskom dobu bez obzira na činjenicu da su imali različita značenja ali im je uloga ostala ista. Vuleta (2018, 5) prema Cindrić (1995) se referira na Kujundžića (1980) koji navodi začetke učiteljske profesije kao časne starce (veterane) i starije žene (matrone) koji su mlade odvodili u svetišta kako bi ih poučavali o doprinosu društvenoj zajednici i svakodnevnim vještinama kao što su lov i obrana. Pričali bi o mitovima i podrijetlu, ritualima i tradiciji te na kraju inicijacije imali bi završni ispit koji bi ih uvrstio u život odraslih. Sumerka civilizacija na ušću Eufrata i Tigrisa je utjecala na pojavu prvih škola. Prema Osterman (2012, 93-94), Sumerani su nazvali školu e 2-dub-ba-a, što se na akademskom prevodi kao bīt tuppī („kuća pločica“). Učenike su zvali dummu-e2 –dub-ba-a – „sinovi kuće pločica“ ili dub-satur – „mladi pisac“. Vuleta, (2018, 6, prema Cindrić, 1995) ističe kako su Kinezi u staro doba učitelja nazvali „Bog pakla“ kako bi istaknuli njegovu strogoću te važnost učenja iznesenog gradiva. S druge strane, Strugar (2012, prema Vuleta, 2018,) ističe kako su Sumerani učitelja nazivali umnia što se prevodi na otac, brat, prijatelj ili stariji čovjek koji podučava. Hebreji su upotrebljavali riječ rabin što znači učitelj, svećenik ili znanstvenik, a Atenjani didaskali za učitelje u privatnim školama i gramatisti u školi gramatista i sl. Učiteljsko zvanje se učvrstilo u 17. stoljeću pojavom osnovnih škola ali kao i prije, nije bilo traženo posebno pedagoško obrazovanje pa su posao učitelja obavljali pismeniji pojedinci. Hrvatsko-ugarski sabor je 1845. godine objavio naredbu kojom učitelj u osnovnoj školi mogu biti najkvalificiranije osobe (Vuleta, 2018, 5-7).

Prvi učitelji u školama bili su stranci. Oni se nisu znatno pripremali za svoje zanimanje. Često su pozicije učitelja preuzimali napredniji trgovci, isluženi vojnici te zatvorski čuvari i prenosili znanja koja su posjedovali. Kod primanja učitelja na poziciju, velika se važnost pridavala njegovom vladanju, poštovanju vlasti i odanosti crkvi. Kada se došlo do zaključka da bi se učitelje trebalo institucionalno obrazovati jer je zanimanje postajalo sve složenije, učitelji su se u početku obrazovali na kraćim tečajevima koji su trajali svega od tri do šest mjeseci. Tečajevi su se nazivali preparandijalni tečajevi, a održavali su se 1651. u Zagrebu, 1765. u Slunju, 1775. u Bjelovaru i tako dalje (Franković prema Debeljak, 2016, 6).

Za vrijeme Prvog svjetskog rata, Hrvatska je imala sedam učiteljskih škola od čega su četiri bile muške, a tri ženske. Praktičko uvježbavanje učiteljskih pripravnika se odvijalo u

Zagrebu sa šest, u Petrinji s pet, a u Osijeku s tri razreda. Prema novom zakonu obrazovanja koji je stupio na snagu 1929., trajanje učiteljskih škola je produženo sa četiri na pet godina (Cuvaj prema Debeljak, 2016, 6-7). Nakon Drugog svjetskog rata trajanje učiteljskog obrazovanja ponovno smanjilo na četiri godine. 1945. godine sedmogodišnje osnovno obrazovanje je postalo obavezno što je dovelo do nedostatka učitelja i nastavnika. Rješenje za to je bilo obrazovanje ljudi koji su imali završenu srednju školu. Pružena im je mogućnost prijave na izobrazbu koja je trajala godinu dana. Broj učenika i učitelja je nastavio rasti pa je 1950. 6174 učenika bilo upisano u učiteljske škole do je nastavu držalo 236 učitelja i nastavnika. Godine 1952. učiteljske su škole opet postale petogodišnje, a 1955. obavezna osnovna škola je produžena na osam godina. Zbog tih se promjena pojavila potreba za obrazovanjem predmetnih učitelja, ali i do povećanja pedagoških skupina predmeta na učiteljskim studijima i drugim fakultetima Sveučilišta (Vizek Vidović prema Debeljak, 2016, 7).

Šezdesetih godinama prošlog stoljeća, s obzirom na veliki broj smanjenja iskusnih nastavnika, posvećuje se posebna pozornost stručnom usavršavanju istih. Najčešći oblici stručnog usavršavanja toga vremena su bili stažiranje, uvodni pedagoški seminar, praćenje nastavničkog rada i stručno-metodički seminar. Od 1.srpnja 1969. godine nastavnici su morali polagati stručni ispit, a za njih su izrađeni posebni programi stručnog usavršavanja koji su objavljeni u Prosvjetnom vjesniku br. 6, 1969. godine. Nastavnik početnik je nakon obuke i usavršavanja te dvije godine radnog iskustva, polagao stručni ispit. Na tom ispitu su se provjeravale primjene stručnog znanja u nastavnom radu, poznavanje i primjena osnovnih pedagoških i psiholoških zakonitosti te poznavanje društveno-ekonomskih odnosa (Lukaš, 2020, 88).

Reforma iz 1991. u Ustavu neovisne države Republike Hrvatske dovela je do promjena u svim dijelovima društvenog i obrazovnog sustava. 90-ih godina usvojeni su zakoni kojima se nastojalo urediti područje odgoja i obrazovanja, a to su: *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (1997), *Zakon o osnovnom školstvu* (1990 i 2003), *Zakon o visokim učilištima* (1993 i 1996), a kasnije i *Zakon o srednjem školstvu* (2003) te *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2003) (Debeljak, 2016, 8).

Na kraju 20. i na početku 21. stoljeća počinje proces senzibilizacije učenika i učitelja za pitanja ljudskih prava, ekološke svijesti te kvalitete života općenito. Početak 21. stoljeća su obilježavale značajne sveobuhvatne promjene u sustavu obrazovanja učenika i učitelja i nastavnika. *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* iz srpnja 2003. godine je bio pretpostavka za pokretanje promjena u visokom školstvu te je ukazivao na potrebu

uključivanja hrvatskog visokog školstva u europski istraživački prostor. Hrvatska je 2001. godine potpisala Bolonjsku deklaraciju čime se obvezala pristupiti Bolonjskom procesu (Vizek Vidović prema Debljak, 2016, 8).

Glavni ciljevi Bolonjskog procesa su usmjereni na osiguravanje kvalitete, poticanje mobilnosti nastavnika i studenata, mogućnost lakšeg prepoznavanja diploma, omogućavanje veće fleksibilnosti u profesionalnom razvoju, povezivanje znanstvenog i nastavnog rada i slično. Bolonjski proces podrazumijeva i dvostupanjski sustav studiranja na pojedinim fakultetima, kao i integrirane studije, zatim ujednačen stupanj opterećenja studenata izražen u ECTS bodovima te dodatak diplomi kvalitativne analize postignuća studenta i profesionalne orijentacije. Kada se govori o izobrazbi nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjih škola, treba se istaknuti kako se oni obrazuju na različitim fakultetima Sveučilišta te da u njihovoj naobrazbi sudjeluju i škole koje imaju ugovor s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i športa (Vizek Vidović prema Debljak, 2016, 9-10).

U suvremenom obrazovanju nastavnike treba uvoditi u modernizaciju nastave i pristup učenicima kao aktivnim dionicima odgojno obrazovnog procesa. Oni bi trebali što više uvažavati potrebe i mogućnosti samih učenika te koristiti novije metode poučavanja. Nastavnici bi prije svega trebali stvoriti sustav u kojem bi učenici dobili veću slobodu kreativnosti bez straha od neuspjeha (Stevanović, 2006 prema Vuletin, 2018, 11). Iz raznih je istraživanja vidljivo da se nastavnici razlikuju po pedagoškim osobinama, što u velikoj mjeri utječe na postignuća učenika. Zbog važnosti koja proizlazi iz toga, konstruirana je u sistematskoj pedagogiji pedeutologija. Pedeutologija je teorija kojoj je osnovni predmet proučavanje nastavnikovih obilježja s postavljenim prioritetom na njegovu osobnost. Pojavljuje se početkom 20. stoljeća kada počinje proučavanje nastavnika sa sociološkog, psihološkog, pedagoškog i karakterološkog stajališta. Osobnost nastavnika u to vrijeme postaje jedna od najvažnijih čimbenika u odgoju i obrazovanju učenika. Za proučavanje nastavnikove osobnosti, kroz povijest se koriste dva načina. Prvi je aksiološki koji je bio dominantan prijašnjih godina, ali je više govorio o nastavničkoj profesiji nego o njegovoj osobnosti, a drugi je empirijski koji se pojavljuje krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Empirijski načinom se pokušalo utvrditi koje osobine nastavnik treba posjedovati kako bi ostvario pozitivne rezultate na učenike (Strugar, prema Vuletin, 2018, 13).

### 3.2. Uloga učitelja u procesu odgoja i obrazovanja

Nastavnik je prvenstveno odgojitelj koji u svome okruženju daje odgojnoj funkciji smisao, on ju osmišljava te svoje osobne vještine i znanja prosljeđuje učenicima, djeci i mladima. Trudi se pronaći načine na koje bi što uspješnije ostvario svoje ciljeve vezane za odgojno-obrazovni proces. Sam nastavnik je poveznica između onoga što se događa u školi i onoga što se događa van škole, u stvarnome svijetu. Uz odgajateljski poziv, nastavniku se pridaje obrazovna uloga kojom mlade uvodi u različita područja znanosti i života. U svome radu teži metodama i pristupima koji pospješuju učenikov razvoj osobnosti i stvaralaštvo jer samo tako može ostvariti najveće potencijale i vrijednosti. Paechter (1996, prema Lukaš, 2020, 82-83) stručno usavršavanje vidi kao aktivnost u kojoj sudionici individualno i u grupi kako bi unaprijedili svoju praksu, ali i u situ vrijeme sačuvali svoju profesionalnu anatomiju (Lukaš, 2020, 82-83).

Prema Kurikulumu Građanskog odgoja i obrazovanja (MZO prema Pamić, 2019, 2), kompetentna je osoba svaki pojedinac koji djeluje u skladu sa svojim znanjima i vještinama. Kompetentnost učitelja u svakom području je važna jer on organizira i vodi nastavu, prati rast i razvoj učenika, vodi roditeljske sastanke te surađuje se s različitim dionicima koji su dio odgojno-obrazovnog sustava. Njegovo znanje se odnosi na poznavanje didaktičke teorije, teorije škole, kurikuluma, školske organizacije, školskog i razrednog ozračja, kulture škole i obitelji (Jurčić prema Pamić, 2019, 4).

Prema Brustu Nemetu (2013) riječ kompetencija znači mjerodavnost, sposobnost ili pozvanost, primjerice, nastavnika da posjeduje sposobnost vrednovanja i procjenjivanja. Glavne kompetencije bi uključivale stavove, ponašanje, sposobnosti, znanje, vještine i osobnost. OECD (2007) nalaže kako su kompetencije složeni konstrukt sposobnosti iz četiri temeljna područja. Ta područja bi bila kognitivne kompetencije, funkcionalne kompetencije, osobne kompetencije i etičke kompetencije. Kognitivne upotrebljavaju teoriju i koncepte te informalno znanje koje je razvijeno kroz praksu dok funkcionalne kompetencije označavaju sposobnost da se posao obavlja unutar nekog određenog područja. Osobne su sposobnosti prilagodbe ponašanja kako bi odgovaralo situaciji te etičke koje označavaju pravilno moralno ponašanje temeljeno na razvoju osobnih i stručnih vještina (Vuletin, 2018, 19). Svaki učitelj/učiteljica trebaju znati kako će potaknuti učenike na razvoj socijalnih vještina i kompetencija. Učitelji bi trebali biti otvoreni, empatični, pristupačni, osoba kojoj učenici mogu lako pristupiti te poštovati dječje osjećaje. Učiteljima je važno učinkovito poučavanje učenika i da poštuju osjećaje djece, ali da uz to uspiju ukazati na pravila ponašanja te da se



moгу pouzdati u njih. Socijalno kompetentan učitelj je onaj koji učeniku može prenijeti određena socijalna znanja i vještine, potaknuti ga na prihvaćanje svojih obveza, zadovoljavanje osobnih potreba na društveno prihvatljiv način i na razvijanje samopouzdanja učenika (Pamić, 2019, 8).

U svakoj državi, stručne kompetencije učitelja imaju veliku važnost jer se na radu prosvjetnih radnika temelje sva znanja, umijeća i navike djece. Razvoj tih kompetencija se razvija s radovima na studijima, koji su isplanirani određenim kurikulumom na fakultetima. Kasnije oni mogu utjecati na stjecanje kompetencija koje se usklađuju prema karakteristikama odgojno- obrazovnog stupnja. Od nastavnika se traži da budu otvoreni prema promjenama u paradigmatima obrazovanja, ciljevima, sadržajima, oblicima i metodama nastave i učenja te znanstvenim spoznajama. Pristup obrazovanju nastavnika temeljenom na kompetencijama ima ulogu početne faze osposobljavanja. Nastavnicima je važno usvojiti specifične vještine koje se u učionici od njih zahtijevaju. Europski koncept novog društva, promjenjivost potreba novih korisnika obrazovnih usluga i novo razumijevanje uloge obrazovanja, pred nastavnike i učitelje stavljaju nove zahtjeve. Preoblikovana je njihova uloga i funkcija te njihovih ključnih nastavničkih kompetencija. Ilić (1998, 256, prema Sučević, Cvjetičanin, Sakač, 2011, 11-12) tvrdi da nastavnik upoznavanjem učenika počinje neprestanu potragu za boljim načinom rada od prethodnog te konstantno traži mišljenje učenika on tome. Također, ističe važnost marljivosti, razredna atmosfera ne smije biti turobna, odnosno da bi nastavnih trebao stvoriti okruženje u kojem učenici uživaju.

Učitelji razredne nastave mogu napredovati u zvanje učitelja mentora, odnosno, učitelja savjetnika. Postupak napredovanja pokreće Agencija za odgoj i obrazovanje na prijedlog ravnatelja škole ili učitelja, a za oba napredovanja potrebno je ostvariti određene uvjete koji se nakon pet godina ponovno evaluiraju. Učitelj mentor treba najmanje šest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci i to u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, uspješnu ocjenu, najmanje sedam bodova u izvannastavnom stručnom radu i redovito stručno usavršavanje. Uvjeti za napredovanje u učitelja savjetnika su najmanje jedanaest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, ocjena uspješnosti izvrstan, najmanje petnaest bodova za izvannastavni stručni rad i redovito stručno usavršavanje (Horvat, Lapat, 2012, 132-133).

U Austriji, obuka nastavnika je organizirana na različitim fakultetima sveučilišta učiteljskog obrazovanja. Program nastave je osmišljen u suradnji s vladom zaduženoj za obrazovanje u skladu s određenim zahtjevima. Prosječna dob učitelja u školi sestriinstva i čuvanja poslije škole je 45,0 i 49,7 godina, dok je prosječna dob vrtićkih učitelja između 35,0

i 39,3 godina. Učitelji u srednjoj školi prisustvuju 3 od 5 seminara u prosjeku, a učitelji opće srednje i visoke srednje škole 1 do 2 seminara. U TALIS evaluaciji iz 2008. pokazano je da 45% učitelja želi sudjelovati u više seminarskih izlaganja kada bi njihova ponuda bila prikladna. 15% učitelja, koji sudjeluju u seminarima, uvjereni su kako je seminar imao pozitivan utjecaj na njihov osobni rast (Selinger, 2013, 317-323).

Uloga nastavnika i učitelja konstantno nadograđuju temelje razmatrajući dvije kvalifikacije suvremenog društva, a to je „društvo koje uči“ i „društvo znanja“. Prema Vlahović i Vujsić-Živković (2005, 21) profesionalizam je nova kompetencija nastavnika i učitelja pred njih stavlja iskustvo cjeloživotnog obrazovanja. Nastavnici dobivaju nove uloge tj. slijede put europske strukture kvalitete osnovnog obrazovanja, a to su (Vlahović, Vujsić-Živković, 2005, 21):

- nastavnik profesionalac,
- kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika,
- suradnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika,
- istraživač u području odgoja i obrazovanja,
- od individualca k suradniku, članu tima,
- stručnjak za jednopredmetna ili više predmetna područja,
- stručnjak s visokim stupnjem autonomije i etička profesija.

Nastavnik profesionalac treba imati sveobuhvatni temelj znanja o nastavi i učenju koji izvire iz znanstveno-istraživačkih spoznaja, bogat repertoar praktičkih postupaka u nastavi, treba biti kritički nastrojen intelektualac koji će raditi u korist svojih učenika, odgovoran prema zajednici i etičkom kodeksu itd. Kao kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika treba osigurati uvjete za maksimalnu aktivnost i samoaktivnost učenika. Kao suradnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika treba stvoriti okruženje za učenje, otvorenu i poticajnu sredinu u kojoj učenici mogu primijeniti različite metode učenja. Kao istraživač u području odgoja i obrazovanja, nastavnik se treba osposobiti kao i pedagog i istraživač. To podrazumijeva kritički odnos prema odgoju, obrazovanju i nastavi, kompetenciju u istraživačkom angažiranju, otvorenost prema inovativnim idejama i pristupima, spremnost za unapređivanje procesa nastave te interes i kapacitet za teorijsku refleksiju i komunikaciju. Timski je rad jedno od rješenja kojim se rad nastavnika izvlači iz izoliranosti. U većini zemalja Europske Unije otvoren je proces zapošljavanja suradnika različitih profila u osnovnim školama. Kao stručnjak za jednopredmetna ili višepredmetna područja, nastavnik se priprema za mnoga nastavna

područja, a vezani su za razvoj znanosti, potrebu podizanja kvaliteta obrazovanja i potrebu racionalizacije nastavnog procesa. Za nastavnika je bitan i njegov razvoj kao autonomnog profesionalca gdje mu se pruža prilika za istraživački o kritički pristup prema vlastitoj profesiji. Naposljetku, nastava je etička i socijalna djelatnost stoga nastavnik je obvezan staviti obrazovanje u funkciju društva. Na njemu je učenikovo znanje i sam njegov razvoj pa ne može i ne smije ignorirati taj moralni dio svog životnog zadatka (Sučević, Cvjetićanin, Sakač, 2011, 12-14).

Učitelj koji će provoditi nastavu treba raditi na vlastitom profesionalnom razvoju kako bi svoje učenike što kvalitetnije pripremili za svijet odraslih. Jedna od bitnijih karakteristika suvremenog nastavnika, za razliku od tradicionalnog učitelja koji je nastavu održavao na statičan način, preuzimanje inicijative. Stalna potreba za povećanjem kvalitete u nastavnom radu i poučavanju utječu na sve češće naglašavanje profesionalizacije rada što je zapravo potpora produžavanju i poboljšanju inicijalnog učiteljevog obrazovanja i njegovog stručnog usavršavanja. Cilj tog stalnog stručnog usavršavanja je, prema usmjeren prema učiteljevima ponašanjima u izvršavanju različitih dužnosti koje dolaze s profesijom (Tot, Klapan, 2008 prema Zrilić, Mariin 2019, 391). Tot (2013, prema Zrilić, Marin, 2019, 391), tvrdi da učitelj treba znati motivirati svoje učenike za samostalno učenje koje je bitna pretpostavka njihovog osobnog i profesionalnog rasta (Zrilić, Marin, 2019, 391).

Učitelji danas nastoje napustiti tradicionalne načine održavanje nastave kako bi učenike što bolje pripremili za sve situacije koje ih čekaju u svijetu odraslih i također i za cjeloživotno obrazovanje. Suvremenu školu karakterizira multidimenzionalnost, neposrednost, otvorenost, velike mogućnosti kreativnosti izvan granica stereotipa i krutih programa. Kada se učiteljevu kompetitivnost prepozna od strane škole, učenika te roditelja, to je dovoljan pokazatelj velike sposobnosti obavljanja tog područja rada (Zrilić, Marin, 2019, 399).

OECD (1998) predlaže mjere poboljšanja u profesionalizaciji nastavnčkog kadra koje uključuju privlačenje dobrih kadrova, djelotvorniju pripremu novih nastavnika, poduzimanje mjera održavanje stručnosti nastavne prakse i pokušaj da se podigne moral i motivacija nastavnika. Profesionalizacija nastavničke katedre je osnovni put prema kvalitetnom obrazovanju. Vlahović (2000, 117) tvrdi da kvalitetnog obrazovanja ne može biti bez kvalitetno obrazovanog nastavnika. Nastavnika predstavlja inovacija nastave koja bi trebala osigurati nove vrijednosti i realizaciju čovjeka.

Sučević i sur., (2011, 14-17) prema udžbeniku *Škole i kvalitet* (1998, 113) citiraju da ti nastavnici formiraju poveznicu između škole i akademskog svijeta fakulteta te suradnja s

njima osigurava nastavnicima jednostavniji put prema karijeri. Pristup obrazovanju nastavnika i učitelja koji je zasnovan na kompetencijama ima svoju vrijednost kao dio početnog osposobljavanja. Za nastavnike, vrlo je važno usvojiti određene vještine koje će koristiti u budućnosti. Osposobljavanje i obrazovanje ne bi trebalo potpuno poistovjećivati. Uloga profesionalnih nastavnika i učitelja je objasniti proces obrazovanja i analizirati ga u kontekstu važnosti iskustava učenja.

Diplomirani student treba imati kompetencije za ostvarivanje nastavnih ciljeva za rad u školi. U te kompetencije ubrajamo transformaciju akademskih znanja u sadržaje prikladne školskom podučavanju, prijenos osnovnih društvenih vrijednosti, bavljenje temama kao što su ljudska prava, ekologija i promjene u okruženju, izvođenje izvannastavnih aktivnosti, primjenu istraživačkih metoda za poboljšanje vlastite prakse i primjenu informacijske tehnologije u nastavi. Ove obrazovne ciljeve, institucije za obrazovanje nastavnika autonomno uklapaju u studijske programe (OECD, 2003, Linde, 2003, Berglinde, 2002 prema Sučević i sur., 2011, 18).

Neizbježno je da oni koji se bave kreiranjem politike budu precizni u pogledu određivanja uloge nastavnika te da u sklopu toga usavrše načine osiguraju stručno usavršavanje i sklope primjerene mehanizme koji bi sadržavali sve promjene uloge nastavnika koje su potrebne za stvaranje nastavničke karijere. Potrebne su i alternativne strategije vezane za nastavu npr. učitelji i nastavnici ističu pitanje učenika koji su pripadnici etičkih manjina ili onih koji sporo uče. Europski koncept traži široke performanse obrazovanosti nastavnika i učitelja koja uključuje stručnost, kreativnost, pripremno radno razdoblje, put cjeloživotnog učenja nastavnika, ali i učenika (Sučević i sur., 2011, 19-21).

