



Europska
komisija

Učitelji i nastavnici u Europi – karijere, razvoj i dobrobit

Izvešće Eurydicea



Više informacija o Europskoj uniji dostupno je na Internetu (<http://europa.eu>).

Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije, 2021.

PDF

ISBN 978-92-9484-667-9

doi:10.2797/170941

EC-02-21-059-HR-N

© Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu, 2021.

Politika Komisije o ponovnoj uporabi provodi se Odlukom Komisije 2011/833/EU od 12. prosinca 2011. godine o ponovnoj uporabi dokumenata Komisije (SL L 330, 14.12.2011., str. 39 – <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

Ako nije drukčije navedeno, ponovna uporaba ovog dokumenta dopuštena je na temelju Creative Commons Autorstvo 4.0 Međunarodne javne licence (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). To znači da je dopuštena ponovna uporaba pod uvjetom da se daje odgovarajuće priznanje i da su navedene sve promjene.

Za svaku uporabu ili reprodukciju elemenata koji nisu u vlasništvu EU-a možda je potrebno tražiti dopuštenje izravno od odgovarajućih nositelja prava. EU nema autorsko pravo ni na jednu sliku koja nema oznaku autorskog prava © Europska unija.

ZASLUGE

Slika na naslovnici: © Maksym Yemelyanov & fizkes, stock.adobe.com



Učitelji i nastavnici u Europi – karijere, razvoj i dobrobit

Izvešće Eurydicea

Ovaj je dokument objavila Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu (EACEA, Analiza obrazovnih politika i politika za mlade).

Budete li citirali ovu publikaciju, molimo Vas, navedite sljedeće podatke:

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2021. *Učitelji i nastavnici u Europi – karijere, razvoj i dobrobit*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije.

Tekst je dovršen u ožujku 2021. godine.

© Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu, 2020.

Reproduciranje je dopušteno pod uvjetom da se navede izvor.

Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu
Analiza obrazovnih politika i politika za mlade
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Odjel A6)
B-1049 Bruxelles
e-pošta: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Mrežna stranica: <http://ec.europa.eu/eurydice>



Učitelji i nastavnici nalaze se na prvoj crti bojišnice obrazovanja. Motivirani učitelji i nastavnici jedan su od bitnih preduvjeta uspješnoga obrazovnog sustava u kojem učenici iz različitih sredina mogu napredovati i doseći svoj puni potencijal. Prelazak s nastave koja se provodi uživo na nastavu na daljinu zbog globalne zdravstvene krize dodatno je istaknuo ključnu ulogu učitelja i nastavnika u pružanju jednakih i kvalitetnih mogućnosti učenja svim učenicima.

Kriza je pokazala prednosti naših obrazovnih sustava, ali i nedostatke, te nas je naučila važnim lekcijama o tome kako se prilagoditi sadašnjem kontekstu. Kriza je od nas zahtijevala da unaprijedimo digitalno obrazovanje i učiteljima i nastavnicima pružimo relevantne i odgovarajuće vještine. Kriza je također naglasila potrebu ulaganja u zajedničke napore i daljnje jačanje nevjerojatnog duha naše obrazovne zajednice diljem Europe. Što više surađujemo, to više možemo stvarati nove uzbudljive prilike. Među takvim su prilikama Akademije za stručno usavršavanje učitelja u okviru programa Erasmus+ i eTwinning, a učitelji i nastavnici ključni su za obje inicijative. Akademije za stručno usavršavanje učitelja u okviru programa Erasmus+ stvaraju zajednice prakse, posebno inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i stalnoga stručnog usavršavanja, a eTwinning je zajednica u kojoj nastavnici mogu naučiti usvajati inovativne metode poučavanja i podupirati učenike dok su kod kuće.

Naša *Komunikacija o postizanju europskog prostora obrazovanja do 2025.* stavlja učitelje i nastavnike u središte obrazovanja. Predložili smo konkretne mjere, kao što je revidirani okvir za mobilnost u svrhu učenja koji će omogućiti učiteljima i nastavnicima da prevladaju prepreke i ostvare korist od putovanja u inozemstvo u svrhu učenja kada se ukinu ograničenja vezana uz pandemiju bolesti COVID-19. Komisija također planira razviti europski alat za usmjeravanje razvoja nacionalnih okvira karijere koji podupiru napredovanje učitelja i nastavnika u karijeri.

U ovom se novom izvješću istražuju ključna politička pitanja koja utječu na nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju diljem Europe. Izvješće povezuje kvalitativne podatke Eurydicea o nacionalnim politikama i zakonodavstvu s kvantitativnim podacima iz Međunarodnog ispitivanja poučavanja i učenja (TALIS) o praksama i percepcijama učitelja i nastavnika. Analiza pokazuje kako nacionalne politike i propisi mogu pridonijeti poboljšanju i potpori nastavničke struke.

Uvjerena sam da će izvješće pomoći tvorcima obrazovnih politika i drugim dionicima na nacionalnoj i europskoj razini. Nadam se kako će potaknuti i poduprijeti države članice EU-a da razmjenjuju najbolje prakse, uče jedni od drugih i rade na stvaranju snažnog i učinkovitog europskog prostora obrazovanja.

Mariya Gabriel

povjerenica za
inovacije, istraživanja, kulturu,
obrazovanje i mlade

SADRŽAJ

Predgovor	3
Popis slika	7
Oznake i kratice	9
Sažetak	11
Ključne spoznaje	12
Zaključci izvješća	15
Uvod	23
Kontekst politika	23
Sadržaj i struktura izvješća	25
Opseg izvješća i izvori informacija	26
1. POGLAVLJE – PRIVLAČNOST NASTAVNIČKE STRUKE	29
1.1. Kriza nastavničke struke – glavni izazovi za države	30
1.2. Radni uvjeti	34
1.3. Nastavničke karijere	50
1.4. Zaključak	58
2. Poglavlje – Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i uvođenje u nastavničku struku	61
2.1. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika	62
2.2. Uvođenje u nastavničku struku	74
2.3. Zaključak	82
3. Poglavlje – Stalno stručno usavršavanje	85
3.1. Sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju	86
3.2. Status stalnoga stručnog usavršavanja u državnim propisima	91
3.3. Plaćeni studijski dopust	95
3.4. Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja na razini škole	98
3.5. Tijela za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja	101
3.6. Zaključak	104
4. Poglavlje – Vrednovanje učitelja i nastavnika	107
4.1. Opseg i učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika	107
4.2. Ciljevi i posljedice vrednovanja učitelja i nastavnika	112
4.3. Ocjenjivači	116
4.4. Metode vrednovanja	120
4.5. Zaključak	124
5. Poglavlje – Međunarodna mobilnost	127
5.1. Stope mobilnosti nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju	128
5.2. Svrha međunarodne mobilnosti učitelja i nastavnika	130
5.3. Učinak predmeta koji se poučava	131
5.4. Razdoblja međunarodne mobilnosti tijekom karijere nastavnika	132
5.5. Programi financiranja međunarodne mobilnosti	134
5.6. Zaključak	138
6. POGLAVLJE – Dobrobit učitelja i nastavnika na poslu	141
6.1. Razine stresa	142
6.2. Izvori stresa: uloga zadaća i odgovornosti	143
6.3. Izvori stresa – učinak sustavnih elemenata i radnih konteksta	144
6.4. Zaključak	150
Literatura	153

Pojmovnik	157
I. Definicije	157
II. Klasifikacija ISCED-a	164
Metodološka napomena	167
Prilozi	171
I. Prilog: Kontekst	171
Prilog I.1 – Razine u strukturi karijere nastavnika i uvjeti za napredovanje u karijeri, 2019./2020. godine (Podaci uz slike 1.12. i 1.13.)	171
Prilog I.2 – Alternativni putevi koji vode do nastavničke kvalifikacije, opće niže srednjoškolsko obrazovanje (ISCED 2), 2019./2020. godine (Podaci uz odjeljak 2.1.3.)	174
Prilog I.3 – Nazivi i mrežne stranice nacionalnih tijela/agencija koje su odgovorne za pružanje potpore u stalnom stručnom usavršavanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine (Podaci uz sliku 3.10.)	180
Prilog I.4 – Ocjenjivači koji su uključeni u vrednovanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine (uz sliku 4.6.)	181
Prilog I.5 – Nazivi, ciljana skupina, zemlje odredišta i trajanje mobilnosti centralizirano financiranih programa kojima se promiče međunarodna mobilnost nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine (podaci uz sliku 5.5.)	181
Prilog II.: Statističke tablice	183
Zahvale	185

Uvod	23
Slika 1.: Zemlje obuhvaćene analizom 2018./2020. godine	27
1. POGLAVLJE – PRIVLAČNOST NASTAVNIČKE STRUKE	29
Slika 1.1.: Glavni izazovi u potražnji i ponudi učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	31
Slika 1.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema dobnim skupinama, 2018. godine	33
Slika 1.3.: Radni status kvalificiranih nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	36
Slika 1.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s ugovorom o radu na neodređeno ili određeno vrijeme, 2018. godine	37
Slika 1.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s ugovorom na određeno vrijeme prema dobnim skupinama, 2018. godine	38
Slika 1.6.: Udio vremena koji nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju navode da provode obavljajući aktivnosti povezane s poslom, nastavnici zaposleni na puno radno vrijeme, razina EU-a, 2018. godine	39
Slika 1.7.: Službene definicije sastavnica radnog opterećenja radnog vremena nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	40
Slika 1.8.: Službene definicije tjednog radnog opterećenja (u satima) nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u općem nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	41
Slika 1.9.: Prosječno radno vrijeme i udio vremena posvećenog različitim aktivnostima prema kvartilima nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u nižem srednjoškolskom obrazovanju, na razini EU-a, 2018. godine	43
Slika 1.10.: Udio nastavnika koji su zadovoljni plaćom i razlika između prosječne godišnje bruto plaće učitelja i nastavnika (EUR) i BDP-a po stanovniku u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2018./2019. godine	46
Slika 1.11.: Službena dob za umirovljenje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	49
Slika 1.12.: Vrste strukture karijere za kvalificirane nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	51
Slika 1.13.: Uloga godina staža, stalnoga stručnog usavršavanja i vrednovanja učitelja i nastavnika kao uvjeta za napredovanje u karijeri u strukturama karijere na jednoj i više razina u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	53
Slika 1.14.: Postojanje mehanizama naknade koji su na raspolaganju učiteljima i nastavnicima u strukturama karijere na jednoj razini za obavljanje određenih uloga u skladu s propisima državnih tijela u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	56
Slika 1.15.: Šest vrsta smjerova nastavničke karijere	58
2. Poglavlje – Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i uvođenje u nastavničku struku	61
Slika 2.1.: Minimalna razina i minimalno ukupno trajanje glavnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (u godinama) za rad u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	63
Slika 2.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema najvišoj stečenoj obrazovnoj kvalifikaciji, 2018. godine	65
Slika 2.3.: Minimalno trajanje stručnog osposobljavanja i nastavne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (u ECTS-bodovima) u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	68
Slika 2.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su završili program formalnog obrazovanja ili osposobljavanja koji uključuje sadržaj, pedagogiju i nastavnu praksu, 2018. godine	71
Slika 2.5.: Alternativni putevi za stjecanje nastavničke kvalifikacije i njihovo trajanje u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	72
Slika 2.6.: Status i trajanje uvođenja za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	75
Slika 2.7.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su kao početnici u nastavi sudjelovali u formalnim ili neformalnim programima uvođenja, 2018. godine	77
Slika 2.8.: Obvezatne sastavnice uvođenja za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	79
Slika 2.9.: Vrednovanje na kraju razdoblja uvođenja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	81
3. Poglavlje – Stalno stručno usavršavanje	85
Slika 3.1.: Sudjelovanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u stručnom usavršavanju, 2018. godine	86
Slika 3.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su sudjelovali u različitim vrstama aktivnosti stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja, razina EU-a, 2018. godine	87
Slika 3.3.: Podjela različitih tema stručnog usavršavanja koje su pohađali nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju, razina EU-a, 2018. godine	89
Slika 3.4.: Sudjelovanje nastavnika u aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja, prema prosječnom broju tema i vrsta, 2018. godine	90
Slika 3.5.: Status stalnoga stručnog usavršavanja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju i minimalan broj definiranih sati stalnoga stručnog usavršavanja, 2019./2020. godine	91
Slika 3.6.: Plaćeni studijski dopust na raspolaganju nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju po godini, 2019./2020. godine	95
Slika 3.7.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji se „slažu” ili „potpuno slažu” s tvrdnjom da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom i dostupnost plaćenoga studijskog dopusta za 1 – 4 tjedna godišnje, 2018. godine	97

Slika 3.8.: Državni uvjet za niže srednje škole da imaju plan stalnoga stručnog usavršavanja, 2019./2020. godine	99
Slika 3.9.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju čiji su ravnatelji „često” ili „vrlo često” radili na planu stručnog usavršavanja za njihove škole tijekom 12 mjeseci prije istraživanja, 2018. godine	101
Slika 3.10.: Agencija za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja (vanjsko tijelo), 2019./2020. godine	102

4. Poglavlje – Vrednovanje učitelja i nastavnika **107**

Slika 4.1.: Postojanje i učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema propisima državnih tijela, 2019./2020. godine	108
Slika 4.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi učestalost njihova vrednovanja, 2018. godine	111
Slika 4.3.: Glavni ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	112
Slika 4.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi da korektivne rasprave slijede nakon vrednovanja, prema učestalosti, 2018. godine	114
Slika 4.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji smatraju da su povratne informacije primljene u posljednjih 12 mjeseci imale pozitivan učinak, 2018. godine	115
Slika 4.6.: Vrednovanje učitelja i nastavnika kao interni i/ili vanjski proces u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	116
Slika 4.7.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi učestalost vrednovanja ocjenjivača, na razini EU-a, 2018. godine	119
Slika 4.8.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi da je ocjenjivač nastavnika prema učestalosti vrednovanja, 2018. godine	120
Slika 4.9.: Metode za vrednovanje učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	121
Slika 4.10.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi primjenu samovrednovanja rada nastavnika u okviru vrednovanja, 2018. godine	123

5. Poglavlje – Međunarodna mobilnost **127**

Slika 5.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu, 2018. i 2013. godine	129
Slika 5.2.: Udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema stručnom razlogu za odlazak u inozemstvo, razina EU-a, 2018. godine	130
Slika 5.3.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja prema predmetu koji poučavaju, na razini EU-a, 2018. godine	132
Slika 5.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu u različitim razdobljima (tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili kao nastavnika koji rade u nastavi), 2018. godine	133
Slika 5.5.: Programi financiranja koje organiziraju državna tijela za potporu međunarodnoj mobilnosti nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine	135
Slika 5.6.: Udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su boravili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja uz potporu programa mobilnosti, 2018. godine	137

6. POGLAVLJE – Dobrobit učitelja i nastavnika na poslu **141**

Slika 6.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji na poslu doživljavaju „prilično” ili „puno” stresa, 2018. godine	142
Slika 6.2.: Udio nastavnika koji navode da su sljedeća pitanja izvor „prilično” ili „puno” stresa, u nižem srednjoškolskom obrazovanju, razina EU-a, 2018. godine	143
Slika 6.3.: Rezultat indeksa stresa nastavnika u odnosu na vrednovanje kao uvjeta za napredovanje u karijeri, niže srednjoškolsko obrazovanje, 2018. godine	145
Slika 6.4.: Broj zemalja/regija u kojima odabrani aspekti stručnog rada nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju imaju statistički značajan učinak na rezultat indeksa stresa, 2018. godine	148

OZNAKE I KRATICE

Oznake država

EU	Europska unija	CY	Cipar	UK	Ujedinjena Kraljevina
BE	Belgija	LV	Letonija	UK-ENG	Engleska
BE fr	Belgija – francuska zajednica	LT	Litva	UK-WLS	Wales
BE de	Belgija – njemačka zajednica	LU	Luksemburg	UK-NIR	Sjeverna Irska
BE nl	Belgija – flamanska zajednica	HU	Mađarska	UK-SCT	Škotska
BG	Bugarska	MT	Malta	Države EEA-e i države kandidatkinje	
CZ	Češka	NL	Nizozemska	AL	Albanija
DK	Danska	AT	Austrija	BA	Bosna i Hercegovina
DE	Njemačka	PL	Poljska	CH	Švicarska
EE	Estonija	PT	Portugal	IS	Island
IE	Irska	RO	Rumunjska	LI	Lihtenštajn
EL	Grčka	SI	Slovenija	ME	Crna Gora
ES	Španjolska	SK	Slovačka	MK	Sjeverna Makedonija
FR	Francuska	FI	Finska	NO	Norveška
HR	Hrvatska	SE	Švedska	RS	Srbija
IT	Italija			TR	Turska

Statističke oznake

(.)	Podaci nisu dostupni
(–)	Nije primjenjivo ili je jednako nuli

Kratice i akronimi

Međunarodne konvencije

CPD	Stalno stručno usavršavanje
ECTS	Europski sustav prijenosa i prikupljanja bodova
EQF	Europski kvalifikacijski okvir
HEI	Visoka učilišta
IKT	Informacijske i komunikacijske tehnologije
ISCED	Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (vidi Pojmovnik)
ITE	Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Nacionalne kratice na izvornom jeziku

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola/Gymnázium</i>	CZ

SAŽETAK

Učitelji i nastavnici ključna su pokretačka snaga procesa učenja učenika u svakom obrazovnom sustavu ⁽¹⁾ i „imaju najvažniju ulogu u tome da obrazovanje postane plodno iskustvo” ⁽²⁾. Izbijanje pandemije bolesti COVID-19 i brz prelazak s nastave u učionici na učenje na daljinu dodatno su naglasili važnu ulogu učitelja i nastavnika u osiguravanju jednakog pristupa kvalitetnom obrazovanju svim učenicima ⁽³⁾.

Nastavnička struka već godinama proživljava stručnu krizu, privlači sve manje mladih i gubi one koji su se školovali da postanu učitelji i nastavnici. U mnogim europskim obrazovnim sustavima trenutačno vlada manjak nastavnika. Nadalje, nastavnička se struka razvija i nastavnici pred sobom imaju „sve veće zahtjeve, odgovornosti i očekivanja” ⁽⁴⁾.

Tvorci nacionalnih i europskih politika zajednički su radili na prepoznavanju izazova koji nastavničku struku čine manje privlačnom. Istodobno su tražili rješenja za ublažavanje učinka manjka nastavnika i održavanje visokokvalitetnih standarda poučavanja. Reforme i nove politike potrebne su u područjima kao što su inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika, stalno stručno usavršavanje, radni uvjeti, okviri karijere, vrednovanje učitelja i nastavnika i njihova dobrobit ⁽⁵⁾. Da bi se oblikovale učinkovite politike, potrebni su, međutim, dokazi o tome što funkcionira i u kojim okolnostima.

Ovo izvješće pridonosi raspravi u tim odlučujućim područjima pružajući dokaze o politikama i praksama. U izvješću se podaci Eurydicea o nacionalnom zakonodavstvu kombiniraju s podacima o praksama i percepcijama učitelja i nastavnika iz OECD-ova Međunarodnog ispitivanja poučavanja i učenja (TALIS) ⁽⁶⁾. Objedinjavanje dvaju izvora podataka u jednom izvješću omogućava razumijevanje učinka nacionalnih politika na ponašanje učitelja i nastavnika i pruža temelj za reforme utemeljene na dokazima.

Izvješće se bavi nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2) u Europi i obuhvaća 27 država članica Europske unije te Ujedinjenu Kraljevinu, Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Švicarsku, Island, Lihtenštajn, Crnu Goru, Sjevernu Makedoniju, Norvešku, Srbiju i Tursku.

Ovaj sažetak daje kratke natuknice glavnih nalaza i zaključaka ključnih područja obuhvaćenih izvješćem.

⁽¹⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

⁽²⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija „o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025.” 30. 9. 2020. COM(2020) 625 final, str. 9.

⁽³⁾ Zaključci Vijeća od 16. lipnja 2020. o suzbijanju krize u području obrazovanja i osposobljavanja uzrokovane bolešću COVID-19, 26. 6. 2020.

⁽⁴⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/11.

⁽⁵⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine

Izvješće Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija. „Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život”. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final.

Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija „o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025.” 30. 9. 2020. COM(2020) 625 final.

⁽⁶⁾ <http://www.oecd.org/education/talis/>

Ključne spoznaje

Radni uvjeti

- Više od trećine učitelja i nastavnika mlađih od 35 godina u EU ima ugovor na određeno vrijeme, a u Španjolskoj, Italiji, Austriji i Portugalu više od dvije trećine.
- Učitelji i nastavnici na razini EU-a manje od polovice radnog vremena posvećuju nastavi. Smanjuje se udio nastavnih sati dok nastavnici rade dulje radno vrijeme.
- Među učiteljima i nastavnicima vlada opće nezadovoljstvo plaćama. Nastavnici s plaćama nižim od BDP-a po glavi stanovnika obično izražavaju višu razinu nezadovoljstva. Oni s plaćama većim od BDP-a po glavi stanovnika obično pokazuju veće zadovoljstvo plaćama.

Nastavničke karijere

- Nastavničke karijere u Europi organizirane su na način da postoje formalne razine karijere s posebnim ulogama, odgovornostima i povezanim povećanjem plaće ili postoji samo povećanje plaće.
- Vrednovanje učitelja i nastavnika i stalno stručno usavršavanje obično su uvjet za napredovanje u karijeri u zemljama s formalnim razinama karijere. U zemljama u kojima nema formalnih razina karijere napredovanje u karijeri uglavnom ovisi o godinama staža.
- Nastavnici u svim sustavima mogu imati i druge uloge osim poučavanja iako su mogućnosti općenito ograničene.

Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i uvođenje

- Nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju obično trebaju imati visokoškolsku diplomu. Većina obrazovnih sustava traži razinu magistra kao minimalnu kvalifikaciju.
- Podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da najviše kvalifikacije koje su stekli učitelji i nastavnici uglavnom odgovaraju minimalnim propisanim uvjetima.
- Oko 70 % nastavnika navelo je kako njihovo formalno obrazovanje uključuje sadržaj predmeta, opću i predmetnu pedagogiju i nastavnu praksu. Gotovo svi obrazovni sustavi u Europi zahtijevaju da stručno usavršavanje (teorijsko i praktično) bude dio programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika uz akademske predmete.
- Udio stručnog osposobljavanja znatno se razlikuje te se kreće od 50 % ukupnog trajanja inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Belgiji (francuska zajednica), Irskoj i Malti do 8 % u Italiji i Crnoj Gori.
- Manje od 50 % učitelja i nastavnika u Europi sudjelovalo je u nekom obliku programa potpore ranoj karijeri (uvođenje) tijekom prvog zaposlenja. Ipak, sve više učitelja i nastavnika navodi to iskustvo u zemljama u kojima je uvođenje obvezatno.
- Nedavne reforme očito su pozitivno utjecale na sudjelovanje novokvalificiranih nastavnika u uvođenju. Veći udio mladih učitelja i nastavnika u Europi (mlađih od 35 godina) sudjelovao je na početku karijere u uvođenju u usporedbi s ukupnim brojem nastavnika.

Stalno stručno usavršavanje

- Velik udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju sudjeluje u stalnom stručnom usavršavanju. Istraživanje TALIS 2018. otkriva kako je 93 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u zemljama EU-a pohađalo najmanje jednu vrstu aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Prije pandemije bolesti COVID-19 učitelji i nastavnici obično su osobno pohađali tečaj/seminar, čitali stručnu literaturu ili sudjelovali na obrazovnoj konferenciji.
- Znatne su razlike među zemljama u opsegu aktivnosti stručnog usavršavanja koje su pohađali učitelji i nastavnici. Nastavnici u baltičkim zemljama u prosjeku su sudjelovali u pet do šest različitih vrsta usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Suprotno tome, nastavnici u Belgiji (francuska zajednica) i Francuskoj sudjelovali su u dvije ili tri različite vrste usavršavanja.
- U gotovo svim europskim zemljama postoji zakonska obveza za nastavnike da sudjeluju u stalnom stručnom usavršavanju. Nadalje, više od polovice europskih zemalja dodjeljuje određen broj sati svakom nastavniku za sudjelovanje u stalnom stručnom usavršavanju, bilo kao obvezu ili kao pravo.
- Nastavnici često sudjeluju u više vrsta stalnoga stručnog usavršavanja u zemljama u kojima je određen broj sati usavršavanja dodijeljen svakom nastavniku.
- U većini europskih zemalja škole su obvezne izraditi plan za koordinaciju aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja na školskoj razini. U zemljama u kojima su škole obvezne imati plan stalnoga stručnog usavršavanja nastavnici često sudjeluju u raznovrsnijim aktivnostima usavršavanja.
- Većina europskih zemalja nudi nastavnicima mogućnost uzimanja plaćenoga studijskog dopusta za sudjelovanje u aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja izvan škole. Nastavnici koji su imali mogućnost uzeti plaćeni studijski dopust tjedan dana ili dulje smatraju da im stalno stručno usavršavanje ne remeti satnicu u velikoj mjeri.

Vrednovanje učitelja i nastavnika

- U većini europskih zemalja državne vlasti donijele su propise koji reguliraju vrednovanje učitelja i nastavnika, dok u 10 obrazovnih sustava škole ili lokalne vlasti u tome imaju punu autonomiju.
- U gotovo svim zemljama u kojima je vrednovanje učitelja i nastavnika regulirano, cilj je postupka pružiti povratne informacije o radu kako bi se nastavnicima pomoglo da poboljšaju vlastiti rad. Osim toga, vrednovanje učitelja i nastavnika često ima sumativnu svrhu jer se primjenjuje za informiranje o odlukama o napredovanju, povećanju plaće ili bonusima.
- Približno dvije trećine nastavnika navodi da su povratne informacije bile korisne za poboljšanje njihova rada. Analiza upućuje na pozitivan odnos između nacionalnog okvira za vrednovanje učitelja i nastavnika i toga da nastavnici smatraju povratne informacije korisnima.
- Vrednovanje učitelja i nastavnika uglavnom provodi ravnatelj, u usporedbi s drugim članovima uprave škole, drugim nastavnicima i vanjskim ocjenjivačima.
- Promatranje nastave i intervjui između nastavnika i ocjenjivača dvije su najčešće regulirane metode vrednovanja učitelja i nastavnika. Među razmatranim metodama vrednovanja

najmanje se primjenjuje samovrednovanje nastavnika. Ipak, u 15 obrazovnih sustava samovrednovanje je obvezatna komponenta vrednovanja učitelja i nastavnika.

Mobilnost

- Godine 2018. manjina učitelja i nastavnika u EU (40,9 %) bila je u inozemstvu barem jednom radi stručnog usavršavanja tijekom karijere, za vrijeme studija ili oboje.
- Od 2013. do 2018. godine više učitelja i nastavnika imalo je priliku iskusiti međunarodnu mobilnost. Mobilnost učitelja i nastavnika povećala se za 16 postotnih bodova među europskim zemljama/regijama za koje su dostupni podaci.
- Nastavnici stranih jezika najviše su sudjelovali u mobilnosti u usporedbi s nastavnicima četiriju ostalih glavnih predmeta (čitanje, društvene znanosti, prirodoslovlje i matematika). Ipak, gotovo 30 % nastavnika suvremenih stranih jezika obuhvaćenih istraživanjem u EU nikad nije bilo u inozemstvu radi stručnog usavršavanja.
- Mobilnost studenata povezana je kasnije s mobilnošću nastavnika. Nastavnici koji su sudjelovali u mobilnosti tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika često su mobilniji kao nastavnici koji rade u nastavi u svim europskim zemljama uključenim u analizu.
- Programi EU-a glavni su programi financiranja međunarodne mobilnosti učitelja i nastavnika u usporedbi s nacionalnim ili regionalnim programima.
- Nacionalni programi financiranja za potporu učiteljima i nastavnicima za boravak u inozemstvu radi stručnog usavršavanja postoje u manjini europskih zemalja, uglavnom u zapadnoj i sjevernoj Europi. Podaci upućuju na to da je sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti veće u zemljama u kojima državna tijela organiziraju programe za potporu boravku nastavnika u inozemstvu radi stručnog usavršavanja.

Dobrobit učitelja i nastavnika

- Gotovo polovica učitelja i nastavnika u Europi navodi visoku razinu stresa povezanog s poslom. Nastavnici navode kako su administrativne zadaće, promjena zahtjeva od strane vlasti i odgovornost za uspjeh učenika glavni izvori stresa.
- Viša razina stresa pozitivno je povezana s vrednovanjem u svrhu napredovanja u karijeri, duljim radnim vremenom, lošim ponašanjem učenika i nižim razinama samopouzdanja u upravljanje ponašanjem učenika.
- Niže razine stresa pozitivno su povezane sa stalnim stručnim usavršavanjem za napredovanje u karijeri, suradničkim školskim okruženjem, osjećajem autonomije i samopouzdanjem u motiviranje učenika.

Zaključci izvješća

Privlačnost nastavničke struke

Kriza nastavničke struke – glavni izazovi za države

Diljem Europe obrazovni sustavi suočavaju se s krizom nastavničke struke. Većina zemalja suočava se s općenitim manjkom učitelja i nastavnika, ponekad pogoršanim njihovom neravnomjernom raspodjelom po predmetima i geografskim područjima, starenjem učitelja i nastavnika, napuštanjem struke i niskim stopama upisa u inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika. Brojni obrazovni sustavi suočavaju se s nekoliko izazova istodobno, pozivajući na politike koje mogu vratiti privlačnost poučavanja kao karijernog izbora. Vlade diljem Europe donose planove kojima nastoje suzbiti iscrpljivanje učitelja i nastavnika na poslu, a oni često idu u smjeru preoblikovanja inicijalnoga obrazovanja učitelja i nastavnika, unaprjeđenja radnih uvjeta, reforme karijernih puteva i osuvremenjivanja stalnoga stručnog usavršavanja.

Radni uvjeti

U zaključcima Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti (7) navedeno je kako su radni uvjeti bitan čimbenik za poboljšanje privlačnosti i statusa struke. U tom su izvješću analizirani uvjeti zapošljavanja, radno vrijeme, plaće i dob za umirovljenje.