Ciljevi koji se stavljaju pred suvremenog učitelja ili nastavnika su uklanjanje nepotrebnih odnosno nagomilanih obrazovnih sadržaja, suvremeni način poučavanja, istraživačka nastava, održavanje više terenske nastave, osposobljavanje učenika za život prema kolektivnim i individualnim pravima i odgovornostima, građanskom moralu, općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, temeljnim pravima djece i ljudskim pravima, sloboda moralno rasuđivanja te sloboda mišljenja itd. prijeko je potreba i suradnja s drugim učiteljima i roditeljima. Realizacija ovih ciljeva zahtjeva razvijene kompetencije učitelja kao što su stručne, didaktičko-metodičke, psihološke, pedagoške, socijalne, interkulturalne i druge (Zrilić, Marin, 2019, 389-390).

### 3.3. Cjeloživotno obrazovanje nastavnika

U modernim društvima, obrazovanje je najbitniji i najkvalitetniji način razvoja samog društva te pojedinca koji uči. Čovjek živi u društvu koje se neprestano mijenja i poboljšava stoga je vrlo važno u ranoj dobi svakog pojedinca stvoriti naviku i želju za učenjem i osobnim razvojem. Učitelji kroz poticanje učenika na učenje i napredak, također moraju težiti znanju koje je veće od onoga koje su do te točke u svome životu stekli (Rajić, Lapat, 2010, 57).

Naglasak je na stalnom stručnom usavršavanju i profesionalnom rastu koji potječu iz takozvane politike cjeloživotnog učenja. Na taj način učitelji ne djeluju samo na svoje kompetencije, na svoje obnavljanje i usavršavanje već stečenih znanja, već potiču i učenike da njeguju tu potrebu za cjeloživotnim učenjem jer znanje postaje sve veći resurs socijalnih, obrazovnih i društvenih sredina. Učiteljsko stručno obrazovanje počinje kada učitelji uđu u razred. Sva znanja koja su stekli tokom svoga studija su podloga na koju će se njegovo znanje nadograđivati. Tijekom radnog vijeka učitelji se usavršavaju na različitim oblicima i tipovima stručnih skupova. Neki od njih su seminari, savjetovanja, predavanja, tečajevi, radionice, okrugli stolovi, različiti kampovi i slični, koji se organiziraju na razini škole, općine, grada, županije ili na međunarodnoj razini, a potrebni su jer učitelji trebaju biti u tijeku s novim sadržajima u struci, te razvijati senzibilitet za ekspanzijom znanja. Osim teoretskih znanja, važno je steći praktična iskustva, okrenuti se akcijskim istraživanjima i interdisciplinarnom pristupu. Učitelj treba biti sposoban promišljati o svim aspektima posla i biti otvorenih vidika (Horvat, Lapat, 2012, 131-132).

U radu Višnje Rajić i Gorana Lapata pokušalo se definirati stavove studenata, budućih učitelja primarnog obrazovanja, o cjeloživotnom učiteljskom učenju i obrazovanju pomoću analize sadržaja njihovih radova. Studenti opisuju cjeloživotno učenje kao neprekidan proces (njih 76,67%). Polovica studenata smatra da je cjeloživotno učenje i obrazovanje prijeko potrebno (50,82%). Studenti smatraju da cjeloživotno učenje i obrazovanje imaju izrazit utjecaj na kvalitetu njihova rada (39,34%), kao i razvoj njihovih kompetencija (34,43%). Pišući o oblicima svog cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja njih 81,97% odabralo je neformalne oblike koje bi koristili kao što su seminari, radionice, tečajevi i sl. Njih 52,46% uočava i odabire informalne oblike obrazovanja – samoobrazovanje, dok ih 32,79% planira nastaviti obrazovanje na doktorskom studiju (Rajić, Lapat, 2010, 57).

Analizom sadržaja studentskih radova, autori su pokušali saznati percepciju budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. Odgovori koji su

studenti ponudili ukazuju kako oni percipiraju društvo koje uči i u kojem bi smjeru ono trebalo ići. Većina ih je odabralo ići u smjeru informalnih oblika obrazovanja. Budući da su ispitanici budući učitelji kojima je trenutno primarna zadaća vlastito obrazovanje, valjalo bi provesti ispitivanje i među učiteljima i drugim nositeljima odgojno-obrazovnog sustava koji su se zaposlili nedavno, a isto tako i među onima koji su zaposleni 15-ak godina ili su pri kraju radnog staža. Tada bi se mogle usporediti želje i potrebe, ali i mogućnosti i dostupnost cjeloživotnog obrazovanja učiteljima (Rajić, Lapat, 2010, 61-62).

Većina studenata ne nastavlja studij ponajviše iz materijalnih i privatnih razloga. Napredak društva, tehnologije te povećanje potrošačkih dimenzija ne donose povoljnu stvarnost. Stopa nezaposlenosti u rastu je svakodnevna pojava, a u ostalim sektorima nije bolja situacija. Obrazovani ljudi ne mogu dobiti radno mjesto u struci ili uopće, a dobna granica za mirovinu se sve više i više pomiče. Sve je više zaposlenih u srednjoj životnoj dobi koji nisu na razini za posao koji obavljaju ili iz subjektivnih ili iz objektivnih razloga. Od njih se očekuje napredak uz pomoć cjeloživotnog obrazovanja ako žele zadržati posao ili ako žele ostvariti uvjete za umirovljenje (Horvat, Lapat, 2012, 141).

Proces globalizacije je ostavio trag na svim područjima društva pa tako su promjene u odgojno-obrazovnom sustavu prijeko potrebne. Zbog brzog razvoja novih tehnologija je potrebno omogućiti i napredak svih članova društva pomoću promjena na državnom i europskom planu. Obrazovanje učitelja se mijenjalo kroz povijest, od četverogodišnjih do petogodišnjih srednjih učiteljskih škola, preko dvogodišnjih viših škola, učiteljskih akademija u trajanju od četiri godine sve do današnjih integriranih preddiplomskih i diplomskih studija na sveučilištima koja su u trajanju od pet godina. Neprestano usavršavanje i osposobljavanje učitelja je neprekidan i bitan proces koji se razvija kroz cjeloživotno učenje. Hrvatska, kao članica Europske Unije, potpisnica je mnogih deklaracija, inicijativa i programa koje potiču mobilnost svih sudionika obrazovanja ističu važnost cjeloživotnog učenja i usavršavanja za sve članove društva (Debeljak, 2016, 3).

U današnjem, globaliziranom društvu mnogo toga mijenja, unaprjeđuje i razvija, ne zaobilazi i jedno od glavnih svojstva društva, a to je cjeloživotno učenje i obrazovanje (Jarvis prema Mesić, Topolovčan, 2016, 60). Učitelji bi kao cjeloživotni učenici trebali težiti prema kontinuiranom razvoju i usavršavanju odnosno trebali bi istraživati, proučavati i proširivati područje svoga interesa (Uzuboylu i Hursen prema Mesić, Topolovčan, 2016, 60). Glavni mehanizmi koji potiču osobni rast i razvoj svakog pojedinca te sprječavaju rutinu u životu su cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj. Kod stvaranja društva znanja odnosno kompetentnih i samoreguliranih učenika treba se obratiti pažnja na pet dimenzija

cjeloživotnog učenja, a to su: motivacija, inovacija, održivost, efikasnost i širenje. Mesić, Topolovčan prema VandeWalle (1997, 995) tvrde da je za kvalitetno cjeloživotno obrazovanje učitelja prvo potrebno utvrditi koje su njihove obrazovne potrebe s obzirom na sadržaje koji im se nude.

Na navedeno se nadovezuje i već spomenuto istraživanje Rajić i Lapat (2010) koje je pokazalo da budući učitelji profesionalno usavršavanje na radnom mjestu smatraju jednom od glavnih odrednica za razvoj posebnih kompetencija. Model ciljnih orijentacija je značajan u procesu učenja i rada, a razvili su ih obrazovni i razvojni psiholozi. Ciljne orijentacije u poslu odnose se na vrstu usmjerenosti u pogledu postignuća u poslu. Mesić, Topolovčan prema VandeWalle (1997, 995) ih definiraju kao individualnu predispoziciju razvoja ili procjene vlastitih sposobnosti postignuća u poslu. Ciljne orijentacije u poslu su razvijene iz koncepta ciljnih orijentacija u učenju i sportu te imaju slične ili iste dimenzije npr. orijentacije učenja, dokazivanja i izbjegavanja. Ciljne orijentacije na poslu su konceptualno povezane s ciljnim orijentacijama u učenju (Mesić, Topolovčan, 2016, 61). Za cjeloživotno učenje bi učenici u sve većoj mjeri trebali postati samoregulirani odnosno trebali bi biti sposobni za samoregulirano učenje. Razni meta-kognitivni procesi kod učenika potiču samo-regulirano učenje, to su primjerice planiranje učenja ili evaluacija (Gonzalez prema Mesić, Topolovčan, 2016, 62).

Zbog suvremenog društva, pojedinac ima potrebu za cjeloživotnim učenjem. Konkurentnost poduzeća i ustanova u suvremenom društvu najviše ovisi o znanju zaposlenika. Najbolji način održavanja konkurentnosti upravo je kontinuirani razvoj zaposlenika. Gobo (2008) je u svom radu istraživao obrazovanje učitelja i nastavnika u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u školi, i idealnim i sadašnjim uvjetima. Cilj njegovog istraživanja je bio utvrditi razliku između provedbe obrazovanja učitelja i nastavnika u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u školi. Prvi dio anketnog upitnika se sastojao od deset tvrdnji uz pomoć kojih se ispitalo mišljenje učitelja i nastavnika o provedbi obrazovanja, u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u radu škole u idealnim uvjetima, a drugi u sadašnjim uvjetima. Uzorak ispitanika čine učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola grada Pule, a istraživanju je ukupno pristupilo 179 ispitanika. U istraživanje se krenulo s nultom hipotezom da je razlika između mišljenja učitelja/nastavnika o provedbi obrazovanja, u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u radu škole, u idealnim i sadašnjim uvjetima ne postoji, odnosno razlika se može smatrati slučajnom, dok se statističkim metodama ne utvrdi da ona postoji. Ispitanici su najznačajnijim smatrali područje općih stručnih znanja, što je dokaz da su svjesni potrebe za stalnim usavršavanjem i

stjecanjem onih stručnih znanja koja će pridonijeti kvaliteti njihova pedagoškog rada. Također, smatrali su značajnim znanja iz suvremene pismenosti, što nam pokazuje da su veoma svjesni onoga što suvremeni svijet od čovjeka današnjice traži, a to su znanja iz suvremene pismenosti: informatička pismenost, komuniciranje na stranim jezicima, kao i znanja iz pravopisa i pisanog komuniciranja (Gobo, 2008, 370-376).

Suvremeno društvo traži od svakog poduzeća, kao i od škole, da vodi brigu o obrazovanju zaposlenika organiziranjem obrazovanja. Organizacija obrazovanja odraslih započinje prvom fazom andragoškog ciklusa koja se odnosi na utvrđivanje obrazovnih potreba. Da bi se obrazovanje učitelja/nastavnika u školi kvalitetno organiziralo, potrebno je započeti s utvrđivanjem obrazovnih potreba.



## **4. METODOLOŠKI ASPEKTI ISTRAŽIVANJA**

### **4.1. Cilj istraživanja**

Cjeloživotno obrazovanje postaje sve važnije u suvremenom društvu upravo zbog ubrzanog razvoja društva i njegovih pripadnika. Sve se češće nastoji što ranije u životu ukazati na njegovu korisnost. S time u vidu, cilj ovoga istraživanja je istražiti ulogu cjeloživotnog obrazovanja u radu učitelja i oblike i prakse njihovog sudjelovanja u programima obrazovanja odraslih.

### **4.2. Hipoteze istraživanja**

Sukladno postavljenom cilju istraživanja, u istraživanje se krenulo uz pet istraživačkih hipoteza:

H1: Učitelji/ce aktivno sudjeluju unutar dodatnih usavršavanja, edukacijama i radionicama vezanim za svoj posao.

H2: Učiteljima/icama škola u kojoj rade nudi mogućnosti sudjelovanja u raznim oblicima cjeloživotnog obrazovanja.

H3: Učitelji/ce su zadovoljni/e mogućnostima i kvalitetom dodatnog obrazovanja i smatraju ga nužnim za svoj karijerni napredak.

H4: Učitelji/ice iskazuju nezadovoljstvo vlastitim društvenim položajem i ulogom svog zanimanja u hrvatskom društvu.

H5: Učitelji/ce ističu potrebu usavršavanja sustava vrednovanja dodatnih usavršavanja.

### **4.3. Istraživačka metoda i mjerni instrument**

U ovom istraživanju korištena je metoda ankete kako bi se ispitala uloga cjeloživotnog obrazovanja u radnom procesu učitelja/ica. Upitnik je sadržavao 20 pitanja koja su pretežno bila zatvorenog tipa. Pitanja su se usmjerila na sociodemografska obilježja ispitanika, njihovo sudjelovanje u programima dodatnog obrazovanja te na njihova stajališta o tematici cjeloživotnog obrazovanja. Ispitanike se pitalo o njihovom stečenom zvanju i završenom fakultetu. Nekoliko pitanja usmjerilo se i na sudjelovanja učitelja/ica u programima dodatnog obrazovanja te njihove prijedloge za poboljšanje tog procesa kao i prijedloge za unaprjeđenja trenutnog sustava obrazovanja.

#### **4.4. Uzorak istraživanja**

Uzorak istraživanja činili su učitelji/ice osnovnih škola u gradu Splitu. Broj sudionika je bio određen sukladno broju škola u Splitu i broju zaposlenih učitelja/ica razredne nastave. Analizom dostupnih podataka utvrđeno je kako u Splitu djeluje 29 osnovnih škola te je u njima zaposleno ukupno 375 učitelja/ica u razrednoj nastavi.

Ispitanicima je pristupano kontaktiranjem tajništva osnovnih škola telefonskim putem te slanjem ankete na njihove službene e-mail adrese. Anketa se dijelila i osobnim posjetama istraživačice školama za što se dobila dozvola ravnatelja/ice škole. Terenski dio istraživanja proveden je u razdoblju od lipnja do rujna 2023. godine. Sukladno tom vremenskom okviru, odnosno kolektivnom godišnjem odmoru u školama, zabilježen je slab odaziv ispitanika. S tim u vidu, realizirani uzorak ispitanika je 51 učitelj/ica.

## 5. REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da je tematika cjeloživotnog obrazovanja vrlo bitna za ispitane učitelje i učiteljice. U istraživanju je sudjelovalo 50 učiteljica i jedan učitelj (vidi Tablicu 1). Najveća zabilježena dob je bila 64 godine, dok je najmlađa bila 25 godina. Najveći udio ispitanika je bilo u dobi od 60 godina (11,8%).

**Tablica 1.** Distribucija spola

	<b>f</b>	<b>%</b>
ženski	50	98.0
muški	1	2.0
<b>Ukupno</b>	51	100.0

Prvom hipotezom pretpostavlja se kako *učitelji/-ce aktivno sudjeluju u dodatnim usavršavanjima, edukacijama i radionicama vezanim za svoj posao*. Prema prikazanoj Tablici 2, može se vidjeti je da je najveći broj ispitanika sudjelovalo u dodatnim usavršavanjima u vremenskom razdoblju od prije mjesec do šest mjeseci, a manjina odgovara da nije sigurna kada su sudjelovali. Nadalje, tablica 3 prikazuje učestalost odlazaka na dodatna usavršavanja. Prema rezultatima 43,1% ispitanika je zadnji put bilo na usavršavanju prije 1 do šest mjeseci dok se 41,2% se izjašnjava kako često sudjeluju na edukacijama.

Prema rezultatima prikazanim u tablicama 2 i 3 može se vidjeti da škole u kojima su ispitanici zaposleni nude mogućnost sudjelovanja u dodatnim usavršavanjima s obzirom kako je većina ispitanih učitelja/-ica odgovorilo s opcijom *ponekad*. Time je i potvrđena hipoteza *učiteljima/-icama škola u kojoj rade nudi mogućnost sudjelovanja u raznim oblicima cjeloživotnog obrazovanja*. Rezultati su pokazali kako škole u kojima su ispitani učitelji zaposleni potiču edukacije jer je polovica ispitanika (52,9%) označilo opciju *slazem se* na pitanje potiče li njihovo radno mjesto dodatne edukacije (vidi Tablicu 5). 78,4% ispitanika smatra da škole da se najčešće organiziraju edukacije, dok 54,9% učitelja čestim smatra organizaciju seminara.

**Tablica 2.** Učestalost programa usavršavanja i dodatnog obrazovanja koje se nudi na radnom mjestu

	<i>nema odgovora</i>		<i>često</i>		<i>ponekad</i>		<i>rijetko</i>		<i>nikada</i>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
učestalost radionica	2	3,9	9	17,6	33	64,7	7	13,7	0	0
učestalost webinarima	2	3,9	7	13,7	30	58,8	9	17,6	3	5,9
učestalost edukacije	2	3,9	6	11,8	40	78,4	3	5,9	0	0
učestalost seminara	3	5,9	7	13,7	28	54,9	11	21,6	2	3,9

**Tablica 3.** Poticanje dodatnih edukacije od na radnom mjestu (školama)

	<b>f</b>	<b>%</b>
nema odgovora	2	3.9
u potpunosti se slažem	14	27.5
slažem se	27	52.9
niti se slažem niti se ne slažem	6	11.8
ne slažem se	2	3.9
UKUPNO	51	100.0

Rezultati djelomično potvrđuju treću hipotezu prema kojoj su učitelji/-ice zadovoljni/-ne mogućnostima i kvalitetom dodatnog obrazovanja i smatraju ga nužnim za svoj karijerni napredak. Opće zadovoljstvo kvalitetom usavršavanja nije jasno s obzirom kako su se ispitanici o zadovoljstvu istom dominantno izjasnili neutralno (*niti se slažem niti se ne slažem*), ali su izrazili zadovoljstvo s mogućnošću napretka na svom radnom mjestu odabirom opcije *slažem se* (43,1%) (vidi Tablicu 4).

**Tablica 4.** Zadovoljstvo mogućnostima i kvalitetom dodatnog obrazovanja

	<i>nema odgovora</i>		<i>u potpunosti se slažem</i>		<i>slažem se</i>		<i>niti se slažem niti se ne slažem</i>		<i>ne slažem se</i>		<i>u potpunosti se ne slažem</i>		<i>UKUPNO</i>	
	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Zadovoljstvo kvalitetom dodatnog obrazovanja	2	3,9	8	15,7	19	37,3	21	41,2	1	2	0	0	51	100

Teme usavršavanja su u skladu potreba radnog mjesta	3	5,9	14	27,5	20	39,2	12	23,5	2	3,9	0	0	51	100
Zadovoljstvo mogućnošću napretka na radnom mjestu	3	5,9	7	13,7	22	43,1	14	27,5	3	5,9	2	3,9	51	100

Kako bi ispitali četvrtu hipotezu prema kojoj *učitelji/-ice iskazuju nezadovoljstvo vlastitim društvenim položajem i ulogom svog zanimanja u hrvatskom društvu*, ispitanike se pitalo što bi promijenili u trenutnom sustavu cjeloživotnog obrazovanja. Većina od 37,3% nije odgovorila na pitanje, a njih 5,9% tvrdi da ništa ne treba mijenjati. Ipak, rezultati su pokazali nezadovoljstvo kod nekih ispitanika vezano za vrednovanje dodatnih usavršavanja (3,9%) u napredovanjima, dok se 31,4% ispitanika izjasnilo da nije zadovoljno svojim trenutnim financijskim prihodima. 49% ispitanika se složilo sa tvrdnjom da je osnovnoškolskom sustavu potrebna cjelovita reforma programa, a njih 3,9% tvrdi da se ništa ne treba mijenjati.

Peta hipoteza koja pretpostavlja kako *učitelji/ce ističu potrebu usavršavanja sustava vrednovanja dodatnih usavršavanja* potvrđena je rezultatima prema kojima se 33,3% ispitanika u potpunosti slaže, dok se 47,1% slaže s tvrdnjom kako bi dodatna usavršavanja trebalo vrednovati za napredovanje (vidi Tablicu 17.8. u prilogima). S tim se odgovorima ističe i nezadovoljstvo trenutnim sustavom vrednovanja i mogućnostima napretka.

Učitelji/ice cjeloživotno obrazovanje smatraju izuzetno bitnim iz razloga što se stalno pojavljuju nova znanja. Upravo ta znanja smatraju presudnima za prijenos novim generacijama, ističu kako učenje treba biti svrhovito, a ne samo sebi svrha. Smatraju kako bi se to moglo ostvariti sa više tema koje imaju mogućnost poticanja kreativnosti kod rada s učenicima te da ih se redovitije informira u vezi cjeloživotnog obrazovanja te da se češće održavaju radionice na tu temu. Za neke, cjeloživotno je obrazovanje potrebno za profesionalni razvoj i osobni razvoj. Pokazalo se kako su se neki ispitanici izjasnili kako je dodatnih usavršavanja trenutno u ponudi previše te da treba smanjiti sadržaje na najbitnije i najkorisnije. Ipak, neki iskazuju potrebu za većim brojem sadržaja za usavršavanje.

Ispitanici također smatraju da se stručnost učitelja ne cijeni dovoljno i da bi se učitelje trebalo nagrađivati boljom plaćom kako bi bili motiviraniji. Usavršavanja bi, prema mišljenju nekih, trebala biti dostupna za prijavu bez suglasnosti ravnatelja te bi sama angažiranost da se

djelatnici uključe trebala biti veća. Ispitanici iskazuju nezadovoljstvo sa timovima koji oblikuju proces cjeloživotnog obrazovanja te ističu potrebu za promjenom. Iz rezultata se također iščitavaju neki prijedlozi kao ukidanje brožčanog ocjenjivanja, promjena načina vrednovanja te edukacije i uvođenje cjeloživotnog obrazovanja kao obveznog. Naposljetku, iskazuje se potreba za fokusom na rad na socijalnim vještinama te psihoterapiji, upoznavanju i boljem razumijevanju drugih i sebe.