Kad je riječ o uvjetima zapošljavanja, analiza otkriva da je na razini EU-a jedan od pet nastavnika zaposlen na ugovor na određeno vrijeme. Uglavnom su mladi učitelji i nastavnici zaposleni na određeno vrijeme. Na razini EU-a, među nastavnicima mlađima od 35 godina jedan od troje zaposlen je na ugovor na određeno vrijeme, a u nekim zemljama više od dvije trećine mladih učitelja i nastavnika ima takve ugovore. Čini se da visok udio nesigurnih ugovora o radu među mladim učiteljima i nastavnicima nadilazi potrebnu fleksibilnost obrazovnih sustava kako bi se prilagodili promjenjivim situacijama kao što su demografske promjene ili potreba za privremenim zamjenama. Zemlje s visokim udjelom ugovora na određeno vrijeme navode da je to posljedica različitih razloga kao što su poteškoće u postupcima zapošljavanja, visok udio učitelja i nastavnika u mirovini i dugoročni učinak nedavnih gospodarskih kriza s posljedičnim smanjenjem javne potrošnje. Utjecaj visokih udjela nesigurnih ugovora koncentriranih u prvim godinama nastavničke karijere mogao bi utjecati na odluku nastavnika početnika da ostanu ili napuste struku te na percepciju poučavanja kao neprivlačnoga karijernog izbora uopće.

Radno vrijeme učitelja i nastavnika regulirano je u svakom europskom obrazovnom sustavu. Zemlje, međutim, mogu definirati različite dimenzije radnog vremena: ukupno radno vrijeme, nastavni sati i/ili sati dostupnosti u školi. U većini zemalja u kojima je regulirano ukupno radno vrijeme nastavnici s punim radnim vremenom rade 40 sati tjedno, u rasponu od 30 sati u Grčkoj i Albaniji do 42 sata u Švicarskoj i Lihtenštajnu. Podaci TALIS-a otkrivaju kako su učitelji i nastavnici u Europi naveli da u prosjeku rade 39 sati tjedno. Prema propisima, nastavni sati kreću se od minimalno 12 sati tjedno u Turskoj do maksimalno 26 sati tjedno u Mađarskoj. U prosjeku, učitelji i nastavnici koji rade puno radno vrijeme u EU navode da poučavaju gotovo 20 sati tjedno. Stoga postoji jasna usklađenost između propisa i prakse.

Kada navode sve svoje zadatke, nastavnici navode da posvećuju manje od polovice svog vremena poučavanju. Zadaci izravno vezani uz nastavu (tj. planiranje/priprema lekcija i ocjenjivanje/ispravljanje) uzimaju gotovo četvrtinu vremena. Ostale aktivnosti, kao što su administrativni rad,

(7) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine

upravljanje školom i komunikacija s roditeljima, itd. uzimaju preostalu četvrtinu vremena. Nadalje, kada učitelji i nastavnici rade dulje, mijenja se ravnoteža između tih različitih dimenzija. Tako nastavnici koji rade dulje obično posvećuju razmjerno manje vremena poučavanju, a više vremena drugim zadacima. To može obuhvaćati samo trećinu ukupnoga radnog vremena koje je posvećeno nastavi. Neke državne vlasti preispituju radno opterećenje učitelja i nastavnika kako bi smanjile opterećenje nepotrebnim zadacima, preusmjerile napore prema temeljnim zadacima i smanjile vrijeme posvećeno administrativnim zahtjevima.

Plaće učitelja i nastavnika uvelike se razlikuju diljem Europe, kao i njihovo zadovoljstvo plaćom. Na razini EU-a manje od 40 % učitelja i nastavnika zadovoljno je ili vrlo zadovoljno plaćom. U mnogim zemljama, u kojima je prosječna bruto plaća nastavnika manja od nacionalnog BDP-a po glavi stanovnika, učitelji i nastavnici izražavaju slabo zadovoljstvo svojom plaćom. Također vrijedi i obratno. Učitelji i nastavnici u zemljama u kojima su prosječne plaće veće od BDP-a po glavi stanovnika izražavaju veće zadovoljstvo svojim plaćama. Podaci otkrivaju da bi i druge posebne okolnosti mogle imati ulogu u nezadovoljstvu nastavnika plaćom, poput sporog i/ili skromnog povećanja plaće tijekom karijere ili dugog razdoblja stagnacije zbog niskoga vladina ulaganja u javnu potrošnju. Pri promišljanju politika plaća, razmatranje tempa povećanja plaće i ukupne razine plaće moglo bi poboljšati zadovoljstvo plaćom. Kad bi se plaće učitelja i nastavnika učinile privlačnijima, to bi također moglo utjecati na odluke mladih u izboru karijere.

Dob za umirovljenje učitelja i nastavnika slijedi dinamiku sličnu onoj u drugim sektorima. U većini europskih zemalja učitelji i nastavnici uglavnom odlaze u mirovinu sa 65 godina. Nadalje, obrazovni sustavi koji učiteljima i nastavnicima omogućavaju odlazak u mirovinu ranije postupno povećavaju dob za umirovljenje. Osim toga, propisi kojima se dopušta ranije umirovljenje žena od muškaraca ukinuti su ili ih se planira ukinuti u sljedećem desetljeću.

Karijere

U Europi postoje dva osnovna modela karijere za učitelje i nastavnike. Prvi, pod nazivom struktura karijere na više razina sadržava službene razine karijere po kojima učitelji i nastavnici napreduju. Drugi, pod nazivom struktura karijere na jednoj razini, nema službenu razinu karijere, a napredovanje u karijeri sastoji se od napredovanja na platnoj ljestvici.

Prvi model omogućava učiteljima i nastavnicima diverzifikaciju njihova posla ovisno o postignutoj razini. Svaka je razina obično povezana s višom plaćom, a napredovanje u karijeri određuje se kombinacijom kriterija kao što su broj godina staža, usklađenost s uvjetima stalnoga stručnog usavršavanja i rezultati vrednovanja. Model na jednoj razini pruža i mogućnosti za diverzifikaciju uloga, iako mehanizmi naknade nisu uvijek predviđeni. Napredovanje se obično određuje na temelju broja godina staža.

Strukture karijere na više razina obično se razvijaju u određenim smjerovima, kao što su upravljačke uloge. To znači da se dobri učitelji i nastavnici koji žele napredovati sve više miču iz nastave umjesto da ih se zadrži u nastavi. Slično tome, druge strukture karijere na više razina uopće se ne mogu razvijati prema upravljačkim ulogama, ne pružajući nastavnicima koji to žele priliku da iskuse takvu vrstu odgovornosti.

U obrazovnim sustavima sa strukturama karijere na jednoj razini nedostatak unaprijed određene strukture karijere može učiteljima i nastavnicima omogućiti fleksibilnost da se razvijaju u različitim smjerovima, ovisno i o njihovim osobnim željama i talentima, kao i potrebama škole. U tim obrazovnim sustavima, međutim, raznolikost uloga i odgovornosti često je ograničena, nedostaje službeno priznavanje, a u nekim slučajevima izostaje i novčana naknada i/ili naknada u obliku vremena.

Za oba modela postoji prostor za razmišljanje i reformu utvrđivanjem puteva karijere koji omogućavaju učiteljima i nastavnicima da se razvijaju u različitim ulogama, ovisno o potrebama škole i sustava, kao i željama, talentima i životnim planovima učitelja i nastavnika. Oblikovanje takvih puteva podrazumijeva i objašnjenje pitanja o mehanizmima naknade i nagrađivanja, uzimajući u obzir službeno priznavanje i prilagođavanje kriterija koji se primjenjuju za napredovanje u karijeri. Nastavu treba prestati promatrati kao izoliranu struku s ograničenim ili nikakvim napredovanjem u karijeri te je umjesto toga treba promatrati kao dio šireg područja obrazovne struke. Razvoj nacionalnih okvira karijere mogao bi biti polazište za politike vezane uz strukturu karijere koje učiteljima i nastavnicima pružaju razne mogućnosti i povezuju različita obrazovna zanimanja. One bi zauzvrat mogle imati povoljnu ulogu u povećanju privlačnosti nastavničke struke.

Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Među istraživačima i političkim čelnicima postoji konsenzus da je obrazovanje učitelja i nastavnika važno za kvalitetno poučavanje i ishode učenja. Kvalitetno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i učinkovita potpora novim učiteljima i nastavnicima pomažu u sprječavanju iscrpljivanja nastavnika na poslu i pozitivno utječu na privlačnost nastavničke struke uopće.

Glavno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi organizira se na temelju usporednih i uzastopnih modela. U više od polovice europskih obrazovnih sustava dostupna su oba modela. Osim toga, nekoliko obrazovnih sustava uvelo je alternativne puteve koji vode do nastavničke kvalifikacije. Prema podacima TALIS-a iz 2018., međutim, broj nastavnika koji su stekli kvalifikaciju alternativnim putevima i dalje je zanemariv.

U većini europskih obrazovnih sustava programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju vode do razine magistra (ISCED 7). U drugima je potrebna minimalna kvalifikacija diploma prvostupnika (ISCED 6). Podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da najviše obrazovne kvalifikacije koje su ostvarili zaposleni učitelji i nastavnici obično odgovaraju minimalnim zahtjevima iz državnih propisa koji se odnose na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika.

Sadržaj inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika jedan je od ključnih čimbenika koji utječu na njegovu kvalitetu. Znanje o predmetu, pedagoška teorija i dovoljno nastavne prakse osnovni su elementi učinkovitoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika⁽⁸⁾. Iako gotovo svi obrazovni sustavi zahtijevaju stručno usavršavanje u programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika uz akademske predmete, njihovo se trajanje znatno razlikuje među zemljama. Udio stručnog osposobljavanja kreće se od 50 % ukupnog trajanja inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Belgiji (francuska zajednica), Irskoj i Malti te do 8 % u Italiji i Crnoj Gori. Nastavna praksa regulirana je u približno polovici europskih obrazovnih sustava.

Prema rezultatima TALIS-a 2018., u EU gotovo 70 % svih učitelja i nastavnika navodi da su osposobljeni za sve tri glavne sastavnice (sadržaj predmeta, opću i predmetnu pedagogiju i nastavnu praksu). Taj je udio, međutim, manji od 60 % u Španjolskoj, Francuskoj i Italiji. Čini se da nova generacija učitelja i nastavnika (mlađih od 35 godina) ima više koristi od sveobuhvatnog obrazovanja učitelja i nastavnika u usporedbi s ukupnom nastavničkom populacijom. U EU je 75 % mladih nastavnika završilo formalno obrazovanje ili osposobljavanje, uključujući sve tri glavne sastavnice.

Uvođenje

Potporna učiteljima i nastavnicima u ranim fazama njihove karijere ključna je ne samo za poboljšanje kvalitete nastave, nego i za smanjenje broja nastavnika koji napuštaju struku⁽⁹⁾. U većini europskih

⁽⁸⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija od 30. svibnja 2017. o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi kao preduvjeti za uspješan život., COM (2017.) 248 final.

⁽⁹⁾ Ibid.

obrazovnih sustava učitelji i nastavnici koji počinju raditi u struci imaju pristup strukturiranom uvođenju koje obično traje godinu dana. U gotovo svim slučajevima uvođenje je obvezatno. Nedavno je u flamansku zajednicu u Belgiji te u Litvu, Austriju i Norvešku uvedeno strukturirano uvođenje za novokvalificirane učitelje i nastavnike.

Unatoč političkim težnjama i važećim zakonima, sudjelovanje učitelja i nastavnika u uvođenju i dalje je relativno slabo. Podaci TALIS-a 2018. pokazuju da je u EU 43,6 % učitelja i nastavnika sudjelovalo u uvođenju tijekom prvog zaposlenja. Pri usporedbi mladih učitelja i nastavnika (mladih od 35 godina) s ukupnom nastavničkom populacijom uočava se mali pozitivan trend na razini EU-a (povećanje od 2,2 postotna boda). U osam obrazovnih sustava ⁽¹⁰⁾, međutim, manje je vjerojatno da su mladi učitelji i nastavnici sudjelovali u aktivnostima uvođenja u usporedbi s ukupnom nastavničkom populacijom. To upućuje na mogućnost postojanja nekih prepreka sudjelovanju u uvođenju (npr. u Španjolskoj i Italiji uvođenje je dostupno samo učiteljima i nastavnicima koji su zaposleni na neodređeno vrijeme).

Čini se da državni propisi o uvođenju pridonose sudjelovanju učitelja i nastavnika u uvođenju. U zemljama u kojima je uvođenje novokvalificiranih učitelja i nastavnika obvezatno, 47,2 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju sudjelovalo je u uvođenju tijekom prvog zaposlenja, dok je taj omjer bio znatno niži (30,7 %) u ostalim zemljama.

Uvođenje se može organizirati na različite načine i sadržavati različite aktivnosti. Mentorstvo i aktivnosti stručnog usavršavanja dvije su najuobičajenije obvezatne sastavnice strukturiranog uvođenja. Iako se smanjeno nastavno/radno opterećenje čini osobito korisnim tijekom uvođenja, ono je regulirano u 10 obrazovnih sustava ⁽¹¹⁾. Timsko poučavanje s iskusnijim učiteljima i nastavnicima rijetko je obvezatno.

Vrednovanje učitelja i nastavnika početnika na kraju razdoblja uvođenja uvelike je rasprostranjen pristup diljem Europe. Cilj mu je potvrditi zapošljavanje kada se uvođenje provodi tijekom probnog razdoblja ⁽¹²⁾ ili pridonosi potvrđivanju nastavničke kvalifikacije kada je uvođenje dio stjecanja kvalifikacije ⁽¹³⁾. U Litvi, Švicarskoj i Lihtenštajnu jedina je svrha vrednovanja učitelja i nastavnika na kraju uvođenja pružanje povratnih informacija.

Stalno stručno usavršavanje

Zajednički europski ciljevi obrazovanja ističu da nastavnici moraju sudjelovati u stalnom stručnom usavršavanju radi kvalitetnog poučavanja i učenja. Državna tijela u gotovo svim europskim zemljama smatraju da je stalno stručno usavršavanje stručna obveza nastavnika ili jedna od njihovih zakonskih obveza. Prema tome, podaci istraživanja TALIS 2018. otkrivaju da se visok udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u Europi bavi aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja. U EU je 92,5 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju pohađalo najmanje jednu vrstu aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja.

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti naglašava se kako je za nastavnike važno sudjelovati u „različitim modelima osposobljavanja, uključujući izravno, virtualno, kombinirano i praktično učenje” ⁽¹⁴⁾. Analiza se stoga bavi sudjelovanjem učitelja i nastavnika u različitim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja.

⁽¹⁰⁾ Češka, Španjolska, Italija, Cipar, Litva, Mađarska, Rumunjska i Slovačka.

⁽¹¹⁾ Njemačka, Francuska, Litva, Luksemburg, Mađarska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Škotska) i Norveška.

⁽¹²⁾ Flamanska zajednica u Belgiji, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Luksemburg, Mađarska, Malta, Austrija, Poljska, Portugal, Slovačka, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) i Bosna i Hercegovina.

⁽¹³⁾ Njemačka, Francuska, Hrvatska, Cipar, Luksemburg, Malta, Rumunjska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

⁽¹⁴⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020. str. 11.

Podaci istraživanja TALIS 2018. pokazuju da su u EU, u prosjeku, nastavnici pohađali tri do četiri različite vrste aktivnosti stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Prije pandemije bolesti COVID-19 nastavnici su obično osobno pohađali tečaj/seminar, čitali stručnu literaturu ili sudjelovali na obrazovnoj konferenciji. Znatne su razlike među zemljama. Nastavnici u baltičkim zemljama sudjelovali su u pet do šest različitih vrsta usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Suprotno tome, nastavnici u Belgiji (francuska zajednica) i Francuskoj sudjelovali su u dvije ili tri različite vrste usavršavanja.

Podaci otkrivaju da bi neki državni propisi mogli utjecati na sudjelovanje nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju. Nastavnici u zemljama koje dodjeljuju određen broj sati za stalno stručno usavršavanje često sudjeluju u različitim vrstama stalnoga stručnog usavršavanja. Trenutačno više od polovice europskih zemalja dodjeljuje određen broj sati stalnoga stručnog usavršavanja svakom nastavniku, bilo kao obvezu ili pravo. Stalno stručno usavršavanje obvezatno je za sve nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju u 18 obrazovnih sustava ⁽¹⁵⁾. Obično je obvezatno otprilike 18 sati stalnoga stručnog usavršavanja godišnje. Svaki nastavnik ima pravo na određen broj sati stalnoga stručnog usavršavanja u osam obrazovnih sustava ⁽¹⁶⁾. Najčešća je praksa dodjeljivanje približno pet radnih dana stalnom stručnom usavršavanju godišnje.

Drugi način da se dodijeli broj sati za stalno stručno usavršavanje je da se dopusti plaćeni studijski dopust. Osobito je to važno za aktivnosti usavršavanja koje pokreću nastavnici, a provode se izvan škole. Podaci pokazuju kako većina europskih zemalja nudi nastavnicima mogućnost uzimanja plaćenoga studijskog dopusta. Najčešća su kratka razdoblja plaćenoga studijskog dopusta (do tjedan dana). Čini se, međutim, da podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da bi trajanje dopusta moglo biti važno. Nastavnici koji su imali mogućnost uzeti plaćeni studijski dopust tjedan dana ili dulje smatraju da im stalno stručno usavršavanje ne remeti u velikoj mjeri njihovu satnicu. To nije slučaj kada je razdoblje studijskog dopusta kraće.

Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja na razini škole ključno je kako bi se uravnotežile individualne i organizacijske potrebe učenja i utvrdili prioriteta. U većini europskih obrazovnih sustava škole su obvezne izraditi plan stalnoga stručnog usavršavanja (obično godišnji). Podaci TALIS-a 2018. otkrivaju da su nastavnici sudjelovali u različitim stručnim usavršavanjima u onim zemljama u kojima su škole obvezne imati plan stalnoga stručnog usavršavanja. Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja, međutim, nije najčešća aktivnost ravnatelja nižih srednjih škola. Podaci upućuju na to da je u EU otprilike 56,2 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju imalo ravnatelje koji su „često” ili „vrlo često” radili na planu stručnog usavršavanja za njihove škole tijekom 12 mjeseci prije istraživanja. Taj je udio bio znatno veći (65,6 %) u onim zemljama u kojima su škole obvezne imati plan stalnoga stručnog usavršavanja.

Aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja također mogu zahtijevati koordinaciju i planiranje na državnoj razini. Mnoge europske zemlje imaju tijelo ili agenciju koja je odgovorna za pružanje potpore nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju u području stalnoga stručnog usavršavanja. Takva organizacija obično pruža informacije o dostupnim (ili akreditiranim) programima stalnoga stručnog usavršavanja ili održava digitalne informacijske platforme koje se mogu pretraživati. Agencija za stalno stručno usavršavanje često organizira i provodi aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja i pruža metodološku potporu.

Vrednovanje

Većina europskih zemalja ima jasan skup propisa kojima se provodi vrednovanje učitelja i nastavnika, procjena i povratne informacije. Vrednovanje učitelja i nastavnika reguliraju državne vlasti u većini

⁽¹⁵⁾ Belgija (francuska zajednica), Bugarska, Cipar, Letonija, Luksemburg, Mađarska, Malta, Austrija, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Albanija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

⁽¹⁶⁾ Belgija (francuska zajednica), Češka, Hrvatska, Italija, Litva, Nizozemska, Švedska i Island.

europskih obrazovnih sustava, a u 20 sustava vrednovanje se provodi s određenom učestalošću. U preostalim obrazovnim sustavima ⁽¹⁷⁾ vrednovanje učitelja i nastavnika ne reguliraju državne vlasti, a škole ili lokalne vlasti u tome imaju punu autonomiju.

Istraživanje TALIS 2018. pokazuje da je vrednovanje učitelja i nastavnika uobičajena praksa u europskim zemljama. U Europi, međutim, postoje određene geografske razlike u učestalosti vrednovanja učitelja i nastavnika. Vrednovanje učitelja i nastavnika najčešće se provodi u trima baltičkim zemljama, nekoliko istočnih zemalja, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska), Švedskoj i Turskoj, gdje 90 % ili više nastavnika radi u školama u kojima se vrednuju najmanje svake godine. Suprotno tome, u zapadnom i južnom dijelu Europe, kao i u Finskoj, nastavnike se rjeđe vrednuje.

U gotovo svim zemljama u kojima je vrednovanje učitelja i nastavnika regulirano, cilj je postupka pružiti povratne informacije o radu kako bi se nastavnicima pomoglo da se poboljšaju. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti navodi se povratna informacija nastavnicima kao ključan element u pružanju potpore poboljšanju rada nastavnika ⁽¹⁸⁾. TALIS-ovi podaci upućuju na to da u zemljama s nacionalnim okvirom za vrednovanje učitelja i nastavnika više nastavnika smatra povratne informacije koje primaju korisnim u usporedbi s nastavnicima u zemljama u kojima takav okvir ne postoji. Nadalje, u zemljama koje imaju nacionalni okvir ocjenjivači imaju tendenciju sustavnijeg davanja povratnih informacija nastavnicima nakon postupka vrednovanja, u usporedbi sa zemljama koje nemaju nacionalne propise o vrednovanju. Unatoč tome, postoje neke iznimke. U Belgiji (francuska zajednica), Francuskoj, Portugalu i Švedskoj broj nastavnika koji rade u školama u kojima se uvijek održavaju rasprave nakon vrednovanja i kojima su povratne informacije korisne za poboljšanje njihove nastavne prakse znatno je ispod razine EU-a. Čini se da to upućuje na zaključak kako vrednovanje učitelja i nastavnika ne ispunjava uvijek svoju formativnu ulogu iako je to u nacionalnim propisima utvrđeno kao jedan od njezinih ciljeva.

Osim davanja povratnih informacija nastavnicima, vrednovanje učitelja i nastavnika često se upotrebljava i za utvrđivanje dobrih rezultata, što potom može dovesti do dodjele bonusa, povećanja plaće ili napredovanja. Kombinacija formativnih i sumativnih ciljeva rezultira sustavima različite složenosti. Dok u nekim zemljama postoji jedinstveni postupak vrednovanja učitelja i nastavnika koji se provodi interno u školi (npr. u Češkoj, Malti ili Švedskoj), u drugima se provode posebni procesi vrednovanja u svrhu napredovanja ili financijskih nagrada. U mnogim istočnim i balkanskim zemljama te u Portugalu i Lihtenštajnu, kada se vrednovanje učitelja i nastavnika odnosi na napredovanje, povećanje plaće ili bonuse, uključeni su različiti ocjenjivači ili više njih nego za redovito vrednovanje koje se provodi u formativne svrhe. Osim različitih postojećih vrsta ocjenjivača, valja spomenuti da je ravnatelj uključen u gotovo svim zemljama u kojima je reguliran proces vrednovanja učitelja i nastavnika, samostalno ili s drugim ocjenjivačima kao što su upravitelji škole ili inspektori. Podaci TALIS-a 2018. potvrđuju da vrednovanje učitelja i nastavnika uglavnom provodi ravnatelj.

Podaci TALIS-a 2018. pokazuju uglavnom da se propisima mogu samo djelomično uzeti u obzir metode koje se u Europi stvarno primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika. U skladu s propisima i drugim službenim dokumentima, promatranje nastave i intervjui ili razgovori nastavnika i ocjenjivača dvije su najčešće metode vrednovanja učitelja i nastavnika. U nekim je zemljama ta praksa popraćena samovrednovanjem učitelja i nastavnika. Primjena drugih metoda kao što su ishodi učenika ili upitnici za učenike i roditelje za vrednovanje učitelja i nastavnika slabije je regulirano na državnoj razini. Podaci TALIS-a 2018. pokazuju, međutim, da je primjena vanjskih i školskih rezultata učenika vrlo raširena. Diljem EU-a više od 90 % učitelja i nastavnika radi u školama u kojima se takve informacije upotrebljavaju za vrednovanje učitelja i nastavnika. Samovrednovanje rada nastavnika, iako istaknuto kao ključni element procesa kada je svrha poboljšati kvalitetu, najmanje je uobičajena metoda vrednovanja učitelja i nastavnika. O tome su izvijestili ravnatelji, kao i nastavnici u vezi s vrstom

⁽¹⁷⁾ Bugarska, Danska, Irska, Grčka, Nizozemska, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Island, Norveška i Turska.

⁽¹⁸⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

informacija koje su im služile za pružanje povratnih informacija. Ipak, podaci otkrivaju da je primjena samovrednovanja za vrednovanje učitelja i nastavnika bila znatno veća u zemljama u kojima je ta metoda obvezatna prema državnim propisima.

Međunarodna mobilnost

Na europskoj razini postoji razumijevanje da međunarodna mobilnost pridonosi razvoju širokog raspona kompetencija učitelja i nastavnika i da je treba poticati. Samo je, međutim, manjina nastavnika u Europi bila u inozemstvu radi stručnog usavršavanja. Godine 2018. 40,9 % nastavnika u EU sudjelovalo je u mobilnosti barem jednom kao student, kao nastavnik ili oboje. Mobilnost nastavnika iznad je razine EU-a u nordijskim i baltičkim zemljama, Češkoj, Cipru, Španjolskoj, Nizozemskoj i Sloveniji. Od 2013. do 2018. godine međunarodna mobilnost nastavnika povećala se u svih 17 europskih zemalja za koje su dostupni podaci. Valja napomenuti da će se svi trendovi mobilnosti nastavnika idućih godina morati analizirati s obzirom na poremećaj koji je pandemija bolesti COVID-19 uzrokovala međunarodnim programima mobilnosti i putovanjima u Europi.

Kao što je već bio slučaj 2013. godine, „pratnja učenicima”, „učenje jezika” i „studiranje u sklopu obrazovanja nastavnika” tri su najčešća razloga za odlazak u inozemstvo, a svaki je navela približno polovica nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti 2018. godine. Samo je 21,6 % nastavnika navelo kako su išli u inozemstvo da bi naučili druge predmete. Nažalost, podaci TALIS-a 2018. ne istražuju druge oblike mobilnosti koji su usmjereni i na dimenziju stručnog usavršavanja, kao što su tečajevi osposobljavanja, seminari/konferencije ili praćenje rada.

Međunarodna mobilnost nastavnika razlikuje se ovisno o predmetu koji se poučava. Kao i 2013. godine, u međunarodnoj mobilnosti najviše su sudjelovali nastavnici suvremenih stranih jezika u usporedbi s nastavnicima još četiriju glavnih predmeta. Godine 2018. oko 70 % nastavnika stranih jezika bilo je u inozemstvu tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili tijekom rada kao nastavnika. To, međutim, znači da gotovo 30 % nastavnika suvremenih stranih jezika obuhvaćenih istraživanjem u EU nikad nije sudjelovalo u međunarodnom programu mobilnosti, što bi moglo imati negativne posljedice za kvalitetu poučavanja stranih jezika. U usporedbi s nastavnicima stranih jezika, međunarodna mobilnost ostalih predmetnih nastavnika znatno je niža, u rasponu od oko 40 % za nastavnike koji poučavaju čitanje i društvene znanosti do najviše 30 % za nastavnike matematike. Island je iznimka, tamo su svi nastavnici koji poučavaju prijavili razinu mobilnosti veću od 70 %.

U istraživanju TALIS-a 2018. međunarodna mobilnost nastavnika prikazuje se u dva određena razdoblja: mobilnost tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i mobilnost nastavnika koji rade u nastavi. Boravak u inozemstvu tijekom studija ili rada kao nastavnika opisano je kao „snažno iskustvo učenja” ⁽¹⁹⁾, koje može imati koristi za jezične, međukulturne ili didaktičke kompetencije nastavnika. Međunarodna mobilnost, međutim, nije vrlo raširena među studentima na nastavnoj praksi. Godine 2018. oko petine nastavnika (20,9 %) u EU navelo je da su otišli u inozemstvo tijekom studija, uz znatne razlike među zemljama. Kad je riječ o nastavnicima koji rade u nastavi, otprilike trećina (32,9 %) nastavnika u EU navela je da je sudjelovala u međunarodnoj mobilnosti, ponovo s razlikama među zemljama. Međunarodna mobilnost nastavnika koji rade u nastavi ispod je razine EU-a u Belgiji (francuska i flamanska zajednica), Bugarskoj, Hrvatskoj, Italiji, Malti, Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) i Turskoj.

Potrebno je ukloniti prepreke međunarodnoj mobilnosti nastavnika, kako je navedeno u nedavnim zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti. Kao što je istaknuto u drugim izvješćima, glavne prepreke mobilnosti studenata na nastavnoj praksi uključuju financijska pitanja i pitanja povezana s priznavanjem (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019c i 202020b). Za nastavnike koji rade u nastavi prepreke uključuju obiteljske obveze i poteškoće u organizaciji

⁽¹⁹⁾ SL C 193, 9. lipnja 2016. godine, str. 13.

nastavnika na zamjeni (Europska komisija, 2012.). Osim toga, nedostatak jezičnih vještina međusektorsko je pitanje ⁽²⁰⁾. Poticanjem mobilnosti studenata na nastavnoj praksi može se, međutim, poboljšati i međunarodna mobilnost nastavnika koji rade u nastavi. Podaci pokazuju kako će studenti na nastavnoj praksi koji su imali mogućnost provesti razdoblje učenja u drugoj zemlji vjerojatnije kasnije u životu iskoristiti mogućnosti odlaska u inozemstvo radi stručnog usavršavanja.

Nacionalni programi financiranja za potporu učiteljima i nastavnicima koji žele provesti određeno vrijeme u inozemstvu radi stručnog usavršavanja postoje u manje od polovice europskih zemalja uglavnom u zapadnoj i sjevernoj Europi. Ti programi financiranja mogu se primjenjivati na sve nastavnike, bez obzira na predmet koji poučavaju, ili mogu biti namijenjeni posebno nastavnicima stranih jezika. Podaci upućuju na to da je sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti veće u zemljama u kojima državna tijela organiziraju programe za potporu boravku nastavnika u inozemstvu radi stručnog usavršavanja. Programi EU-a ostaju, međutim, glavni izvor financiranja.

Dobrobit učitelja i nastavnika na poslu

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ⁽²¹⁾ dobrobit nastavnika smatra se ključnim čimbenikom za jačanje privlačnosti nastavničke struke.

Na razini EU-a gotovo 50 % nastavnika navodi „prilično” ili „puno” stresa na poslu. U Mađarskoj, Portugalu i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj) udio nastavnika koji doživljavaju „puno” stresa na poslu dvostruko je veći od vrijednosti EU-a. Na pitanje o čimbenicima stresa, nastavnici uglavnom ukazuju na teret administrativnih zadataka, previše ocjenjivanja, odgovornost za postignuća učenika i ponašanje sukladno zahtjevima nadležnih tijela, koji se mijenjaju. Stoga bi politike o odgovornosti i administrativnim zahtjevima te tempo i način provođenja reformi u obrazovanju mogli imati ulogu u doživljavanju stresa nastavnika na poslu.

Čini se da je nekoliko sustavnih i kontekstualnih čimbenika povezano s razinama stresa nastavnika. Nastavnici koji rade dulje radno vrijeme naveli su veću razinu stresa, kao i nastavnici s više iskustva i nastavnici s ugovorima na neodređeno vrijeme.

Osim toga, nalazi pokazuju da nastavnici navode višu razinu stresa ako rade u razredima koje smatraju ometajućima ili kada se osjećaju manje samopouzdanje u upravljanju ponašanjem ili motiviranjem učenika. S druge strane, nastavnici navode niže razine stresa kada smatraju da je njihovo školsko okruženje suradničko i kada vjeruju kako imaju autonomiju u poslu.

Naposljetku, nastavnici koji rade u obrazovnim sustavima u kojima je vrednovanje preduvjet za napredovanje u karijeri navode više razine stresa, dok nastavnici koji rade u sustavima u kojima je stalno stručno usavršavanje preduvjet za napredovanje u karijeri navode niže razine stresa.

Čini se da ti rezultati upućuju na različite čimbenike koji bi se mogli povezati s doživljajem stresa nastavnika na poslu, što potvrđuje nekoliko nalaza koje su istražili drugi znanstvenici. Vlasti bi na sustavnoj razini mogle analizirati politike o odgovornosti nastavnika te kako one pridonose radnom opterećenju nastavnika, pritisku i nižoj razini dobrobiti. Slično tome, ulogu, težinu i dinamiku vrednovanja i stalnoga stručnog usavršavanja za napredovanje u karijeri treba dodatno analizirati s obzirom na odnos koji oni imaju prema razinama doživljenog stresa. Vlasti bi se mogle usmjeriti na politike kojima se poboljšavaju socijalne kompetencije nastavnika, omogućava razvoj kulture suradnje unutar škola i unaprjeđuje samopouzdanje u njihove stručne odnose s vršnjacima i učenicima. Cilj takvih djelovanja mogao bi biti razvoj potpornih struktura, inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i programa stalnoga stručnog usavršavanja koji mogu imati ulogu na razini škole i nastavnika.

⁽²⁰⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020. str. 11.

⁽²¹⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

Kontekst politika

Učitelji i nastavnici ključna su pokretačka snaga za proces učenja učenika u svakom obrazovnom sustavu. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ⁽²²⁾ ističe se da učitelji i nastavnici znatno utječu na postignuća učenika. Oni imaju ključnu ulogu u pružanju potpore mladima u razvoju znanja, vještina i vrijednosti te u ostvarenju njihova punog potencijala kao učenika i budućih građana. Kvalitetni učitelji i nastavnici jedan su od temelja uspješnoga obrazovnog sustava u kojem učenici iz različitih sredina mogu biti nadahnuti i motivirani te se mogu prilagoditi svijetu koji se brzo mijenja. Izbijanje pandemije bolesti COVID-19 i brz prelazak s nastave u učionici na učenje na daljinu dodatno su naglasili važnu ulogu učitelja i nastavnika u osiguravanju jednakog pristupa kvalitetnom obrazovanju svim učenicima ⁽²³⁾. Prema Komunikaciji Europske komisije o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025. godine ⁽²⁴⁾, „učitelji, nastavnici, predavači i obrazovno osoblje u središtu su obrazovanja [...] i imaju najvažniju ulogu u ostvarivanju uspješnog iskustva obrazovanja za sve učenike”.

Nastavnička struka već godinama proživljava stručnu krizu, privlači sve manje mladih i gubi one koji su se školovali da postanu učitelji i nastavnici. U mnogim europskim obrazovnim sustavima trenutačno vlada manjak nastavnika. To može znatno otežati provedbu kvalitetnog poučavanja i učenja. U literaturi je istražena sve veća zabrinutost u vezi s manjkom nastavnika diljem Europe (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018.; Santiago, 2002) i šire (Darling-Hammond i Podolsky, 2019.; Ingersoll, 2001.; Watt i Richardson, 2008.). Istodobno, uz stalne društvene, demografske, kulturne, gospodarske, znanstvene, okolišne i tehnološke promjene, „mijenja se i svijet obrazovanja, kao i zanimanje učitelja, nastavnika i predavača, uz sve veće zahtjeve, odgovornosti i očekivanja koji se traže od njih” ⁽²⁵⁾.

Tvorci nacionalnih i europskih politika zajednički su radili na prepoznavanju izazova koji nastavničku struku čine manje privlačnom, istodobno tražeći rješenja za ublažavanje učinka manjka nastavnika na obrazovne sustave i očuvanje visokokvalitetnih standarda poučavanja. Najnoviji zaključci Vijeća o europskim učiteljima, nastavnicima i predavačima ⁽²⁶⁾ i Komunikacija Europske komisije o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi ⁽²⁷⁾ upućuju na različita područja koja bi imala koristi od intervencije na nacionalnoj i europskoj razini. Među njima su inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika, stalno stručno usavršavanje, radni uvjeti, izgledi za napredovanje u karijeri i dobrobit nastavnika.

Iako nedostaje učitelja i nastavnika, proces zapošljavanja kvalificiranog nastavnika može biti dugotrajan i nefleksibilan (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018.). Zemlje razmatraju razvoj alternativnih puteva do obrazovne kvalifikacije, kako bi privukle stručnjake iz drugih predmetnih područja, kao i ljude koji žele prigrliti nastavničko zvanje kasnije u svojoj karijeri ⁽²⁸⁾. Nadalje, u zaključcima Vijeća ističe se kako rad može biti izazovan za nastavnike početnike i poziva na „pružanje dodatnih smjernica i mentorstva kako bi im se olakšao početak njihove karijere i pomoglo u rješavanju specifičnih potreba s kojima se suočavaju” ⁽²⁹⁾.

⁽²²⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

⁽²³⁾ Zaključci Vijeća od 16. lipnja 2020. o suzbijanju krize u području obrazovanja i osposobljavanja uzrokovane bolešću COVID-19, 26. 6. 2020.

⁽²⁴⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija „o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025.”. 30.09.2020. COM(2020) 625 final, str. 9.

⁽²⁵⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/11.

⁽²⁶⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine

⁽²⁷⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija. „Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život”. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final.

⁽²⁸⁾ Ibid., str. 8.

⁽²⁹⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/15.

Radni uvjeti za učitelje i nastavnike nisu uvijek konkurentni na tržištu rada. Dokazi iz „Pregleda obrazovanja i osposobljavanja” (Europska komisija, 2019., str. 39. – 40.), upućuju, na primjer, na to da učitelji i nastavnici često zarađuju manje od ostalih visokoobrazovanih zaposlenika, što može utjecati na zapošljavanje i zadržavanje nastavnika. Osim toga, povećava se radno opterećenje i očekivanja. Učitelji i nastavnici moraju ispuniti „sve zahtjevnije uloge, odgovornosti i očekivanja učenika, čelnika institucija, tvorca politika, roditelja i zajednice” (30). Osim nastave, često se moraju baviti sve većim administrativnim poslovima, sudjelovati u upravljanju školom, pružiti potporu i smjernice učenicima, planirati i pronaći vrijeme za suradnju s kolegama, uz stalni razvoj i održavanje kvalitete nastave i ishoda učenja učenika (31). Naposljetku, pandemija bolesti COVID-19 nedavno je stvorila do sada nezabilježen pritisak na učitelje i nastavnike da se brzo prilagode novom digitalnom radnom okruženju, što zahtijeva veće radno opterećenje nekih i utječe na njihovu ravnotežu između poslovnog i privatnog života (32).

Kada je riječ o izgledima za napredovanje u karijeri, više puteva može povećati motivaciju nastavnika za početak rada i ostanak u struci, a time i privlačnost posla (33). Radna skupina za škole ET 2020. poziva na promjenu perspektive, prelazak s pogleda na nastavu kao izoliranu, ograničenu i jednodimenzionalnu struku, na nastavu koja povezuje veće područje školskih obrazovnih zanimanja te svakom pojedincu omogućava da razvije višestruku, raznoliku i obogaćenu karijeru (Europska komisija, 2020.).

Stalno stručno usavršavanje ključni je preduvjet za kvalitetnu nastavu i razvoj učitelja i nastavnika kao stručnjaka te bi stoga sudjelovanje trebalo poticati i podupirati (34). Vrlo stručni učitelji i nastavnici koji mogu „imati koristi od niza mogućnosti potpore i stručnog usavršavanja” jedan su od ključnih ciljeva europskog prostora obrazovanja (35).

Jednako tako, uloga međunarodne mobilnosti kao alata stručnog usavršavanja, kao i potreba za „uklanjanjem stalnih prepreka s ciljem povećanja stope sudjelovanja” posebno su naglašeni u zaključcima o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti (36). U komunikaciji Europske komisije o uspostavi europskog obrazovnog prostora do 2025. godine (37) također se ističu prepreke s kojima se obrazovni djelatnici i učenici moraju suočiti „kada započinjju s međunarodnim iskustvima mobilnosti” te da su takva iskustva „snažni pokretači poboljšanja kvalitete obrazovanja”.

Potrebno je više dokaza u tim odlučujućim područjima kako bi se politike oblikovale bolje. U ovom se izvješću analiziraju neki od ključnih aspekata profesionalnoga kontinuuma učitelja i nastavnika, uključujući način na koji se kandidati osposobljavaju da postanu nastavnici, razvijaju svoje vještine i napredak tijekom karijere. Izvješće nastoji pružiti dokaze koji mogu usmjeriti oblikovanje politika u tim kritičnim područjima i pridonijeti rješavanju trenutačnih i budućih izazova.

(30) Ibid., C 193/12.

(31) Ibid., C 193/12.

(32) SL C 212, 26. lipnja 2020. godine

(33) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/16.

(34) Ibid., C 193/15.

(35) 30.09.2020 COM (2020) 625 final, str. 9.

(36) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/17.

(37) 30.09.2020 COM(2020) 625 final, str. 6.

Sadržaj i struktura izvješća

U ovom izvješću analiziraju se ključna politička pitanja koja utječu na poslovni život učitelja i nastavnika tijekom njihove karijere.

U 1. poglavlju analiziraju se aspekti nastavničke struke povezani s njezinom privlačnošću kao karijernim odabirom. U prvom se odjeljku razmatraju vrste izazova s kojima se obrazovni sustavi suočavaju vezano uz zapošljavanje i zadržavanje učitelja i nastavnika. U drugom se odjeljku analiziraju radni uvjeti nastavnika, osobito radni status i ugovori, radno vrijeme, plaće i dob za umirovljenje. U trećem se odjeljku istražuju neke od mogućnosti karijere koje su dostupne učiteljima i nastavnicima u vezi s razvojem, napredovanjem i raznolikošću uloga.

U 2. poglavlju raspravlja se o ustroju inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Pružaju se informacije o minimalnom trajanju glavnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i razini kvalifikacije koja se stječe. Zatim se istražuju osnovne sastavnice programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika s posebnim naglaskom na stručno osposobljavanje i praksu u školi. U drugom dijelu drugog poglavlja analizira se dostupnost, status, trajanje i odabrane sastavnice programa uvođenja za nastavnike početnike. Također se analizira vrednovanje učitelja i nastavnika na kraju razdoblja uvođenja i njegove glavne svrhe.

U 3. poglavlju bavi se time kako se sudjelovanje učitelja i nastavnika u programima stalnoga stručnog usavršavanja može unaprijediti s pomoću okvira državnih politika. Poglavlje započinje kratkim pregledom sudjelovanja učitelja i nastavnika u različitim vrstama i temama stalnoga stručnog usavršavanja. Potom se opisuje status stalnoga stručnog usavršavanja diljem Europe, ističući zemlje u kojima je određen broj sati stalnoga stručnog usavršavanja obvezatan za sve učitelje i nastavnike ili onaj na koji imaju pravo. Istražuje se pružanje plaćenoga studijskog dopusta kao i zahtjev za planom stalnoga stručnog usavršavanja u svakoj školi. Poglavlje završava prikazom zemalja koje imaju agenciju ili koordinacijsko tijelo posvećeno stalnom stručnom usavršavanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju.

U 4. poglavlju analizira se način vrednovanja zaposlenih učitelja i nastavnika u Europi. Prvi dio odnosi se na državne propise i razmatra se koliko se često vrednuju učitelji i nastavnici. U drugom se odjeljku analiziraju glavni ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika. U trećem se odjeljku utvrđuje tko je odgovoran za vrednovanje pojedinačnih nastavnika. U posljednjem se odjeljku opisuju metode i instrumenti koji se upotrebljavaju za vrednovanje učitelja i nastavnika.

U 5. poglavlju daju se informacije o sudjelovanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju (kao budućih nastavnika tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili kao nastavnika koji rade u nastavi) u međunarodnoj mobilnosti radi stručnog usavršavanja. U poglavlju se nudi usporedba međunarodnih stopa mobilnosti s podacima TALIS-a za 2013. godinu i onima za 2018. U njemu se ispituju glavni razlozi zbog kojih učitelji i nastavnici odlaze u inozemstvo radi stručnog usavršavanja, kao i utjecaj predmeta koji poučavaju na stope mobilnosti te postojeće programe mobilnosti na razini EU-a ili one koji organiziraju nacionalna ili regionalna tijela.

Naposljetku, u 6. poglavlju ispituje se dobrobit nastavnika na poslu. U prvom se odjeljku analiziraju razine stresa kako su učitelji i nastavnici naveli u istraživanju TALIS 2018. U nastavku se analiziraju izvori stresa za koje učitelji i nastavnici smatraju da najviše utječu na njih, dok se u trećem odjeljku razmatraju sustavni i kontekstualni čimbenici koji mogu utjecati na poimanje stresa na poslu.

Izvešće sadrži i dva priloga koji pružaju podatke o sljedećim temama:

Prilog I.:

- I.1: Strukture karijere nastavnika i uvjeti za napredovanje u karijeri
- I.2: Alternativni putevi do kvalifikacija za učitelja i nastavnika
- I.3: Nazivi i mrežne stranice nacionalnih tijela/agencija koje su odgovorne za pružanje potpore u stalnom stručnom usavršavanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju
- I.4: Vrsta ocjenjivača uključenih u vrednovanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju
- I.5: Nazivi, ciljana skupina, zemlje odredišta i trajanje mobilnosti centralizirano financiranih programa kojima se promiče međunarodna mobilnost nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju.

[Prilog II.](#) sadržava sve analizirane kvantitativne podatke i podijeljen je po poglavljima.

Metodološka napomena ukratko opisuje statističke metode koje su se upotrijebile za dobivanje rezultata. Time se čitatelju daju neki ključni pokazatelji o pojedinim metodološkim pristupima i olakšava se tumačenje rezultata.

Pojmovnik koji definira specifične pojmove koji se spominju nalazi se na kraju izvješća.

Opseg izvješća i izvori informacija

U ovom izvješću analizira se karijera nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2) diljem Europe. Upotrebljavaju se dva glavna izvora podataka: (1) podaci Eurydicea o politikama obrazovanja i (2) podaci istraživanja o praksama i stavovima koje su naveli učitelji i nastavnici. Osim toga, pokazatelj dobi nastavnika temelji se na podacima Eurostata.

Informacije su prikupljene s pomoću upitnika koji su ispunili nacionalni stručnjaci i/ili nacionalni predstavnik mreže Eurydice. Glavni izvori informacija uvijek se odnose na propise/zakone i službene smjernice koje su izdale državne obrazovne vlasti, osim ako nije drukčije navedeno.

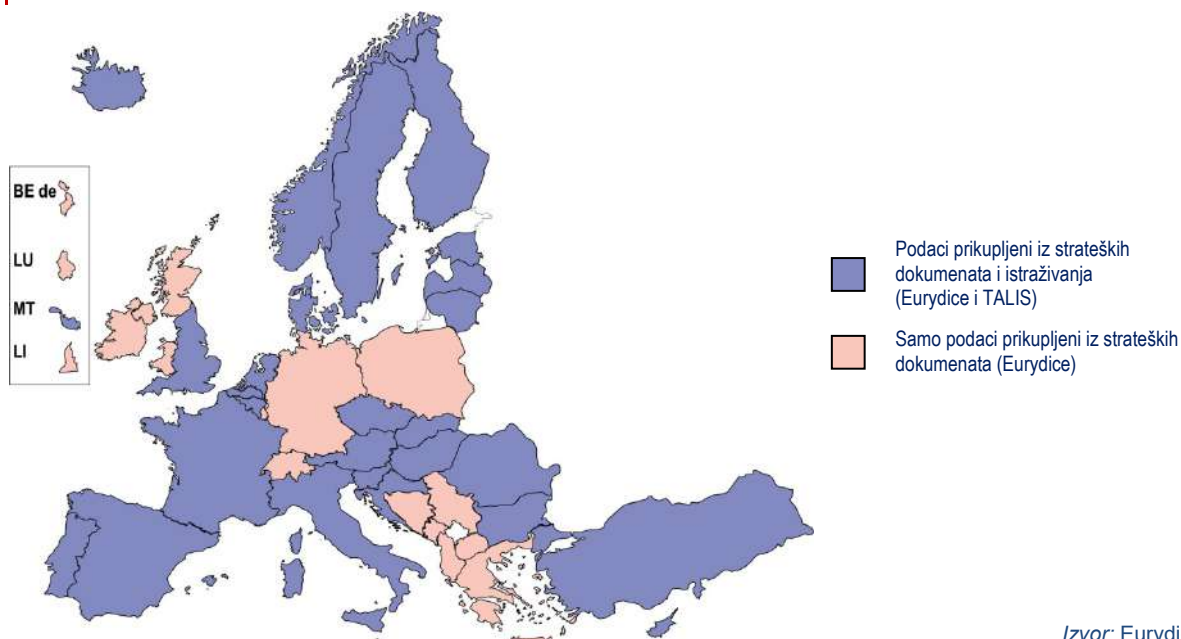
Informacije o politikama obrazovanja dopunjene su podacima Međunarodnog ispitivanja poučavanja i učenja OECD-a (TALIS). Prvo se upotrebljava za analizu politike i sustavnoga konteksta u kojem nastavnici uče, rade i napreduju, a drugo uzima u obzir ono što sami nastavnici i ravnatelji imaju za reći.

Referentna godina za podatke Eurydicea je 2019./2020., a referentna godina za podatke TALIS-a je 2018. Kada se podaci TALIS-a 2018. odnose na politiku Eurydicea i sustavni kontekst, u analizi su istaknute promjene u zakonodavstvu između 2018. i 2019./2020.

Podaci Eurydicea o obrazovnim politikama obuhvaćaju 27 država članica EU-a te Ujedinjenu Kraljevinu, Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Švicarsku, Island, Lihtenštajn, Crnu Goru, Sjevernu Makedoniju, Norvešku, Srbiju i Tursku. Podaci TALIS-a 2018. obuhvaćaju 22 države članice EU-a ⁽³⁸⁾ te Ujedinjenu Kraljevinu (Engleska), Island, Norvešku i Tursku. Slika 1. prikazuje zemlje obuhvaćene analizom i dostupne podatke za svaki obrazovni sustav.

⁽³⁸⁾ Belgija, Bugarska, Češka, Danska, Estonija, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Cipar, Letonija, Litva, Mađarska, Malta, Nizozemska, Austrija, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Slovačka, Finska i Švedska.

Slika 1.: Zemlje obuhvaćene analizom 2018./2020. godine



Izvor: Eurydice

Podaci Eurydicea ograničeni su na javne škole osim u Belgiji, Irskoj i Nizozemskoj. U tim zemljama privatne ustanove koje financira država (vidi Pojmovnik) čine znatan udio u broju upisanih učenika u škole i slijede jednaka pravila kao i javne škole. Podaci TALIS-a, koji se upotrebljavaju u ovom izvješću, uključuju odgovore nastavnika koji rade u javnim školama, privatnim ustanovama koje financira država i privatnim neovisnim ustanovama. Utjecaj potonjih dviju općenito je malen, iako može biti važniji u nekim zemljama i za određene dobne skupine te stoga utjecati na tumačenje statističke analize. Metodološka napomena nudi dodatne informacije o tom aspektu.

Pripremom i izradom izvješća koordinirala je Jedinica A6, Erasmus+, Jedinica za analizu obrazovanja i politike mladih Izvršne agencije za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu (EACEA).

U odjeljku Zahvale na kraju izvješća navedeni su svi oni koji su tome pridonijeli.

1. POGLAVLJE – PRIVLAČNOST NASTAVNIČKE STRUKE

Odgov i opće obrazovanje ne može se zamisliti bez učitelja i nastavnika. Oni su temelj učenja učenika. Učitelji i nastavnici podupiru učenike u njihovu razvoj, olakšavajući stjecanje znanja i kompetencija ključnih za njihov budući život kao pojedinaca. Također prenose društvene vještine, vrijednosti i ponašanja koji omogućavaju mladima da postanu aktivni građani u našim društvima. Učitelji i nastavnici također imaju važnu ulogu u poticanju ili ometanju motivacije i nadahnuća učenika. Kako se ističe u zaključcima Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ⁽³⁹⁾, „učitelji i nastavnici odgovorni su olakšati učenicima stjecanje ključnih kompetencija i stručnih vještina” i „poticati njihovu socijalnu odgovornost i građanski angažman, prenijeti ljudske vrijednosti, kao i poduprijeti njihov osobni rast i dobrobit”. Iako kvaliteta učitelja i nastavnika nije jedini čimbenik koji obrazovni sustav čini uspješnim, taj se cilj bez njih ne može ostvariti.

Već neko vrijeme poučavanje prolazi kroz stručnu krizu, privlači manje mladih i gubi mnoge koji su se školovali za nastavnike. U nekim europskim zemljama škole imaju problema sa zapošljavanjem učitelja i nastavnika iz određenih predmeta do te mjere da je njihov kapacitet za provedbu kurikuluma upitan.

Postoje brojni razlozi zašto je poučavanje danas manje privlačan posao nego što je bilo desetljećima ranije. Percipirana vrijednost i status nastavničke struke niski su u mnogim europskim zemljama (Europska komisija, 2019.; OECD, 2020.). Osim toga, kako ističe Vijeće Europske unije, stalne društvene, demografske, kulturne, gospodarske, znanstvene, okolišne i tehnološke promjene utječu na svijet obrazovanja i osposobljavanja. U tom se kontekstu učitelji i nastavnici suočavaju sa sve većim zahtjevima, odgovornostima i očekivanjima, što utječe na potrebne kompetencije, ali i na njihovu dobrobit i privlačnost nastavničke struke općenito ⁽⁴⁰⁾.

U ovom se poglavlju analiziraju aspekti nastavničke struke koji mogu poboljšati i obnoviti njezinu privlačnost kao karijernog izbora. Prvo, na temelju izvješća obrazovnih sustava (podaci Eurydicea), u poglavlju se razmatraju vrste izazova s kojima se obrazovni sustavi suočavaju pri pronalasku i zapošljavanju nastavnika. Također, predstavljaju se neke od politika koje zemlje imaju ili razvijaju kako bi se suočile s tim izazovima. Drugo, u poglavlju se analiziraju radni uvjeti nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Pružaju se informacije o radnom odnosu i ugovorima o radu, radnom vremenu, plaćama i dobi za umirovljenje. Propisi kojima se uređuju radni uvjeti u svakom obrazovnom sustavu analiziraju se zajedno uz navode nastavnika o uvjetima njihova rada (podaci TALIS-a 2018.). Time se ističu problematična područja između propisa i politika s jedne strane te poimanja i praksi nastavnika s druge strane. Treće, koristeći se podacima Eurydicea iz propisa državnih vlasti, u poglavlju se istražuju neke od mogućnosti karijere koje su dostupne nastavnicima u smislu razvoja, napredovanja i raznolikosti uloga.

Poglavljje završava raspravom o glavnim nalazima analize i implikacijama na politike koje one mogu imati. Podaci pokazuju da se kriza nastavničke struke odražava općenitim manjkom učitelja i nastavnika. U nekim zemljama taj je fenomen pogoršan neravnotežom u njihovoj raspodjeli po predmetima i geografskim područjima, starenjem nastavnika, niskom stopom studenata u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika te visokom razinom iscrpljivanja učitelja i nastavnika na poslu. Kao odgovor, brojne zemlje pokušavaju razviti politike za unaprjeđenje radnih uvjeta i izgleda za napredovanje u karijeri.

Kad je riječ o radnim uvjetima, međutim, podaci upućuju na to da su mladi učitelji i nastavnici često zaposleni na određeno vrijeme. Nadalje, učitelji i nastavnici na razini EU-a manje od polovice radnog

⁽³⁹⁾ Preporuka Vijeća od 26. svibnja 2020. godine o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti (SL C 193, 9.6.2020, str. C 193/12).

⁽⁴⁰⁾ Ibid.

vremena posvećuju nastavi, a ostale druge zadaće i odgovornosti čine veliki udio. Naposljetku, podaci istraživanja otkrivaju da vrlo visok postotak učitelja i nastavnika nije zadovoljan plaćom.

U vezi s karijernim putevima, učitelji i nastavnici imaju neke mogućnosti diversificirati svoj posao i stručno se razvijati. Nekim modelima karijere nedostaju, međutim, formalni postupci priznavanja i mehanizmi automatske kompenzacije. U drugim slučajevima struktura karijere razvija se po uzoru na jednu unaprijed utvrđenu funkciju (npr. upravljanje) pa se tako ne uspijeva zadovoljiti raznovrsnost interesa i stručnosti koju učitelji i nastavnici imaju.

1.1. Kriza nastavničke struke – glavni izazovi za države

Diljem Europe mnogi obrazovni sustavi suočavaju se s krizom nastavničke struke. To se odražava u mnogim izazovima za obrazovne vlasti jer nastoje osigurati kvalificiranu, suvremenu i cijenjenu radnu snagu. Čini se kako su potražnja i ponuda učitelja i nastavnika u neravnoteži – u zemljama vlada manjak, a katkad i prekomjerna ponuda učitelja i nastavnika.

U ovom se odjeljku istražuju glavni izazovi s kojima se suočavaju odgovorna tijela za obrazovanje pri zapošljavanju i zadržavanju učitelja i nastavnika u struci. Analizira se u kojoj su mjeri zemlje suočene s manjkom i prekomjernom ponudom učitelja i nastavnika, starenjem učitelja i nastavnika te onima koji napuštaju struku. Također se analizira koje zemlje navode teškoće pri upisu i zadržavanju studenata koji se školuju za nastavnike. S obzirom na sve veći manjak učitelja i nastavnika diljem Europe, u ovom se poglavlju također pokazuju, ondje gdje je relevantno, neki od odgovora politika koje zemlje razvijaju kako bi upravljale odgovarajućom ponudom učitelja i nastavnika.

1.1.1. Manjak i prekomjerna ponuda učitelja i nastavnika

U sljedećim se odlomcima analizira u kojoj mjeri na obrazovne sustave utječu manjak i/ili prekomjerna ponuda učitelja i nastavnika.

Manjak učitelja i nastavnika nije novi problem, nego stalan koji se, čini se, posljednjih godina pogoršao (Sutcher, Darling-Hammond i Carver-Thomas, 2019.). Slika 1.1. daje pregled o tome koji obrazovni sustavi navode manjak učitelja i nastavnika. Manjak nastavnika utječe na 35⁽⁴¹⁾ obrazovnih sustava diljem Europe (27 navodi samo manjak, a još osam uz manjak navodi i prekomjernu ponudu). Manjak može biti osobito izražen u pojedinim predmetima, kao što su prirodoslovlje, tehnologija, inženjering i matematika te strani jezici. Također može utjecati na specifična geografska područja zbog njihove udaljenosti, društveno-gospodarskoga nepovoljnog položaja nekih ruralnih područja, visokih troškova života u nekim urbanim područjima ili njihove konfliktne društvene sredine. Mnoge zemlje navode obje vrste manjka jer one mogu biti međusobno povezane, tj. manjak u nekim predmetima koji utječe samo na određena područja zemlje.

Kako bi se riješio manjak učitelja i nastavnika, neki obrazovni sustavi s jedne strane nude poticaje za privlačenje učitelja i nastavnika u određena geografska područja te, s druge strane, privlačenje studenata da studiraju određene predmete.

U **Bugarskoj** Ministarstvo obrazovanja i znanosti zapošljava nastavnike iz matematike, fizike i astronomije, računalnih znanosti i informatičke tehnologije za poučavanje u određenim regijama. Zaposleni nastavnici primaju veću plaću, kao i naknade za prijevoz i najam smještaja. Osim toga, vlada planira povećati plaće nastavnika koji rade u udaljenim područjima ili onima koji imaju djecu koja pripadaju ranjivim skupinama⁽⁴²⁾.

⁽⁴¹⁾ Belgija (sve tri zajednice), Bugarska, Češka, Danska, Njemačka, Estonija, Irska, Grčka, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Letonija, Litva, Luksemburg, Mađarska, Nizozemska, Austrija, Poljska, Portugal, Rumunjska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Škotska), Albanija, Švicarska, Island, Lihtenštajn, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Norveška i Srbija.