## 6. ZAKLJUČAK

Cjeloživotno obrazovanje je u suvremenom svijetu jedan od ključnih procesa upravo zbog brzih društvenih i tehnoloških promjena. Upravo je iz toga razloga potrebno kontinuirano tražiti nove, kvalitetnije i pouzdanije izvore znanja. Cjeloživotno obrazovanje je proces kojim pojedinac ima mogućnost usavršiti i nadograditi svoje vještine, znanja i kompetentnosti. Kada je riječ o samom procesu, ono se može provoditi kroz nekoliko oblika usavršavanja, a to su radionice, seminari, *webinari* i edukacije. Dodatna usavršavanja usmjerena su na mnogobrojne tematike vezano za razna područja života, od usavršavanja za osobni razvoj do onih koja se vežu za karijerni napredak.

Provedeno istraživanje imalo je cilj ispitati ulogu cjeloživotnog obrazovanja u radu učitelja. Prvom hipotezom je utvrđena učestalost odlazaka učitelja na edukacije, seminare i usavršavanja. Rezultati su pokazali da njih većina (41,2%) često odlazi na usavršavanja te 43,1% je zadnji puta bilo na edukaciji prije mjesec dana do šest mjeseci. Sljedeću hipotezu *učiteljima/-icama škola u kojoj rade nudi mogućnost sudjelovanja u raznim oblicima cjeloživotnog obrazovanja* dokazujem odgovorima ispitanika kako 52,9% škola potiče dodatna usavršavanja, a njih 3,9% odabire opciju *ne slažem se*. Treća hipoteza je pokazala da je većina, odnosno, 41,2% ispitanika, kada se postavilo pitanje vezano za zadovoljstvo kvalitetom dodatnog usavršavanja, odabire opciju *niti se slažem niti se ne slažem*. Složili su se s tvrdnjom u svezi zadovoljstva vezanim uz mogućnost napretka na svom radnom mjestu (43,1%), dočim s time nije zadovoljno 3,9%. Četvrtom hipotezom prema kojoj *učitelji/ice iskazuju nezadovoljstvo vlastitim društvenim položajem i ulogom svog zanimanja u hrvatskom društvu*, analizom podataka se pokazalo kako 31,4% ispitanika nije zadovoljno sa svojim financijskim prihodom. Većina se ispitanika (37,3%) nije izjasnila, a neki su (3,9%) iskazali nezadovoljstvo u odnosu na pitanje vrednovanja dodatnih usavršavanja u napredovanjima. Peta hipoteza *učitelji/-ice ističu potrebu usavršavanja sustava vrednovanja dodatnih usavršavanja* je potvrđena jer se 33,3% ispitanika složilo o postojanju potrebe, dok 47,1% ističe potrebu vrednovanja dodatnog usavršavanja prilikom napredovanja.

## LITERATURA

1. Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: University of Chicago Press.
2. Antikainen, A (2010). *Remarks on the Sociologies of Education and Adult Education*. XVII ISA World Congress of Sociology in Gothenburg, 11-17.
3. Antikainen, A. (ur.) (2005). *Transforming a Learning Society: The case of Finland*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
4. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala*. Zagreb: Golden marketing.
5. Burst Nemet, M. (2014). Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim dokumentima. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 18 (1-32), 25-35.
6. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica-Zagreb: Persona.
7. Cuvaj, A. (1913). *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*. (Svezak X. Drugo ispravljeno i popunjeno izdanje.) Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm. Zemaljske Vlade, Odjela za bogoštovanje i nastavu.
8. Debeljak, V. (2016). *Suvremeni učitelj u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
9. Deželjin, J. (1996). *Upravljanje ljudskim potencijalima*. Zagreb: Organizator.
10. Domović, V., i Godler, Z., (2003); Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u republici Hrvatskoj. *Metodika*, 6, 49-60.
11. Franković, D. (ur.) (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
12. Gabo, A. (2008). Obrazovanje učitelja/nastavnika u sklopu upravljanja ljudskim potencijalima u školi. *Odgojne znanosti*, 10(2), 369-381.
13. González, M. L. G. (2013). Learning goals and strategies in the self-regulation of learning. *US-China Education Review*, 3(1), 46-50.
14. Horvat, A., Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*, 16(2), 131-142.
15. Ilić, M. (1998). *Od tradicionalne do kvalitetne škole*. Banja luka: Radovi, br. 1.
16. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.



17. Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
18. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb. RECEDO d.o.o.
19. Kiss, I. (2011). *Cjeloživotno obrazovanje kao ključni čimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja*. Doktorska disertacija. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
20. Lange, E. (2015). (Re)igniting a sociological imagination in adult education: the continuing relevance of classical theory. *International Journal of Lifelong Education*, 34(5), 491-513.
21. Lukaš, M. (2020). Povijesni diskurs stručnog usavršavanja i trajne izobrazbe nastavnika. *Metodički ogledi*, 27(1), 81-101.
22. Marušić, S. (2001). *Upravljanje ljudskim potencijalima*, Zagreb: ADECO, Ekonomski institut.
23. Mesić, M., Topolovčan, T. (2016). Cjeloživotno učenje učitelja u digitalnom dobu: uloga ciljnih orijentacija u poslu i društvenih mreža. *Andragoški glasnik*, 20(1-2), 59-83.
24. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Intergrafika TTŽ d.o.o.
25. OEVID (1998). *Obavezno školovanje u svetu koji se menja* (Compulsory Schooling in a Changing World).
26. Osterman, J. (2012). Škole (E2-DUB-BA-A2) u ranoj povijesti Sumera. *Radovi: Zavod za hrvatsku povijest*, 44. 93-118.
27. Ovesni, K., Alibabić, Š. (2012). Obrazovanje odraslih: ključni čimbenici i novi izazovi u procesu profesionalizacije. *Andragoški glasnik*, 16(1), 7-20.
28. Paechter, C. (1996). »What do we mean by professional development?«. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(3), str. 345–355.
29. Pamić, M. (2019). *Poticanje kompetencija kod učenika – uloga učitelja*. Diplomski rad. Pula; Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
30. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421-441.
31. Pastuović, N. (2017). Interdisciplinarna perspektiva istraživanja obrazovanja odraslih. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, Sv. 11, 75-85.
32. Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Prikaz rezultata empirijskih istraživanja na glavnim sudionicima sustava obrazovanja učitelja i nastavnika. U: V.

- Vizek Vidović (Ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 95-173). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
33. Rajić, V., Lapat, G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14(1), 57-64.
  34. Reber, A. S. (1995). *Dictionary of Psychology (2nd ed.)*. London: Penguin Books.
  35. Saha, L. J. (2011). Sociology of Education. U: Gold, T. L. (ur.). *21st Century Education: A Reference Handbook*, str. 299-307. London: Sage Publications.
  36. Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
  37. Selinger, A. (2013). Areas of profession in lifelong learning strategies of teachers. *Život i škola*, 59(29), 317-325.
  38. Stevanović, M. (2006). *Nastavnik, odgajatelj, umjetnik*. Varaždinske Toplice: „Tonimir“
  39. Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
  40. Sućević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 57(25), 11-23.
  41. OECD (1998). *Škole i kvalitet*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna srestva, Institut za preduzetništvo, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin».
  42. Uzunboylu, H. & Hursen C. (2012). Evaluation of teachers' attitudes and perceptions of competence regarding lifelong learning. *Croatian Journal of Education*, 3, 177-204.
  43. VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
  44. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2, 5-14.
  45. Vizek-Vidović, V. i sur. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
  46. Vlahović, B., Vujsić-Živković, N. (2005). *Nastavnik : Izazovi profesionalizacije*. Beograd: Eduka.
  47. Vučić, M., Alfirević N., Pavičić, J. (ur.) (2017). *Strateški okvir promocije cjeloživotnog učenja u republici hrvatskoj 2017. – 2021*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
  48. Vuleta, J. (2018). *Pozitivne osobine nastavnika kao preduvjet uspješnog procesa odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

49. Zrilić, S., Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68(2), 389-400.

**Internet izvori:**

1. Research Gate – *Sociologijski sadržaji i ishodi učenja u obrazovanju odraslih*  
Dostupno na:  
[www.researchgate.net/publication/323336302\\_Sociologijski\\_sadrzaji\\_i\\_ishodi\\_ucenja\\_u\\_obrazovanju\\_odraslih](http://www.researchgate.net/publication/323336302_Sociologijski_sadrzaji_i_ishodi_ucenja_u_obrazovanju_odraslih) (pristupljeno: 22.1.2023.)
2. Ministarstvo znanosti i obrazovanja – *Obrazovanje odraslih*  
Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-odraslih/131> (pristupljeno: 12.2.2023.)

## PRILOZI

### Anketni upitnik:

Poštovani/a,

Molimo Vas za suradnju u sociološkom istraživanju o ulozi cjeloživotnog obrazovanja u radu učitelja/ica. Istraživanje se provodi u svrhu završnog rada na preddiplomskom studiju Odsjeka za sociologiju Filozofskog fakulteta u Splitu. Vaše sudjelovanje je u potpunosti anonimno te će Vaš identitet biti zaštićen u svim istraživačkim fazama. Rezultati će biti korišteni u poopćem obliku isključivo u znanstvene svrhe.

Molimo Vas za iskrenost, strpljenje i otvorenost pri odgovaranju.

Unaprijed hvala na suradnji!

1. Spol:

- a. Muški
- b. Ženski

2. Dob:

\_\_\_\_\_

3. Mjesto rođenja:

- a. Split
- b. Neko drugo (navedite koje): \_\_\_\_\_

4. Mjesto trenutnog stanovanja:

- a. Split, centar grada
- b. Split, predgrađe
- c. Prigradska naselja oko Splita (Srinjine, Žrnovnica)
- d. Gradovi i naselja u okolici Splita (Solin, Kaštela, Podstrana)
- e. Negdje drugdje (navedite gdje): \_\_\_\_\_

5. Oblik obrazovanja u kojem radite:

- a. Predmetna nastava
- b. Razredna nastava – cjelodnevni program
- c. Razredna nastava – standardni program

6. Završeni fakultet i stečeno zvanje:

\_\_\_\_\_

7. Koliko godina radite u struci?

- a. kraće od 1 godine
- b. Između 1 i 5 godina
- c. Između 6 i 10 godina

d. Dulje od 10 godina

8. Škola u kojoj trenutno radite nalazi se u:

- a. Splitu, centru grada
- b. Split, predgrađu
- c. U naseljima oko Splita

9. U kojem se splitskom kvartu nalazi škola u kojoj radite?

---

10. Smatrate li da je cjeloživotno obrazovanje važnim za Vaš svakodnevni posao?

- a) Da
- b) Ne
- c) Ne znam, nisam siguran/na

11. Jesu li Vam dodatne edukacije, usavršavanja, radionice i sl. donijele prednost pri zapošljavanju na Vaše trenutno radno mjesto?

- a. Da
- b. Ne
- c. Ne znam, nisam siguran/na

12. Kada ste posljednji put sudjelovali u nekom dodatnom usavršavanju?

- a. U posljednjih mjesec dana
- b. Prije 1 do 6 mjeseci
- c. Prije više od 6 mjeseci
- d. Prije više od godine dana
- e. Ne znam, nisam siguran/na

13. Ukoliko se sjećate, napišite ime posljednjeg usavršavanja na kojem ste bili i organizatora:

---

14.

<i>Odredite učestalost slijedećih tvrdnji:</i>	<i>često</i> <i>(1)</i>	<i>ponekad</i> <i>(2)</i>	<i>rijetko</i> <i>(3)</i>	<i>nikada</i> <i>(4)</i>
<i>Sudjelujem u edukacijama na tematiku cjeloživotnog obrazovanja</i>				
<i>Potvrde o sudjelovanju na dodatnim edukacijama i usavršavanjima mi koriste za napredovanje na radnom mjestu.</i>				
<i>Tijekom svog rada potaknuo/la sam organizaciju neke dodatne edukacije</i>				

<i>za kolege/ice.</i>				
<i>Škola u kojoj radim organizira dodatna usavršavanja.</i>				
<i>Učenicima/-icama redovito naglašavam važnost učenja.</i>				
<i>Nastojim potaknuti učenike/-ice na dobrovoljno učenje.</i>				
<i>Vodim inicijativni i dinamičan nastavni program.</i>				
<i>Potičem učenike/-ice na kreativnost i samostalnost u učenju.</i>				
<i>Primijetio/-la sam da su mi zbog usavršavanja napredovale socijalne vještine.</i>				

15.

<i>Odredite učestalost programa za usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje koje nudi ustanova u kojoj radite.</i>	<i>često (1)</i>	<i>ponekad (2)</i>	<i>rijetko (3)</i>	<i>nikada (4)</i>
<i>Radionice</i>				
<i>Webinari</i>				
<i>Edukacije</i>				
<i>Seminari</i>				

16. Jesu li promjene uslijed pandemije COVID-19 utjecale na promjene u pristupu dodatnim oblicima obrazovanja i usavršavanja?

- a. Da, poboljšao se pristup zbog mogućnosti *online* sudjelovanja
- b. Da, poboljšao se pristup zbog nekog drugog razloga
- c. Da, ali mogućnost pristupa se pogoršala
- d. Ne, nisu utjecale
- e. Ne znam, nisam siguran/na

17.

<i>Odredite stupanj slaganja sa slijedećim tvrdnjama:</i>	<i>u potpunosti se slažem</i> (1)	<i>slažem se</i> (2)	<i>nit se slažem</i> <i>nit se ne slažem</i> (3)	<i>ne slažem se</i> (4)	<i>u potpunosti se ne slažem</i> (5)
<i>Zadovoljan/na sam kvalitetom dodatnog obrazovanja na svom radnom mjestu.</i>					
<i>Koristim dodatno stečena znanja u svakodnevnom nastavnom procesu s djecom.</i>					
<i>Učenje je cjeloživotni proces.</i>					
<i>Moje radno okruženje potiče dodatne edukacije i usavršavanja.</i>					
<i>Tematika ponuđenih dodatnih usavršavanja u skladu je s potrebama mog radnog mjesta.</i>					
<i>Djeca je od malih nogu nužno osvijestiti važnost cjeloživotnog obrazovanja.</i>					
<i>Našem osnovnoškolskom obrazovnom sustavu je nužna cjelovita</i>					

<i>reforma programa.</i>					
<i>Dodatna usavršavanja bi se trebala normirati i vrednovati pri napredovanju.</i>					
<i>Mojoj je struci neizostavno dodatno usavršavanje tijekom čitave karijere.</i>					
<i>Zadovoljan/na sam svojim financijskim prihodom.</i>					
<i>Zadovoljan/na sam mogućnošću napretka na svom radnom mjestu.</i>					

18.

<i>Odredite važnost sljedećih aktivnosti u svakodnevnom radu:</i>	<i>vrlo važno (1)</i>	<i>važno (2)</i>	<i>niti važno niti nevažno (3)</i>	<i>nije važno (4)</i>	<i>uopće nije važno (5)</i>
<i>Praćenje aktualnosti iz svijeta obrazovanja</i>					
<i>Usavršavanje informatičkih znanja i vještina</i>					
<i>Osmišljavanje novih projekata za učenike</i>					
<i>Korištenje novih oblika prijenosa znanja (digitalna tehnologija)</i>					
<i>Poznavanje stranih jezika</i>					
<i>Poslijediplomsko obrazovanje</i>					
<i>Neformalno obrazovanje i usavršavanje</i>					



19. Kako bi svojim riječima definirali koncept cjeloživotnog obrazovanja?

---

---

---

20. Što bi, u kontekstu pristupa i mogućnosti cjeloživotnom obrazovanju, promijenili u postojećem trenutnom stanju?

---

---

---

## Protokol istraživanja

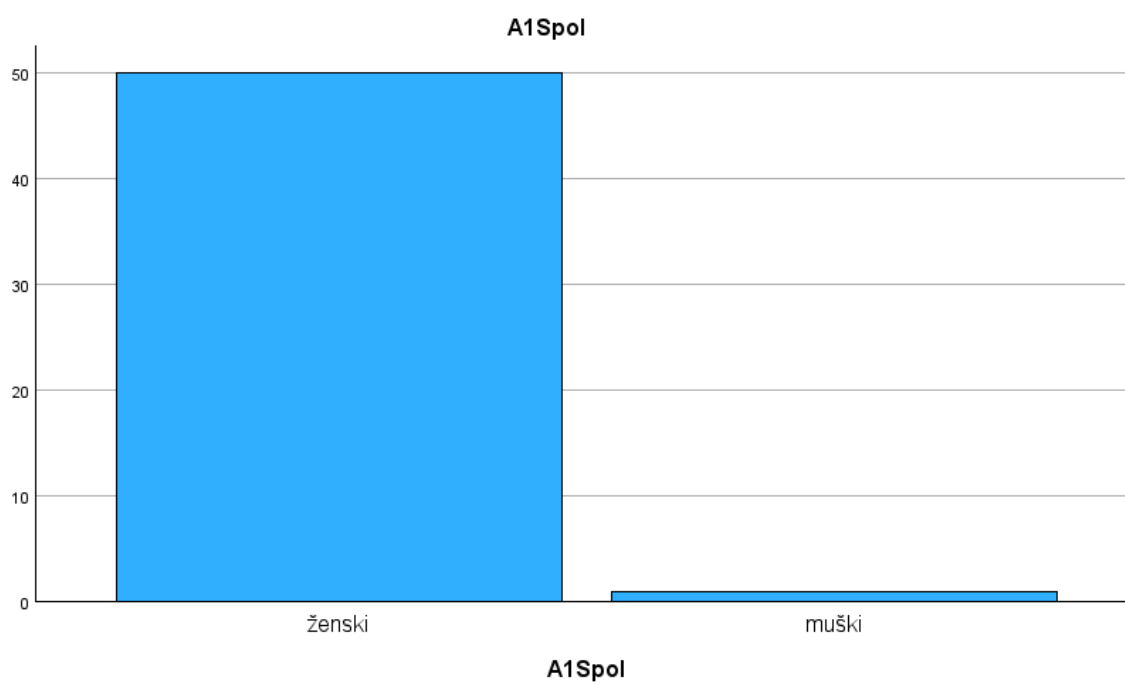
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14.1.										
14.2.										
14.3.										
14.4.										
14.5.										
14.6.										
14.7.										
14.8.										
14.9.										
15.1.										
15.2.										
15.3.										
15.4.										
16										
17.1.										
17.2.										
17.3.										
17.4.										
17.5.										
17.6.										
17.7.										
17.8.										
17.9.										
18.1.										
18.2.										
18.3.										
18.4.										
18.5..										
18.6.										
18.7.										
19										
20										

## Tablični i grafički prikazi

Tablica 1 Spol

	f	%
ženski	50	98.0
muški	1	2.0
ukupno	51	100.0

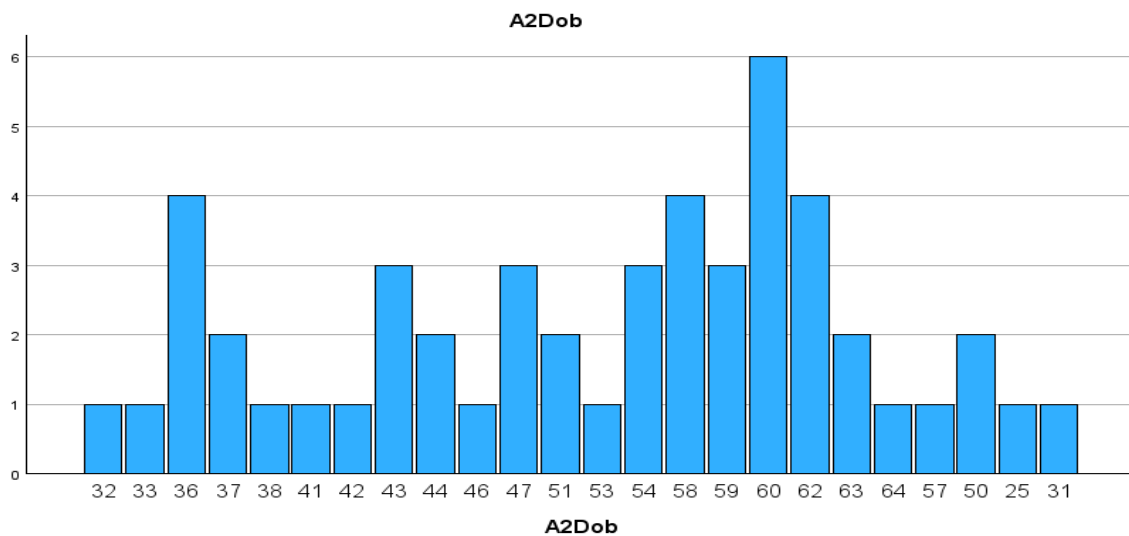
Grafički prikaz 1



Tablica 2 Dob

	f	%
32	1	2.0%
33	1	2.0%
36	4	7.8%
37	2	3.9%
38	1	2.0%
41	1	2.0%
42	1	2.0%
43	3	5.9%
44	2	3.9%
46	1	2.0%
47	3	5.9%
51	2	3.9%
53	1	2.0%
54	3	5.9%
58	4	7.8%
59	3	5.9%
60	6	11.8%
62	4	7.8%
63	2	3.9%
64	1	2.0%
57	1	2.0%
50	2	3.9%
25	1	2.0%
31	1	2.0%
ukupno	51	100%

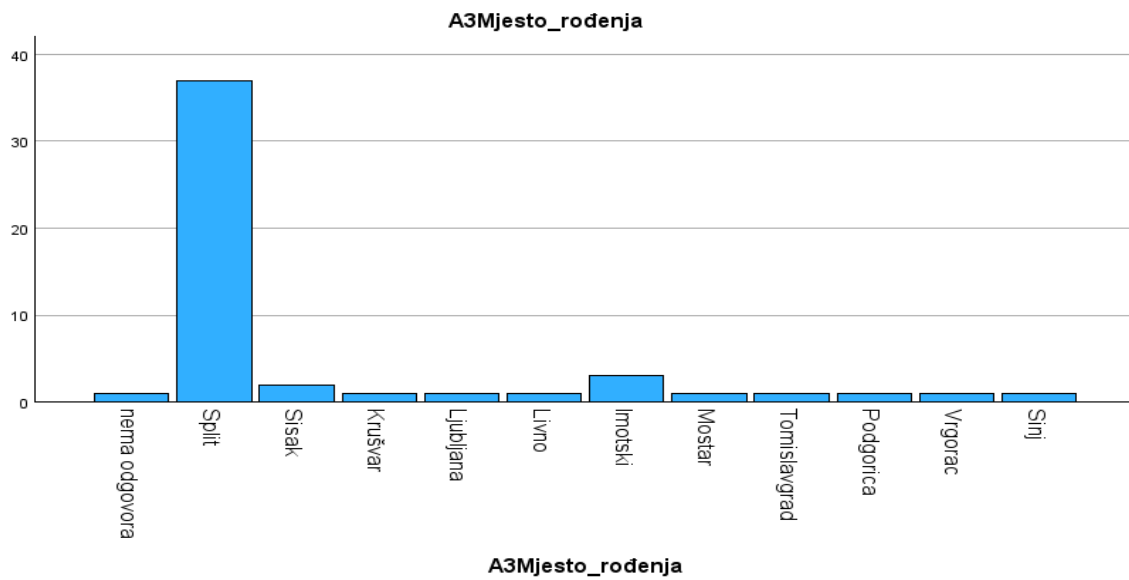
Grafički prikaz 2



Tablica 3 Mjesto rođenja

	f	%
Nema odgovora	1	2.0%
Split	37	72.5%
Sisak	2	3.9%
Krušvar	1	2.0%
Ljubljana	1	2.0%
Livno	1	2.0%
Imotski	3	5.9%
Mostar	1	2.0%
Tomislavgrad	1	2.0%
Podgorica	1	2.0%
Vrgorac	1	2.0%
Sinj	1	2.0%
ukupno	51	100.0%