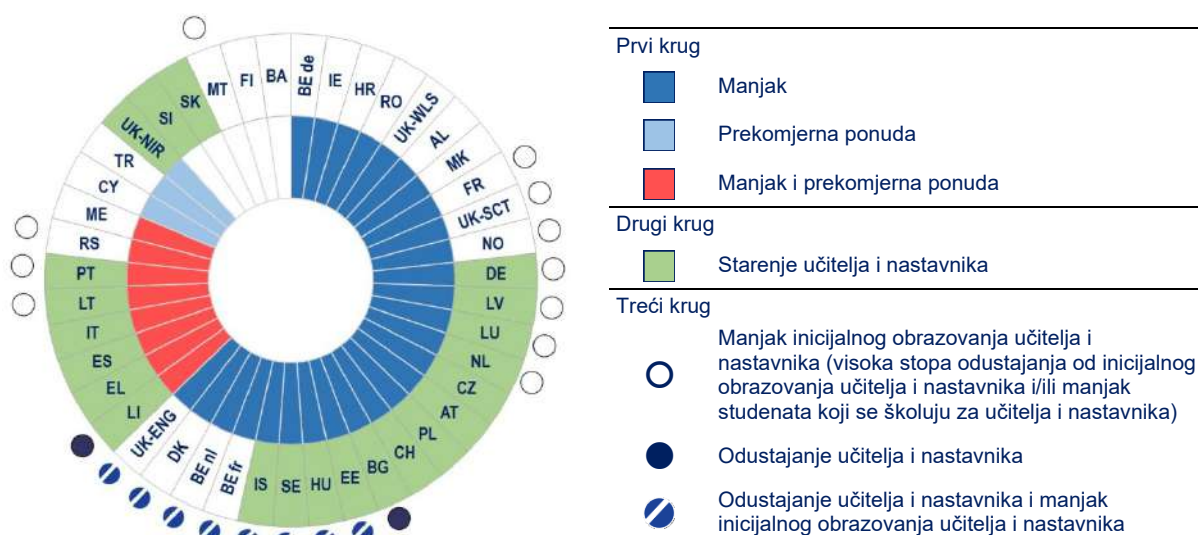
⁽⁴²⁾ <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2137177162> [preuzeto 4. studenog 2020.].
<https://www.mon.bg/bg/100828> [preuzeto 4. studenog 2020.].

U **Srbiji** Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnološkog razvoja rješava problem manjka nastavnika u nekim predmetima podupirući, kroz stipendije, studente koji su upisani u programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika iz tih predmeta ⁽⁴³⁾.

Druga krajnost je prekomjerna ponuda učitelja i nastavnika. Kao što je prikazano na slici 1.1., u trima obrazovnim sustavima (Cipar, Ujedinjena Kraljevina [Sjeverna Irska] i Turska) glavni je izazov prekomjerna ponuda. Drugim riječima, postoji previše kvalificiranih učitelja i nastavnika u odnosu na slobodna radna mjesta. To može biti zbog različitih razloga, kao što su nedostatak planiranja u području inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili slabijeg zapošljavanja zbog smanjene potrošnje u javnom sektoru.

U **Turskoj** od 2019. godine 460.000 novokvalificiranih učitelja i nastavnika čeka zaposlenje u državnim školama. U protekla dva desetljeća uspostavljeni su brojni novi učiteljski fakulteti. Diplomirani studenti učiteljskih fakulteta, književnosti i prirodoslovja dobivaju potvrdu za poučavanje pod nazivom „Potvrda o završenom programu pedagoškog osposobljavanja”, koja im omogućava prijavljivanje za radna mjesta u nastavi pri Ministarstvu nacionalnog obrazovanja. Svake godine na tim fakultetima diplomira 100.000 studenata.

Slika 1.1.: Glavni izazovi u potražnji i ponudi učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Prvi krug grafikona odnosi se na kategorije „manjak”, „prekomjerna ponuda” i kombinaciju tih dviju kategorija. Drugi krug odnosi se na kategoriju „starenje učitelja i nastavnika”. Točke trećega kruga odnose se na kategorije „manjak inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika” i/ili „odustajanje učitelja i nastavnika”. Obrazovni sustavi bez boje koja odgovara pripadajućoj kategoriji znače da nisu naveli takve izazove. Zemlje se grupiraju prema vrsti izazova počevši od prvog kruga, a zatim su uređeni prema protokolarnom redoslijedu.

Iako su manjak i prekomjerna ponuda proturječni, oni supostojе u osam zemalja (u Španjolskoj, Italiji, Grčkoj, Litvi, Portugalu, Lihtenštajnu, Crnoj Gori i Srbiji).

U **Grčkoj** opća prekomjerna ponuda dostupnih učitelja i nastavnika zbog obustave zapošljavanja stalnoga nastavnog osoblja postoji uz manjak u nekim geografskim područjima, odnosno u udaljenim regijama i na otocima s malim brojem stanovnika.

U **Portugalu** postoji manjak učitelja i nastavnika u određenim predmetima i regijama s jedne strane te opća prekomjerna ponuda učitelja i nastavnika u drugim predmetima i regijama. Pokreće se vladin program za unaprijeđenje planiranja i uvođenje poticaja za privlačenje studenata u inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika za predmete u kojima vlada manjak nastavnika te više učitelja i nastavnika u područja zemlje u kojima nedostaju ⁽⁴⁴⁾.

⁽⁴³⁾ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/Konkurs-za-ponovno-objavlivanje.pdf> [preuzeto 26. listopada 2020.].

⁽⁴⁴⁾ <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5JSa9BAAAAA%3d%3d> [preuzeto 30. listopada 2020.].

Pet obrazovnih sustava ne navode probleme vezane uz manjak i/ili prekomjernu ponudu (Malta, Slovenija, Slovačka, Finska i Bosna i Hercegovina).

Kako bi se izbjegao manjak učitelja i nastavnika, u **Malti** je Ministarstvo obrazovanja zajedno s visokim učilištima poduzelo mjere za povećanje broja studenata upisanih u inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika. Posebno su uveli redovite i izvanredne kombinirane programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika te subvencionirali diplomski učiteljski studij za studente u programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ⁽⁴⁵⁾.

U **Finskoj** je Ministarstvo obrazovanja u rujnu 2020. objavilo istraživanje o poimanju kvalitete programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i nastavničke struke među mladima koji planiraju studirati. Rezultati istraživanja pokazuju da se obrazovanje učitelja i nastavnika smatra vrlo kvalitetnim i da pruža dobra znanja i vještine te da se poučavanje smatra vrijednim poslom za društvo. Istraživanje, međutim, također ističe smanjenu privlačnost obrazovanja učitelja i nastavnika zbog poimanja pogoršanja uvjeta rada učitelja i nastavnika ⁽⁴⁶⁾.

1.1.2. Starenje učitelja i nastavnika

Starenje učitelja i nastavnika smatra se izazovom u više od polovice obrazovnih sustava (vidi sliku 1.1.). Posljednji podaci Eurostata (vidi sliku 1.2.) upućuju na to da na razini EU-a gotovo 40 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju ima 50 godina ili više, a manje od 20 % mlađe je od 35 godina. U svjetlu nedavne pandemije bolesti COVID-19, starenje učitelja i nastavnika dodatno pridonosi ranjivosti obrazovnih sustava u cjelini. To se može odraziti i na odnos između dobi i vjerojatnosti da će biti ozbiljno pogođeni time te na kapacitet obrazovnih sustava za učinkovit prelazak na digitalno učenje na daljinu. Posljednje, dakako, ovisi o tome koliko su učitelji i nastavnici općenito, a osobito oni stariji, osposobljeni za nastavu na daljinu.

U nekim zemljama (Estonija, Grčka, Italija, Letonija i Litva) više od polovice nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju otići će u mirovinu u idućih 15 godina. U Bugarskoj, Njemačkoj, Mađarskoj, Austriji i Portugalu udio ove dobne skupine iznosi između 40 i 50 %.

Kombinacija starenja učitelja i nastavnika s trenutačnim manjkom ukazuje na to da bi izazov zapošljavanja nastavnika u određenim predmetima i/ili geografskim područjima mogao postati teži u idućim godinama, osobito ako sustav ne uspije privući studente u programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. To vrijedi za trećinu europskih obrazovnih sustava (vidi sliku 1.1.). S druge strane, starenje učitelja i nastavnika u kombinaciji s prekomjernom ponudom moglo bi značiti da mehanizmi za obnovu nastavničkog osoblja ne funkcioniraju na odgovarajući način. Ujedinjena Kraljevina (Sjeverna Irska), na primjer, rješava to pitanje lakšim prijevremenim umirovljenjem starijih učitelja i nastavnika.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Sjeverna Irska)** Barometar vještina (2019.) ⁽⁴⁷⁾ utvrđuje prekomjernu ponudu novokvalificiranih učitelja i nastavnika zbog niskog rasta potrošnje u javnom sektoru i nižih razina zapošljavanja. Procjenjuje se prekomjerna ponuda učitelja i nastavnika osposobljenih svake godine, od 2018. do 2028. Program „Ulaganja u nastavničko osoblje” ⁽⁴⁸⁾ trajao je 2018./2019. godine, čime se učiteljima i nastavnicima u stalnom radnom odnosu u dobi od 55 godina i starijima omogućilo podnošenje zahtjeva za prijevremeno umirovljenje, a time su otvorene mogućnosti zapošljavanja za nedavno kvalificirane nastavnike.

U šest zemalja (Grčka, Španjolska, Italija, Litva, Portugal i Lihtenštajn) starenje učitelja i nastavnika supostoji s manjkom i prekomjernom ponudom (vidi sliku 1.1.), što pridonosi složenosti cjelokupne situacije i zahtijeva prilagođenije strateško rješenje. Osim Lihtenštajna, sve te zemlje također imaju osobito niske udjele mladih učitelja i nastavnika (< 12 %, vidi sliku 1.2.).

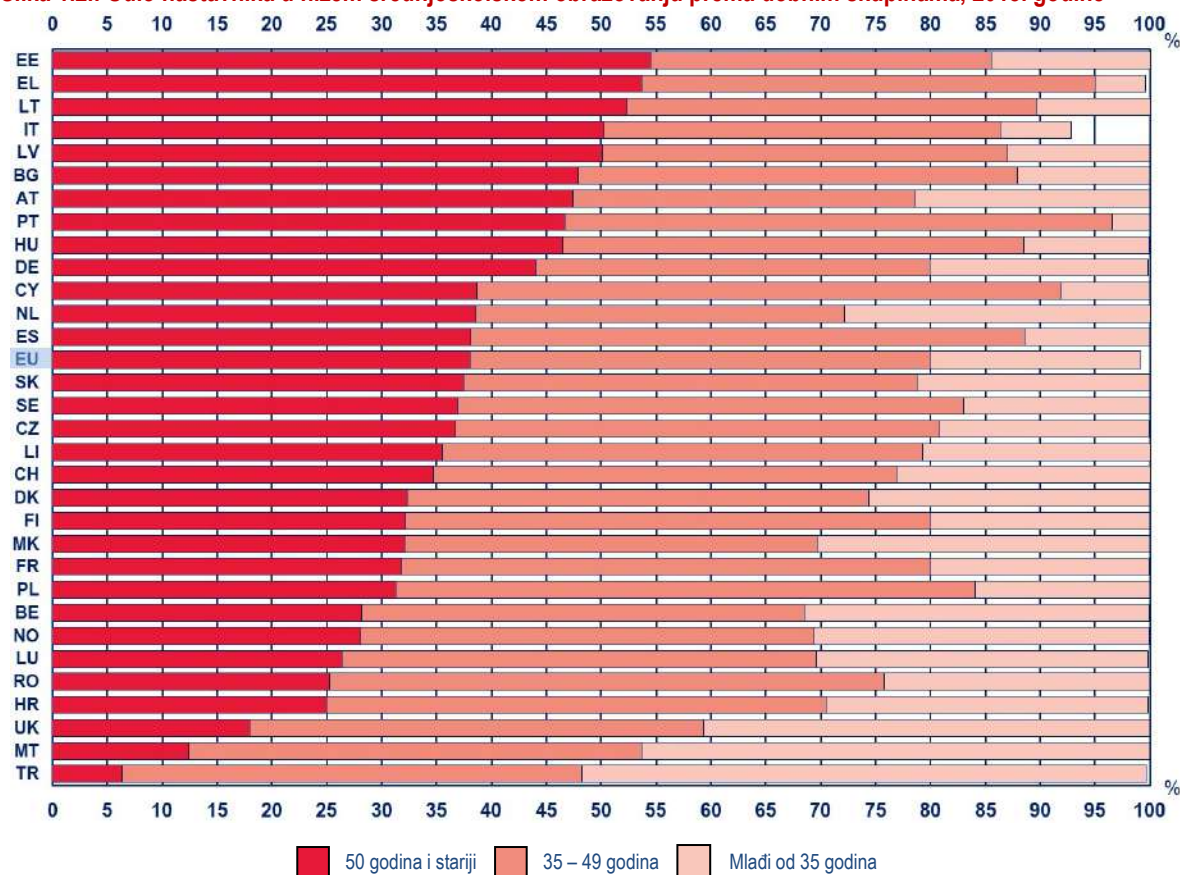
⁽⁴⁵⁾ [https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification %20of %20Courses2020-2021.pdf](https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification%20of%20Courses2020-2021.pdf) [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽⁴⁶⁾ http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [preuzeto 19. listopada 2020.].

⁽⁴⁷⁾ <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/northern-ireland-skills-barometer-2019-update> [preuzeto 26. listopada 2020.].

⁽⁴⁸⁾ <https://www.education-ni.gov.uk/articles/investing-teaching-workforce> [preuzeto 26. listopada 2020.].

Slika 1.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema dobnim skupinama, 2018. godine



%	EE	EL	LT	IT	LV	BG	AT	PT	HU	DE	CY	NL	ES	EU-28	SK	SE	CZ	LI
≥ 50	54,5	53,7	52,4	50,3	50,1	47,9	47,4	46,7	46,5	44,1	38,7	38,6	38,1	38,0	37,5	37,0	36,7	35,5
35 – 49	31,1	41,3	37,3	36,1	36,9	40,0	31,2	49,9	42,0	35,8	53,2	33,6	50,5	42,0	41,3	46,0	44,1	43,8
< 35	14,5	4,6	10,4	6,4	13,0	12,1	21,4	3,4	11,4	19,9	8,1	27,9	11,4	19,2	21,2	17,0	19,1	20,8
	CH	DK	FI	MK	FR	PL	BE	NO	LU	RO	HR	UK	MT	TR	IE	SI	IS	RS
≥ 50	34,7	32,3	32,2	32,1	31,8	31,3	28,2	28,1	26,4	25,2	25,0	18,0	12,4	6,3	:	:	:	:
35 – 49	42,2	42,1	47,8	37,6	48,2	52,8	40,3	41,3	43,2	50,6	45,5	41,3	41,3	41,9	:	:	:	:
< 35	23,2	25,6	20,0	30,3	19,9	15,9	31,4	30,5	30,2	24,2	29,3	40,7	46,3	51,5	:	:	:	:

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju Eurostata/UE-a [educ_uae_perd01] [posljednji put ažurirano u travnju 2020. godine] (vidi tablicu 1.1. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Podaci su prikazani silaznim redoslijedom od dobne skupine nastavnika „50 godina i stariji“.

EU-28 odnosi se na sve članice Europske unije u vrijeme referentne godine. Uključuje Ujedinjenu Kraljevinu.

EU skupno: vrijednost na temelju dostupnih podataka.

Napomene za pojedine zemlje

Irska, Slovenija, Island i Srbija – Podaci nisu dostupni.

Italija – Podaci obuhvaćaju 92,8 % nastavničke populacije. Više o tome u izvješću za Italiju (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uae_enr_esqrs_it.htm) priloženo Eurostatovoj datoteci metapodataka statistike UOE-a (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esms.htm).

1.1.3. Manjak studenata u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika i iscrpljivanje učitelja i nastavnika na poslu

Manjak studenata koji se obrazuju za nastavnika i visoke stope nastavnika koji napuštaju struku problem su brojnih obrazovnih sustava diljem Europe. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima ističe se da „postoje teškoće povezane s privlačenjem i zadržavanjem

visokopotencijalnih studenata u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, kao i privlačenjem diplomiranih učitelja i nastavnika te njihovim zadržavanjem u struci” (49).

Devetnaest obrazovnih sustava navelo je manjak studenata u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika (50). To može biti i zbog činjenice da visoke stope studenata napuštaju inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika ili zbog niskih stopa studenata koji su upisani u programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (vidi sliku 1.1.). Taj izazov često je u kombinaciji sa starenjem i nedostatkom učitelja i nastavnika, što znači da bi manjak bio dugotrajan ako se odmah ne djeluje. Kako bi se suprotstavile tom trendu, neke zemlje razvijaju alternativne puteve koji vode do nastavničke kvalifikacije (vidi poglavlje 2.) ili nude fleksibilne programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Institut za obrazovanje u **Malti** uveo je fleksibilne kombinirane izvanredne programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika kako bi privukao stručnjake iz različitih područja koji žele razvijati nastavničku karijeru (51).

Drugi zajednički izazov su nastavnici koji napuštaju struku. Znanstvenici su istaknuli učinak iscrpljivanja učitelja i nastavnika na poslu na učenje učenika (Borman i Dowling, 2008.) i financijske troškove obrazovnih sustava i škola (Borman i Dowling, 2008.; Carver-Thomas i Darling-Hammond, 2019.). Nastavnici početnici osobito su izloženi napuštanju struke (Cooper i Alvarado, 2006.; Luekens, Lyter i Fox, 2004.) jer se često „mogu naći u problematičnim sredinama, kao što su ustanove za obrazovanje i osposobljavanje s višim stopama učenika iz socijalno-ekonomski ugroženih ili migrantskih sredina” (52). Vijeće ističe da „posebnu pozornost treba posvetiti učiteljima i nastavnicima početnicima, pružajući im dodatne smjernice i mentorstvo, kako bi im se olakšao početak rada i pomoglo u rješavanju određenih potreba s kojima se suočavaju” (53). Deset obrazovnih sustava (54) suočava se s visokim stopama napuštanja nastavničke struke, u nekim slučajevima u kombinaciji s manjkom i/ili starenjem učitelja i nastavnika.

Neki obrazovni sustavi pokušavaju zadržati učitelje i nastavnike poboljšanjem radnih uvjeta.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** 2017. godine ukupna stopa srednjoškolskih nastavnika (ISCED 2 i 3) koji su napustili struku iznosila je 9,9 % (55). Vlada je 2019. objavila strategiju zapošljavanja i zadržavanja učitelja i nastavnika. Njime su obuhvaćene sljedeće mjere: pregled okvira plaća, smanjenje nepotrebnoga radnog opterećenja učitelja i nastavnika, pružanje dodatne potpore za suočavanje s izazovnim ponašanjem učenika, uvođenje okvira za ranu karijeru, potpora školama kako bi se poboljšala dostupnost rada na nepuno radno vrijeme i fleksibilnog rada, uvođenje novih stručnih razvojnih kvalifikacija povezanih s nastavom te reforma stipendija za izobrazbu učitelja i nastavnika.

Od svih obrazovnih sustava analiziranih u ovom izvješću samo Finska i Bosna i Hercegovina ne navode nikakve izazove vezane uz zapošljavanje i zadržavanje učitelja i nastavnika.

1.2. Radni uvjeti

U zaključcima Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti (56), navedeno je kako su radni uvjeti bitan čimbenik za poboljšanje privlačnosti i statusa struke. Kao što se vidi i iz primjera zemalja u prvom dijelu ovog poglavlja, nacionalne politike kojima je cilj učiniti

(49) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/13.

(50) Belgija (francuska i flamanska zajednica), Danska, Njemačka, Estonija, Francuska, Letonija, Litva, Luksemburg, Mađarska, Malta, Nizozemska, Portugal, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Engleska i Škotska), Island, Norveška i Srbija.

(51) <https://instituteofeducation.gov.mt/en/Pages/default.aspx> [preuzeto 28. listopada 2020.].

(52) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/13.

(53) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/13.

(54) Belgija (francuska i flamanska zajednica), Bugarska, Danska, Estonija, Mađarska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Engleska), Lihtenštajn i Island.

(55) <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy> [preuzeto 26. listopada 2020.].

(56) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine

poučavanje privlačnijim izborom karijere često se bave radnim uvjetima učitelja i nastavnika, kao što su vrste ugovora, radno vrijeme i plaće. Stoga bi utvrđivanje problema u tim područjima moglo biti korisno za prilagodbu politika koje odgovaraju kako na potrebe učitelja i nastavnika tako i na potrebe obrazovnih vlasti.

U ovom je odjeljku prikazano nekoliko pokazatelja o radnim uvjetima. Prva tri ispituju zapošljavanje po pitanju statusa i ugovora, dok pokazatelji koji slijede analiziraju radno vrijeme, plaće i dob u kojoj učitelji i nastavnici službeno odlaze u mirovinu.

1.2.1. Zapošljavanje

Kvalificirani učitelji i nastavnici u Europi imaju tri vrste ugovora o radu s različitim stupnjevima sigurnosti i statusa. Učitelji i nastavnici mogu biti zaposlenici koji podliježu općem zakonu o radu, zaposlenici koji podliježu posebnom zakonu o radu kojim se uređuju ugovorni odnosi u javnom sektoru, a da nisu državni službenici ili imati status državnih službenika. U potonjem slučaju zaposleni su u skladu s posebnim propisima vezanim uz javnu upravu i to obično uključuje veću sigurnost radnih mjesta u usporedbi s nedržavnim službenicima.

Kako pokazuje slika 1.3., kvalificirani učitelji i nastavnici zaposleni su kao državni službenici u 15 obrazovnih sustava ⁽⁵⁷⁾, a kao javni službenici koji nisu državni službenici u preostalim 12 ⁽⁵⁸⁾. U 15 obrazovnih sustava ⁽⁵⁹⁾ svi kvalificirani učitelji i nastavnici imaju ugovore na koje se primjenjuju opći zakoni o radu. U Luksemburgu se radni status učitelja i nastavnika razlikuje ovisno o vrsti škole ili njihovoj nacionalnosti.

U **Luksemburgu** učitelji i nastavnici mogu imati različite radne statuse. Ta je fleksibilnost uvedena u zakonodavstvo kako bi se školama omogućilo zapošljavanje učitelja i nastavnika iz zemalja izvan EU-a za rad u javnim međunarodnim školama, osobito u kontekstu Brexita ⁽⁶⁰⁾.

Učitelji i nastavnici uglavnom imaju ugovore na neodređeno vrijeme (vidi Pojmovnik – u nekim se zemljama ti ugovori nazivaju trajnim ugovorima). Dopušteni su, međutim, ugovori na određeno vrijeme iako je njima obično regulirano trajanje i razlozi zbog kojih se mogu primijeniti. Na primjer, učitelji i nastavnici mogu se zaposliti na ugovor na određeno vrijeme kako bi zamijenili druge učitelje i nastavnike na dopustima (npr. bolovanje ili roditeljni dopust) ili kako bi obnašali privremene funkcije zbog, na primjer, godišnjih fluktuacija broja učenika upisanih u određenu školu. U nekim se zemljama novi učitelji i nastavnici zapošljavaju na ugovor na određeno vrijeme tijekom probnog ili uvodnog razdoblja, odnosno nekoliko godina na početku karijere prije nego što dobiju ugovor na neodređeno vrijeme. Neke zemlje također navode uporabu ugovora na određeno vrijeme za radna mjesta koja još nisu dodijeljena u okviru postupka zapošljavanja stalnih učitelja i nastavnika.

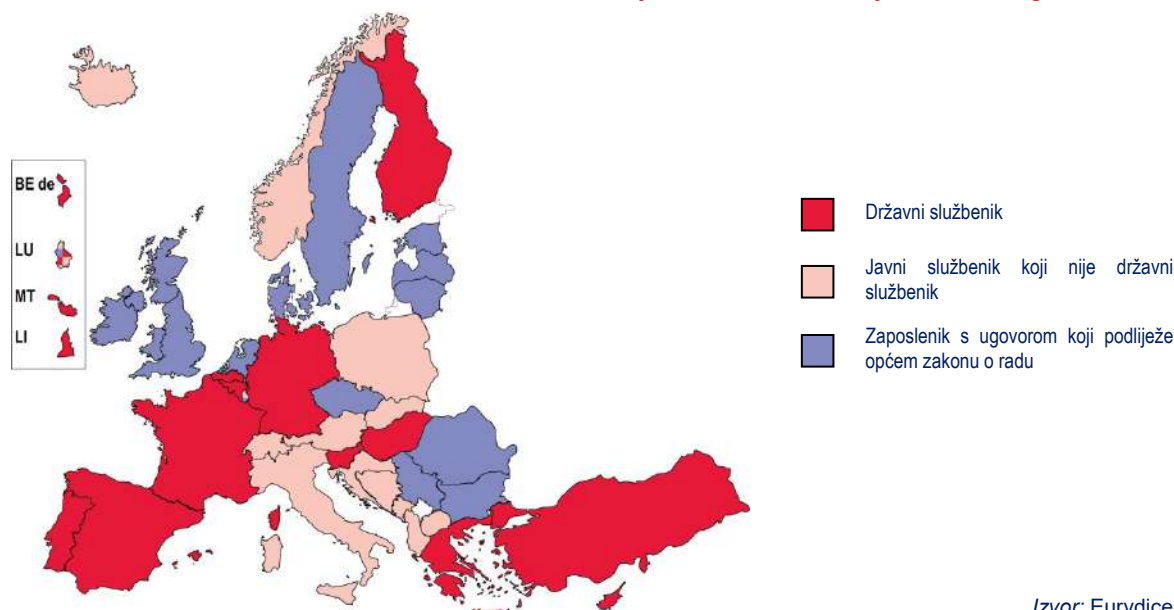
⁽⁵⁷⁾ Belgija (sve tri zajednice), Njemačka, Grčka, Španjolska, Francuska, Cipar, Mađarska, Malta, Portugal, Slovenija, Finska, Lihtenštajn i Turska.

⁽⁵⁸⁾ Hrvatska, Italija, Austrija, Poljska, Slovačka, Albanija, Bosna i Hercegovina, Švicarska, Island, Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Norveška.

⁽⁵⁹⁾ Bugarska, Češka, Danska, Estonija, Irska, Letonija, Litva, Nizozemska, Rumunjska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (sve četiri jurisdikcije) i Srbija.

⁽⁶⁰⁾ <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/12/20/a886/jo> [preuzeto 11. studenoga 2020.].

Slika 1.3.: Radni status kvalificiranih nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – U Berlinu su učitelji i nastavnici zaposleni kao javni službenici koji nisu državni službenici.

Grčka i Portugal – Učitelji i nastavnici s ugovorima na određeno vrijeme imaju status javnih službenika koji nisu državni službenici.

Italija – Učitelji i nastavnici su javni službenici s privatnim ugovorom. Te ugovore definiraju škole prema privatnom zakonu na temelju nacionalnog kolektivnog ugovora o radu.

Podaci TALIS-a 2018. pokazuju udio učitelja i nastavnika zaposlenih s ugovorima na neodređeno vrijeme ili ugovorima na određeno vrijeme koji mogu biti kratkoročni (1 školska godina ili kraće) i dugoročni (dulje od 1 školske godine). Slika 1.4. pokazuje da je na razini EU-a više od 80 % učitelja i nastavnika zaposleno na ugovor na neodređeno vrijeme. Ipak, diljem Europe gotovo jedan od pet nastavnika zaposlen je na ugovor na određeno vrijeme, uglavnom kratkoročno. U nekim je zemljama udio učitelja i nastavnika s ugovorima o radu na određeno vrijeme znatno iznad postotka EU-a. U Belgiji (francuska zajednica), Španjolskoj, Italiji, Austriji, Portugalu i Rumunjskoj više od 25 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju ima ugovore na određeno vrijeme, a prevladavaju kratkoročni ugovori.

Osobito visok postotak nastavnika s ugovorima na određeno vrijeme može otkriti strukturne disfunkcije koje nadilaze uobičajeno upravljanje strukom i fleksibilnost potrebnu obrazovnom sustavu za upravljanje strukom.

U **Španjolskoj** zbog gospodarske krize između 2009. i 2015. godine samo 10 % radnih mjesta umirovljenih nastavnika (*tasa de reposición*) moglo se ponuditi novim nastavnicima uz ugovor na neodređeno vrijeme putem natječaja. Budući da je obrazovna odredba ostala slična, nastavnici su uglavnom imali ugovore na određeno vrijeme ⁽⁶¹⁾.

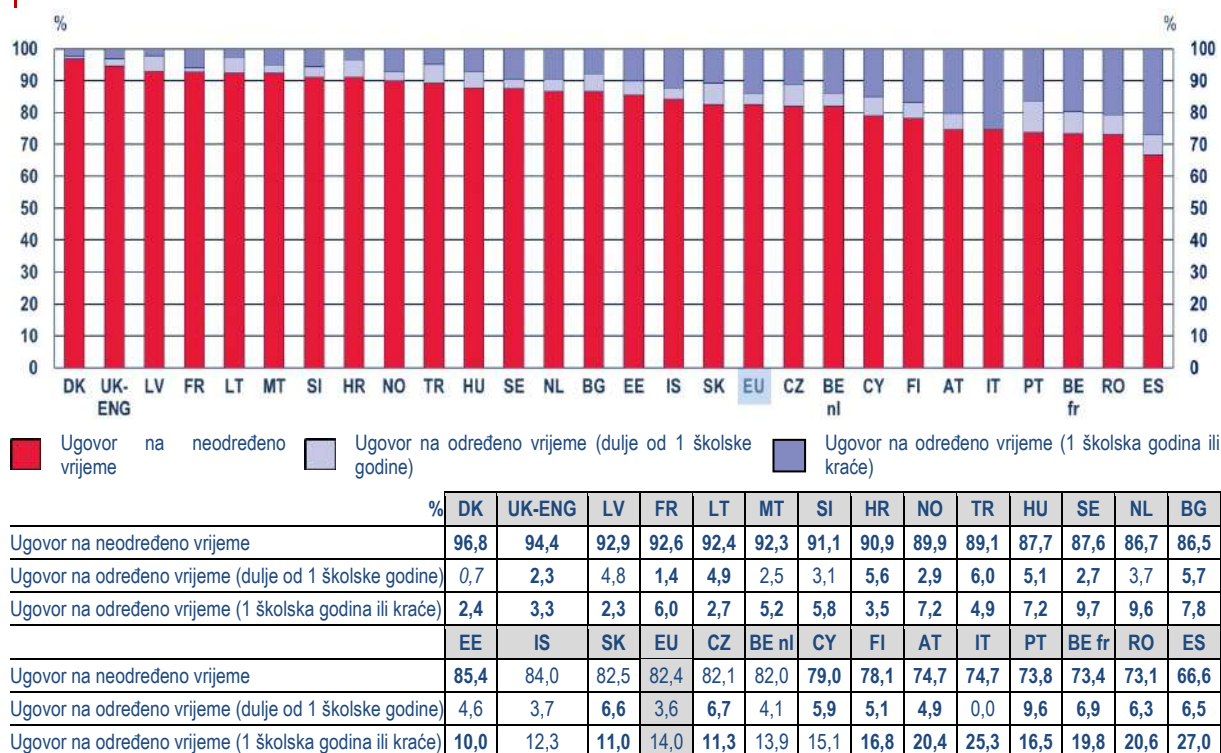
U **Italiji** je problem u procesu zapošljavanja kvalificiranih učitelja i nastavnika na neodređeno vrijeme, također zbog ograničenja javne potrošnje prethodnih godina, natjerao škole da zapošljavaju učitelje i nastavnike na ugovore na određeno vrijeme.

Učitelji i nastavnici u **Austriji** na početku svoje karijere obično se zapošljavaju na ugovor na određeno vrijeme koji uobičajeno traje godinu dana i ne može se obnavljati dulje od pet godina. Trenutačno je velik broj ugovora na određeno vrijeme rezultat zapošljavanja mnogih mladih učitelja i nastavnika koji su pozvani zamijeniti one pred mirovinom, što je trend koji će se nastaviti idućih godina s obzirom na to da je više od 45 % učitelja i nastavnika trenutačno 50 godina ili starije.

U **Portugalu** demografske promjene, gospodarska kriza i zahtjevi u procesu zapošljavanja učitelja i nastavnika na ugovor na neodređeno vrijeme igraju ulogu u visokom postotku učitelja i nastavnika koji rade na ugovor na određeno vrijeme. Od 2017. godine, međutim, portugalska je vlada uvela stalna radna mjesta za učitelje i nastavnike koji imaju najmanje tri uzastopne godine staža ⁽⁶²⁾.

⁽⁶¹⁾ Vidi, na primjer, Ley 26/2009, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2010 <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/24/pdfs/BOE-A-2009-20765.pdf> [preuzeto 11. studenog 2020.].

Slika 1.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s ugovorom o radu na neodređeno ili određeno vrijeme, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 1.2. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Prikaz se temelji na odgovorima nastavnika na 9. pitanje: „Kakav je vaš radni status kao nastavnika u ovoj školi?”

Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom kategorije „Ugovor na neodređeno vrijeme”.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

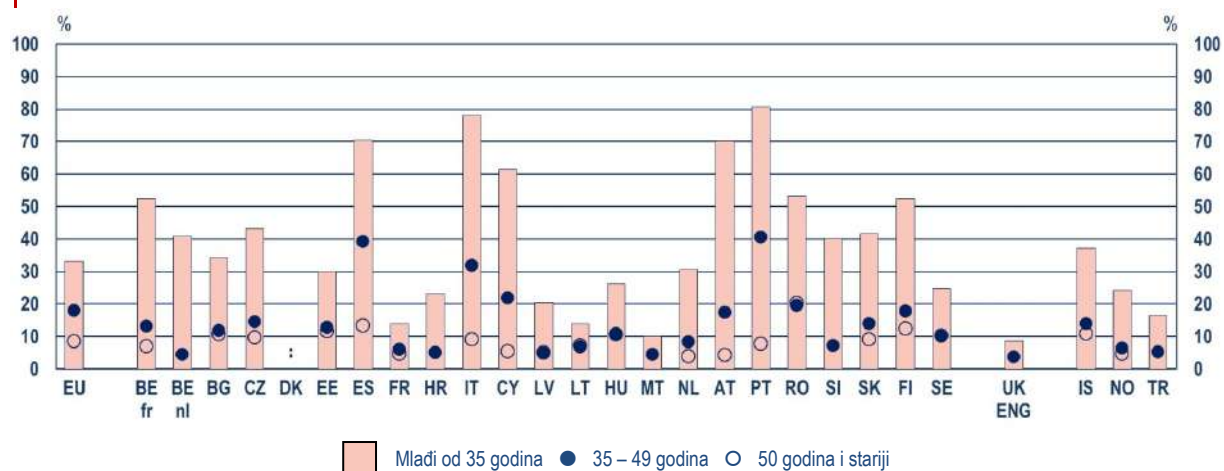
Statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a otisnute su masnim slovima.

OECD (2020., str. 55) ističe da, iako primjena ugovora na određeno vrijeme omogućava određenu fleksibilnost u ponudi učitelja i nastavnika, oni koji imaju ugovor na određeno vrijeme kraće od jedne godine često navode niže razine samoučinkovitosti. Poimanje niže samoučinkovitosti vjerojatno je prisutno u mlađih učitelja i nastavnika koji imaju ugovore na određeno vrijeme i manje radnog iskustva. Broj mladih učitelja i nastavnika s takvim ugovorima zapravo je osobito visok u usporedbi s njihovim starijim kolegama. Kako pokazuje slika 1.5., na razini EU-a jedan od troje nastavnika mlađih od 35 godina ima ugovor na određeno vrijeme, a smanjuje se na manje od jednog od pet u dobnoj skupini 35 – 49 i na manje od 1 od 10 u dobnoj skupini 50 godina i stariji. U mnogim zemljama vrlo visok udio mladih učitelja i nastavnika ima ugovor o radu na određeno vrijeme. Primjerice, u Italiji i Portugalu oko 80 % učitelja i nastavnika mlađih od 35 godina ima ugovor na određeno vrijeme, a u Španjolskoj i Austriji postoci su vrlo slični. U Belgiji (francuska zajednica), Cipru, Rumunjskoj i Finskoj to vrijedi za više od 50 % mladih učenika i nastavnika.

Dok udio ugovora na određeno vrijeme obično opada kako su učitelji i nastavnici stariji, u nekim su zemljama visoki udjeli učitelja i nastavnika u dobnoj skupini 35 – 49 još uvijek u privremenom radnom odnosu, primjerice u Španjolskoj (39 %), Italiji (32 %) i Portugalu (41 %).

(62) Članak 42., n.° 2, iz dekreta br. ° 132/2012, 27. lipnja, s novim tekstom članka 315.° zakona n.° 114/2017 od 29. prosinca https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=613 i https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=34508 [preuzeto 28. listopada 2020.].

Slika 1.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s ugovorom na određeno vrijeme prema dobnim skupinama, 2018. godine



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Mlađi od 35 godina	33,1	52,5	40,8	34,3	43,1	:	30,0	70,3	13,9	23,3	78,0	61,5	20,4	13,9
35 – 49	17,9	13,1	4,5	11,7	14,4	:	12,8	39,1	6,0	5,1	31,9	21,8	4,8	6,8
50 ili stariji	8,6	6,9	:	10,6	9,6	:	11,6	13,3	4,6	:	9,0	5,5	4,9	7,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Mlađi od 35 godina	26,1	10,2	30,6	70,2	80,6	53,1	40,2	41,6	52,5	24,6	8,5	37,1	24,3	16,5
35 – 49	10,6	4,5	8,3	17,3	40,6	19,4	7,1	13,9	17,8	10,1	3,7	13,9	6,4	5,3
50 ili stariji	10,7	:	3,9	4,3	7,7	20,3	:	9,0	12,4	10,2	:	10,8	4,6	:

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 1.3. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Prikaz se temelji na odgovorima nastavnika na 9. pitanje „Kakav je Vaš radni status kao nastavnika u ovoj školi?” s opcijom 2. „ugovor na određeno vrijeme za razdoblje dulje od 1 školske godine” i opcijom 3. „ugovor na određeno vrijeme za razdoblje od 1 školske godine ili kraće” grupiranim zajedno i razvrstanim po dobnim skupinama na temelju odgovora nastavnika na 2. pitanje „Koliko imate godina?”

Podaci su uređeni protokolom.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a otisnute su masnim slovima.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE NL), Hrvatska, Malta, Slovenija i Ujedinjena Kraljevina (ENG) – Premalo je podataka ili ih uopće nema za pouzdane procjene za dobnu skupinu 50 godina i stariju.

Danska – Premalo je podataka ili ih uopće nema za pouzdane procjene za sve dobne skupine.

U kontekstu manjka učitelja i nastavnika, toliko mladih stručnjaka s ugovorom na određeno vrijeme, a u mnogim slučajevima kratkoročnim ugovorima, može učiniti nastavničku struku manje privlačnom.

U nekim obrazovnim sustavima reforme radnih uvjeta bave se tim aspektom.

U **flamanskoj zajednici u Belgiji** nedavnom reformom smanjeni su zahtjevi za dobivanje ugovora na neodređeno vrijeme. Kvalificirani učitelji i nastavnici, naime, sada mogu dobiti ugovor na neodređeno vrijeme nakon dvije školske godine i 580 dana staža umjesto tri školske godine i 720 dana staža koje su prethodno bile potrebne ⁽⁶³⁾.

U **Španjolskoj** se planira u roku od dvije godine smanjiti broj zaposlenika koji imaju ugovor na određeno vrijeme za 8 % povećanjem broja raspoloživih radnih mjesta s ugovorom na neodređeno u javnim školama ⁽⁶⁴⁾.

⁽⁶³⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412> [preuzeto 3. studenog 2020.].

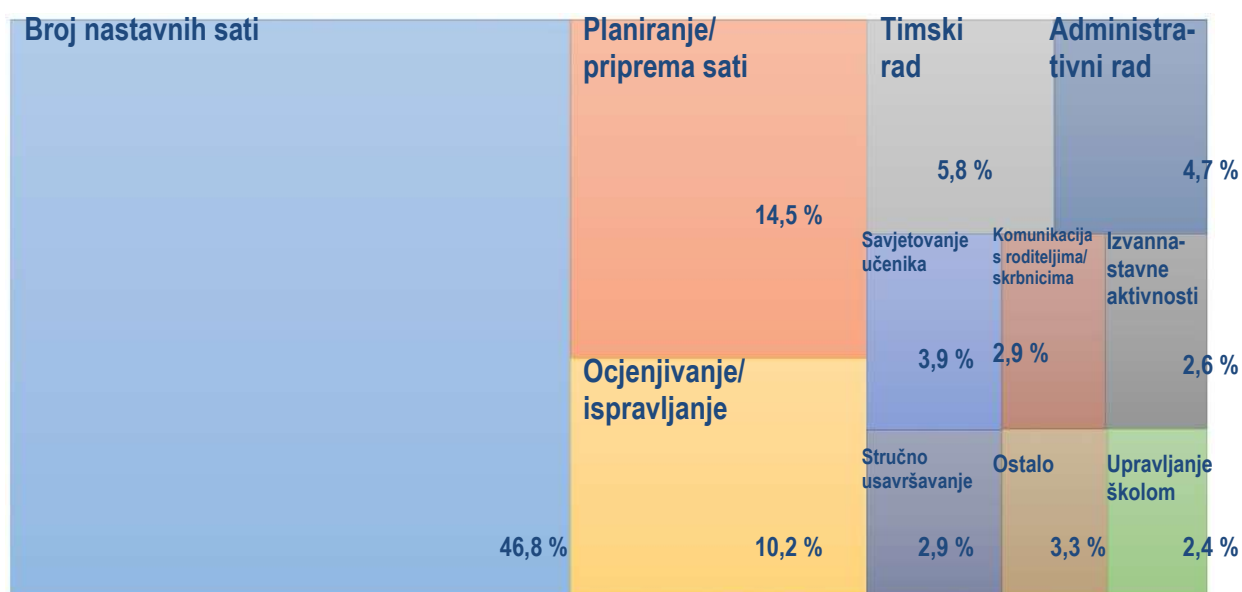
⁽⁶⁴⁾ Resolución de 22 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Función Pública, por la que se publica el II Acuerdo. Gobierno-Sindicatos para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo (BOE 26/3/2018): <https://www.boe.es/boe/dias/2018/03/26/pdfs/BOE-A-2018-4222.pdf> [preuzeto 28. listopada 2020.].

1.2.2. Radno vrijeme

Osim nastave, učitelji i nastavnici moraju obavljati i mnoge druge poslove, uključujući poslove vezane uz administraciju, organizaciju i planiranje, ocjenjivanje učenika, izvannastavne aktivnosti, seminare stalnoga stručnog usavršavanja i odnose s roditeljima, učenicima i drugim dionicima. Kako je navedeno u zaključcima Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ⁽⁶⁵⁾, učitelji i nastavnici moraju se nositi sa „sve zahtjevnijim ulogama, odgovornostima i očekivanjima učenika, čelnika ustanova, tvoraca politika, roditelja i zajednica”. Uravnoteženje različitih aspekata njihova radnog opterećenja „dok istodobno kontinuirano razvijaju i održavaju kvalitetu nastave i ishoda učenja učenika” mogu predstavljati izazov. Razumijevanje načina na koji učitelji i nastavnici koriste svoje vrijeme kako bi se uskladili s različitim aspektima svojeg rada stoga je ključno za razvoj politika koje mogu iskoristiti njihovo stručno znanje.

Sljedećom analizom istražuje se opterećenost učitelja i nastavnika i raspodjela njihovih zadataka. Temelji se na podacima TALIS-a 2018. povezanima s učiteljima i nastavnicima koji rade puno radno vrijeme i podacima Eurydicea o službenim definicijama radnog vremena za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju.

Slika 1.6.: Udio vremena koji nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju navode da provode obavljajući aktivnosti povezane s poslom, nastavnici zaposleni na puno radno vrijeme, razina EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 1.5. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Prikaz se temelji na odgovorima nastavnika s punim radnim vremenom na 17. pitanje „Od ukupnog broja, koliko ste 60-minutnih sati proveli poučavajući u ovoj školi tijekom posljednjega punog kalendarskog tjedna?” i 18. pitanje „Približno koliko ste 60-minutnih sati proveli na sljedećim zadacima tijekom posljednjega punog kalendarskog tjedna u svom poslu u ovoj školi?”.

Podaci prikazani na slici prosjek su omjera koji je naveo svaki nastavnik s punim radnim vremenom uzimajući u obzir ukupno vrijeme zabilježeno za svaki pojedini zadatak u pitanjima 17. i 18. Taj broj ne odgovara uvijek ukupnom radnom vremenu navedenom u 16. pitanju.

Nastavnici s punim radnim vremenom su oni koji su se izjasnili da rade više od 90 % redovitoga radnog vremena u svim svojim nastavnim aktivnostima zajedno (10. pitanje, opcija b, kategorija 1.). U slučajevima kada nastavnici: (1) nisu naveli svoj radni status u svim nastavnim aktivnostima; (2) naveli su da rade u samo jednoj školi; (3) naveli su svoj radni status u ispitanoj školi (10. pitanje, opcija a), a informacija koja nedostaje u 10. pitanju opcija b zamijenjena je odgovorom nastavnika na 10. pitanje opcija a).

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

⁽⁶⁵⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/12.

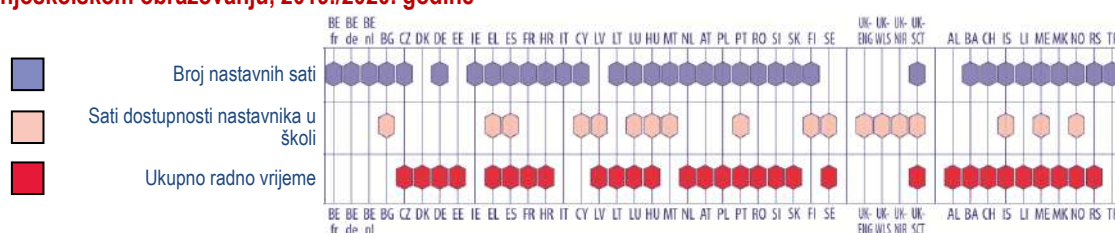
Na temelju podataka TALIS-a 2018. na slici 1.6. prikazuje se udio vremena koji učitelji i nastavnici navode da provode obavljajući različite aktivnosti. Učitelji i nastavnici na razini EU-a navode kako je manje od polovice njihova vremena (46,8 %) zapravo posvećeno nastavi. Četvrtina vremena utrošena je na planiranje, pripremu sati, ocjenjivanje i ispravljanje rada učenika. Preostala četvrtina vremena posvećena je drugim aktivnostima kao što su savjetovanje učenika, stručno usavršavanje i komunikacija s roditeljima i skrbnicima.

Kada se promatraju podaci povezani s pojedinim zemljama/regijama, pojavljuju se određene razlike u raspodjeli vremena po aktivnostima. U Belgiji (francuska zajednica), Estoniji, Finskoj i Turskoj u prosjeku učitelji i nastavnici provode više od polovice radnog vremena poučavajući, dok oni u Cipru, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) i Norveškoj provode gotovo 40 % radnog vremena poučavajući. U prosjeku, učitelji i nastavnici u Turskoj također posvećuju čak 12 % radnog vremena planiranju i ocjenjivanju, a u Finskoj te aktivnosti zauzimaju najviše petinu njihova vremena. S druge strane, učitelji i nastavnici u Francuskoj, Malti i Portugalu gotovo trećinu radnog vremena posvećuju planiranju i ocjenjivanju.

Druge razlike nastaju kada se analiziraju određene dodatne aktivnosti. Učitelji i nastavnici u Belgiji (francuska zajednica), Rumunjskoj i Finskoj provode manje od 3 % radnog vremena obavljajući administrativne zadatke, dok oni u Švedskoj i Ujedinjenoj Kraljevini posvećuju 7 % svojeg vremena tim zadacima. Dok učitelji i nastavnici u izvješću EU-a manje od 3 % svojeg vremena posvećuju aktivnostima stručnog usavršavanja, oni u Litvi navode čak 5 %, a u Belgiji (flamanska zajednica) čak 1,7 %. Učitelji i nastavnici u Danskoj, Italiji, Nizozemskoj, Švedskoj i Norveškoj posvećuju više od 7 % svojeg vremena timskom radu i dijalogu s kolegama. Suprotno tome, učitelji i nastavnici u Estoniji, Hrvatskoj, Letoniji, Litvi i Turskoj posvećuju manje vremena toj aktivnosti (vidi tablicu 1.5. u Prilogu II.).

Ugovori učitelja i nastavnika ne odražavaju uvijek različite aktivnosti i radno vrijeme potrebno za obavljanje takvih dužnosti. Na temelju podataka Eurydicea u analizi se uzimaju u obzir tri dimenzije koje obično opisuju ugovorne obveze učitelja i nastavnika: broj nastavnih sati, dostupnost u školi i ukupno radno vrijeme. Na slici 1.7. prikazane su ugovorne obveze prema zemlji i sastavnici radnog opterećenja. Vidljivo je da u Europi postoje različite kombinacije onoga što nadležna tijela reguliraju u smislu radnog vremena nastavnika.

Slika 1.7.: Službene definicije sastavnica radnog opterećenja radnog vremena nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Šest obrazovnih sustava (Belgija [francuska, flamanska i njemačka zajednica], Irska, Italija i Turska) regulira samo broj nastavnih sati. S druge, pak, strane, osam sustava uopće ne regulira broj nastavnih sati i definira radno vrijeme učitelja i nastavnika samo u smislu ukupnoga radnog vremena (Danska, Estonija i Albanija), sati dostupnosti u školi (Ujedinjena Kraljevina [Engleska, Wales i Sjeverna Irska]) ili kombinacije oba (Letonija i Švedska).

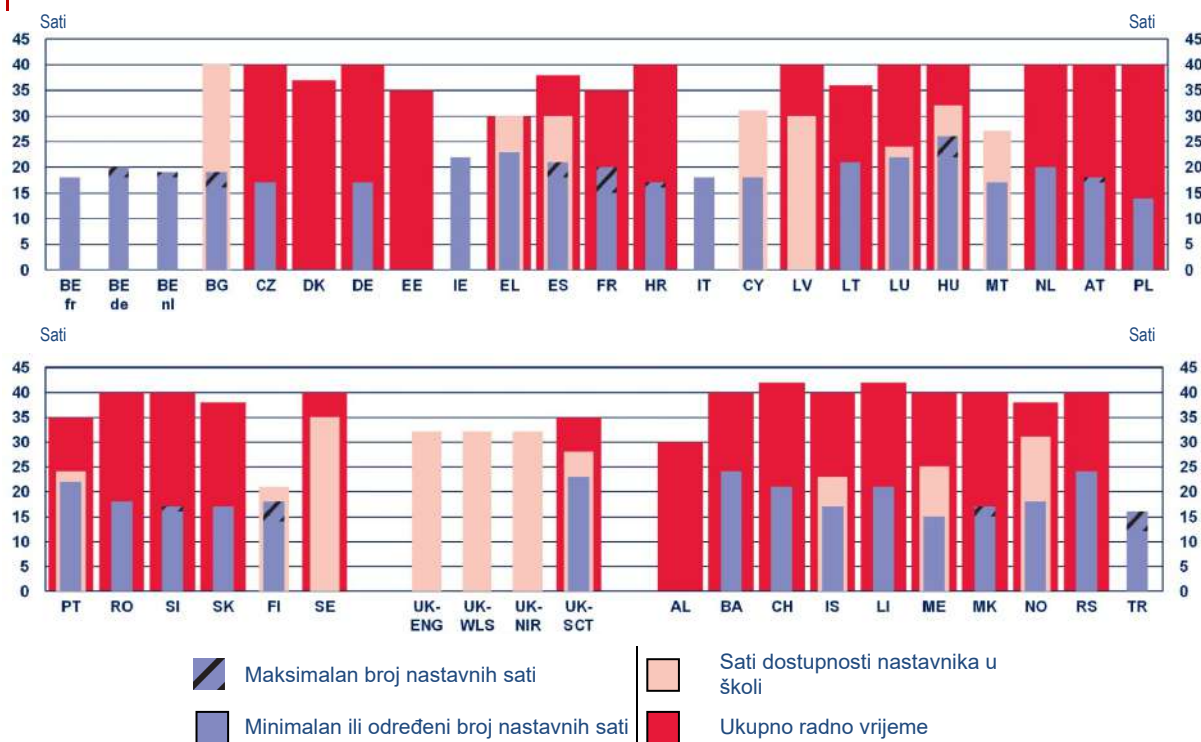
U mnogim obrazovnim sustavima, međutim, sastavnice radnog opterećenja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s punim radnim vremenom definirane su i u smislu broja nastavnih sati i ukupnoga radnog vremena. Tako je u 16 zemalja⁽⁶⁶⁾. Još četiri obrazovna sustava definiraju

⁽⁶⁶⁾ Češka, Njemačka, Francuska, Hrvatska, Litva, Nizozemska, Austrija, Poljska, Rumunjska, Slovenija, Slovačka, Bosna i Hercegovina, Švicarska, Lihtenštajn, Sjeverna Makedonija i Srbija.

sastavnice radnog opterećenja u smislu broja nastavnih sati i sati dostupnosti nastavnika u školi (Bugarska, Cipar, Malta i Finska). Naposljetku, devet obrazovnih sustava definira radno opterećenje učitelja i nastavnika kroz sve tri sastavnice (Grčka, Španjolska, Luksemburg, Mađarska, Portugal, Ujedinjena Kraljevina [Škotska], Island, Crna Gora i Norveška).

Na slici 1.8. prikazan je tjedni broj sati svakog obrazovnog sustava prema te tri dimenzije.

Slika 1.8.: Službene definicije tjednog radnog opterećenja (u satima) nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u općem nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
A				40	37	40	35		30	38	35	40			40	36	40	40		40	40	
B				40					30	30					31	30		24	32	27		
C	min.	18	18	16					22	23	18	15	14	18	18		21	22	22	17	20	17
	max.		20	19	17		17				21	20	17					22	26			18
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR	
A	40	35	40	40	38		40					35	30	40	42	40	42	40	40	38	40	
B		24				21	35									23		25		31		
C	min.	14	22	18	16	14						23		24	21	17	21	15	15	18	24	12
	max.				17	17												17				16

A Ukupno radno vrijeme **B** Sati dostupnosti nastavnika u školi **C** Broj nastavnih sati

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici je prikazano standardno radno opterećenje nastavnika koji rade na puno radno vrijeme i nemaju druge dužnosti (npr. zadaće upravljanja, nacionalni odbori za ocjenjivanje). Nisu prikazani smanjeni zahtjevi s obzirom na satnicu za učitelje i nastavnike koji još nisu kvalificirani ili su tek stekli kvalifikaciju. U slučaju zemalja u kojima se godišnje određuju obveze učitelja i nastavnika izračunava se prosječan tjedni broj sati. Kada se nastavne obveze izražavaju u smislu sati, tjedni sati dobivaju se množenjem broja tjednih sati s brojem minuta koje traju i dijeljenjem rezultata sa 60. Brojke su zaokružene na najbliži cijeli sat.

Napomene za pojedine zemlje

Danska – O broju sati dostupnosti nastavnika obično pregovaraju lokalne vlasti i lokalna podružnica sindikata učitelja i nastavnika.

Njemačka – Savezne pokrajine reguliraju radno vrijeme. Broj ukupnih radnih sati tjedno razlikuje se između 40 i 41.

Irska – Uz broj nastavnih sati, ugovori učitelja i nastavnika uključuju 33 sata (sati Croke parka) posvećena drugim aktivnostima tijekom godine. Taj broj iznosi jedan sat na tjedan.

Španjolska – U autonomnoj zajednici Andalucía tjedno ukupno radno vrijeme iznosi 35 sati. Broj nastavnih sati razlikuje se među autonomnim zajednicama.

Italija – U kolektivnom ugovoru navodi se da je 80 sati godišnje posebno predviđeno za aktivnosti s kolegama i sastanke s osobljem.

Letonija – Ukupno radno vrijeme može se razlikovati ovisno o potrebama škole.

Nizozemska – Broj nastavnih sati dogovaraju socijalni partneri u kolektivnom ugovoru za učitelje i nastavnike i izražava se brojem godišnjih nastavnih sati (najviše 750 sati godišnje).

Slovenija – Osim ukupnoga radnog vremena i broja nastavnih sati, ugovor također definira najviše 10 tjednih sati za aktivnosti koje se provode izvan škole.

Švedska – Ukupno tjedno radno vrijeme obuhvaća 104 godišnja sata posvećena stalnom stručnom usavršavanju.

Srbija – Tjedni broj nastavnih sati iznosi 24, a sastoji se od 20 nastavnih sati izravnog rada s učenicima u nastavi (obvezatni predmeti i aktivnosti) te četiri dodatna sata i individualizirane pomoći učenicima.

Broj nastavnih sati kreće se od minimalno 12 sati tjedno u Turskoj do najviše 26 sati tjedno u Mađarskoj. U nekim zemljama broj sati koje učitelji i nastavnici posvećuju nastavi razlikuje se ovisno o predmetu. Tako je i u Belgiji (njemačka i flamanska zajednica), Bugarskoj, Francuskoj, Hrvatskoj, Mađarskoj, Austriji, Sloveniji, Finskoj, Sjevernoj Makedoniji i Turskoj. Te su razlike navedene u tablici ispod slike 1.8.

Sati dostupnosti obično su posvećeni zadaćama koje treba obaviti u školi ili na nekom drugom mjestu koje odredi ravnatelj. U Finskoj sati dostupnosti u školi odnose se na određeno vrijeme uz nastavne sate, dok je u preostalim obrazovnim sustavima riječ o ukupnoj količini dostupnosti koja uključuje vrijeme provedeno na nastavi. U Bugarskoj u kojoj ukupno radno vrijeme nije definirano, dostupnost u školi iznosi 40 sati na tjedan, što se podudara s ukupnim radnim vremenom u drugim zemljama i najveći je broj sati u školi za učitelje i nastavnike diljem Europe. U Grčkoj ukupno radno vrijeme i dostupnost iznose 30 sati tjedno, što ukazuje na to da bi se sve nenastavne aktivnosti trebale provoditi u školi.

Državna tijela reguliraju ukupno radno vrijeme za učitelje i nastavnike u većini obrazovnih sustava. Taj ukupan broj razlikuje se od najmanje 30 sati tjedno u Grčkoj i Albaniji do najviše 42 sata u Švicarskoj i Lihtenštajnu. U većini zemalja, međutim, ukupno radno vrijeme učitelja i nastavnika iznosi 40 sati tjedno.

Kao što je prikazano na slici 1.8., u gotovo polovici obrazovnih sustava učitelji i nastavnici moraju raditi 40 sati tjedno. U 10 sustava⁽⁶⁷⁾ ukupno radno vrijeme iznosi manje od 40 sati, a u Švicarskoj i Lihtenštajnu nešto više. Prosječno ukupno radno vrijeme u EU, koje su u istraživanju TALIS 2018. naveli učitelji i nastavnici koji rade puno radno vrijeme, iznosi otprilike 39 sati tjedno (vidi tablicu 1.4. u Prilogu II.), čime se potvrđuje ukupno radno vrijeme od gotovo 40 sati tjedno. Ukupno radno vrijeme definirano u propisima i ukupno radno vrijeme koje su učitelji i nastavnici naveli u istraživanju TALIS 2018. često je slično iako učitelji i nastavnici obično navode da rade više od onoga što je predviđeno njihovim ugovorima.

Podaci o radnom vremenu koje su naveli učitelji i nastavnici i ukupno radno vrijeme u ugovoru određeno propisima dostupni su za 18 obrazovnih sustava (vidi tablicu 1.6. u Prilogu II.). Usporedbom se doznaje da učitelji i nastavnici navode kako rade više sati nego što je predviđeno njihovim ugovorima. U osam obrazovnih sustava⁽⁶⁸⁾ učitelji i nastavnici navode da rade od gotovo 2 do više od 5 dodatnih radnih sati tjedno. Važno je napomenuti da se dvije zemlje ističu kao iznimke s negativnim saldom. Učitelji i nastavnici navode kako su radili manje sati tjedno od ukupnoga radnog vremena određenog u njihovim ugovorima u Letoniji (-1 sat) i Rumunjskoj (-5 sati).

U devet obrazovnih sustava usporedba ugovornoga i navedenog radnog vremena nije moguća jer ugovorni ne definiraju ukupno radno vrijeme.