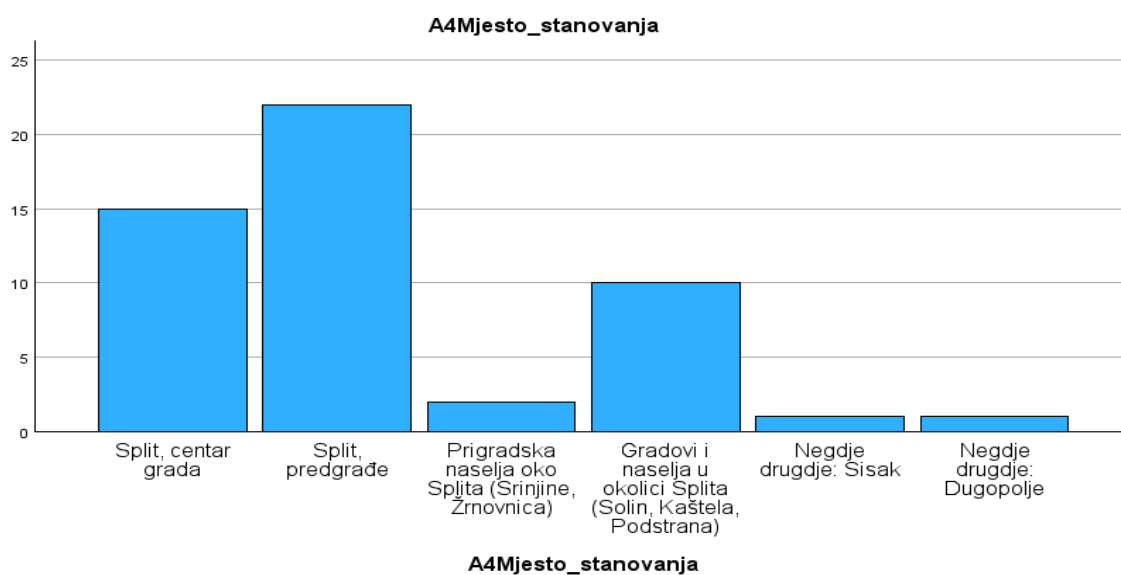
Grafički prikaz 3



Tablica 4 Mjesto stanovanja

	f	%
Split, centar grada	15	29.4
Split, predgrađe	22	43.1
Prigradska naselja oko Splita (Srinjine, Žrnovnica)	2	3.9
Gradovi i naselja u okolini Splita (Solin, Kaštela, Podstrana)	10	19.6
Negdje drugdje: Sisak	1	2.0
Negdje drugdje: Dugopolje	1	2.0
ukupno	51	100.0

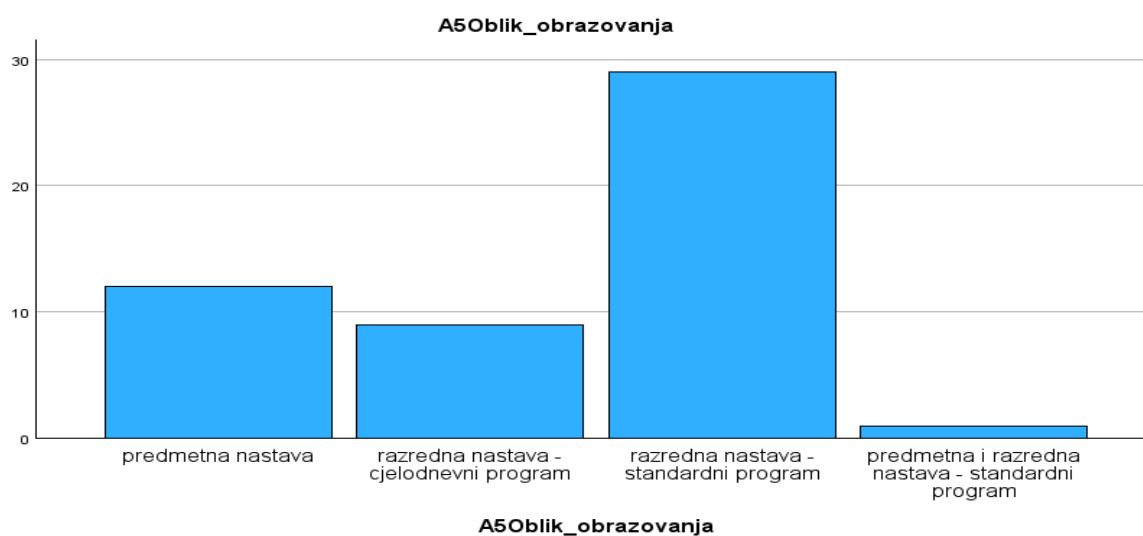
Grafički prikaz 4



Tablica 5 Oblik obrazovanja

	f	%
predmetna nastava	12	23.5
razredna nastava - cjelodnevni program	9	17.6
razredna nastava - standardni program	29	56.9
predmetna i razredna nastava - standardni program	1	2.0
ukupno	51	100.0

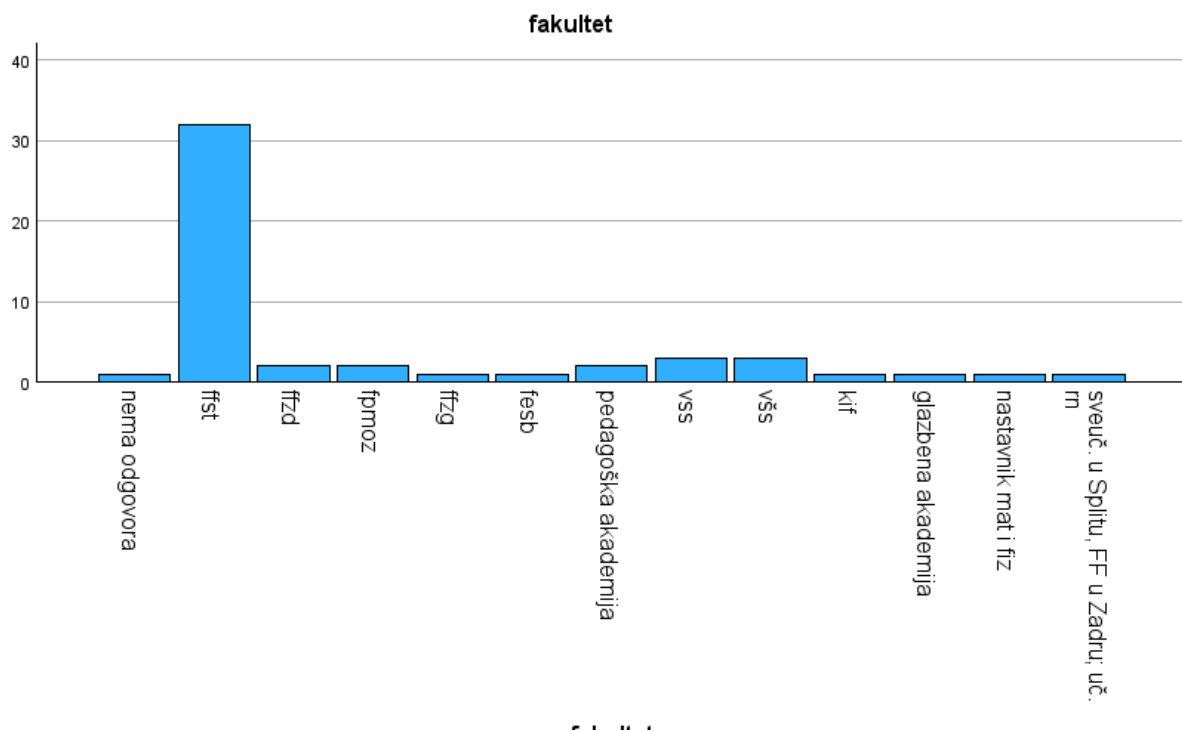
Grafički prikaz 5



Tablica 6 Fakultet i zvanje

	f	%
nema odgovora	1	2.0
FFST	33	15.3
KIF, prof. kineziologije	1	2.0
glazbena akademija, mag.glazbene kulture	1	2.0
FESB	1	2.0
nastavnik matematike - fizike	1	2.0
VŠS	3	5.9
FFZG, Odsjek razredna nastava, mag. prim. obraz.	1	2.0
Sveučilište u Splitu, FF u Zadru; uč. RN	1	2.0
VSS, dipl. učiteljica RN	1	2.0
Pedagoška akademija	2	3.9
VSS	3	5.9
FPMOZ mag. prim. educ.	2	3.9
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 6

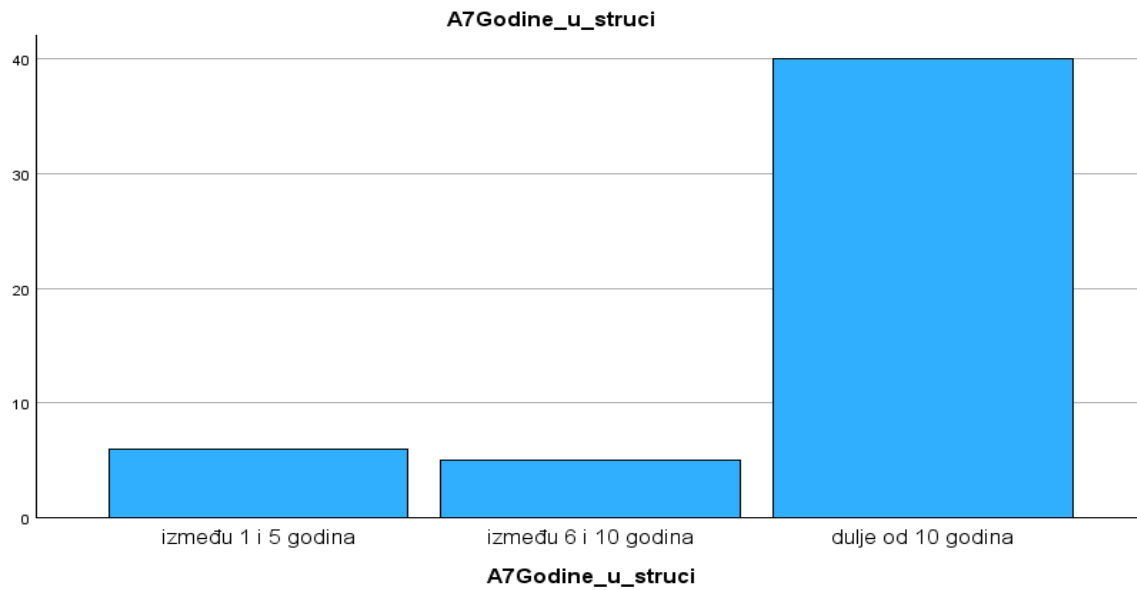




Tablica 7 Godine u struci

	f	%
između 1 i 5 godina	6	11.8
između 6 i 10 godina	5	9.8
dulje od 10 godina	40	78.4
ukupno	51	100.0

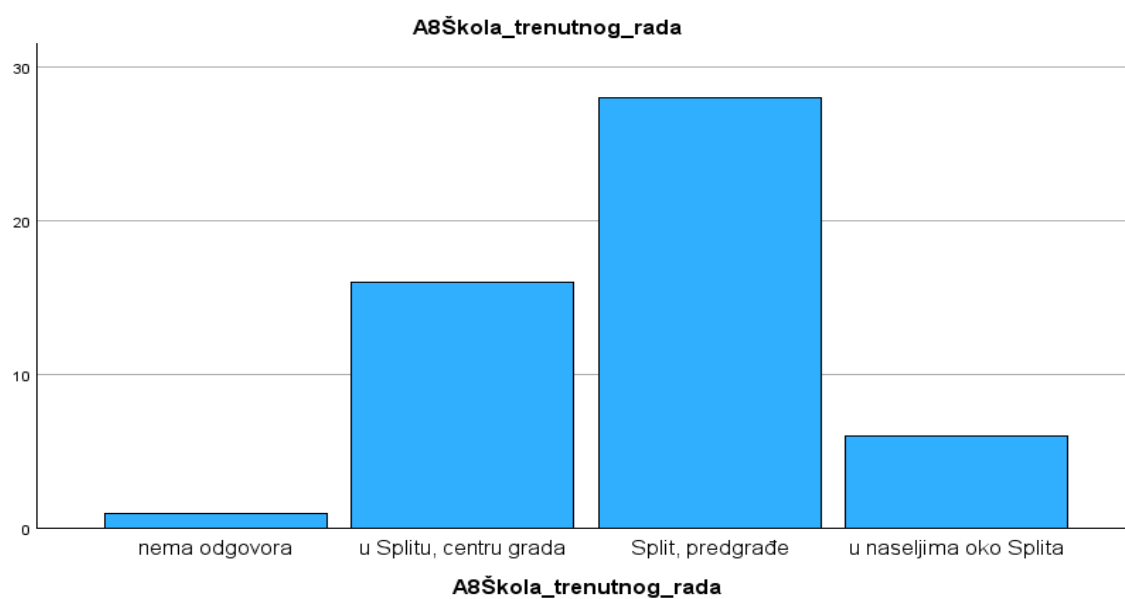
Grafički prikaz 7



Tablica 8 Škola trenutnog rada

	f	%
nema odgovora	1	2.0
u Splitu, centru grada	16	31.4
Split, predgrađe	28	54.9
u naseljima oko Splita	6	11.8
ukupno	51	100.0

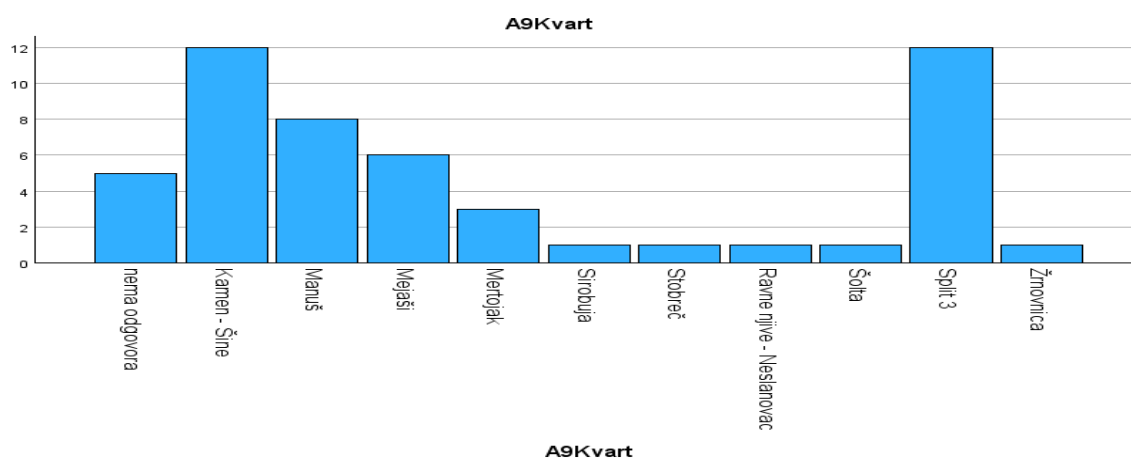
Grafički prikaz 8



Tablica 9 Kvart

	f	%
nema odgovora	5	9.8
Kamen – Šine	12	23.5
Manuš	8	15.7
Mejaši	6	11.8
Mertojak	3	5.9
Sirobuja	1	2.0
Stobreč	1	2.0
Ravne njive - Neslanovac	1	2.0
Šolta	1	2.0
Split 3	12	23.5
Žrnovnica	1	2.0
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 9



Tablica 10 Važnost cjeloživotnog obrazovanja za posao

	f	%
nema odgovora	1	2.0
da	47	92.2
ne	1	2.0
ne znam, nisam siguran/na	2	3.9
ukupno	51	100.0

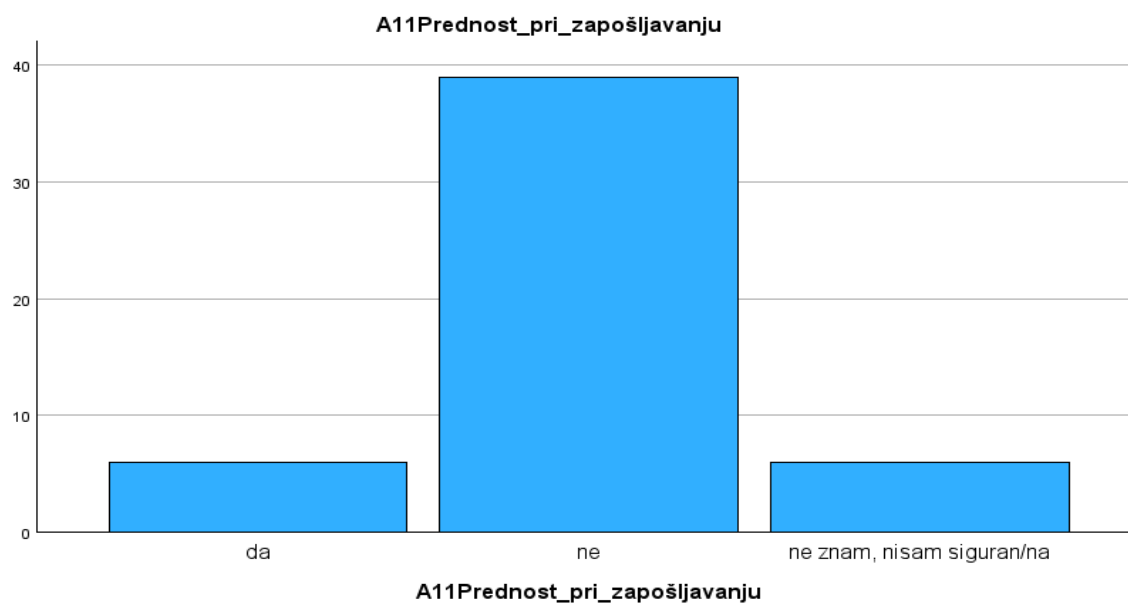
Grafički prikaz 10



Tablica 11 Prednost pri zapošljavanju

	f	%
da	6	11.8
ne	39	76.5
ne znam, nisam siguran/na	6	11.8
ukupno	51	100.0

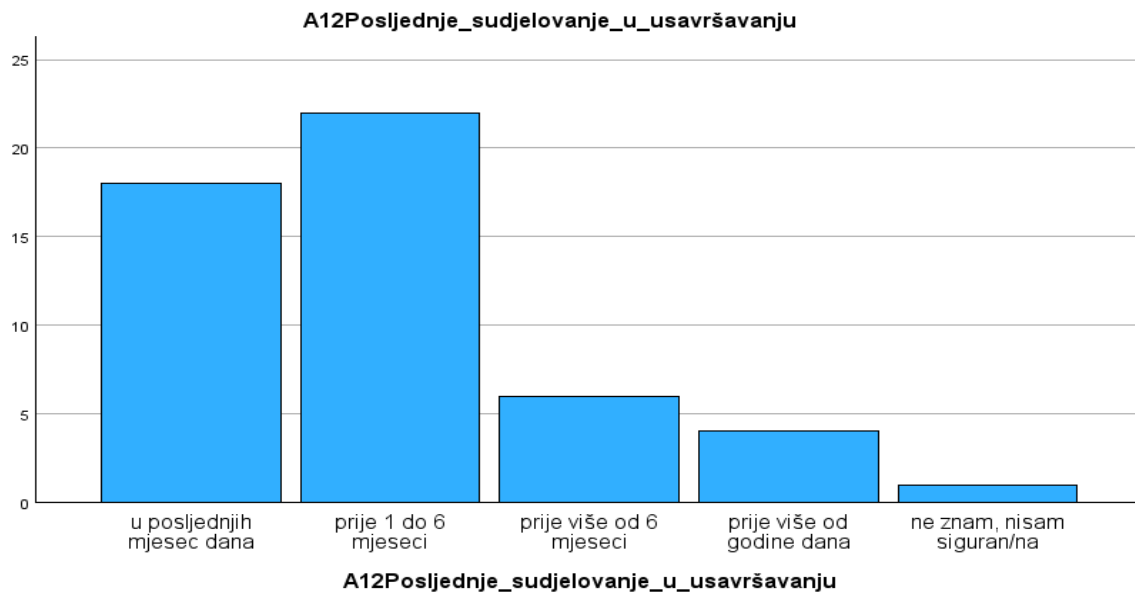
Grafički prikaz 11



Tablica 12 Posljednje sudjelovanje u usavršavanju

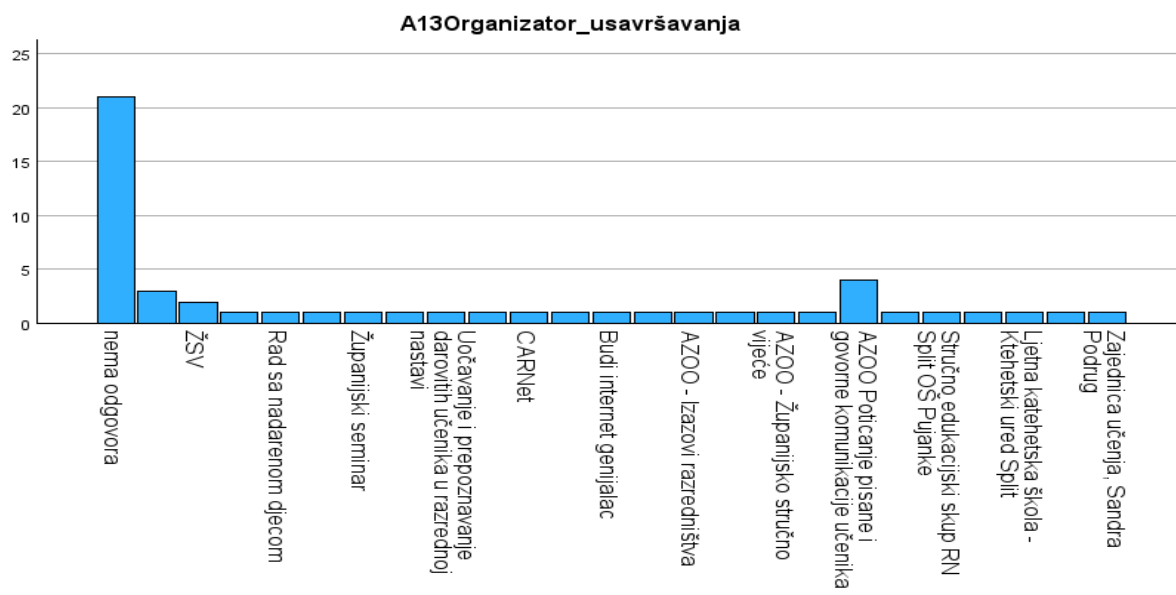
	f	%
u posljednjih mjesec dana	18	35.3
prije 1 do 6 mjeseci	22	43.1
prije više od 6 mjeseci	6	11.8
prije više od godine dana	4	7.8
ne znam, nisam siguran/na	1	2.0
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 12