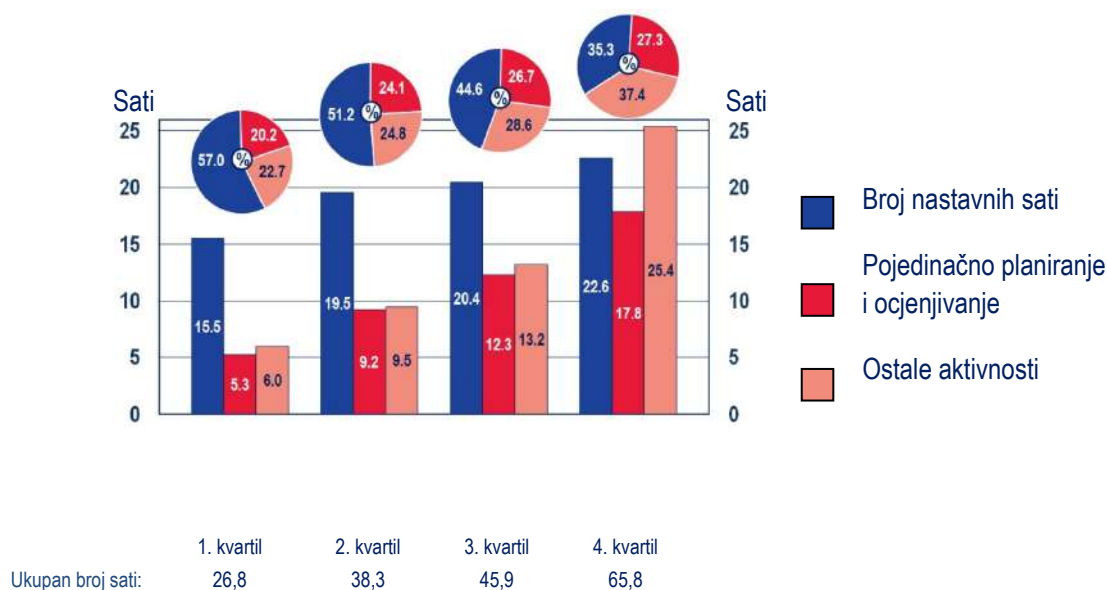
⁽⁶⁷⁾ Danska, Estonija, Španjolska, Francuska, Litva, Portugal, Slovačka, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Albanija i Norveška.

⁽⁶⁸⁾ Danska, Estonija, Francuska, Litva, Nizozemska, Portugal, Švedska i Norveška.

Analiza prosječnoga radnog vremena po zemljama pruža neke spoznaje o obrascima rada učitelja i nastavnika u Europi. Važno je, međutim, analizirati razlike u navedenom radnom vremenu ne samo među zemljama, nego i među nastavnicima. To pokazuje kako se radno vrijeme dijeli na različite zadatke, ovisno o tome koliko sati učitelji i nastavnici rade.

Slika 1.9. prikazuje navedeno ukupno radno vrijeme učitelja i nastavnika prema kvartilima i daje prosječno radno vrijeme za svaki kvartil razlikujući različite vrste aktivnosti: (1) poučavanje, (2) individualno planiranje i ocjenjivanje i (3) druge zadaće.

Slika 1.9.: Prosječno radno vrijeme i udio vremena posvećenog različitim aktivnostima prema kvartilima nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u nižem srednjoškolskom obrazovanju, na razini EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablice 1.7 i 1.8. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Prikaz se temelji na odgovorima nastavnika na 17. pitanje „Od ukupnog broja, koliko ste 60-minutnih sati proveli poučavajući u ovoj školi tijekom posljednjega punog kalendarskog tjedna?” i 18. pitanje „Približno koliko ste 60-minutnih sati proveli na sljedećim zadacima tijekom posljednjega punog kalendarskog tjedna u svom poslu u ovoj školi?”. Ukupno radno vrijeme je zbroj odgovora na pitanja 17. i 18.

Stupci navode radno vrijeme posvećeno svakoj vrsti zadatka. Grafovi prikazuju ukupan udio vremena posvećenog poučavanju, individualnom planiranju i ocjenjivanju i drugim objedinjenim zadacima (timski rad, savjetovanje, komunikacija s roditeljima, upravljanje školom, opći administrativni rad, stručno usavršavanje, izvannastavne aktivnosti i druge zadaće). Udio se izračunava na temelju zbroja sati navedenih za svaki zadatak (pitanja 17. i 18.). Taj ukupni iznos ne odgovara uvijek ukupnom radnom vremenu navedenom u 16. pitanju.

Nastavnici s punim radnim vremenom su oni koji su se izjasnili da rade više od 90 % redovitoga radnog vremena u svim svojim nastavnim aktivnostima zajedno (10. pitanje, opcija b, kategorija 1.). U slučajevima kada nastavnici: (1) nisu naveli svoj radni status u svim nastavnim aktivnostima; (2) naveli su da rade u samo jednoj školi; (3) naveli su svoj radni status u ispitanjoj školi (10. pitanje, opcija a), a informacija koja nedostaje u 10. pitanju, opcija b zamijenjena je odgovorom nastavnika na 10. pitanje opcija a).

Kvartili na razini EU-a izračunavaju se objedinjavanjem svih podataka EU-a. Na kvartile na razini EU-a utječe prosječno radno vrijeme za svaku zemlju. Prvi kvartil imaće veći broj nastavnika iz zemalja s manjim ukupnim radnim vremenom. Suprotno tome, četvrti kvartil imaće veći broj nastavnika iz zemalja s većim prosječnim ukupnim radnim vremenom.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Na razini EU-a učitelji i nastavnici na najnižoj kvartilnoj razini posvećuju otprilike 15 sati nastavi, a dodatnih 11 sati svim drugim nenastavnim aktivnostima, uključujući ocjenjivanje i planiranje. Ta skupina učitelja i nastavnika gotovo 60 % radnog vremena posvećuje nastavi. S druge strane, na najvišoj kvartilnoj razini, na razini EU-a, učitelji i nastavnici navode kako nastavi posvećuju gotovo 23 sata tjedno, a više od 43 sata posvećuju drugim nenastavnim aktivnostima. Ovdje je ukupni broj nastavnih sati smanjen na trećinu njihova ukupnog radnog vremena. Grafikon pokazuje da se, iako ukupna razlika u broju nastavnih sati između najnižih i najviših razina kvartila iznosi samo 7 sati, nenastavne aktivnosti povećavaju četiri puta.

Među nenastavnim aktivnostima, individualno planiranje i ocjenjivanje/ispravljanje rada učenika ključne su aktivnosti za svakog nastavnika. Zanimljivo je spomenuti odnos tih aktivnosti i vremena posvećenog nastavi. Dok na najnižoj kvartilnoj razini nastavnik potroši 1 sat na njih za svaka 3 sata posvećena nastavi, u trećem kvartilu omjer je gotovo 1:2, a u četvrtom kvartilu gotovo 1:1. S obzirom na udio vremena, te aktivnosti uzimaju otprilike 20 % ukupnoga radnog vremena u prvom kvartilu i 27 % u trećem i četvrtom kvartilu. Radno opterećenje tih aktivnosti stoga se povećava s povećanjem ukupnoga radnog vremena. Njihov je rast, međutim, relativno malen u usporedbi s povećanjem radnog opterećenja drugih zadataka.

Kategorija „Ostale aktivnosti” obuhvaća sve ostale aktivnosti koje se traže od nastavnika, uz nastavu, individualno planiranje i ocjenjivanje/ispravljanje rada učenika. U upitniku za učitelje i nastavnike istraživanja TALIS 2018. navedene su različite aktivnosti u okviru 18. pitanja, kao što su timski rad, komunikacija s roditeljima, aktivnosti stručnog usavršavanja i administrativni zadaci (potpun popis potraži u objašnjenjima u nastavku ispod slike 1.9.). Za sljedeću analizu te su aktivnosti grupirane pod oznakom „Ostale aktivnosti”. Na razini EU-a učitelji i nastavnici u prvom kvartilu navode da takvim aktivnostima posvećuju otprilike 6 sati tjedno. Nastavnici u četvrtom kvartilu navode, međutim, da takvim aktivnostima posvećuju više od 25 sati tjedno u usporedbi s gotovo 23 sata za nastavu i 18 sati za individualno planiranje i ocjenjivanje/ispravljanje rada učenika. Dok ostali zadaci čine oko petine ukupnoga radnog vremena u prvom kvartilu, oni zauzimaju trećinu ukupnoga radnog vremena nastavnika u trećem kvartilu i najveći udio u četvrtom kvartilu. Čini se da to upućuje na činjenicu da kada nastavnici navode dulje radno vrijeme, većinu dodatnoga radnog vremena posvećuju nenastavnim aktivnostima.

Obrazac manjega radnog opterećenja u nastavi i većega radnog opterećenja nenastavnih aktivnosti kada nastavnici rade dulje radno vrijeme vidljiv je u svim analiziranim zemljama/regijama (vidi tablice 1.7. i 1.8.). Razlike između prvog i četvrtog kvartila mogu, međutim, biti manje ili više istaknute prema zemlji i vrsti aktivnosti koje se razmatraju.

Na primjer, kad je riječ o nastavi u Cipru i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska), učitelji i nastavnici u prvom kvartilu više od polovice svojega ukupnog radnog vremena posvećuju nastavi (50,2 % odnosno 51,6 %), ali manje od trećine u četvrtom kvartilu (29,6 % odnosno 31,5 %). Suprotno tome, u Finskoj i Estoniji učitelji i nastavnici u četvrtom kvartilu i dalje navode kako nastava obuhvaća gotovo polovicu njihova ukupnog radnog vremena (45,4 % odnosno 48,1 %). U Letoniji je, međutim, razlika u udjelu vremena posvećenog nastavi između dva kvartila najniža ⁽⁶⁹⁾ te pokazuje ukupnu stabilnost udjela vremena posvećenog nastavi u odnosu na sve nenastavne aktivnosti. S druge strane, najveća razlika između ta dva kvartila je u Italiji ⁽⁷⁰⁾.

Kad je riječ o omjeru vremena posvećenog individualnom planiranju i ocjenjivanju, razlike između najnižih i najviših kvartila manje su istaknute u usporedbi s razlikama u udjelu vremena posvećenog nastavi i drugim aktivnostima (vidi tablicu 1.8.). To upućuje na zaključak da individualno planiranje i ocjenjivanje zauzimaju razmjerno jednako vrijeme. Na primjer, u Danskoj je razlika između udjela vremena koje učitelji i nastavnici posvećuju tim aktivnostima u prvom i četvrtom kvartilu manja od jednog postotnog boda (22,2 % odnosno 22,9 %).

Za razliku od planiranja i ocjenjivanja, udio vremena posvećenog drugim aktivnostima raste razmjerno prosječnom ukupnom radnom vremenu u svim zemljama/regijama. U Nizozemskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) učitelji i nastavnici u četvrtom kvartilu posvećuju gotovo polovicu radnog vremena tim zadaćama (42,6 % odnosno 43,3 %). Suprotno tome, njihovi kolege u Francuskoj i Finskoj posvećuju im manje od trećine svojeg vremena (28,4 % odnosno 25,7 %). U Letoniji je razlika

⁽⁶⁹⁾ U Letoniji nastavnici u prvom kvartilu 49,3 % svojega ukupnog radnog vremena posvećuju nastavi, a u četvrtom kvartilu 41,4 %. To odgovara razlici od 7,9 postotnih bodova između dva kvartila.

⁽⁷⁰⁾ U Italiji nastavnici u prvom kvartilu 59,6 % svojega ukupnog radnog vremena posvećuju nastavi, a u četvrtom kvartilu 34,8 %. To odgovara razlici od 24,8 postotnih bodova između dva kvartila.

u udjelu vremena posvećenog tim aktivnostima između dva kvartila najniža (3,2 postotna boda). U Italiji i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) je najviša (> 17 postotnih bodova).

Kako se ističe u zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima ⁽⁷¹⁾, učiteljima i nastavnicima treba pružiti potporu kako bi se nosili sa sve većim zahtjevima na svojim radnim mjestima kao što su „suočavanje s brojnim administrativnim poslovima, sudjelovanje u upravljanju ustanovom, pružanje potpore i smjernica učenicima, planiranje i pronalaženje vremena za suradnju s kolegama i njihovo stručno usavršavanje”. Čini se da dokazi upućuju na to da se udio vremena koje učitelji i nastavnici doista posvećuju nastavi smanjuje s povećanjem broja radnih sati, što zahtijeva reviziju politika vezanih uz radno vrijeme, aktivnosti i odgovornosti učitelja i nastavnika.

1.2.3. Plaće

Kad je riječ o radnim uvjetima, plaća ima važnu ulogu u privlačnosti svakog zanimanja. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima ⁽⁷²⁾, ističe se da ulaganje u kvalitetno obrazovanje znači ulaganje u učitelje i nastavnike, a to uključuje i odgovarajuće plaće. Slično tome, Pregled obrazovanja i osposobljavanja (Europska komisija, 2019., str. 40) ističe da se „konkurentne plaće učitelja i nastavnika smatraju nužnima za podizanje kvalitete nastavničkog osoblja”. Ipak, učitelji i nastavnici često zarađuju manje od ostalih visokoobrazovanih zaposlenika (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a).

U ovom se odjeljku analizira odnos plaća nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju i zadovoljstva njihovom plaćom iskazanom u istraživanju TALIS 2018.

Upitnik TALIS 2018. omogućio je učiteljima i nastavnicima da izraze svoje zadovoljstvo plaćom. Analiza odgovora učitelja i nastavnika pokazuje da općenito, na razini EU-a, samo 37,8 % njih smatra svoju plaću zadovoljavajućom ili vrlo zadovoljavajućom, pri čemu mnoge zemlje imaju postotak niži od 30 % (vidi sliku 1.10. i tablicu 1.9. u Prilogu II.). Manje od 1 u 10 nastavnika zadovoljno je plaćom u Islandu i Portugalu. Suprotno tome, otprilike 70 % učitelja i nastavnika u Austriji i Belgiji (flamanska zajednica) navodi da je zadovoljno ili vrlo zadovoljno plaćom.

U izvješću Eurydicea *Plaće i novčane naknade nastavnika i ravnatelja 2018./2019. godine* (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020a) nude se sveobuhvatne informacije o plaćama kvalificiranih učitelja i nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u javnim školama u 42 europska obrazovna sustava za školsku godinu 2018./2019. U izvješću se analiziraju različiti aspekti vezani uz politiku plaća učitelja i nastavnika diljem Europe, kao što su plaće novokvalificiranih nastavnika i povećanje plaće tijekom radnog staža.

U izvješću Eurydicea o plaćama ističe se kako su znatne razlike u plaćama učitelja i nastavnika između zemalja istočne Europe i ostatka Europe, a plaće u Češkoj, Estoniji, Letoniji, Litvi, Mađarskoj, Poljskoj, Rumunjskoj, Slovačkoj, Crnoj Gori i Srbiji su među najnižima. S druge strane, u Europi su prosječne godišnje bruto plaće među najvišima u Danskoj, Njemačkoj, Irskoj, Nizozemskoj, Austriji, Finskoj, Islandu i Norveškoj (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020a, str. 24). Prosječne godišnje bruto plaće ne mogu se, međutim, uspoređivati bez uzimanja u obzir nacionalnog bruto domaćeg proizvoda (BDP-a) po stanovniku, po čemu se zapravo može razumjeti nacionalni gospodarski kontekst u kojem učitelji i nastavnici zarađuju svoje plaće.

Na slici 1.10. prikazan je udio učitelja i nastavnika koji su zadovoljni ili vrlo zadovoljni plaćom te razlika u postotku između BDP-a po stanovniku i prosječne godišnje bruto plaće učitelja i nastavnika.

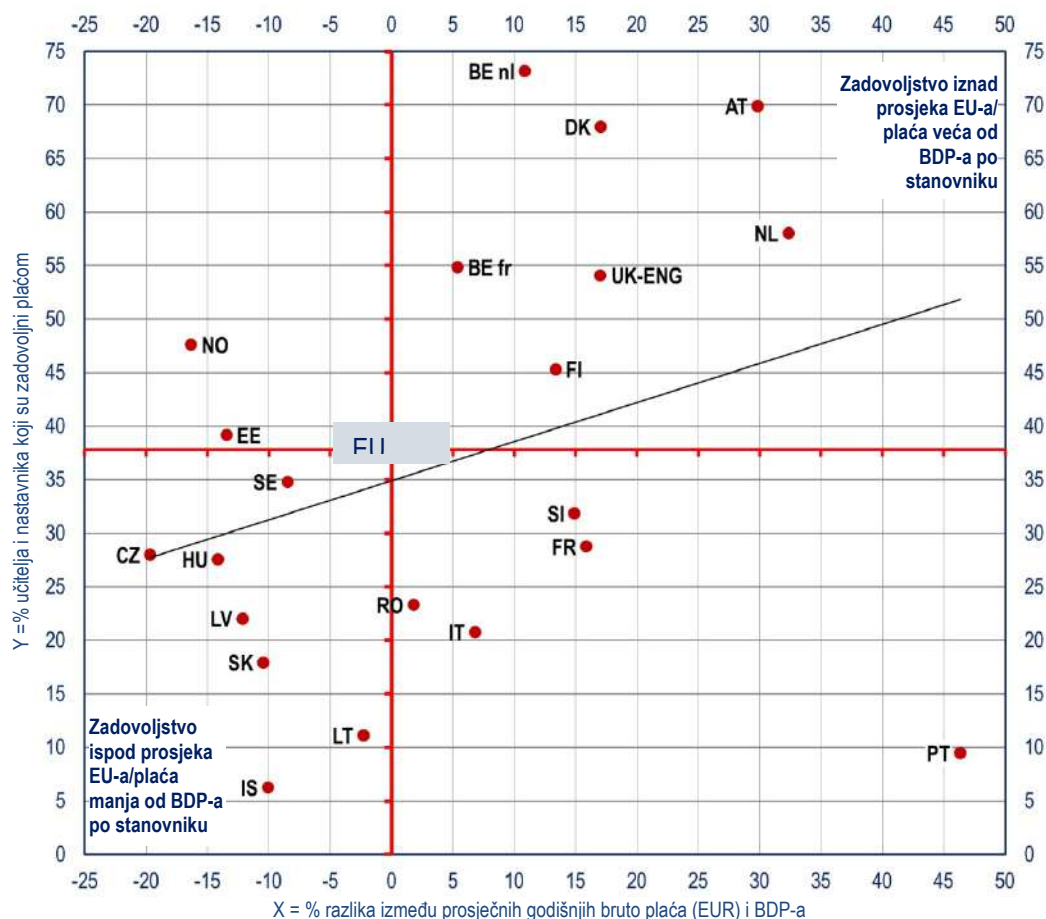
Kao što pokazuje slika 1.10., razlike u postotku između prosječne godišnje bruto plaće učitelja i nastavnika i BDP-a po stanovniku znatno se razlikuju među zemljama. Dok je u Nizozemskoj

⁽⁷¹⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/12.

⁽⁷²⁾ Ibid., C 193/16.

prosječna plaća blizu 25 % viša od BDP-a po glavi stanovnika, u Češkoj je gotovo 25 % niža. Treba napomenuti da su, uz iznimku Slovenije i Rumunjske, plaće u svim zemljama istočne Europe prikazane na slici niže od BDP-a po glavi stanovnika.

Slika 1.10.: Udio nastavnika koji su zadovoljni plaćom i razlika između prosječne godišnje bruto plaće učitelja i nastavnika (EUR) i BDP-a po stanovniku u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2018./2019. godine



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
X	:	5,4	10,9	:	-19,6	17,1	-13,4	:	15,9	:	6,8	:	2,1	2,3
y	37,8	54,8	73,1	29,5	28,0	68,0	39,1	50,2	28,7	25,0	20,8	58,5	22,0	11,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
X	-14,1	:	32,4	29,9	46,4	1,8	14,9	-10,4	13,4	-8,4	17,0	-10,0	-16,3	:
Y	27,5	17,9	58,0	69,9	9,4	23,3	31,8	17,9	45,3	34,8	54,1	6,2	47,6	32,1

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju Eurydicea i TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 1.9. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Stvarne plaće nastavnika ponderirani su prosjeci bruto godišnjih plaća koje primaju kvalificirani nastavnici zaposleni na puno radno vrijeme uključujući novčane naknade i druge dodatke. Ako nije drukčije naznačeno referentna je godina za plaće 2018./2019., 2019. za BDP po stanovniku (iznimke su navedene u nastavku u napomenama za pojedine zemlje). Podaci o BDP-u po stanovniku i deviznim tečajima koji se upotrebljavaju za pretvaranje plaća u euro (ako su iskazani u drugoj nacionalnoj valuti) dostupni su u Prilogu izvješću *Plaće i novčane naknade nastavnika i ravnatelja 2018./2019. godine* (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020a).

Podaci o zadovoljstvu plaćom temeljeni su na odgovorima učitelja i nastavnika na 54. pitanje „Koliko se slažete ili ne slažete sa sljedećim izjavama?” opcija a „Zadovoljan sam plaćom koju primam za svoj rad”. Odgovori „slažem se” i „potpuno se slažem” grupiraju se zajedno.

Prikaz se odnosi samo na obrazovne sustave za koje su dostupni i podaci o zadovoljstvu učitelja i nastavnika plaćom i postotna razlika između plaća i BDP-a. U tablici su uključeni i obrazovni sustavi u kojima su dostupni samo podaci o zadovoljstvu učitelja i nastavnika njihovom plaćom.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG. Statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a u odnosu na zadovoljstvo plaćom otisnute su masnim slovima.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija – BDP se odnosi na cijelu Belgiju, no plaće se razlikuju u trima zajednicama.

Češka i Portugal – Referentna godina za plaće je 2017./2018. (2018. za BDP po stanovniku).

Estonija – Referentna godina za plaće je 2017./2018. (2018. za BDP po stanovniku). Podaci o plaćama odnose se na nastavnike na razinama ISCED 1, 24 i 34 bez razlike između razina.

Francuska – Referentna godina za plaće je 2017.

Litva – Podaci o plaćama predstavljaju prosjek svih učitelja i nastavnika od predškolskog do višeg srednjoškolskog obrazovanja. Između školskih godina 2017./2018. i 2018./2019. plaće su se znatno povećale.

Nizozemska – Podaci o plaćama su procjene na temelju godišnje bruto plaće u kolektivnom ugovoru, ponderirane brojem učitelja i nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme. Novčane naknade koje škola daje nisu uključene, ali nisu značajne. Podaci o plaćama odnose se na učitelje i nastavnike na razinama ISCED-a 24 i 34 bez razlike između razina.

Slovenija – Referentna godina za plaće je 2017./2018. (2018. za BDP po stanovniku). Godišnji regres, naknada za topli obrok, putni troškovi i nagrada za godine staža (*jubilejna nagrada*) nisu obuhvaćeni.

Slovačka – Podaci o plaćama obuhvaćaju i ravnatelje. Podaci o plaćama odnose se na učitelje i nastavnike na razinama ISCED-a 1 i 24 bez razlike između razina.

Švedska – Referentna je godina 2018.

Ujedinjena Kraljevina (ENG) – Podaci o plaćama odnose se na učitelje i nastavnike na razinama ISCED-a 24 i 34 bez razlike između razina te obuhvaćaju nastavnike koji nemaju kvalifikaciju i one koji imaju. BDP je izračunat za cijelu Ujedinjenu Kraljevinu.

Island – Podaci o plaćama obuhvaćaju sve učitelje i nastavnike (uključujući nastavnike koji nemaju kvalifikaciju) i odnose se na učitelje i nastavnike na razinama ISCED-a 1 i 24 bez razlike između razina.

U sljedećim se odjeljcima analizira zadovoljstvo učitelja i nastavnika plaćom u kombinaciji s razinom plaće izraženom u odnosu na BDP po stanovniku ⁽⁷³⁾.

U gotovo svim zemljama s prosječnim plaćama nižim od BDP-a po stanovniku, učitelji i nastavnici u prosjeku su manje zadovoljni plaćom. Tako je u Češkoj, Mađarskoj, Letoniji, Litvi, Slovačkoj, Švedskoj i Islandu. U Islandu bi osobito slabo zadovoljstvo plaćom moglo biti zbog razlika u plaćama u skladu s razinom kvalifikacija koju učitelji i nastavnici imaju. Gotovo 75 % učitelja i nastavnika ima kvalifikaciju na razini ISCED 6 ili nižu, a zarađuje manje u usporedbi s 26 % učitelja i nastavnika koji imaju kvalifikaciju na razini ISCED 7 (vidi i odjeljak 2.1.1.). Estonija je također blizu toj skupini zemalja iako je udio učitelja i nastavnika zadovoljnih plaćom samo jedan postotni bod iznad prosjeka EU-a i ta razlika nije statistički značajna. Norveška je jedina iznimka. U Norveškoj su prosječne plaće učitelja i nastavnika manje od BDP-a po stanovniku, dok je udio učitelja i nastavnika zadovoljnih plaćom veći od vrijednosti EU-a. Visoki prihodi naftnih kompanija mogli bi, međutim, povećati BDP po glavi stanovnika i biti izvor negativne razlike između plaća i BDP-a. U Norveškoj su plaće učitelja i nastavnika među najvišima u Europi (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020a, str. 24). Dapače, plaće učitelja i nastavnika u Norveškoj nastavile su rasti u posljednjem desetljeću, osobito učiteljima i nastavnicima s višim kvalifikacijama i/ili duljim stažem. Primjerice, plaće učitelja i nastavnika početnika propisane zakonom u Norveškoj bile su 11 % više 2016./2017. godine nego 2009./2010. i od tada su se povećale.

U zemljama u kojima su prosječne godišnje bruto plaće učitelja i nastavnika veće od BDP-a po glavi stanovnika, učitelji i nastavnici imaju različita mišljenja vezana uz zadovoljstvo plaćom. U Belgiji (francuska i flamanska zajednica), Danskoj, Nizozemskoj, Austriji, Finskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) udio učitelja i nastavnika koji su zadovoljni ili vrlo zadovoljni plaćom iznad je vrijednosti EU-a. Suprotno tome, u Francuskoj, Italiji, Portugalu, Rumunjskoj i Sloveniji, manje učitelja i nastavnika ima takvo stajalište unatoč pozitivnoj razlici između BDP-a po glavi stanovnika i plaćama. Dva bi pitanja mogla objasniti slabo zadovoljstvo plaćom u toj skupini zemalja.

⁽⁷³⁾ Pearsonova korelacija 0,323 i Spearmanova korelacija 0,344.

Prvo, u većini tih zemalja plaće slabo rastu s godinama radnog staža (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020a, str. 18). U Francuskoj, Portugalu i Rumunjskoj povećanje plaće nije toliko značajno na početku karijere učitelja i nastavnika i s vremenom postaje važnije. Iako ukupno povećanje postotka može biti visoko, za doseganje vrha obično je potrebno mnogo godina staža, a do toga ne mogu doći svi nastavnici. U Italiji je, uz spor rast plaća, povećanje plaće relativno skromno u usporedbi s drugim zemljama, a učitelji i nastavnici trebaju raditi 35 godina kako bi dosegli najvišu plaću, što je oko 50 % više od početne plaće. Time se ističe činjenica da rast plaća nije samo pitanje koliko plaća raste, nego i koliko treba vremena da plaća naraste, a tvorci politika mogli bi se baviti strukturom plaća uzimajući u obzir obje dimenzije.

Drugo, učinak gospodarske krize 2009. godine sa zamrzavanjem ili smanjenjem javne potrošnje u mnogim zemljama mogao je utjecati na zadovoljstvo učitelja i nastavnika njihovom plaćom. Primjerice, u Francuskoj, Italiji, Portugalu i Sloveniji u posljednjih 10 godina (tj. od gospodarske krize 2009.) plaće učitelja i nastavnika vrlo malo su se povećale. U Sloveniji je povećanje plaće povezano s napredovanjem u karijeri privremeno odgođeno (2011. i 2012.), pa čak i zamrznuto (2013. i 2014.). Plaće učitelja i nastavnika početnika propisane zakonom 2016./2017. godine zapravo su se smanjile od 2009./2010. godine u Italiji, Portugalu i Sloveniji, a u Francuskoj su se povećale za manje od 3 % (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018.). U tim zemljama, od 2016., povećanja su bila neznatna.

Stoga slika 1.10. upućuje na to da je zadovoljstvo učitelja i nastavnika plaćom na najnižoj razini u zemljama u kojima zarađuju manje od BDP-a po stanovniku ili u zemljama u kojima je gospodarska kriza 2009. godine imala dugotrajan negativan učinak na plaće učitelja i nastavnika, što utječe na njihovu kupovnu moć. Pri oblikovanju politika vezanih uz plaće, s obzirom na tu dinamiku, može se poboljšati razina zadovoljstva plaćom i vjerojatno utjecati na odabir mladih pri njihovu odabiru karijere.

1.2.4. Dob za umirovljenje

Dob za odlazak u mirovinu dio je radnih uvjeta. Propisi o umirovljenju, međutim, možda nisu drukčiji za učenike i nastavnike nego za ostala radna mjesta u javnom sektoru. Dapače, to se pitanje posljednjih desetljeća stalno razvijalo, a dob za umirovljenje porasla je u gotovo svim zemljama.

U većini europskih obrazovnih sustava službena dob za odlazak u mirovinu učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju za žene i muškarce trenutačno je 65 godina (vidi sliku 1.11.). Tako je u 16 obrazovnih sustava ⁽⁷⁴⁾. U ostalih 13 sustava ⁽⁷⁵⁾ službena starosna dob za odlazak u mirovinu viša je, a nastavnici u Norveškoj umirovljuju se sa 70 godina. S druge strane, u devet zemalja (Bugarska, Češka, Francuska, Letonija, Litva, Mađarska, Malta, Slovačka i Sjeverna Makedonija), službena starosna dob za odlazak u mirovinu niža je i za žene i za muškarce. U većini je zemalja dob za odlazak u mirovinu jednaka za žene i muškarce, no u devet obrazovnih sustava (Bugarska, Češka, Litva, Austrija, Poljska, Albanija, Švicarska, Sjeverna Makedonija i Srbija) postoje razlike temeljene na spolu. U svim tim zemljama muškarci odlaze u mirovinu kasnije nego žene, iako je katkad riječ o razlici ne duljoj od godine dana (Češka, Litva i Švicarska).

⁽⁷⁴⁾ Belgija (sve tri zajednice), Estonija, Španjolska, Hrvatska, Cipar, Luksemburg, Rumunjska, Slovenija, Finska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Bosna i Hercegovina, Lihtenštajn i Turska.

⁽⁷⁵⁾ Danska, Njemačka, Irska, Grčka, Italija, Nizozemska, Portugal, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska), Island, Crna Gora i Norveška.

Situacija će se idućih godina sigurno promijeniti. Postupno se u nekoliko zemalja povećava dob za odlazak u mirovinu.

U **Češkoj** će službena dob za odlazak u mirovinu za sve učitelje i nastavnike 2037. godine biti 65 godina ⁽⁷⁶⁾.

U **Irskoj** će službena dob za odlazak u mirovinu za sve učitelje i nastavnike 2028. godine biti 68 godina ⁽⁷⁷⁾.

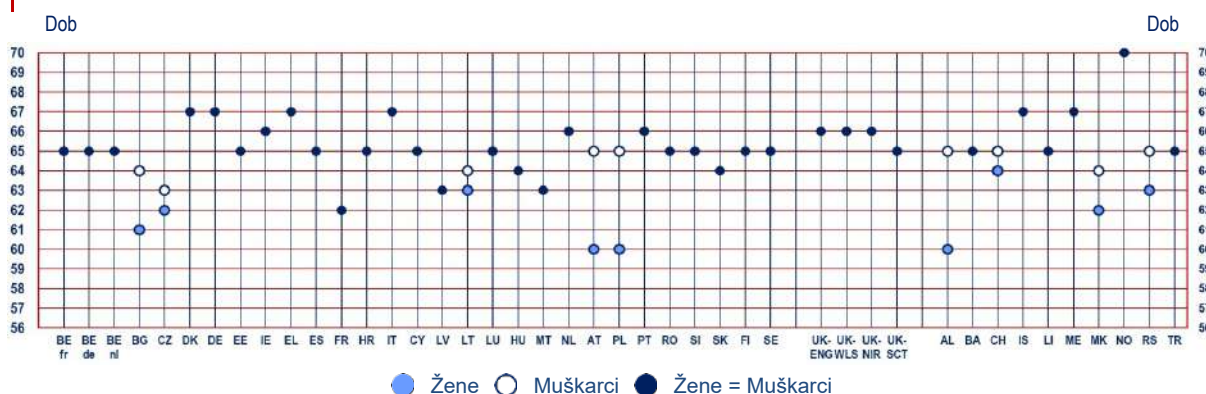
U **Litvi** će službena dob za odlazak u mirovinu za žene i muškarce do 2026. godine biti 65 godina. U prijelaznom razdoblju učiteljima i nastavnicima dopušteno je raditi dulje od trenutačne službene dobi za umirovljenje ⁽⁷⁸⁾.

U **Malti** će službena dob za odlazak u mirovinu za žene i muškarce do 2027. godine biti 65 godina ⁽⁷⁹⁾.

U **Austriji** će se dob za odlazak u mirovinu između 2024. i 2033. godine postupno povećati sa 60 na 65 godina ⁽⁸⁰⁾.

U **Srbiji** će službena dob za odlazak u mirovinu 2032. godine biti 65 godina ⁽⁸¹⁾.

Slika 1.11.: Službena dob za umirovljenje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje **službenu dob za umirovljenje**, kojom se određuje dobna granica u kojoj učitelji i nastavnici prestaju raditi. Brojke su zaokružene. U određenim zemljama i u posebnim okolnostima učitelji i nastavnici mogu nastaviti raditi i nakon te dobne granice. Drugi aspekti imaju ulogu u utvrđivanju dobi za umirovljenje, kao što je najmanji broj godina staža i najniža dob za umirovljenje s punom mirovinom nakon završetka potrebnih broja godina radnog staža. Ti aspekti nisu prikazani na slici.

Napomene za pojedine zemlje

Češka – Službena dob za odlazak u mirovinu za žene ovisi o broju djece koju imaju. Za žene ta brojka pokazuje dob za odlazak u mirovinu nastavnice s dvoje djece.

Danska – Službena dob za odlazak u mirovinu razlikuje se ovisno o datumu rođenja. Slika prikazuje dob za umirovljenje učitelja i nastavnika rođenih 1955. godine.

Njemačka – Službena dob za odlazak u mirovinu razlikuje se ovisno o datumu rođenja. Slika prikazuje dob za umirovljenje učitelja i nastavnika rođenih 1964. godine.

Estonija – Službena dob za odlazak u mirovinu razlikuje se ovisno o datumu rođenja. Slika prikazuje dob za umirovljenje učitelja i nastavnika rođenih od 1961. godine.

Cipar – Učitelji i nastavnici trenutačno odlaze u mirovinu sa 64,5 godina. Do kraja sljedeće školske godine, minimalna starosna dob za odlazak u mirovinu bit će 65 godina za sve učitelje i nastavnike.

Slovenija – Službena dob za odlazak u mirovinu također može biti niža zbog posebnih okolnosti (djeca, obvezatno služenje vojnog roka, rad prije 18. godine života, umirovljenje prema propisima koji su na snazi do 2013. godine).

Slovačka – Službena dob za odlazak u mirovinu također može biti niža ovisno o broju djece koju učitelji i nastavnici imaju.

Švedska – Osobama rođenim 1955. godine ili kasnije bit će dopušten rad do 69. godine života.

Island – Učitelji i nastavnici mogu u mirovinu sa 67 godina, ali im je dopušteno poučavati do 70. godine života.

U usporedbi s podacima dostavljenima u izvješću *Nastavnička struka u Europi* (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015.), u nekim zemljama učitelji i nastavnici sada službeno odlaze u mirovinu

⁽⁷⁶⁾ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4> [preuzeto 30. listopada 2020.].

⁽⁷⁷⁾ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/39/enacted/en/html> [preuzeto 23. veljače 2021.].

https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements_%20.html [preuzeto 23. veljače 2021.].

⁽⁷⁸⁾ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5901/asr> [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽⁷⁹⁾ <https://legislation.mt/eli/cap/318/eng/pdf> [preuzeto 3. studenog 2020.].

⁽⁸⁰⁾ <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Soziales/Pensionsarten/Alterspension.html> [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽⁸¹⁾ https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_penzijskom_i_invalidskom_osiguranju.html [preuzeto 28. listopada 2020.].

kasnije. Tako je u 15 obrazovnih sustava⁽⁸²⁾. Nadalje, u mnogim se zemljama smanjuje ili uklanja razlika u spolu u službenoj dobi za umirovljenje. Primjerice, u Češkoj i Srbiji razlika je smanjena s pet na samo jednu odnosno dvije godine, a u Rumunjskoj i Sloveniji razlika je potpuno nestala.

1.3. Nastavničke karijere

Postojanje izgleda za napredovanje u karijeri može biti važan motivacijski čimbenik. To može potaknuti učitelje i nastavnike da razviju vještine koje su im potrebne kako bi napredovali u karijeri te da nastave poučavati učenike na kvalitetan način. Kako je istaknuto u zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima⁽⁸³⁾, različit odabir karijere „može potaknuti učitelje i nastavnike da ostanu posvećeni struci i predani svojim učenicima i vlastitom učenju tijekom njihova radnog vijeka”. Nadalje, dinamičan karijerni put koji se razvija također može utjecati na to da nastavnička struka postane privlačnija mladima. Vijeće stoga poziva države članice EU-a da razviju nacionalne okvire karijere za učitelje i nastavnike⁽⁸⁴⁾. Na temelju zaključaka, Europska komisija u svojoj Komunikaciji o europskom prostoru obrazovanja nastoji razviti „europske smjernice za razvoj nacionalnih okvira karijere tijekom 2021. i 2022. godine, čime se podupire napredovanje u karijeri obrazovnih stručnjaka u školama” (Europska komisija, 2020, str. 19).

U ovom se odjeljku istražuju mogućnosti koje su dostupne kvalificiranim, zaposlenim učiteljima i nastavnicima za razvoj njihove karijere. Razvoj karijere ovdje se razmatra kako u pogledu napredovanja kroz različite razine strukture karijere, tako i u pogledu napredovanja s obzirom na iskustvo stečeno preuzimanjem dodatnih odgovornosti. Samo radna mjesta koja uključuju ispunjavanje nastavnih odgovornosti smatraju se dijelom nastavničkih struktura karijere. Na primjer, iz analize je izuzeto unaprjeđenje na radno mjesto koje obuhvaća upravljačku ili administrativnu ulogu (npr. ravnatelj), a koje ne uključuje rad u nastavi. Iako neki učitelji i nastavnici mogu predvidjeti razvoj svoje karijere u smjeru toga radnog mjesta, te ono može biti dio kontinuiteta u perspektivi obrazovnih zanimanja u školama (Europska komisija, 2020.), obično podrazumijeva posebnu izobrazbu, postupke zapošljavanja i promjenu statusa. Učitelji i nastavnici na takvim položajima obično prestaju raditi u nastavi i imaju druge zadaće i odgovornosti.

Prvo, u odjeljku se utvrđuju vrste struktura karijere koje postoje u europskim zemljama. Ispituje se jesu li formalizirane na različitim razinama – nazivaju se strukture karijere na više razina ili se smatraju karijerama uglavnom u smislu povećanja plaće bez službeno definiranih razina u smislu uloga, odgovornosti i/ili hijerarhijskih odnosa – nazivaju se strukture karijere na jednoj razini.

Nadalje, u odjeljku se analizira način na koji se različiti kriteriji koriste za utvrđivanje napredovanja učitelja i nastavnika u njihovoj karijeri. Osobito se promatra uloga koju imaju godine staža, stalno stručno usavršavanje i vrednovanje.

U trećem dijelu ovog odjeljka istražuju se mogućnosti koje učitelji i nastavnici imaju za proširenje svojeg iskustva i diferenciranje svoje uloge u školskom okruženju, kao što su mentorstvo drugim učiteljima i nastavnicima, koordinacija predmeta ili vođenje školskih aktivnosti. U odjeljku se raspravlja o tome kako to funkcionira u dva različita modela karijere.

Na kraju, koristeći se vrstama karijera koje je utvrdila Radna skupina za obrazovanje i osposobljavanje 2020. godine u izvješću *Podupiranje karijere nastavnika i ravnatelja – vodič kroz politike* (Europska komisija, 2020.), u ovom se odjeljku analiziraju neki od mehanizama karijere učitelja i nastavnika.

⁽⁸²⁾ Češka, Danska, Njemačka, Estonija, Grčka, Irska, Mađarska, Nizozemska, Slovenija, Slovačka, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska), Island i Lihtenštajn.

⁽⁸³⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/16.

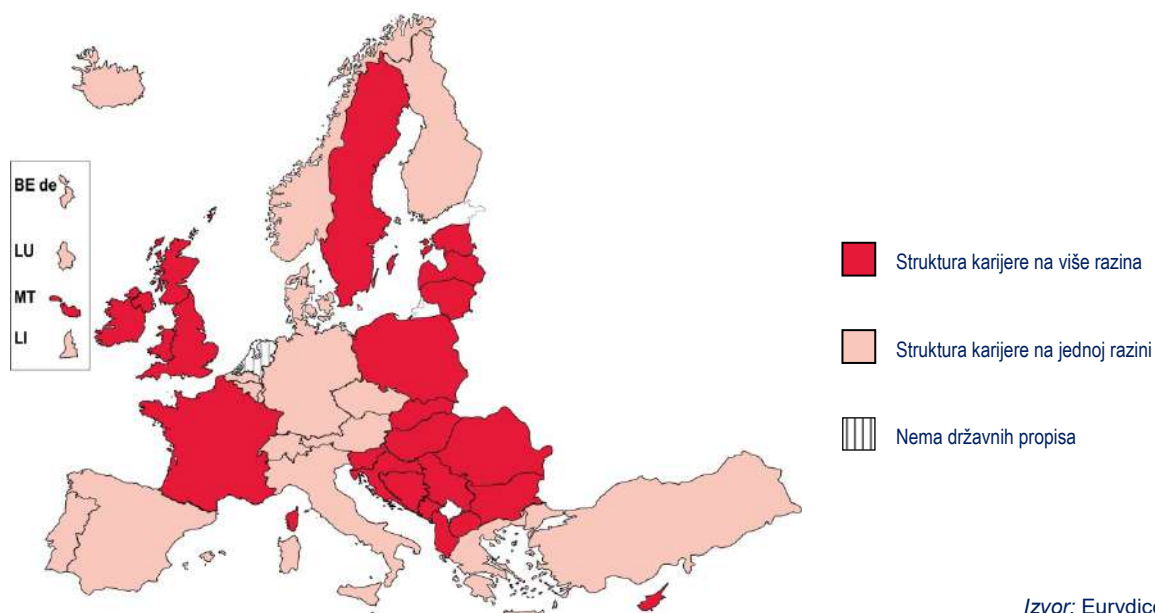
⁽⁸⁴⁾ Ibid.

1.3.1. Strukture karijere

Struktura karijere ovdje je definirana kao prepoznati put napredovanja u poslu ili struci. Strukture karijere mogu imati jednu ili više razina.

- U strukturama karijere na više razina, razine su uglavnom definirane nizom kompetencija, odgovornosti, uloga i/ili hijerarhijskih odnosa. Unutar strukture karijere na više razina, faze karijere strukturirane su u smislu sve veće složenosti i veće odgovornosti. Platna ljestvica može biti povezana sa strukturom karijere, ali nije njezino odlučujuće obilježje.
- Strukture karijere koje imaju samo jednu razinu u ovom se izvješću navode kao strukture karijere na jednoj razini. Takva vrsta ustroja može učiteljima i nastavnicima omogućiti da prošire svoje iskustvo ili preuzmu dodatne zadaće ili odgovornosti. Ipak, one nisu organizirane u određenim fazama karijere i obično ne uključuju promjenu formalnih hijerarhijskih odnosa među nastavnicima.

Slika 1.12.: Vrste strukture karijere za kvalificirane nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Objašnjenje

Slika prikazuje samo radna mjesta koja uključuju rad u nastavi. Ne uzimaju se u obzir nenastavna radna mjesta (npr. učitelji i nastavnici upućeni na rad u tijela zadužena za nadzor, istraživanje ili upravljanje obrazovanjem, ravnatelji bez redovita rada u nastavi).

Slika 1.12. prikazuje kako 24 europska obrazovna sustava imaju sustav strukture karijere organiziran na više razina i 18 u kojima je sustav organiziran na jednoj razini. U Nizozemskoj se o okvirima karijere pregovara kolektivnim ugovorima i o tom pitanju ne postoje uredbe državnih vlasti.

Obrazovni sustavi sa strukturom karijere na više razina slijede različite obrasce i načela koji pokazuju što karijera znači u tom sustavu. O tome se dodatno raspravlja u sljedećim odjeljcima. Analiza stanja razina u karijeri za strukture karijere na više razina dostupna je u Prilogu I.1.

1.3.2. Obrasci napredovanja u karijeri

U sljedećoj analizi razmatraju se kriteriji za napredovanje u karijeri. Napredovanje u strukturi karijere na više razina podrazumijeva napredovanje na sljedeću razinu karijere, a u sustavima s jednom razinom pod napredovanjem se smatra povećanje plaće s obzirom na to da ono nema formalizirane

razine karijere. Analiziraju se tri kriterija koji obično imaju ulogu u procesu donošenja odluka: godine staža, stalno stručno usavršavanje i vrednovanje učitelja i nastavnika. Budući da to možda nisu jedini kriteriji koji se primjenjuju u svakom pojedinom obrazovnom sustavu, u Prilogu I.1 dan je pregled svih kriterija koji se smatraju preduvjetom za napredovanje u karijeri. Preduvjet znači da kriterij treba ispuniti prije nego što se kandidat razmatra za napredovanje, na primjer nakon što radi određen broj godina ili nakon odrađenog minimalnog broja sati posvećenih stručnom usavršavanju.

Slika 1.13. prikazuje da postoji određena povezanost između modela karijere i obrazaca napredovanja u karijeri. Iako se godine staža često primjenjuju kao kriterij u obje strukture karijere, stalno stručno usavršavanje i procjene uspješnosti nisu. Općenito, stručno usavršavanje i procjene često su dio mehanizama napredovanja u obrazovnim sustavima sa strukturama karijere na više razina, a znatno manje u zemljama sa strukturama karijere na jednoj razini.

Strukture karijere na jednoj razini

U obrazovnim sustavima sa strukturom karijere na jednoj razini, svi obrazovni sustavi godine staža smatraju temeljem za napredovanje, osim u Lihtenštajnu, u kojemu je dob nastavnika uvjet za napredovanje. U 14 obrazovnih sustava ⁽⁸⁵⁾ to je jedini službeni uvjet za napredovanje u karijeri.

U većini je zemalja broj godina potrebnih za napredovanje uređen i kreće se od svake godine u Švicarskoj i Turskoj do svakih pet godina u Islandu. U Italiji se tražene godine staža razlikuju ovisno o razini ostvarenoj na platnoj ljestvici.

Među zemljama sa strukturom karijere na jednoj razini stalno stručno usavršavanje (vidi i poglavlje 3.) kriterij je za povećanje plaće u samo tri obrazovna sustava (Španjolska, Luksemburg i Portugal), a vrednovanje učitelja i nastavnika (vidi također poglavlje 4.) u dva (Portugal i Lihtenštajn).

Odluka o povećanju plaće temelji se na sva tri kriterija samo u Portugalu.

U **Portugalu** se povećanje plaće odobrava nakon četiri godine staža (dvije godine na 5. razini), pohađanjem najmanje 50 sati (25 sati za 5. razinu) stručnog usavršavanja u četiri godine i procjenom uspješnosti s najmanjom ocjenom „dobar” ⁽⁸⁶⁾.

Strukture karijere na više razina

U većini obrazovnih sustava sa strukturom karijere na više razina učitelji i nastavnici moraju ispuniti različite kriterije kako bi napredovali. Dvije trećine zemalja uzima u obzir godine staža, više od polovice sustava uzima u obzir stručno usavršavanje, a vrednovanje je dio postupka napredovanja u gotovo dvije trećine sustava. Dapače, trećina obrazovnih sustava s modelom karijere na više razina uzima u obzir sva tri čimbenika (Francuska, Hrvatska, Cipar, Litva, Mađarska, Rumunjska, Slovenija i Srbija).

U **Hrvatskoj** se uvjeti godine staža i stručnog usavršavanja razlikuju ovisno o razini karijere. Primjerice, mentor se može promaknuti u savjetnika tek nakon 10 godina radnog staža u nastavnim aktivnostima, od čega pet godina mora biti mentor, te steći 150 sati stručnog usavršavanja u posljednjih pet godina. Unaprjeđenje sa savjetnika na izvrsnog savjetnika zahtijeva 15 godina staža, od čega pet mora biti savjetnik, te steći 200 sati stručnog usavršavanja u posljednjih pet godina. U svim slučajevima učitelji i nastavnici moraju pokazati i da su ostvarili rezultate učenja definirane okvirom nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Kriteriji procjene također se razlikuju ovisno o razini karijere ⁽⁸⁷⁾.

⁽⁸⁵⁾ Belgija (sve tri zajednice), Češka, Danska, Njemačka, Grčka, Italija, Austrija, Finska, Švicarska, Island, Norveška i Turska.

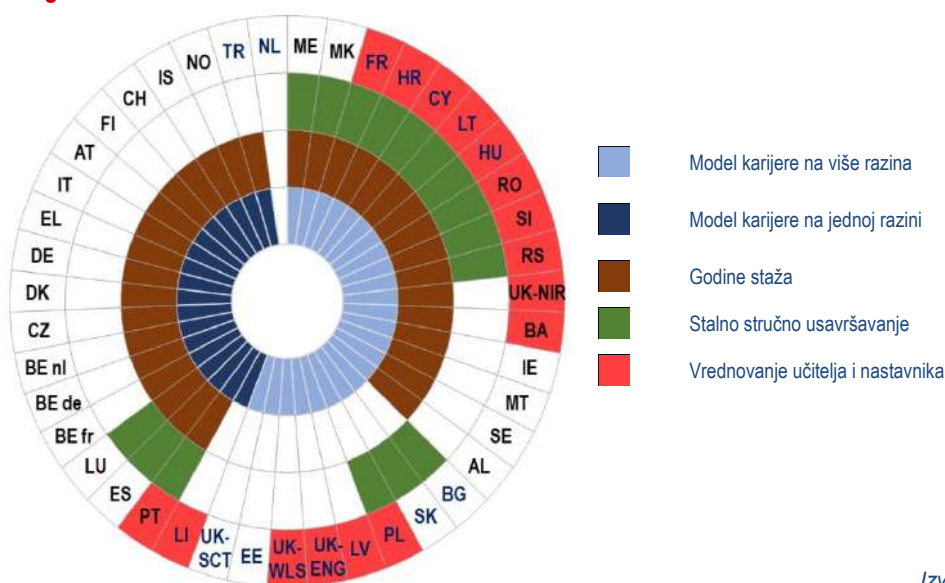
⁽⁸⁶⁾ <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/117104379/202010281834/73637034/diploma/indice>
<https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/#estrutura>
[preuzeto 30. listopada 2020.].

⁽⁸⁷⁾ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html [preuzeto 28. listopada 2020.].

U ostalih pet sustava razmatraju se dva analizirana čimbenika: godine staža i vrednovanje učitelja i nastavnika (Ujedinjena Kraljevina [Sjeverna Irska] i Bosna i Hercegovina), godine staža i stalno stručno usavršavanje (Crna Gora i Sjeverna Makedonija), stalno stručno usavršavanje i vrednovanje učitelja i nastavnika (Poljska).

U **Crnoj Gori** broj godina staža potrebnih za napredovanje u karijeri razlikuje se od jedne do druge razine. Na primjer, nastavniku je potrebno 12 godina staža kako bi stekao pravo na položaj nastavnika višeg savjetnika i 15 godina za nastavnika istraživača. Uvjeti stalnoga stručnog usavršavanja također se razlikuju od jedne do druge razine. Napredovanje ovisi i o drugim kriterijima kao što su objava stručnih radova ⁽⁸⁸⁾.

Slika 1.13.: Uloga godina staža, stalnoga stručnog usavršavanja i vrednovanja učitelja i nastavnika kao uvjeta za napredovanje u karijeri u strukturama karijere na jednoj i više razina u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Na slici se uzima u obzir samo uloga godina staža, uvjeti za stalno stručno usavršavanje i vrednovanje učitelja i nastavnika za napredovanje u karijeri, kada su ti uvjeti propisani zakonom. Odsustvo boje koja odgovara svakoj kategoriji znači da taj kriterij nije uvjet za napredovanje u karijeri. U nekim se zemljama za odlučivanje o napredovanju u karijeri mogu uzeti u obzir i drugi čimbenici, kao što su dokazivanje specifičnih kompetencija, objava članaka u znanstvenim časopisima ili stjecanje dodatne veće kvalifikacije. Najprije se zemlje razvrstavaju po modelu karijere, a zatim po skupinama kriterija za napredovanje u karijeri. Unutar takvih skupina obrazovni sustavi su raspoređeni prema protokolarnom redoslijedu.

Napomene za pojedine zemlje

Češka – Vrednovanje učitelja i nastavnika može dovesti do povećanja plaće prema odluci ravnatelja.

Malta – Vrednovanje učitelja i nastavnika služi samo za povećanje plaće, ali ne i za napredovanje na višu razinu karijere.

Austrija – Dodatne novčane naknade mogu se dodijeliti učiteljima i nastavnicima ako obavljaju određene funkcije (npr. pedagoški koordinator). Preduvjet obnašanju tih funkcija je posebno osposobljavanje.

Slovačka – Vrednovanje učitelja i nastavnika može dovesti do povećanja plaće prema odluci ravnatelja.

Švedska – Redoviti individualni razgovori između ravnatelja i nastavnika mogu utjecati na povećanje plaće, ali nisu uvjet.

U ostalim zemljama za napredovanje se uzima u obzir samo jedan od tri analizirana kriterija: godine staža (Irska, Malta, Švedska i Albanija), stalno stručno usavršavanje (Bugarska i Slovačka) ili vrednovanje učitelja i nastavnika (Letonija i Ujedinjena Kraljevina [Engleska i Wales]).

U nekim se zemljama također razmatraju drugi dodatni kriteriji, kao što su dokazivanje posebnih kompetencija ili stjecanje veće kvalifikacije.

Naposlijetku, u Estoniji i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) moraju se ispuniti drugi uvjeti osim godina staža, stručnog usavršavanja i vrednovanja učitelja i nastavnika kako bi se napredovalo u karijeri.

⁽⁸⁸⁾

[http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik %20o %20vrstama %20zvanja.uslovima,na %20C4 %20Dinu %20i %20postupku %20predlaganja %20i %20dodjeljivanju %20zvanja.docx](http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik%20o%20vrstama%20zvanja.uslovima,na%20C4%20Dinu%20i%20postupku%20predlaganja%20i%20dodjeljivanju%20zvanja.docx) [preuzeto 30. listopada 2020.].

U **Estoniji** struktura karijere ima tri razine: nastavnik, viši nastavnik i glavni nastavnik. Napredovanje na višu razinu temelji se na dokazivanju određenih kompetencija dokazanih tijekom postupka certificiranja zanimanja ⁽⁸⁹⁾.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska)** struktura karijere ima četiri razine: glavni razredni nastavnik, glavni nastavnik, zamjenik voditelja nastavnika i voditelj nastavnika. Napredovanje na višu razinu temelji se na postupku zapošljavanja za imenovanje nastavnika na unaprjeđena radna mjesta. Taj proces uključuje vrednovanje nastavničkih kompetencija prema stručnim standardima GTCS-a. Voditelji nastavnika zadržavaju nastavne dužnosti ako to zahtijevaju nastavničke potrebe škole ⁽⁹⁰⁾.

Dapače, napredovanje u karijeri u modelu karijere na više razina ne znači i stagnaciju plaće između svake razine. Upravo se može dogoditi suprotno: nastavnici se kreću na platnoj ljestvici između razina karijere. Unutar tih mehanizama neki kriteriji koji se ne smatraju bitnim za napredovanje mogu se razmotriti za povećanje plaće.

U **Malti** je, na primjer, vrednovanje učitelja i nastavnika potrebno za povećanje plaće unutar kategorije nastavnika, ali ne i za napredovanje u kategoriju voditelja odjela. Takva vrsta napredovanja podliježe uspjehu u selektivnom intervjuu, uz ispunjavanje drugih uvjeta, kao što su godine staža ⁽⁹¹⁾.

1.3.3. Diverzifikacija uloga i odgovornosti

U nastavku se analiziraju promjene uloga i odgovornosti učitelja i nastavnika tijekom njihove karijere i istražuje utječu li takve promjene na plaću. Analiza se bavi ponajprije strukturom karijere na više razina, a potom onom na jednoj razini.

Strukture karijere na više razina

Napredovanje u karijeri unutar sustava sa strukturom karijere na više razina u većini slučajeva znači veću plaću, vjerojatno veći osobni ugled, a u mnogim slučajevima i mogućnost obavljanja različitih uloga unutar škole. Cjelovita analiza stanja i komparativna analiza dodatnih uloga koje su dostupne učiteljima i nastavnicima na određenim razinama karijere izvan je područja primjene ovog izvješća. Analizom glavnih odgovornosti učitelja i nastavnika na različitim razinama karijere pojavljuju se, međutim, neki opći obrasci (vidi i Prilog I.1. u kojem su navedene razine u karijeri).

U nekim je zemljama napredovanje u karijeri izraženo u smislu dodatnih upravljačkih uloga. Učitelji i nastavnici postaju, naime, zamjenici voditelja nastavnika, glavni pomoćnici ili voditelji odjela, što podrazumijeva veću odgovornost u dijeljenju upravljanja školom s ravnateljem. Tako je, primjerice, u Irskoj, Cipru, Malti i Ujedinjenoj Kraljevini – Škotskoj.

U drugim zemljama, obrazac napredovanja u karijeri slijedi logiku dodatnih pedagoških uloga u kojima nastavnici postaju mentori, pedagoški savjetnici ili savjetnici nastavnicima, s novim odgovornostima u području predmeta, kurikulumu i pedagoške koordinacije i stručnosti. Tako je, primjerice, u Francuskoj, u kojoj je jedna od razina u karijeri *professeur formateur académique* s određenim odgovornostima u osposobljavanju drugih nastavnika.

Naposljetku, u nekoliko drugih zemalja napredak se izražava u smislu stručnosti u nastavi. U tim zemljama nastavnici postaju glavni nastavnici, ovlašteni nastavnici, stručni nastavnici, viši nastavnici ili nastavnici voditelji. U tim slučajevima ne postoji automatska podudarnost između uloga i razina karijere zato što škole imaju određenu autonomiju u raspodjeli zadataka i dodjeli određenih odgovornosti. Postoje, međutim, slučajevi u kojima se određene uloge mogu obavljati samo na određenim razinama karijere.

⁽⁸⁹⁾ <https://www.kutseregister.ee/en/standardid/> [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽⁹⁰⁾ https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part_2_Section_2 [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽⁹¹⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf> [preuzeto 3 studenoga 2020.].

Na primjer, u **Bugarskoj** samo viši i glavni nastavnici mogu biti imenovani za mentore drugim nastavnicima. Jednako tako, radna mjesta povezana s kurikulumom i/ili pedagoškom koordinacijom, kao i upravljačka mjesta kao što su zamjenik voditelja ili voditelj odjela, mogu imati samo glavni nastavnici.

Slično tome, u **Mađarskoj** samo glavni nastavnici i nastavnici istraživači mogu biti mentori drugim nastavnicima, poučavatelji nastavnika, pedagoški i kurikularni koordinatori i inspektori u drugim školama.

U **Sloveniji** nastavnik savjetnik, kao i nastavnici koji su na mentorskom položaju najmanje tri godine, mogu biti mentori nastavnicima na nastavnoj praksi ili nastavnicima početnicima, a nastavnici savjetnici mogu sudjelovati kao članovi Odbora za nacionalnu procjenu znanja u osnovnoj školi.

Napredovanje na višu razinu karijere povezano je s povećanjem plaće u svim zemljama sa strukturom karijere na više razina, osim Estonije.

U **Estoniji** su lokalne vlasti zadužene za isplatu plaće i ne postoje državne uredbe koje povezuju razine karijere s plaćama. Predstojeća obrazovna strategija (koja stupa na snagu 2021.) sadržava, međutim, plan reforme tog aspekta tako da će se razine karijere povezati s plaćama i mogućnostima stalnoga stručnog usavršavanja ⁽⁹²⁾.

Strukture karijere na jednoj razini

Iako napredovanje u karijeri u modelu karijere na više razina često znači obavljanje dodatnih uloga u nastavi, učitelji i nastavnici također mogu diversificirati svoj rad u školi u sustavima sa strukturama karijere na jednoj razini.