Tablica 13 Organizator usavršavanja

	f	%
nema odgovora	21	41.2
AZOO	3	5.9
ŽSV	2	3.9
ne sjećam se	1	2.0
Rad sa nadarenom djecom	1	2.0
ŽSV učitelja matematike	1	2.0
Županijski seminar	1	2.0
Školska knjiga	1	2.0
Uočavanje i prepoznavanje darovitih učenika u razrednoj nastavi	1	2.0
MC Office, EMA	1	2.0
CARNet	1	2.0
Govorne i pisane kompetencije	1	2.0
Budi internet genijalac	1	2.0
Međužupanijski stručni skup	1	2.0
AZOO - Izazovi razredništva	1	2.0
ŽSV i AZOO	1	2.0
AZOO - Županijsko stručno vijeće	1	2.0
Osnove izrade multimedijских sadržaja - CARNet	1	2.0
AZOO Poticanje pisane i govorne komunikacije učenika	4	7.8
ŽSV voditelja županijskih stručnih vijeća Dalmacije, Kolegijalno opažanje, AZOO	1	2.0
Stručno edukacijski skup RN Split OŠ Pujanke	1	2.0
STEM radionice - Z.T.K. Split	1	2.0
Ljetna katehetska škola - Ktehetski ured Split	1	2.0
AZOO Rad u produženom boravku	1	2.0
Zajednica učenja, Sandra Podrug	1	2.0
ukupno	51	100.0



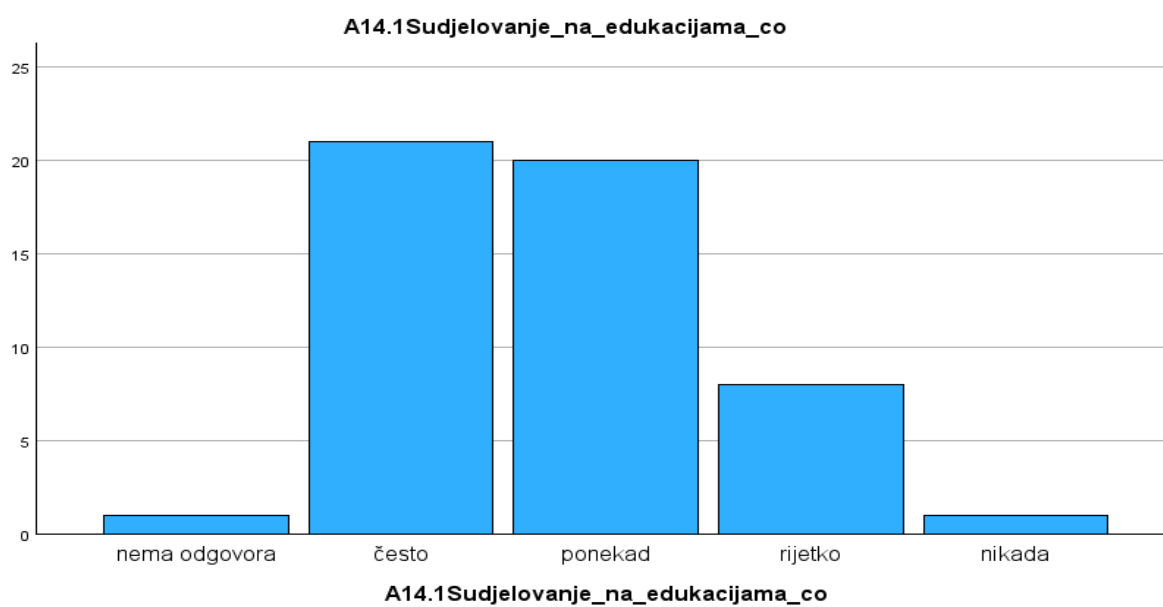
A13Organizator\_usavršavanja



Tablica 14.1. Sudjelovanje na edukacijama cjeloživotnog obrazovanja

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	21	41.2
ponekad	20	39.2
rijetko	8	15.7
nikada	1	2.0
ukupno	51	100.0

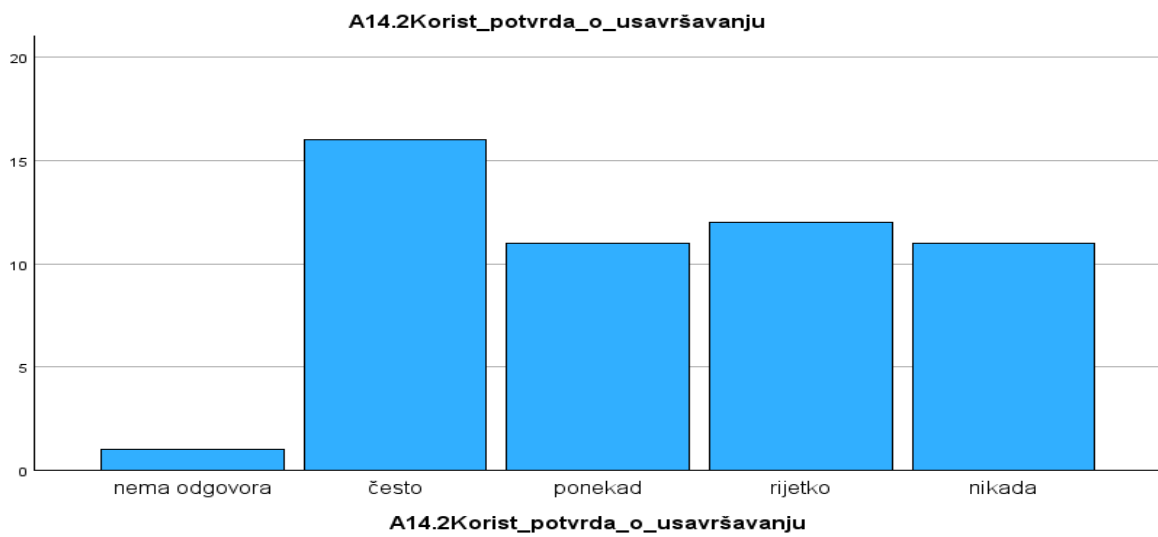
Grafički prikaz 14.1.



Tablica 14.2. Korist potvrda o usavršavanju

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	16	31.4
ponekad	11	21.6
rijetko	12	23.5
nikada	11	21.6
ukupno	51	100.0

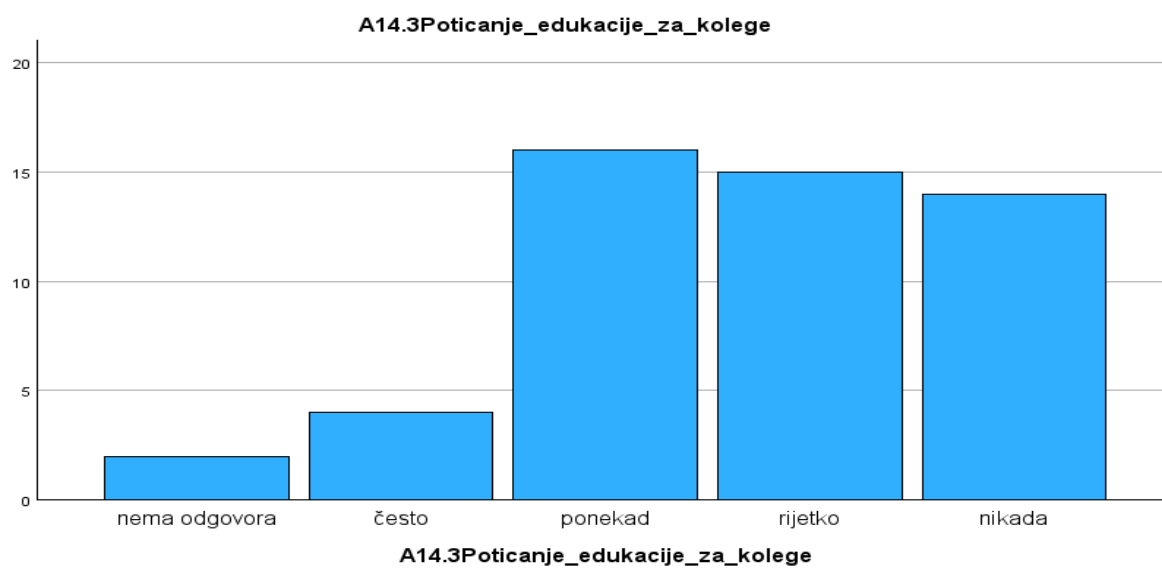
Grafički prikaz 14.2.



Tablica 14.3. Poticanje edukacije za kolege

	f	%
nema odgovora	2	3.9
često	4	7.8
ponekad	16	31.4
rijetko	15	29.4
nikada	14	27.5
ukupno	51	100.0

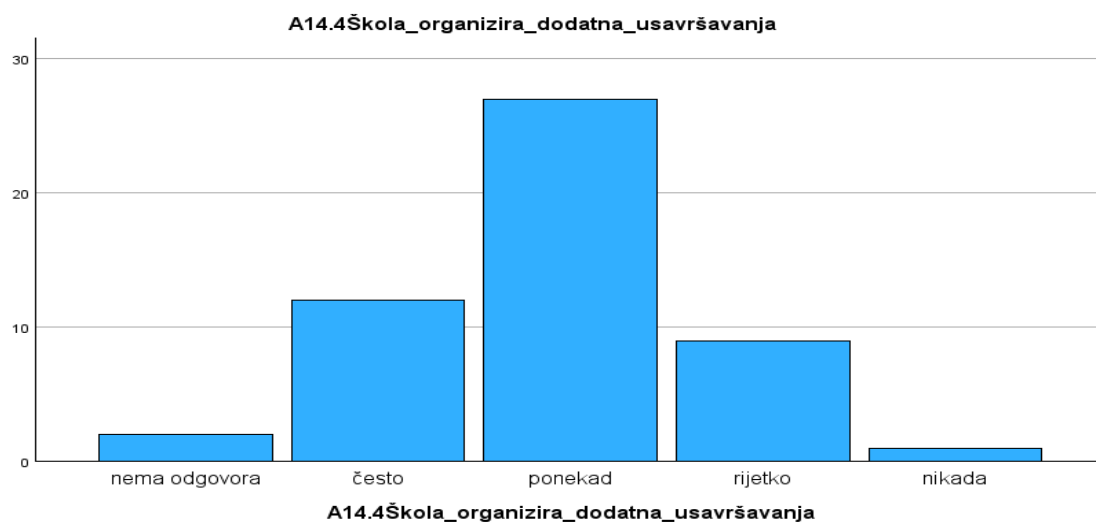
Grafički prikaz 14.3.



Tablica 14.4. Škola organizira dodatna usavršavanja

	f	%
nema odgovora	2	3.9
često	12	23.5
ponekad	27	52.9
rijetko	9	17.6
nikada	1	2.0
ukupno	51	100.0

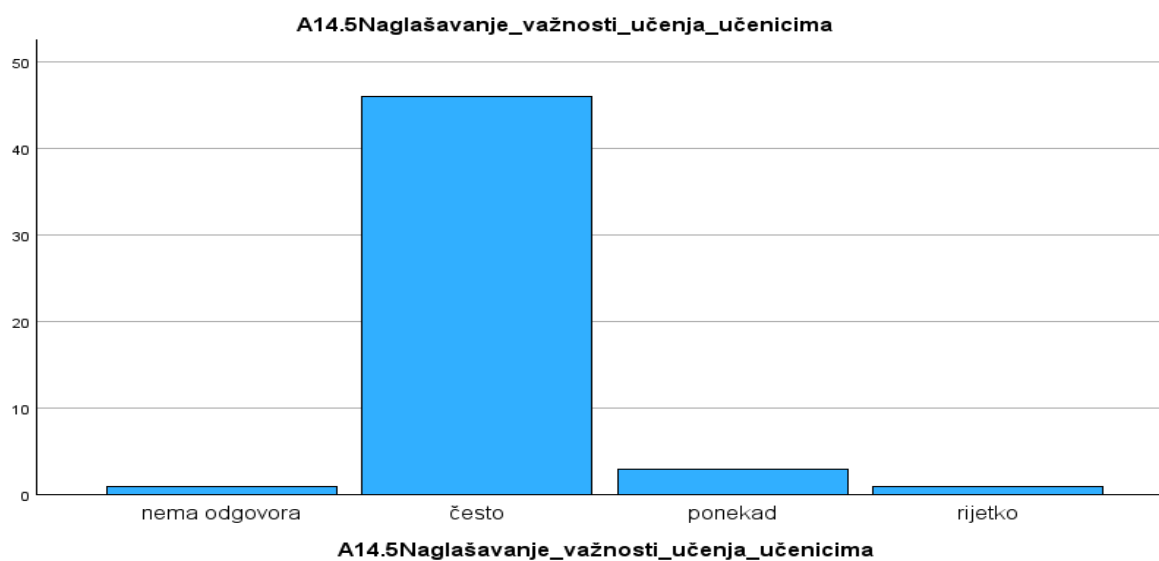
Grafički prikaz 14.4.



Tablica 14.5. Naglašavanje važnosti učenja učenicima

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	46	90.2
ponekad	3	5.9
rijetko	1	2.0
ukupno	51	100.0

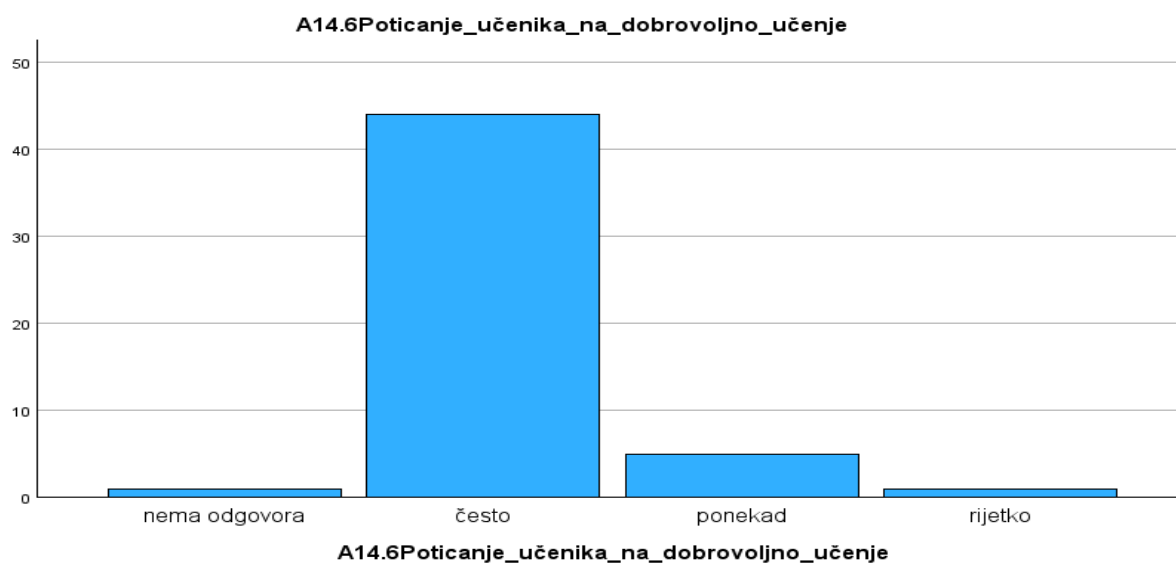
Grafički prikaz 14.5.



Tablica 14.6. Poticanje učenika na dobrovoljno učenje

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	44	86.3
ponekad	5	9.8
rijetko	1	2.0
ukupno	51	100.0

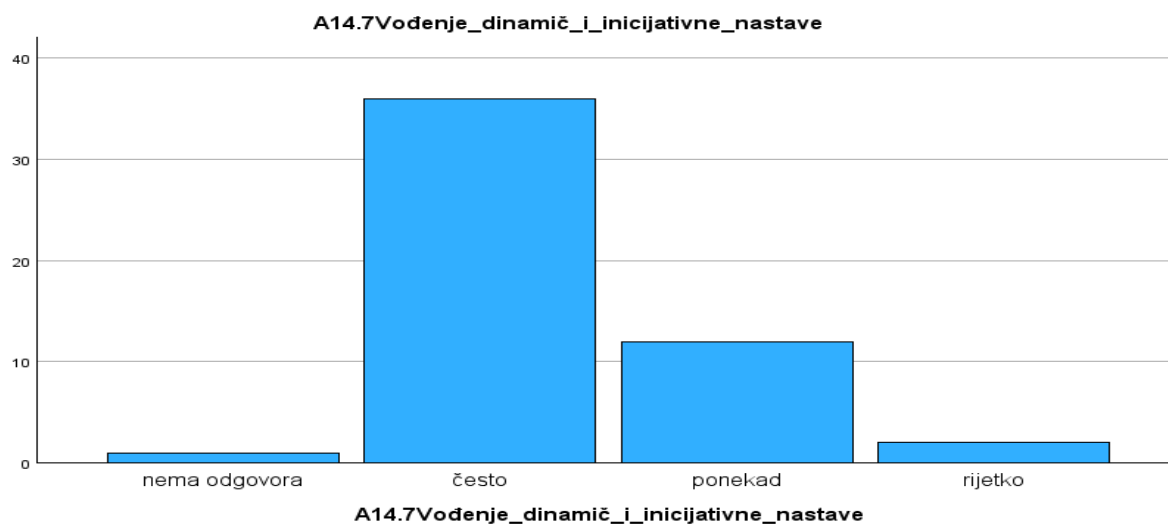
Grafički prikaz 14.6.



Tablica 14.7. Vođenje dinamične i inicijativne nastave

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	36	70.6
ponekad	12	23.5
rijetko	2	3.9
ukupno	51	100.0

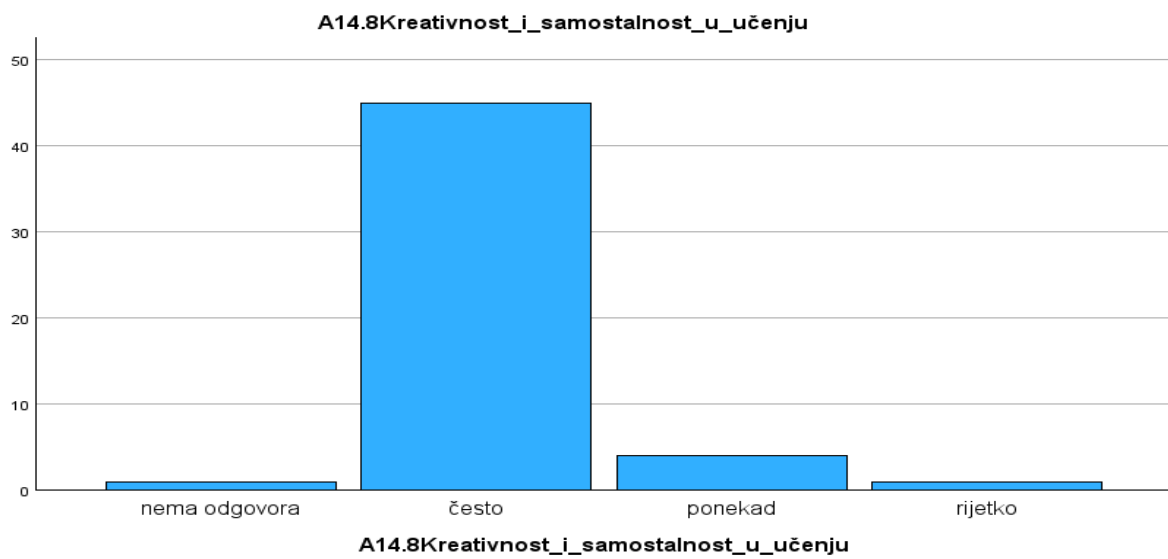
Grafički prikaz 14.7.



Tablica 14.8. Kreativnost i samostalnost u učenju

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	45	88.2
ponekad	4	7.8
rijetko	1	2.0
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 14.8.

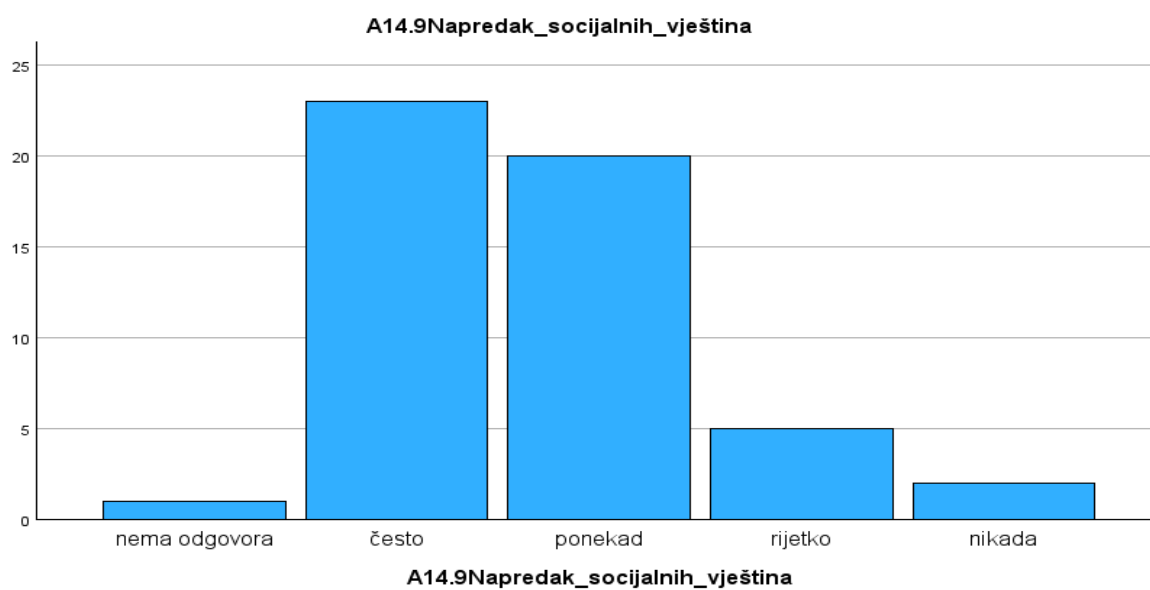




Tablica 14.9. Napredak socijalnih vještina zbog usavršavanja

	f	%
nema odgovora	1	2.0
često	23	45.1
ponekad	20	39.2
rijetko	5	9.8
nikada	2	3.9
ukupno	51	100.0

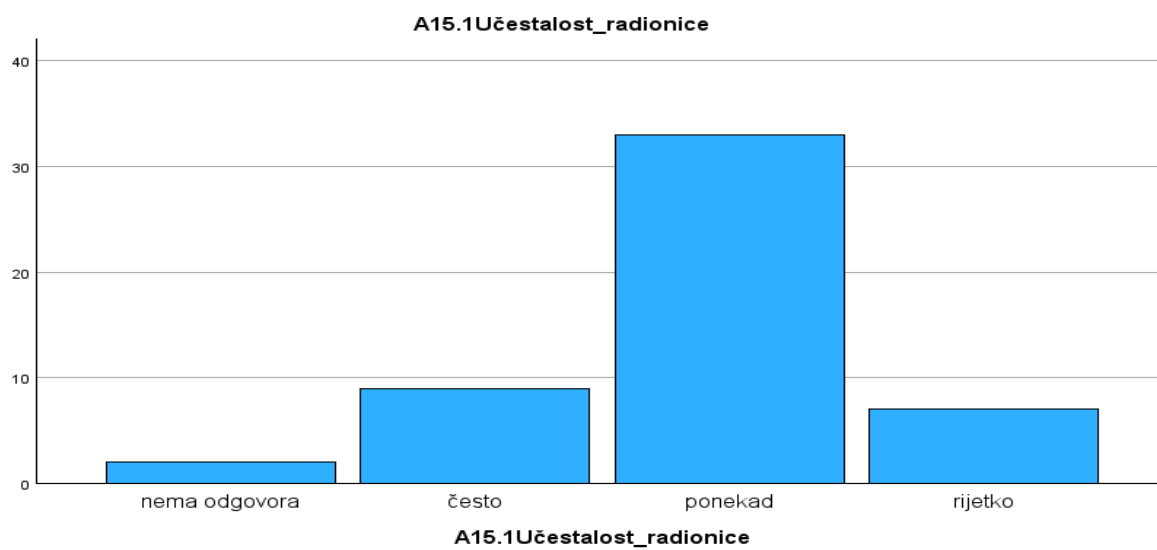
Grafički prikaz 14.9.



Tablica 15.1. Učestalost radionice

	f	%
nema odgovora	2	3.9
često	9	17.6
ponekad	33	64.7
rijetko	7	13.7
ukupno	51	100.0

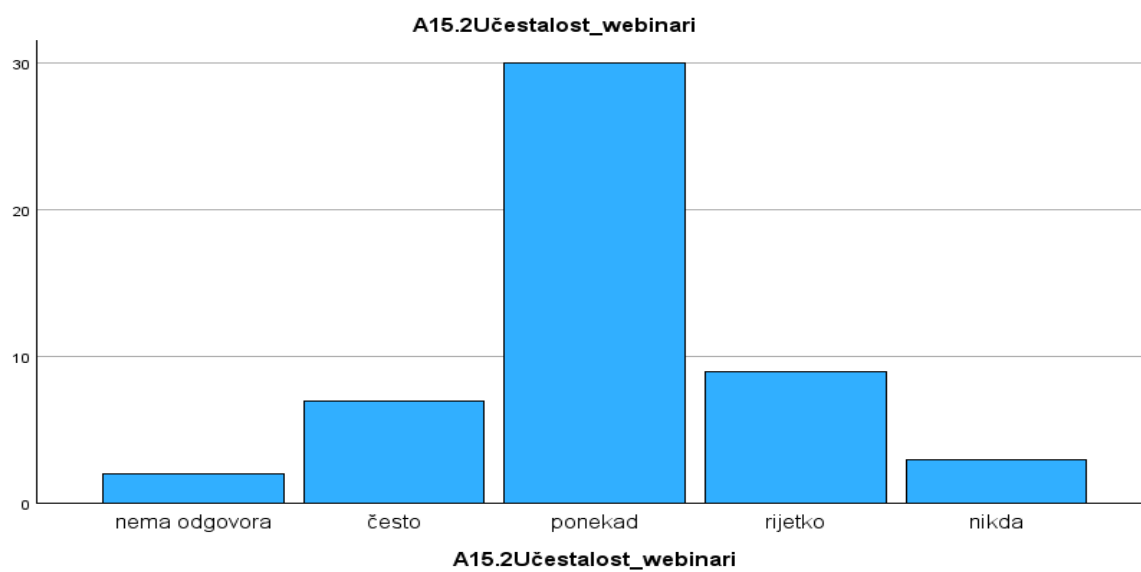
Grafički prikaz 15.1.



Tablica 15.2. Učestalost webinarari

	f	%
nema odgovora	2	3.9
često	7	13.7
ponekad	30	58.8
rijetko	9	17.6
nikada	3	5.9
ukupno	51	100.0

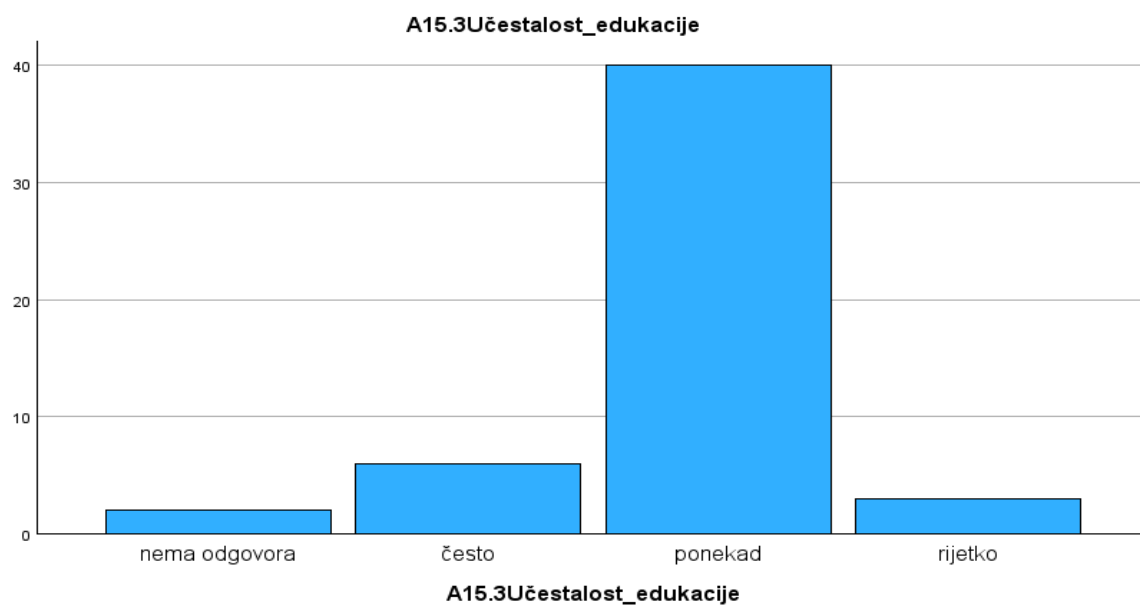
Grafički prikaz 15.2.



Tablica 15.3. Učestalost edukacije

	f	%
nema odgovora	2	3.9
često	6	11.8
ponekad	40	78.4
rijetko	3	5.9
ukupno	51	100.0

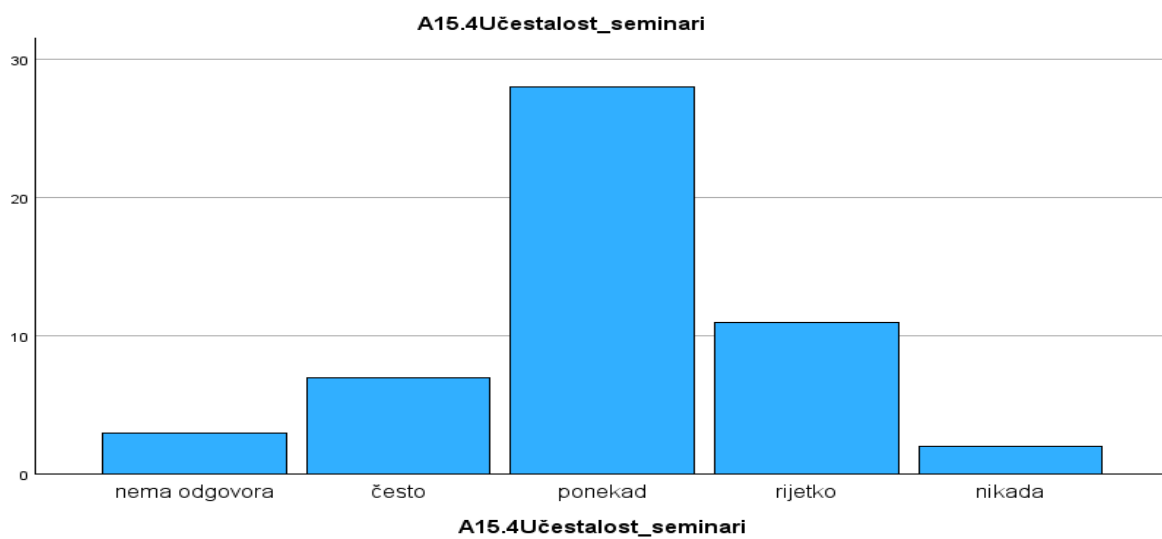
Grafički prikaz 15.3.



Tablica 15.4. Učestalost seminari

	f	%
nema odgovora	3	5.9
često	7	13.7
ponekad	28	54.9
rijetko	11	21.6
nikada	2	3.9
ukupno	51	100.0

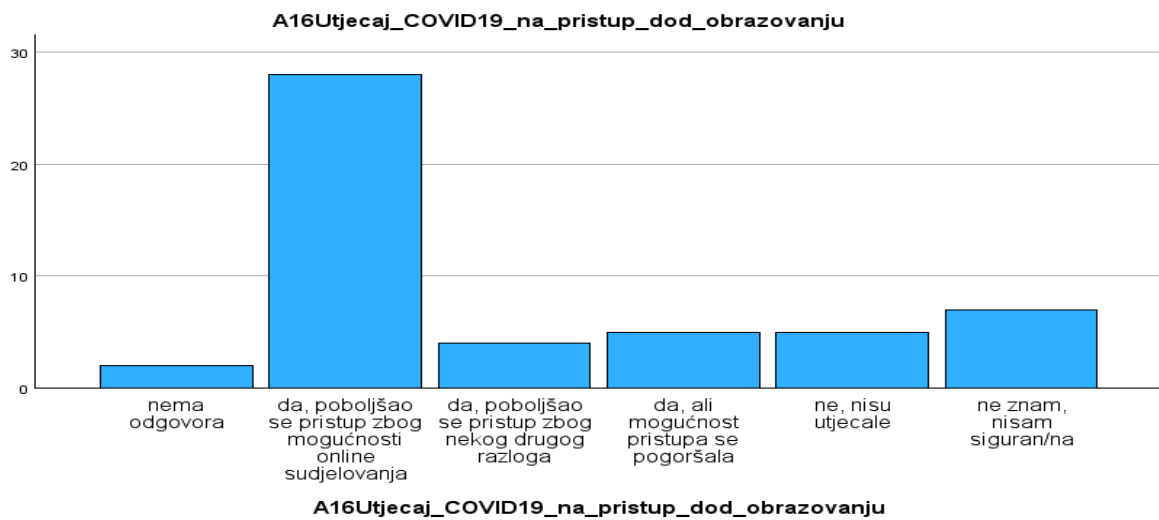
Grafički prikaz 15.4.



Tablica 16 Utjecaj COVID19 na pristup dodatnom obrazovanju

	f	%
nema odgovora	2	3.9
da, poboljšao se pristup zbog mogućnosti online sudjelovanja	28	54.9
da, poboljšao se pristup zbog nekog drugog razloga	4	7.8
da, ali mogućnost pristupa se pogoršala	5	9.8
ne, nisu utjecale	5	9.8
ne znam, nisam siguran/na	7	13.7
ukupno	51	100.0

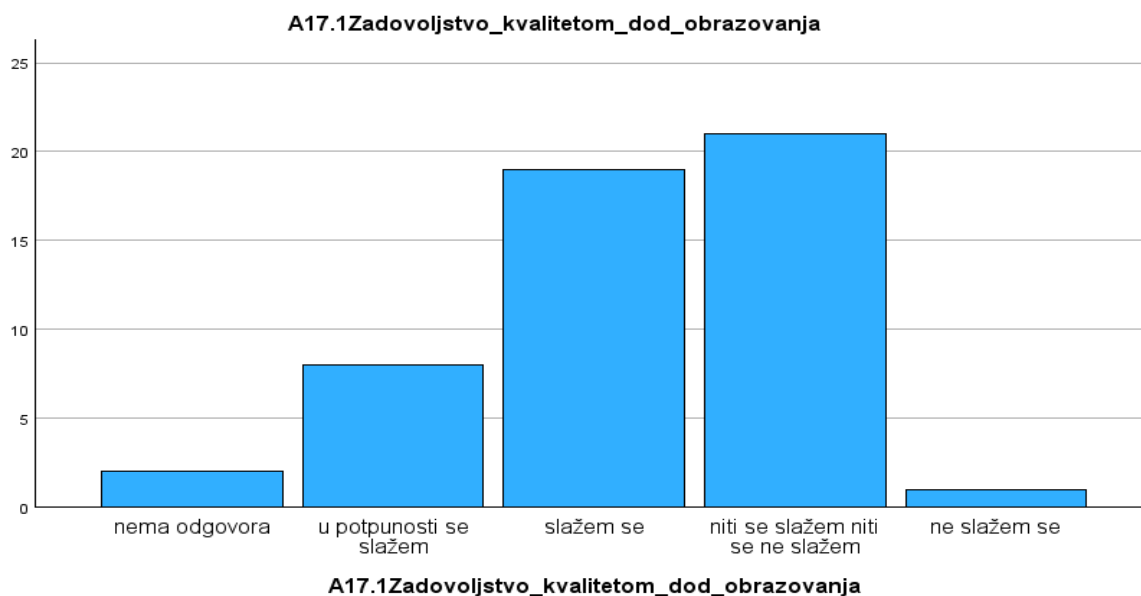
Grafički prikaz 16



Tablica 17.1. Zadovoljstvo kvalitetom dodatnog obrazovanja

	f	%
nema odgovora	2	3.9
u potpunosti se slažem	8	15.7
slažem se	19	37.3
niti se slažem niti se ne slažem	21	41.2
ne slažem se	1	2.0
ukupno	51	100.0

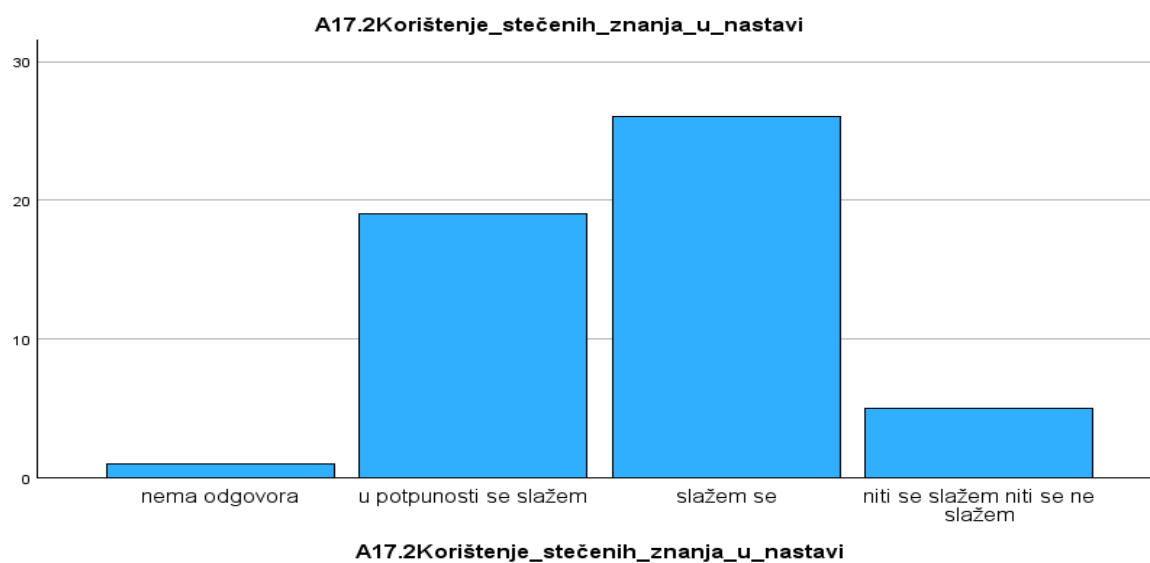
Grafički prikaz 17.1.



Tablica 17.2. Korištenje stečenih znanja u nastavi

	f	%
nema odgovora	1	2.0
u potpunosti se slažem	19	37.3
slažem se	26	51.0
niti se slažem niti se ne slažem	5	9.8
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 17.2.

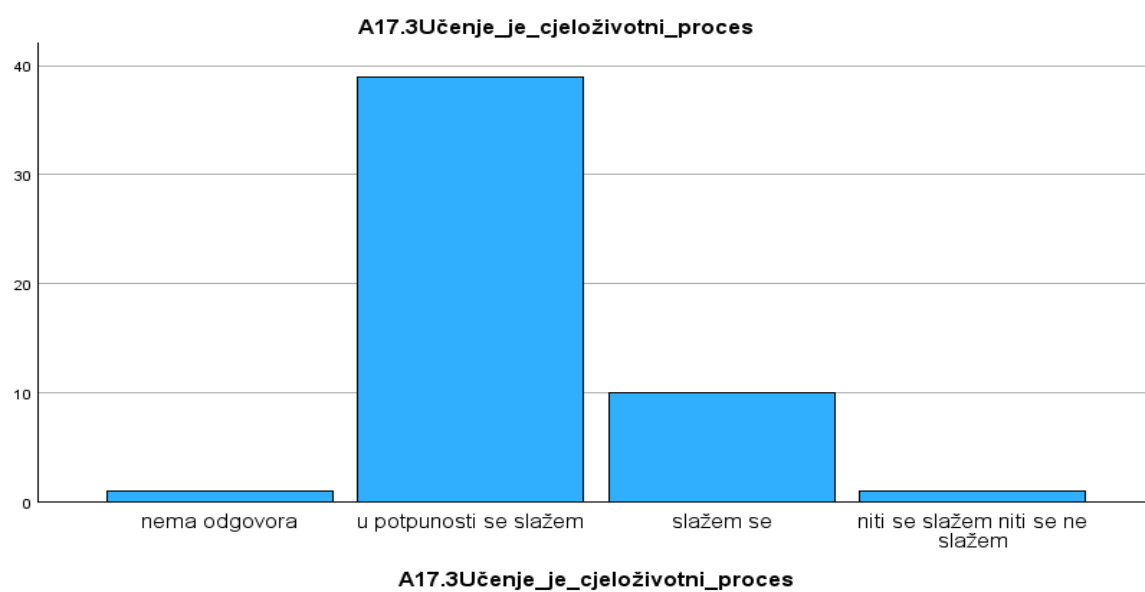




Tablica 17.3. Učenje je cjeloživotni proces

	f	%
nema odgovora	1	2.0
u potpunosti se slažem	39	76.5
slažem se	10	19.6
niti se slažem niti se ne slažem	1	2.0
ukupno	51	100.0

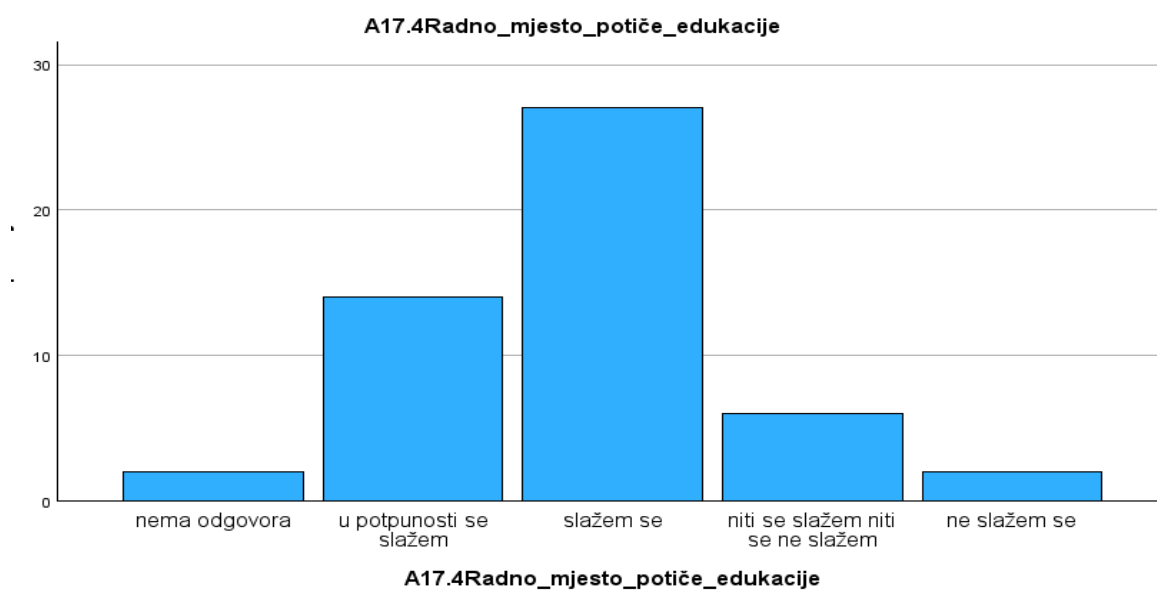
Grafički prikaz 17.3.



Tablica 17.4. Radno mjesto potiče edukacije

	f	%
nema odgovora	2	3.9
u potpunosti se slažem	14	27.5
slažem se	27	52.9
niti se slažem niti se ne slažem	6	11.8
ne slažem se	2	3.9
ukupno	51	100.0

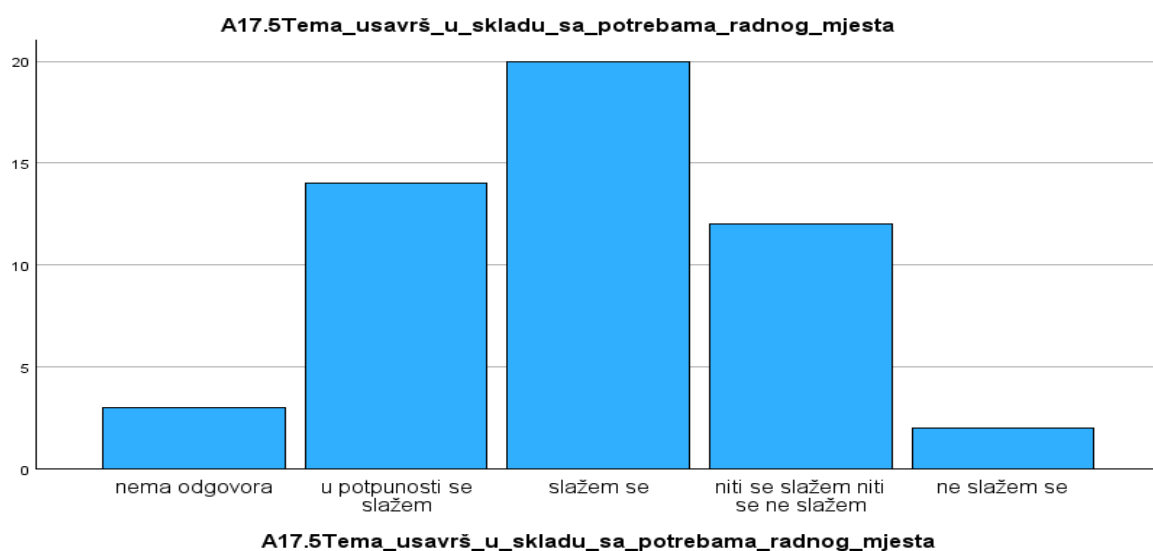
Grafički prikaz 17.4.



Tablica 17.5. Tema usavršavanja u skladu sa potrebama radnog mjesta

	f	%
nema odgovora	3	5.9
u potpunosti se slažem	14	27.5
slažem se	20	39.2
niti se slažem niti se ne slažem	12	23.5
ne slažem se	2	3.9
ukupno	51	100.0

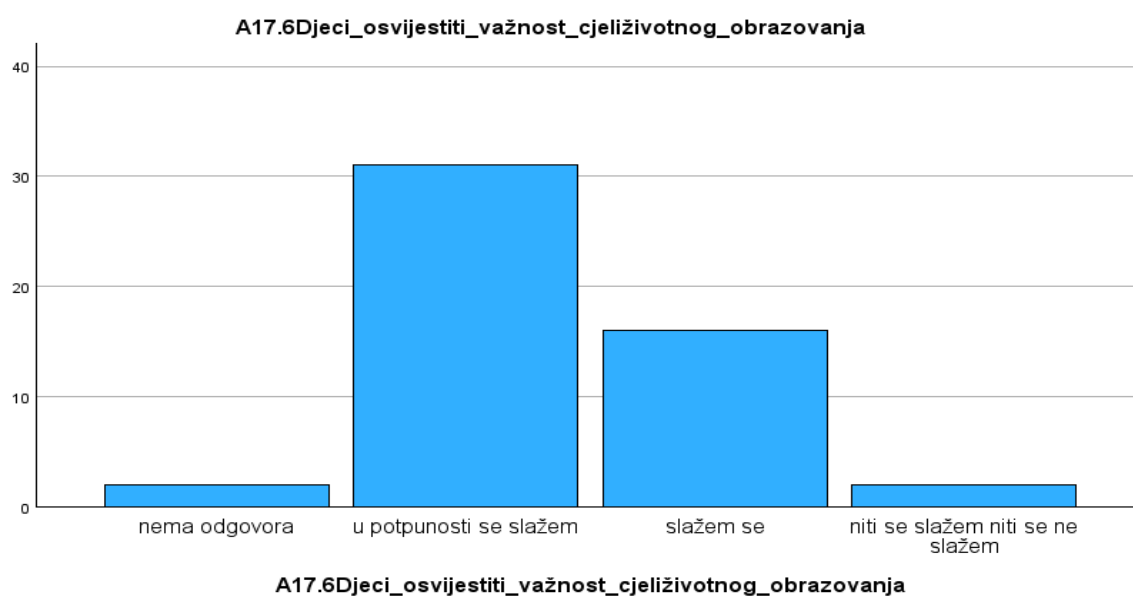
Grafički prikaz 17.5.



Tablica 17.6. Djeci osvijestiti važnost cjeloživotnog obrazovanja

	f	%
nema odgovora	2	3.9
u potpunosti se slažem	31	60.8
slažem se	16	31.4
niti se slažem niti se ne slažem	2	3.9
ukupno	51	100.0

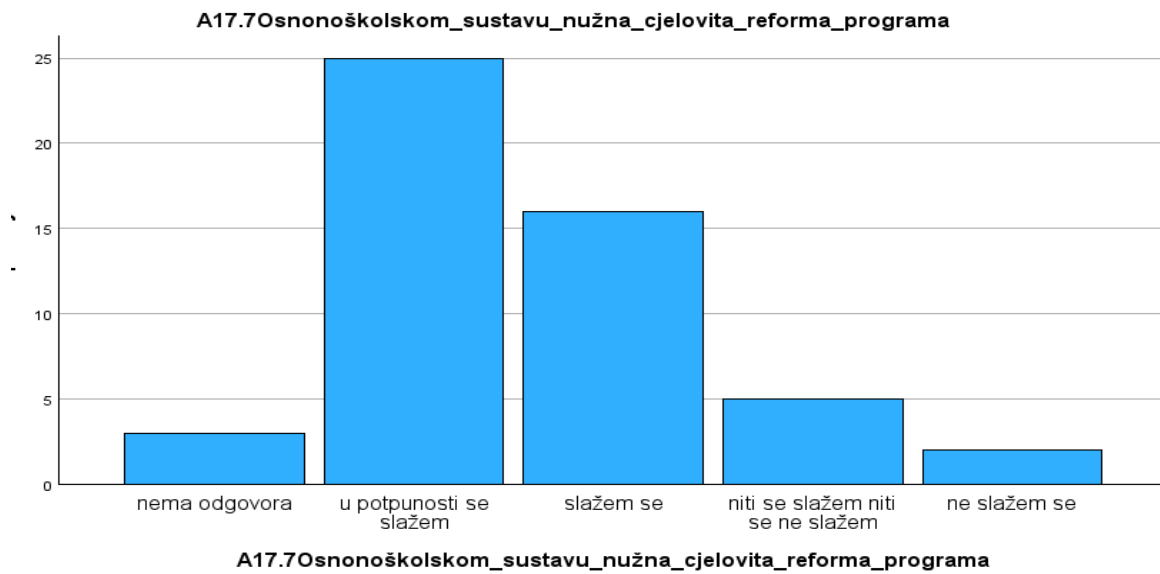
Grafički prikaz 17.6.



Tablica 17.7. Osnovnoškolskom sustavu nužna cjelovita reforma programa

	f	%
nema odgovora	3	5.9
u potpunosti se slažem	25	49.0
slažem se	16	31.4
niti se slažem niti se ne slažem	5	9.8
ne slažem se	2	3.9
ukupno	51	100.0

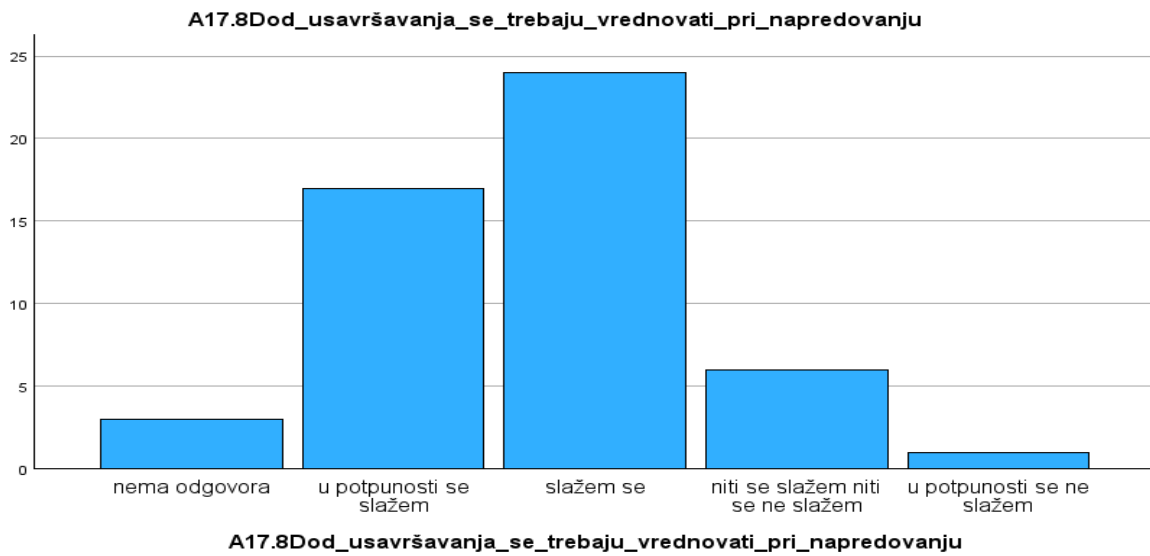
Grafički prikaz 17.7.



Tablica 17.8. Dodatna usavršavanja se trebaju vrednovati pri napredovanju

	f	%
nema odgovora	3	5.9
u potpunosti se slažem	17	33.3
slažem se	24	47.1
niti se slažem niti se ne slažem	6	11.8
u potpunosti se ne slažem	1	2.0
ukupno	51	100.0

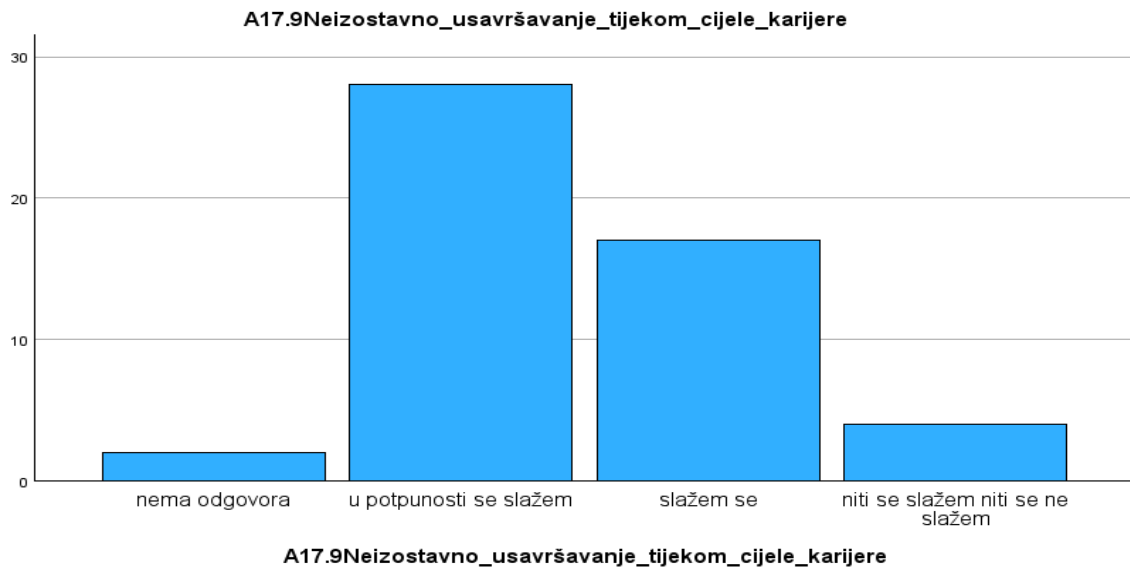
Grafički prikaz 17.8.



Tablica 17.9. Neizostavno usavršavanje tijekom cijele karijere

	f	%
nema odgovora	2	3.9
u potpunosti se slažem	28	54.9
slažem se	17	33.3
niti se slažem niti se ne slažem	4	7.8
ukupno	51	100.0

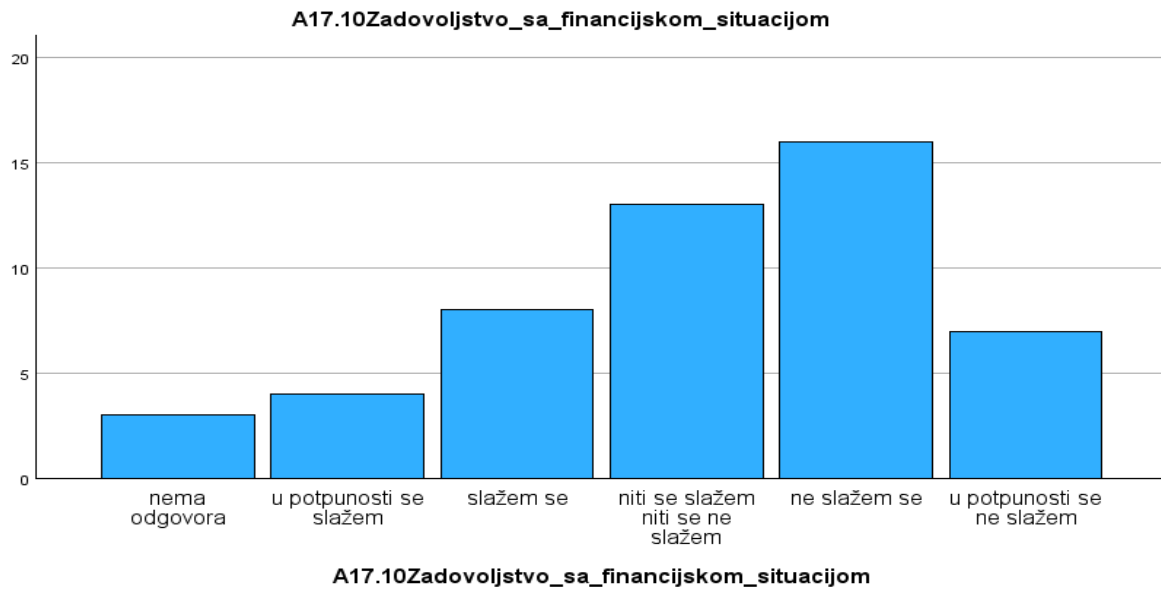
Grafički prikaz 17.9.



Tablica 17.10. Zadovoljstvo sa financijskom situacijom

	f	%
nema odgovora	3	5.9
u potpunosti se slažem	4	7.8
slažem se	8	15.7
niti se slažem niti se ne slažem	13	25.5
ne slažem se	16	31.4
u potpunosti se ne slažem	7	13.7
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 17.10

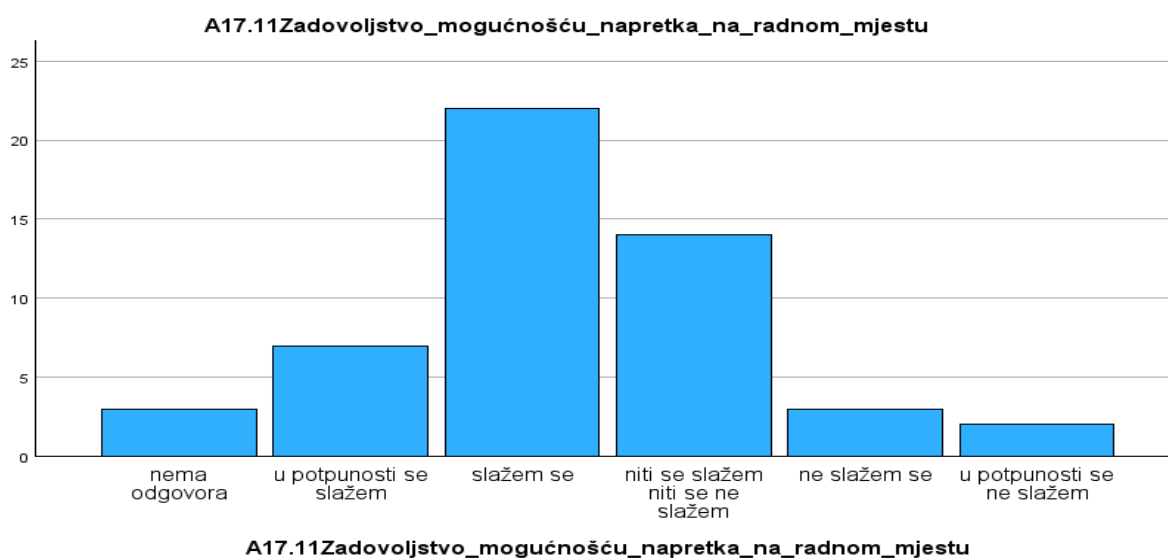




Tablica 17.11. Zadovoljstvo mogućnošću napretka na radnom mjestu

	f	%
nema odgovora	3	5.9
u potpunosti se slažem	7	13.7
slažem se	22	43.1
niti se slažem niti se ne slažem	14	27.5
ne slažem se	3	5.9
u potpunosti se ne slažem	2	3.9
ukupno	51	100.0

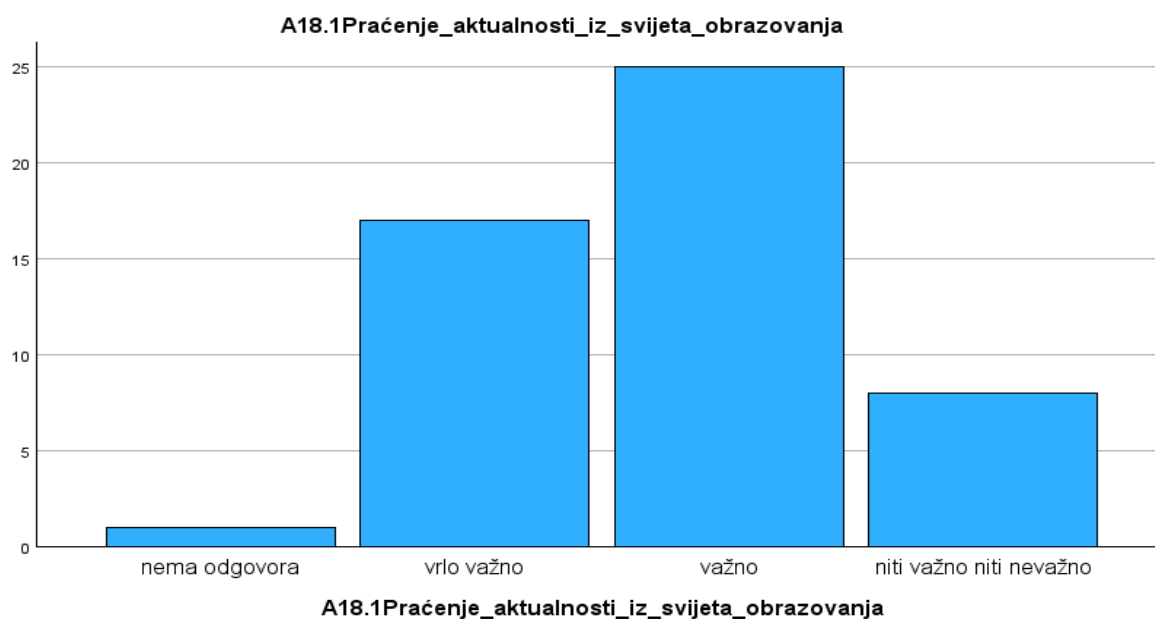
Grafički prikaz 17.11.



Tablica 18.1. Praćenje aktualnosti iz svijeta obrazovanja

	f	%
nema odgovora	1	2.0
vrlo važno	17	33.3
važno	25	49.0
niti važno niti nevažno	8	15.7
ukupno	51	100.0

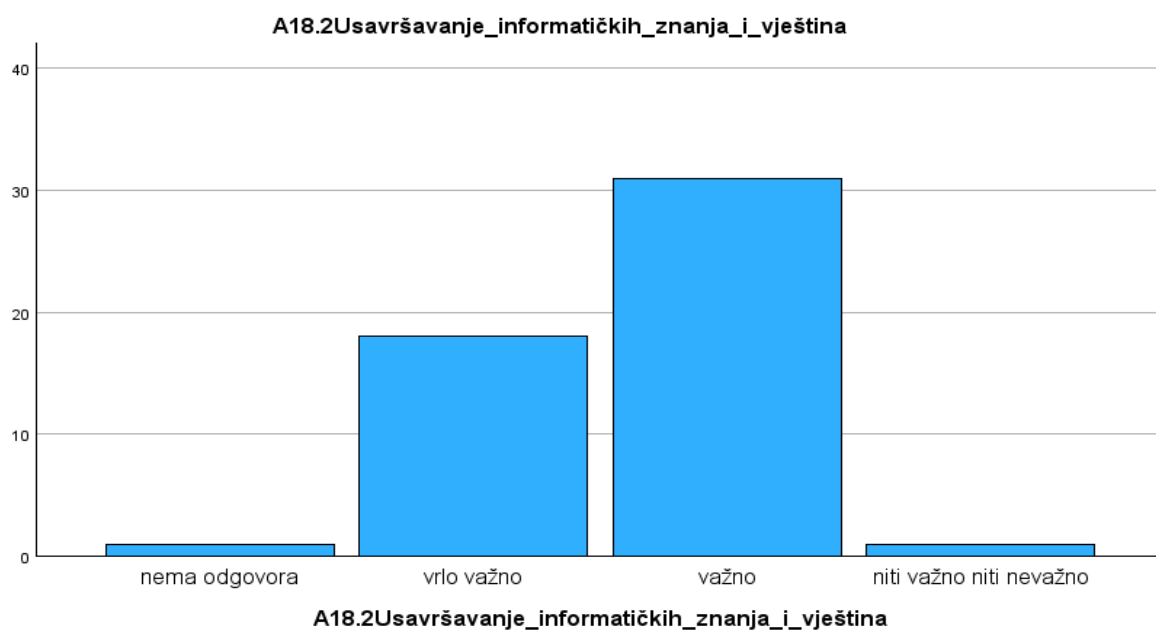
Grafički prikaz 18.1.



Tablica 18.2. Usavršavanje informatičkih znanja i vještina

	f	%
nema odgovora	1	2.0
vrlo važno	18	35.3
važno	31	60.8
niti važno niti nevažno	1	2.0
ukupno	51	100.0

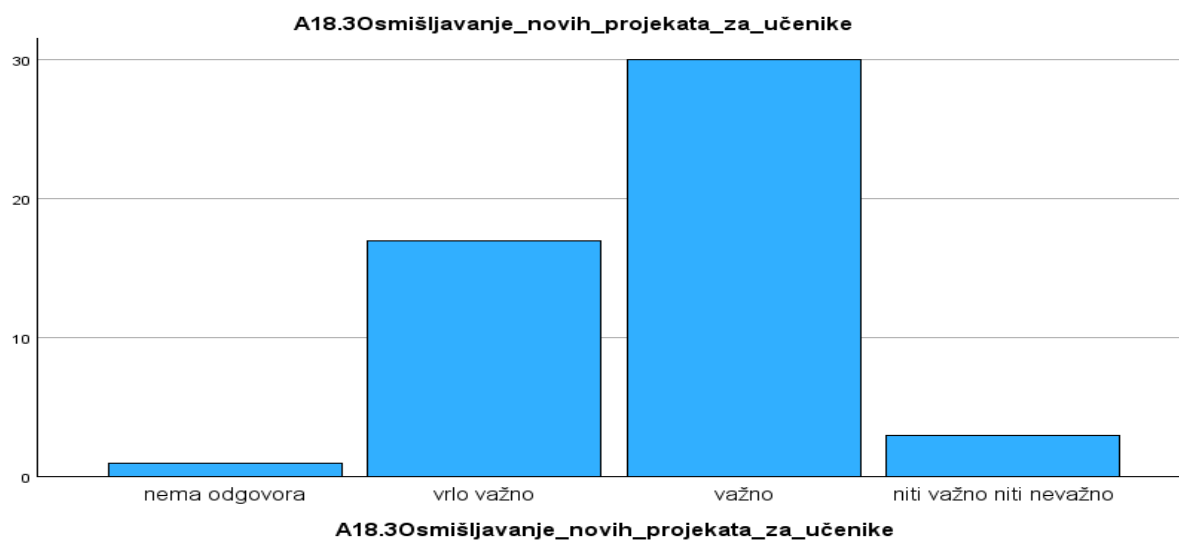
Grafički prikaz 18.2.



Tablica 18.3. Osmišljavanje novih projekata za učenike

	f	%
nema odgovora	1	2.0
vrlo važno	17	33.3
važno	30	58.8
niti važno niti nevažno	3	5.9
ukupno	51	100.0

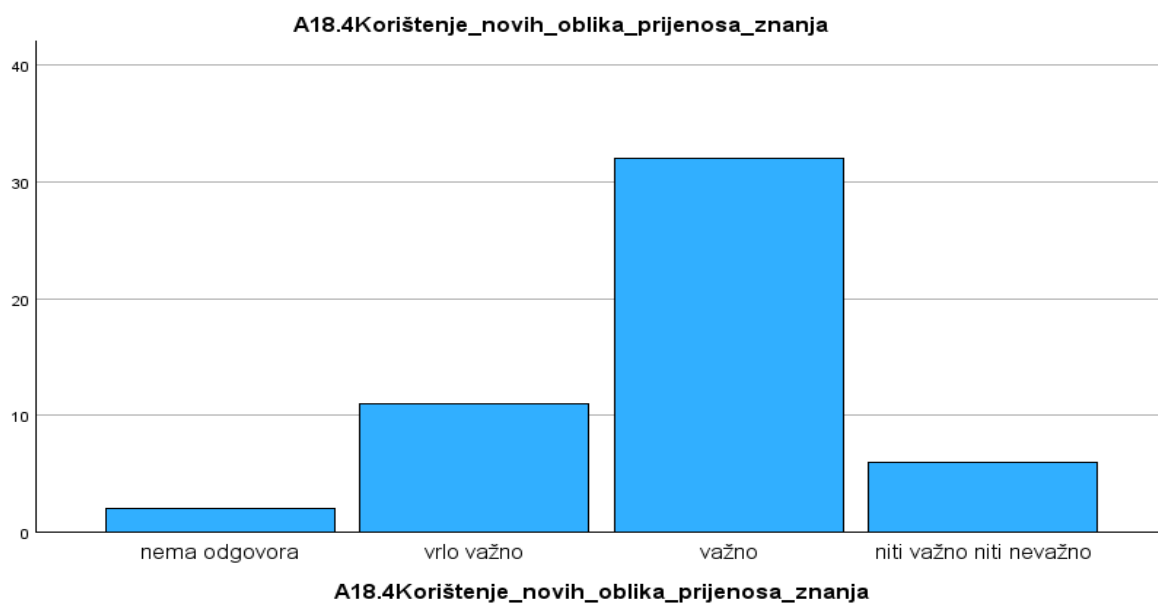
Grafički prikaz 18.3.



Tablica 18.4. Korištenje novih oblika prijenosa znanja

	f	%
nema odgovora	2	3.9
vrlo važno	11	21.6
važno	32	62.7
niti važno niti nevažno	6	11.8
ukupno	51	100.0

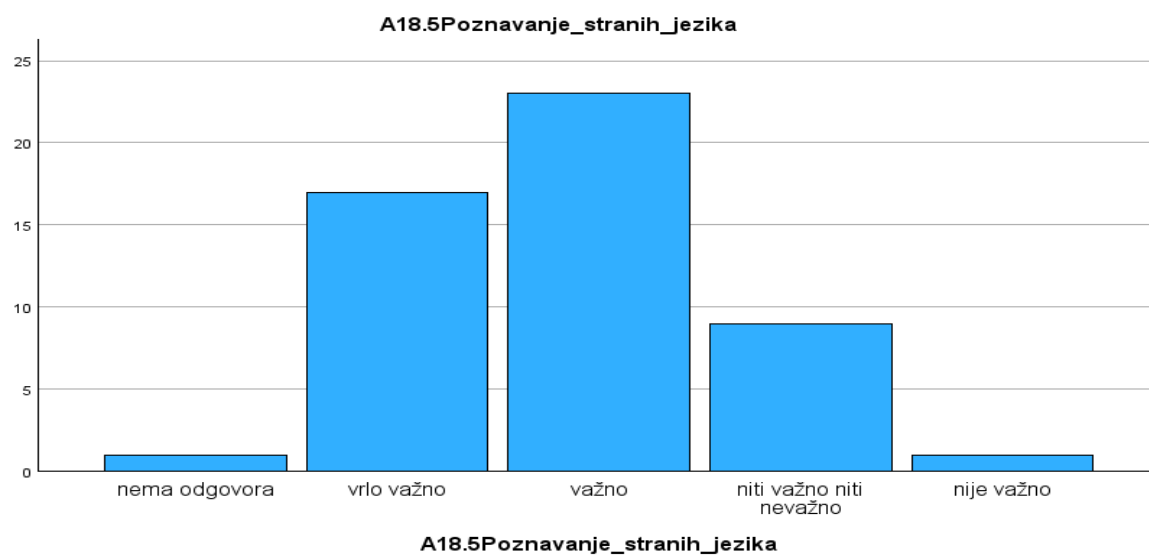
Grafički prikaz 18.4.



Tablica 18.5. Poznavanje stranih jezika

	f	%
nema odgovora	1	2.0
vrlo važno	17	33.3
važno	23	45.1
niti važno niti nevažno	9	17.6
nije važno	1	2.0
ukupno	51	100.0

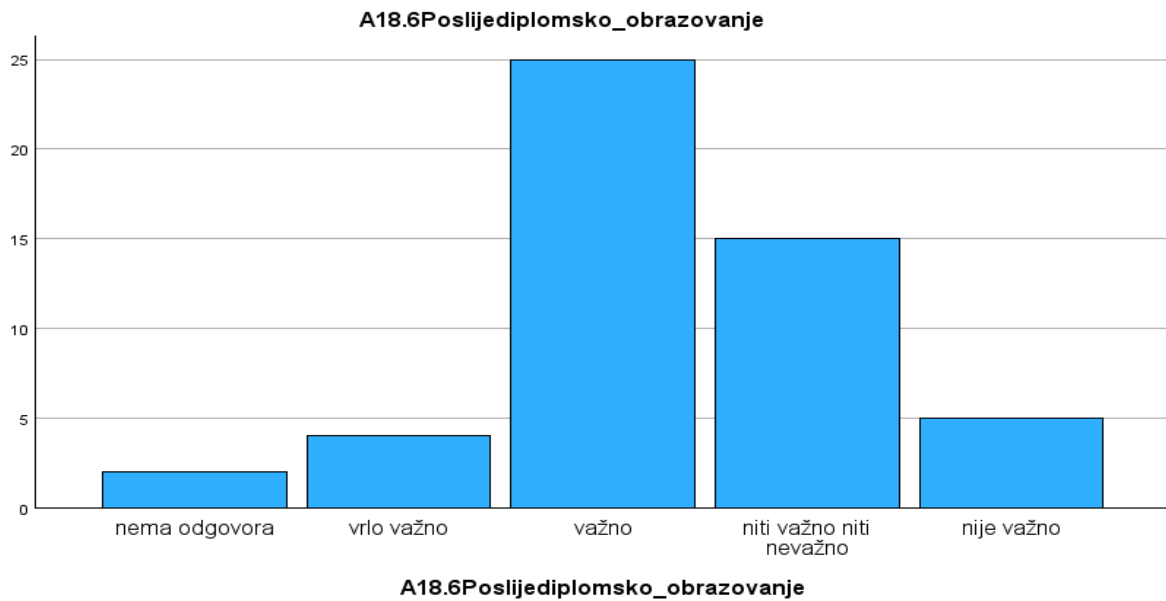
Grafički prikaz 18.5.



Tablica 18.6. Poslijediplomsko obrazovanje

	f	%
nema odgovora	2	3.9
vrlo važno	4	7.8
važno	25	49.0
niti važno niti nevažno	15	29.4
nije važno	5	9.8
ukupno	51	100.0

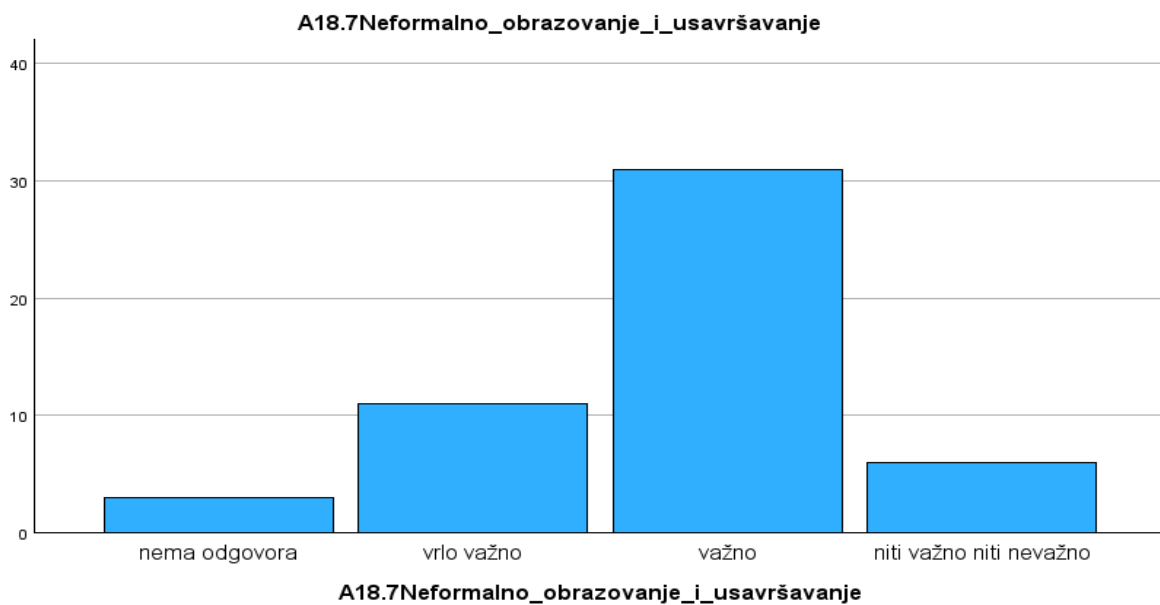
Grafički prikaz 18.6.



Tablica 18.7. Neformalno obrazovanje i usavršavanje

	f	%
nema odgovora	3	5.9
vrlo važno	11	21.6
važno	31	60.8
niti važno niti nevažno	6	11.8
ukupno	51	100.0

Grafički prikaz 18.7.



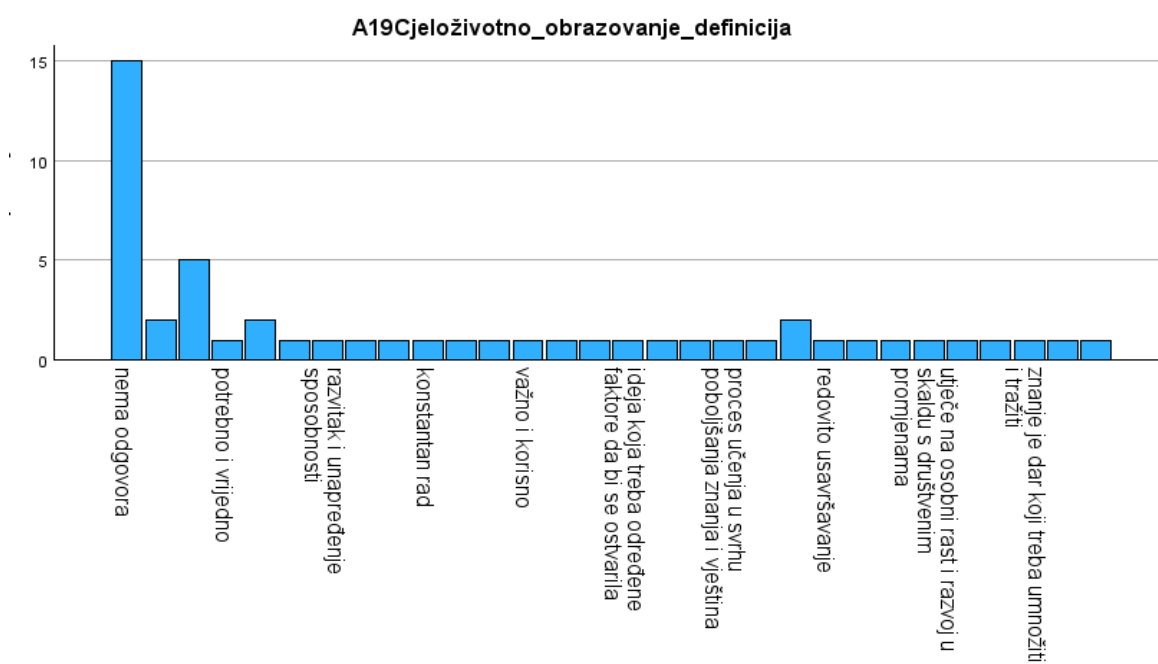


Tablica 19 Cjeloživotno obrazovanje definicija

	f	%
nema odgovora	15	29.4
usavršavanje, usvajanje novih znanja i vještina	2	3.9
obrazovanje koje permanentno traje	5	9.8
potrebno i vrijedno	1	2.0
potreba za učenjem zbog stalnih promjena	2	3.9
biti informiran i informacije dobro upotrijebiti	1	2.0
razvitak i unapređenje sposobnosti	1	2.0
ulaganje u sebe	1	2.0
aktivno učenje tijekom cijeloga života i unapređenje vještina i znanja	1	2.0
kontinuirani rad	1	2.0
neprekidno ulaganje u sebe, razvoj potencijala i otvorenost prema novome i drugačijem	1	2.0
unapređenje znanja i vještina te bitno za razvoj društva	1	2.0
važno i korisno	1	2.0
učenje za rad	1	2.0
cijeli život učiti i usavršavati svoja znanja kako bi naš rad bio kvalitetniji i bolji	1	2.0
ideja koja treba određene faktore da bi se ostvarila	1	2.0
učenje od mladosti do starosti	1	2.0
neprestano usavršavanje i težnja za novim saznanjima	1	2.0
proces učenja u svrhu poboljšanja znanja i vještina	1	2.0
potrebno, nezaobilazno, korisno, važno	1	2.0
usvajanje novih spoznaja i njihova primjena u radu	2	3.9
redovito usavršavanje	1	2.0
ovakav potpuno promašen	1	2.0
nužno	1	2.0
utječe na osobni rast i razvoj u skladu s društvenim promjenama	1	2.0
kontinuirano praćenje inovacije info. vještina i znanja te primjena znanja na rad i život	1	2.0
učenje kroz cijeli život i stjecanje raznih kompetencija, vještina i znanja	1	2.0

znanje je dar koji treba umnožiti i tražiti	1	2.0
unapređenje znanja i vještina neke osobe	1	2.0
proces stjecanja znanja tijekom cijelog života	1	2.0
ukupno	51	100.0

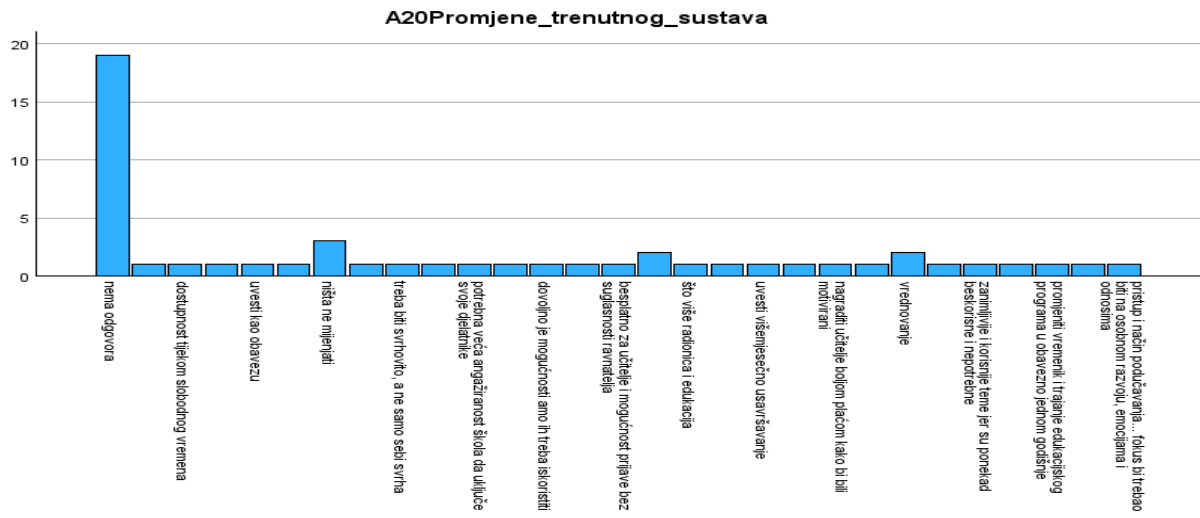
Grafički prikaz 19



Tablica 20 Promjene trenutnog sustava

	f	%
nema odgovora	19	37.3
više konkretnih tema i dostupnih materijala za rad s učenicima	1	2.0
dostupnost tijekom slobodnog vremena	1	2.0
redovitije informiranje i radionice na tu temu	1	2.0
uvesti kao obavezu	1	2.0
smanjiti ponudu ponuđenih radionica, webinarâ i sl. jer ih je previše	1	2.0
ništa ne mijenjati	3	5.9
potreba za odredbama koje bi uključile sve odredbe	1	2.0
treba biti svrhovito, a ne samo sebi svrha	1	2.0
potreba za istomišljenicima	1	2.0
potrebna veća angažiranost škola da uključe svoje djelatnike	1	2.0
mogućnost većeg izbora	1	2.0
dovoljno je mogućnosti samo ih treba iskoristiti	1	2.0
fokus treba biti na socijalnim vještinama i psihoterapiji, upoznavanju i međusobnom razumijevanju te izostaviti brojčano ocjenjivanje	1	2.0
besplatno za učitelje i mogućnost prijave bez suglasnosti ravnatelja	1	2.0
ne znam	2	3.9
što više radionica i edukacija	1	2.0
promijeniti timove koji oblikuju sam proces cjeloživotnog obrazovanja	1	2.0
uvesti višemjesečno usavršavanje	1	2.0
motivirati učitelje i ukazati na benefite cjeloživotnog obrazovanja	1	2.0
nagraditi učitelje boljom plaćom kako bi bili motivirani	1	2.0
način edukacije	1	2.0
vrednovanje	2	3.9
treba ga oživotvoriti	1	2.0
zanimljivije i korisnije teme jer su ponekad beskorisne i nepotrebne	1	2.0
treba biti ugrađeno u školski sustav i vrednovano pri napredovanju u struci	1	2.0
promijeniti vremenik i trajanje edukacijskog programa u obavezno jednom godišnje	1	2.0
slušati potrebe učitelja i učenika te u skladu s tim pronaći pravi pristup i metode učenja	1	2.0
pristup i način podučavanja, fokus bi trebao biti na osobnom razvoju, emocijama i odnosima	1	2.0
ukupno	51	100.0

## Grafički prikaz 20



## SAŽETAK

Cjeloživotno je obrazovanje zasigurno jedan od značajnih faktora razvoja svakog društva. Potreba za neprestanim razvojem javila se temeljem ubrzanog razvoja tehnologija i društva. Obrazovanje odraslih u društvu znanja postaje ključno za profesionalni razvoj pojedinca, posebice onih kojima rad uključuje daljnji prijenos znanja. Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti ulogu cjeloživotnog obrazovanja u radu učitelja i oblike i prakse njihovog sudjelovanja u programima obrazovanja odraslih. Rezultati su ukazali na opće zadovoljstvo ponuđenim programima dodatnog usavršavanja te učestalosti njihovog održavanja. Učitelji/ice ističu potrebu za boljim sustavom vrednovanja dodatnih usavršavanja u njihovom profesionalnom napredovanju.

**Ključne riječi:**  *cjeloživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih, učitelji/ice, osnovne škole, Split*

## **SUMMARY**

Lifelong education is certainly one of the most important factors in the development of contemporary society. The need for continuous development arose from the accelerated development of technologies and society. Adult education in the knowledge society becomes crucial for the professional development of individuals, especially those whose work involves the further transfer of knowledge. The aim of the conducted research was to investigate the role of lifelong education in the work of teachers and the forms and practices of their participation in adult education programs. The results indicated general satisfaction with the offered additional training programs and their frequency. Teachers emphasize the need for a better evaluation system for additional training in their professional development.

**Keywords:** *lifelong education, adult education, teachers, primary schools, Split*

## **ŽIVOTOPIS AUTORICE**

Karla Pletikosa je studentica Filozofskog fakulteta u Splitu na odsjeku za sociologiju. Rođena je 7.5.2000. godine u Šibeniku gdje je pohađala i završila Osnovnu školu Jurja Dalmatinca te srednju Ekonomsku školu Šibenik.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja KARLA PLETIKOSA, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce SOCIOLOGIJE, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19. 9. 2023.

Potpis





**Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada**  
**(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)**

Student/ica: Karla Pletikosa

Naslov rada: Cjeloživotno obrazovanje = uloga u  
radu učitelja

Znanstveno područje i polje: Sociologija

Vrsta rada: Završni rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):  
prof. dr. sc. Renata Reja

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

prof. dr. sc. Renata Reja  
dr. sc. Tea Gutović  
izr. prof. dr. sc. Zorana Šujic Vučića

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 19.9.2023.

Potpis studenta/studentice: Karla Pletikosa

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.