Slika 1.14. prikazuje neke od uloga koje učitelji i nastavnici mogu imati u 18 sustava sa strukturom karijere na jednoj razini i prikazuje primaju li oni novčanu naknadu ili naknadu u obliku vremena. Analiziraju se tri različita područja: potpora nastavnicima i učenicima (mentor, poučavatelj nastavnika i usmjeravanje/savjetovanje učenika), potpora škole (koordinacijske uloge za stručno usavršavanje, predmet, kurikulum, pedagogiju ili IKT) i upravljačke uloge (zamjenik voditelja ili voditelj odjela). Popis nije iscrpan i ostale bi uloge mogle biti dostupne nastavnicima.

Kao što je prikazano na slici 1.14., u 12 obrazovnih sustava ⁽⁹³⁾ državni propisi pružaju učiteljima i nastavnicima različite mogućnosti diverzifikacije njihova rada u školi. U šest drugih zemalja (u Češkoj, Danskoj, Italiji, Švicarskoj, Islandu i Norveškoj) to je u potpunosti ili u velikoj mjeri pitanje autonomije škola, kako u pogledu uloga, tako i u pogledu mehanizama naknada. U analizi u nastavku analiziraju se uloge i mehanizmi naknada te su uključene zemlje u kojima škole imaju autonomiju, ali neke uloge i dalje regulira državna vlast (Češka i Norveška).

Kad je riječ o potpori nastavnicima i učenicima, usmjeravanje i savjetovanje učenika posao je koji nastavnici mogu obavljati u većini obrazovnih sustava ⁽⁹⁴⁾ s državnim propisima, uključujući Češku i Norvešku, iako je naknada u obliku vremena i/ili novčana naknada predviđena u samo njih osam ⁽⁹⁵⁾. Slično tome, 10 obrazovnih sustava ⁽⁹⁶⁾ smatra mentorstvo vršnjaka ulogom koju učitelji i nastavnici mogu obavljati. Samo njih šest ⁽⁹⁷⁾ predviđa, međutim, naknadu u obliku vremena i/ili novčanu naknadu za tu ulogu. Osposobljavanje ostalih nastavnika moguće je u polovici sustava sa strukturom karijere na jednoj razini. U tom će slučaju, međutim, učitelji i nastavnici uvijek primati naknadu u obliku vremena i/ili novčanu naknadu.

⁽⁹²⁾ <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis> [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽⁹³⁾ Belgija (sve tri zajednice), Njemačka, Grčka, Španjolska, Luksemburg, Austrija, Portugal, Finska, Lihtenštajn i Turska.

⁽⁹⁴⁾ Belgija (sve tri zajednice), Češka, Njemačka, Grčka, Španjolska, Luksemburg, Austrija, Portugal, Finska, Lihtenštajn, Norveška i Turska.

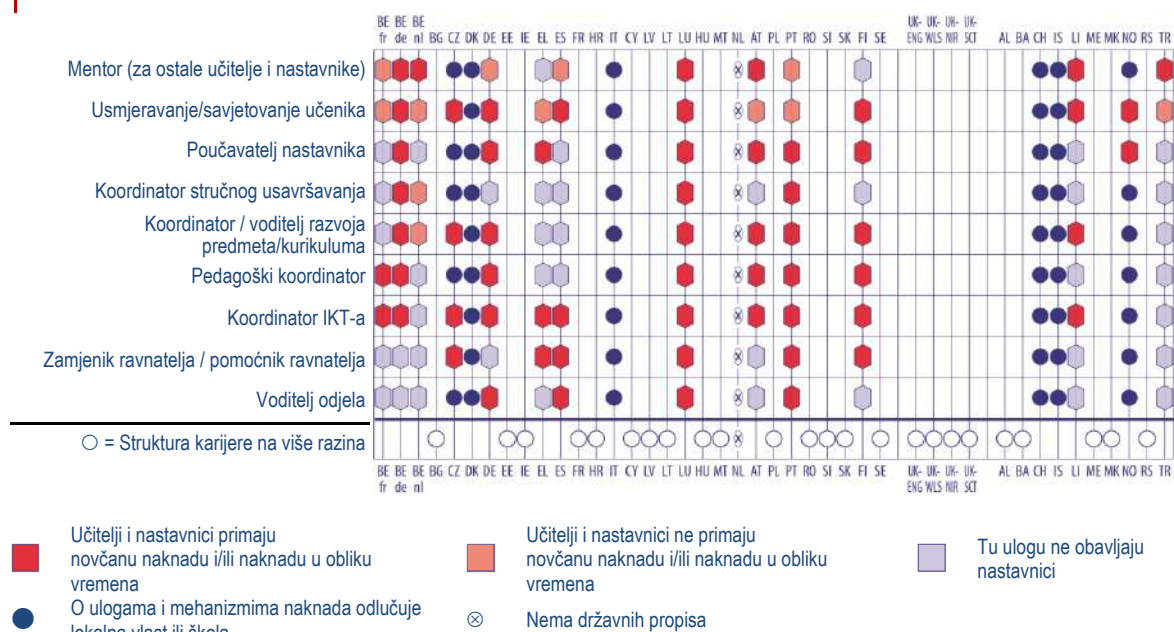
⁽⁹⁵⁾ Belgija (njemačka zajednica), Češka, Njemačka, Španjolska, Luksemburg, Finska, Lihtenštajn i Norveška.

⁽⁹⁶⁾ Belgija (sve tri zajednice), Njemačka, Španjolska, Luksemburg, Austrija, Portugal, Lihtenštajn i Turska.

⁽⁹⁷⁾ Belgija (njemačka i flamanska zajednica), Luksemburg, Austrija, Lihtenštajn i Turska.

Kad je riječ o potpori škole, 11 obrazovnih sustava⁽⁹⁸⁾ smatra da bi koordinacijske uloge koje se odnose na IKT trebali obavljati učitelji i nastavnici te bi za to trebali primati naknadu. Koordinacija i razvoj predmeta i/ili kurikuluma također postoji kao mogućnost u devet obrazovnih sustava⁽⁹⁹⁾ i obično učitelji i nastavnici primaju naknadu u nekom obliku za to. Samo trećina sustava sa strukturama karijere na jednoj razini predviđa ulogu pedagoškoga koordinatora, iako se za to obično prima naknada. Naposljetku, učitelji i nastavnici mogu postati koordinatori stručnog usavršavanja samo u Belgiji (njemačka i flamanska zajednica), Luksemburgu i Portugalu, iako u flamanskoj zajednici u Belgiji za to ne dobiju naknadu.

Slika 1.14.: Postojanje mehanizama naknade koji su na raspolaganju učiteljima i nastavnicima u strukturama karijere na jednoj razini za obavljanje određenih uloga u skladu s propisima državnih tijela u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Kad je riječ o upravljačkim funkcijama, samo u manjini sustava učitelji i nastavnici mogu obavljati uloge kao što su zamjenik ravnatelja/ pomoćnik ravnatelja⁽¹⁰⁰⁾ ili voditelj odjela⁽¹⁰¹⁾, a u većini slučajeva za to primaju naknadu u obliku vremena i/ili novčanu naknadu.

Među obrazovnim sustavima sa središnjim propisima o ulogama koje učitelji i nastavnici mogu obavljati tijekom svoje karijere, Luksemburg i Portugal jasno se ističu kao obrazovni sustavi s najviše raznolikosti. U Luksemburgu, međutim, za sve analizirane uloge nastavnici primaju naknadu u obliku vremena i/ili novčanu naknadu, a u Portugalu ne primaju naknadu za mentorstvo i usmjeravanje učenika.

S druge pak strane, u Turskoj postoji najmanja razlika u smislu različitih uloga koje su na raspolaganju učiteljima i nastavnicima. Slično tome, u francuskoj zajednici u Belgiji učitelji i nastavnici nemaju mnogo mogućnosti diversificirati svoj rad, a naknade u obliku vremena i/ili novčane naknade predviđene su samo za koordinatore IKT-a i pedagoške koordinatore.

⁽⁹⁸⁾ Belgija (francuska i njemačka zajednica), Češka, Njemačka, Grčka, Španjolska, Luksemburg, Austrija, Portugal, Finska i Lihtenštajn.

⁽⁹⁹⁾ Belgija (njemačka i flamanska zajednica), Češka, Njemačka, Luksemburg, Austrija, Portugal, Finska i Lihtenštajn.

⁽¹⁰⁰⁾ Češka, Grčka, Španjolska, Luksemburg, Portugal i Finska.

⁽¹⁰¹⁾ Njemačka, Španjolska, Luksemburg i Portugal.

Među šest zemalja ⁽¹⁰²⁾ koje razmatraju dodatne uloge i povezane mehanizme naknada koje treba rješavati na lokalnoj ili školskoj razini, Češka i Norveška i dalje propisuju određene odgovornosti. U svim takvim slučajevima učitelji i nastavnici imaju pravo na naknadu u obliku vremena i/ili novčanu naknadu.

Ova analiza pokazuje da strukture karijere na jednoj razini same po sebi ne znače da učitelji i nastavnici imaju manje mogućnosti diversificirati svoj rad. U nekim obrazovnim sustavima učitelji i nastavnici imaju na raspolaganju različite uloge koje omogućavaju njihov profesionalni razvoj. U drugim obrazovnim sustavima postoji, međutim, prostor za otvaranje dodatnih mogućnosti i/ili za pružanje poticaja učiteljima i nastavnicima koji pridonose unutrašnjim motivacijskim čimbenicima.

1.3.4. Strukture i vrste karijere

U sljedećoj analizi prikazane su već analizirane strukture karijere u okviru programa vrsta karijera koji je razvila radna skupina za škole ET 2020. Skupina, koju je osnovala Europska Komisija i koja okuplja predstavnike europskih ministarstava obrazovanja i organizacija dionika ⁽¹⁰³⁾, radila je osobito na razvoju političkih smjernica u području razvoja karijere učitelja, nastavnika i ravnatelja. U završnoj publikaciji *Potporna karijerama učitelja, nastavnika i ravnatelja – vodič kroz politike* (Europska komisija, 2020.), skupina opisuje šest mogućih vrsta karijernih puteva koji su dostupni učiteljima i nastavnicima, kao što pokazuje slika 1.15.

Uzimajući u obzir nedostatke analize provedene u ovom izvješću, kao što su izostavljanje radnih mjesta koja ne obuhvaćaju rad u nastavi, utvrđeni službeni karijerni putevi mogu se pronaći u najmanje tri od šest modela opisanih u radnoj skupini za škole ET 2020., naime „pomicanje naprijed”, „pomicanje naprijed i u stranu” i „pomicanje u stranu”. Ostale tri stavke nisu obuhvaćene područjem primjene ovog izvješća („pomicanje prema unutra i van” i „dodavanje slojeva sustava”) ili su u određenoj mjeri analizirane u prethodnom izvješću („promjenjivi kontekst”) ⁽¹⁰⁴⁾. Ipak, one predstavljaju zanimljive putove koje treba ispitati u budućim istraživanjima o modelima nastavničke karijere.

Iz ovog se izvješća vidi da brojni obrazovni sustavi sa strukturama karijere na više razina omogućavaju učiteljima i nastavnicima „pomicanje naprijed” prema upravljačkim ulogama (Irska, Cipar, Malta, Ujedinjena Kraljevina [Škotska]). Moguće je to i u nekim obrazovnim sustavima sa strukturama karijere na jednoj razini (Češka, Njemačka, Španjolska, Italija, Luksemburg, Portugal i Finska) iako pristup tim radnim mjestima nije u sklopu službene strukture napredovanja u karijeri. Učitelji i nastavnici mogli bi privremeno preuzeti te uloge, na temelju organizacijskih potreba u školi, te slijediti procese o kojima se obično odlučuje na školskoj razini.

U drugim obrazovnim sustavima naglasak je na pedagoškoj i/ili nastavnoj stručnosti bliskoj konceptu „pomicanje naprijed i u stranu”. Pod pretpostavkom da „pomicanje naprijed” uključuje pojam napredovanja na službeno višu razinu karijere, ta bi kategorija uključivala mnoge obrazovne sustave sa strukturom karijere na više razina. U strukturama karijere na jednoj razini učitelji i nastavnici također mogu preuzeti uloge koje podrazumijevaju dublju i širu stručnost vezanu uz pedagoško, kurikulumno ili predmetno pitanje. Kao što je već istaknuto, te mogućnosti mogle bi se, međutim, uvelike temeljiti na dinamici internoj za škole bez službenog obrasca napredovanja u karijeri pa bi stoga bile manje vidljive za mlade koji možda razmišljaju o poučavanju kao struci.

⁽¹⁰²⁾ Češka, Danska, Italija, Švicarska, Island i Norveška.

⁽¹⁰³⁾ Za dodatne informacije o radnim skupinama ET 2020 vidi: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en [preuzeto 28. listopada 2020.].

⁽¹⁰⁴⁾ U izvješću se mjeri analizira „promjenjivi kontekst” u smislu mobilnosti učitelja i nastavnika unutar obrazovnih sustava u izvješću *Nastavnička karijera u Europi – pristup, napredovanje i potpora* (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018.).

Slika 1.15.: Šest vrsta smjerova nastavničke karijere



Izvor: Europska komisija (2020).

Slično tome, pod pretpostavkom da „pomicanje u stranu” podrazumijeva da nema službenog napredovanja na višu razinu, svi modeli karijere na jednoj razini bili bi obuhvaćeni ovom kategorijom. Kao što je vidljivo na slici 1.14., u nekim od tih sustava mogućnosti su i dalje iznimno ograničene, dok u drugima postoje mnogobrojne razlike. Unatoč tome, takve mogućnosti nisu uvijek plaćene te su prepuštene unutarnjoj motivaciji i diskreciji učitelja i nastavnika žele li preuzeti daljnje odgovornosti/uloge ili ne.

Naposlijetku, Francuska i Mađarska imaju čimbenike koji miješaju model „pomicanja unaprijed i u stranu” s modelom „pomicanja u stranu”. U Francuskoj se učitelji i nastavnici mogu pomaknuti s pozicije nastavnika, na poučavatelja nastavnika, pedagoškog savjetnika i koordinatora predmeta te u stranu između potonje tri (vidi Prilog I.1). Da bi, međutim, postali poučavatelji nastavnika, nastavnici moraju steći kvalifikaciju (CAFFA – *certificat d' aptitude aux fonctions de formeur académique*). U Mađarskoj glavni nastavnici mogu postati nastavnici istraživači na pet godina. Nakon pet godina vraćaju se u status glavnog nastavnika – ili se prijavljuju za dodatnih pet godina istraživanja.

1.4. Zaključak

Kriza nastavničke struke – glavni izazovi za države

Diljem Europe obrazovni sustavi suočavaju se s krizom nastavničke struke. Većina zemalja suočava se s općenitim manjkom učitelja i nastavnika, ponekad pogoršanim njihovom neravnomjernom raspodjelom po predmetima i geografskim područjima, starenjem učitelja i nastavnika, napuštanjem struke i niskim stopama upisa u inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika. Brojni obrazovni sustavi suočavaju se s nekoliko izazova istodobno, pozivajući na politike koje mogu vratiti privlačnost poučavanja kao karijernog izbora. Vlade diljem Europe donose planove s kojima nastoje suzbiti iscrpljivanje učitelja i nastavnika na poslu, a oni često idu u smjeru preoblikovanja inicijalnoga obrazovanja učitelja i nastavnika, unaprjeđenja radnih uvjeta, reforme karijernih puteva i osuvremenjivanja stalnoga stručnog usavršavanja.

Radni uvjeti

U zaključcima Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ⁽¹⁰⁵⁾ navedeno je kako su radni uvjeti bitan čimbenik za poboljšanje privlačnosti i statusa struke. U ovom poglavlju analizirani su uvjeti zapošljavanja, radno vrijeme, plaće i dob za umirovljenje.

Kad je riječ o uvjetima zapošljavanja, analiza otkriva da je na razini EU-a jedan od pet nastavnika zaposlen na ugovor na određeno vrijeme. Uglavnom su mladi učitelji i nastavnici zaposleni na određeno vrijeme. Na razini EU-a, među nastavnicima mlađima od 35 godina, jedan od troje zaposlen je na ugovor na određeno vrijeme, a u nekim zemljama više od dvije trećine mladih učitelja i nastavnika ima takve ugovore. Čini se da visok udio nesigurnih ugovora o radu među mladim učiteljima i nastavnicima nadilazi potrebnu fleksibilnost obrazovnih sustava kako bi se prilagodili promjenjivim situacijama, kao što su demografske promjene ili potreba za privremenim zamjenama. Zemlje s visokim udjelom ugovora na određeno vrijeme navode da je to posljedica različitih razloga kao što su teškoće u postupcima zapošljavanja, visokih udjela učitelja i nastavnika u mirovini i dugoročnog učinka nedavnih gospodarskih kriza s posljedičnim smanjenjem javne potrošnje. Utjecaj visokih udjela nesigurnih ugovora koncentriranih u prvim godinama nastavničke karijere mogao bi imati ulogu u odluci nastavnika početnika da ostanu ili napuste struku te utjecati na percepciju poučavanja kao neprivlačnog karijernog izbora općenito.

Radno vrijeme učitelja i nastavnika regulirano je u svakom europskom obrazovnom sustavu. Zemlje mogu, međutim, definirati različite dimenzije radnog vremena: ukupno radno vrijeme, nastavni sati i/ili sati dostupnosti u školi. U većini zemalja u kojima je regulirano ukupno radno vrijeme, nastavnici s punim radnim vremenom rade 40 sati tjedno, u rasponu od 30 sati u Grčkoj i Albaniji do 42 sata u Švicarskoj i Lihtenštajnu. Podaci TALIS-a otkrivaju da su u prosjeku učitelji i nastavnici u Europi naveli da rade 39 sati tjedno. Prema propisima, nastavni sati kreću se od minimalno 12 sati tjedno u Turskoj do maksimalno 26 sati tjedno u Mađarskoj. U prosjeku, učitelji i nastavnici koji rade puno radno vrijeme u EU navode da poučavaju gotovo 20 sati tjedno. Stoga postoji jasna usklađenost između propisa i prakse.

Učitelji i nastavnici navode da su manje od polovice vremena posvetili nastavi, dok zadaci izravno vezani uz nastavu (tj. planiranje/priprema sati i ocjenjivanje/ispravljanje) uzimaju gotovo četvrtinu njihova vremena. Ostale aktivnosti, kao što su administrativni rad, upravljanje školom i komunikacija s roditeljima, uzimaju preostalu četvrtinu vremena. Nadalje, kada učitelji i nastavnici rade dulje, mijenja se ravnoteža između tih različitih dimenzija. Tako nastavnici koji rade dulje obično posvećuju razmjerno manje vremena poučavanju, a više vremena drugim zadacima. To može u prosjeku obuhvaćati samo trećinu ukupnoga radnog vremena koje je posvećeno nastavi. Neke državne vlasti preispituju radno opterećenje učitelja i nastavnika kako bi smanjile opterećenje nepotrebnim zadacima, preusmjerile napore prema temeljnim zadacima i smanjile vrijeme posvećeno administrativnim zahtjevima.

Plaće učitelja i nastavnika uvelike se razlikuju diljem Europe, kao i njihovo zadovoljstvo plaćom. Na razini EU-a manje od 40 % učitelja i nastavnika zadovoljno je ili vrlo zadovoljno plaćom. Podaci pokazuju da postoji određena korelacija između zadovoljstva plaćom i plaćom u odnosu na BDP po stanovniku. U mnogim zemljama, u kojima je prosječna bruto plaća nastavnika manja od nacionalnog BDP-a po glavi stanovnika, učitelji i nastavnici izražavaju slabo zadovoljstvo svojom plaćom. Također vrijedi i obratno. Učitelji i nastavnici u zemljama u kojima su prosječne plaće veće od BDP-a po glavi stanovnika izražavaju veće zadovoljstvo svojim plaćama. Podaci otkrivaju da bi i druge posebne okolnosti mogle imati ulogu u nezadovoljstvu nastavnika plaćom, poput sporog i/ili skromnog

⁽¹⁰⁵⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine

povećanja plaće tijekom karijere ili dugog razdoblja stagnacije zbog niskoga vladinog ulaganja u javnu potrošnju. Pri promišljanju politika oko plaća, razmatranje tempa povećanja plaće i ukupne razine plaće, moglo bi poboljšati zadovoljstvo plaćom. Kad bi se plaće učitelja i nastavnika učinile privlačnijim to bi također moglo imati ulogu u utjecanju na odluke mladih na njihov izbor karijere.

Dob za umirovljenje učitelja i nastavnika slijedi dinamiku sličnu onoj u drugim sektorima. U većini europskih zemalja učitelji i nastavnici uglavnom odlaze u mirovinu sa 65 godina. Nadalje, obrazovni sustavi koji učiteljima i nastavnicima omogućuju odlazak u mirovinu ranije postupno povećavaju dob za umirovljenje. Osim toga, propisi kojima se dozvoljava ranije umirovljenje žena od muškaraca ukinuti su ili ih se planira ukinuti u sljedećem desetljeću.

Karijere

U Europi postoje dva osnovna modela karijere za učitelje i nastavnike. Prvi, pod nazivom struktura karijere na više razina sadržava službene razine karijere po kojima učitelji i nastavnici napreduju. Drugi, pod nazivom struktura karijere na jednoj razini, nema službene razine karijere, a napredovanje u karijeri sastoji se od napredovanja na platnoj ljestvici.

Prvi model omogućuje učiteljima i nastavnicima diverzifikaciju njihova posla ovisno o postignutoj razini. Svaka je razina obično povezana s višom plaćom, a napredovanje u karijeri određuje se kombinacijom kriterija kao što su broj godina staža, usklađenost s uvjetima stalnoga stručnog usavršavanja i rezultati vrednovanja. Model na jednoj razini pruža i mogućnosti za diverzifikaciju uloga, iako mehanizmi naknade nisu uvijek predviđeni. Napredovanje se obično određuje na temelju broja godina staža.

Struktura karijere na više razina obično se razvija u određenim smjerovima, kao što su upravljačke uloge. To znači da se dobri učitelji i nastavnici koji žele napredovati sve više miču iz nastave umjesto da ih se zadrži u nastavi. Slično tome, druge strukture karijere na više razina uopće se ne mogu razvijati prema upravljačkim ulogama, pa tako ne pružaju nastavnicima koji to žele priliku da iskuse takvu vrstu odgovornosti.

U obrazovnim sustavima sa strukturama karijere na jednoj razini nedostatak unaprijed određene strukture karijere može učiteljima i nastavnicima omogućiti fleksibilnost da se razviju u različitim smjerovima, ovisno i o njihovim osobnim željama i talentima, kao i potrebama škole. U tim obrazovnim sustavima, međutim, raznolikost uloga i odgovornosti često je ograničena, nedostaje službeno priznavanje, a u nekim slučajevima izostaje i novčana naknada i/ili naknada u obliku vremena.

Za oba modela postoji prostor za razmišljanje i reformu utvrđivanjem karijernih puteva koji omogućuju učiteljima i nastavnicima da se razvijaju u različitim ulogama, ovisno o potrebama škole i sustava, kao i željama, talentima i životnim planovima učitelja i nastavnika. Oblikovanje takvih puteva podrazumijeva i pojašnjenje pitanja o mehanizmima naknade i nagrađivanja, uzimajući u obzir službeno priznavanje i prilagođavanje kriterija koji se primjenjuju za napredovanje u karijeri. Nastavu treba prestatu promatrati kao izoliranu struku s ograničenim ili nikakvim napredovanjem u karijeri te je umjesto toga treba promatrati kao dio šireg područja obrazovne struke. Razvoj nacionalnih okvira karijere mogao bi biti polazište za politike vezane uz strukturu karijere koje učiteljima i nastavnicima pružaju razne mogućnosti i povezuju različita obrazovna zanimanja. One bi zauzvrat mogle imati povoljnu ulogu u povećanju privlačnosti nastavničke struke.

2. POGLAVLJE – INICIJALNO OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA I UVOĐENJE U NASTAVNIČKU STRUKU

Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i uvođenje prvi su koraci kontinuiranog procesa stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika. U priručniku Europske komisije o uvođenju navodi se da se „postajanje nastavnikom treba promatrati kao postupan proces koji uključuje inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika, fazu uvođenja i stalno stručno usavršavanje” (¹⁰⁶).

Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika je polazište za kontinuirani proces stručnog razvoja i „način na koji je organizirano ima ključnu ulogu u određivanju kvalitete i broja učitelja i nastavnika” (Musset, 2010., str. 4). Cilj mu je potencijalnim učiteljima i nastavnicima pružiti ključne stručne kompetencije i razviti stavove potrebne za njihovu buduću ulogu i odgovornosti. Ono nudi mogućnosti za podizanje svijesti o struci i obično stjecanje prvog iskustva u nastavi kroz nastavnu praksu. Visoka učilišta glavni su pružatelji inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u većini europskih obrazovnih sustava. Zbog razvoja Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) i Bolonjskog procesa mnogi obrazovni sustavi reformirali su inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika kako bi se uklopili u novu trociklusnu strukturu (preddiplomski/diplomski/doktorski studij).

Uvođenjem u ranoj fazi karijere učiteljima i nastavnicima se omogućuje konsolidacija znanja i vještina te njihovo povezivanje sa stvarnim školskim okruženjem. Također se nastoji olakšati prelazak učitelja i nastavnika u struku pružanjem individualne potpore i pomaganjem u rješavanju izazova s kojima se mogu suočiti tijekom prvih godina poučavanja. Većina europskih obrazovnih sustava omogućila je strukturiranu fazu uvođenja novokvalificiranih učitelja i nastavnika (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018., str. 52).

Tvorci europske i nacionalne politike snažno su usmjereni na kvalitetu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i uvođenje u struku. Opće je poznato da kvaliteta učitelja i nastavnika utječe na ishode učenika. U zaključcima Vijeća o učinkovitom obrazovanju nastavnika pružanje visokokvalitetnog inicijalnog obrazovanja i uvođenje smatraju se važnim čimbenicima u osiguravanju da nastavnici posjeduju odgovarajuće kompetencije kako bi bili uspješni u nastavi (¹⁰⁷). Nadalje, postalo je očito da strukturirana faza uvođenja ima ključnu ulogu u osiguravanju stalnoga stručnog usavršavanja novokvalificiranih učitelja i nastavnika te u podupiranju njihova prelaska u struku. U zaključcima Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ističe se da „posebnu pozornost treba posvetiti učiteljima i nastavnicima početnicima pružajući im dodatne smjernice i mentorstvo kako bi im se olakšao početak rada i pomoglo u rješavanju određenih potreba s kojima se suočavaju” (¹⁰⁸).

Politički dokumenti Europske unije stalno ističu da kvalitetno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i dostupnost potpore novokvalificiranim učiteljima i nastavnicima imaju važnu ulogu u privlačenju i zadržavanju kandidata visokog potencijala u struku. Kako je navedeno u zaključcima Vijeća iz 2014. godine, obrazovanje učitelja i nastavnika sastavni je dio širega političkog cilja povećanja privlačnosti i kvalitete struke (¹⁰⁹). U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti 2020. potvrđuje se da kvaliteta inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika pridonosi privlačnosti nastavničke struke i ističe potrebu za „komplementarnim i sveobuhvatnim pristupom na svim razinama i u svim dijelovima obrazovanja i osposobljavanja učitelja i nastavnika, uključujući inicijalno obrazovanje, uvođenje i mentorstvo” (¹¹⁰).

(¹⁰⁶) Radni dokument službi Europske komisije SEC (2010) 538 final. Razvoj koherentnih i sustavnih programa uvođenja za nastavnike početnike. Priručnik za tvorce politika, str. 9. Dokument je dostupan na mrežnoj stranici: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [preuzeto 18. studenog 2020.].

(¹⁰⁷) Zaključci Vijeća od 20. svibnja 2014. o učinkovitom obrazovanju učitelja i nastavnika, SL C 183, 14. 6. 2014.

(¹⁰⁸) Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. godine o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti (SL C 193, 9.6.2020, str. C 193/12).

(¹⁰⁹) SL C 183, 14. lipnja 2014. godine

(¹¹⁰) SL C 193, 9. lipnja 2016. godine, C 193/11.

U ovom poglavlju daju se informacije o strukturi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i mjerama potpore na početku karijere. Analize se uglavnom temelje na državnim propisima i preporukama. Sekundarne analize podataka TALIS-a 2018. utječu na raspravu rasvjetljavajući stvarno stanje obrazovnih kvalifikacija i iskustva učitelja i nastavnika. Ovo se poglavlje sastoji od dva glavna dijela. Prvi se odnosi na način kako je inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika organizirano za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju te njegovo trajanje. Nude se i informacije o minimalnoj razini kvalifikacija dodijeljenim po završetku inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Ti su podaci povezani s podacima TALIS-a 2018. o najvišim obrazovnim kvalifikacijama koje zapravo posjeduju zaposleni učitelji i nastavnici. Kako bi se pridonijelo rješavanju problema kvalitete inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, analizom se ispituju temeljni čimbenici inicijalnog obrazovanja, naime, udio stručnog usavršavanja i nastavna praksa. Naposljetku, u odjeljku se navode alternativni putevi za stjecanje nastavničke kvalifikacije.

U drugom se odjeljku istražuje dostupnost, status, trajanje i pružanje usluga programa uvođenja novokvalificiranih učitelja i nastavnika. Na temelju rezultata istraživanja TALIS 2018. analizom se ispituje udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su kao nastavnici početnici sudjelovali u formalnim ili neformalnim programima uvođenja. Također se bavi vezom između propisa i sudjelovanja u uvođenju. Kako bi se dale potpune informacije, u ovom se odjeljku analizira stanje i ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika na kraju uvođenja.

2.1. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Organizacija glavnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika uvelike se razlikuje diljem Europe i može se činiti kao vrlo složena struktura. Zbog sve veće fleksibilnosti u visokoškolskom obrazovanju neki obrazovni sustavi uveli su nekoliko programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji obrazuju nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju ⁽¹¹¹⁾. Prvi dio ovog odjeljka, međutim, usmjeren je na dva glavna organizacijska modela glavnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (uzastopni i usporedni). Analizira se u kakvoj su oni vezi s propisima koji se odnose na minimalno trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, minimalnu razinu kvalifikacija koje se njima stječu i minimalno potrebno vrijeme za stručno osposobljavanje (vidi 2.1.1. i 2.1.2.). Ovaj je dio dopunjen analizom podataka TALIS-a 2018. o najvišoj obrazovnoj kvalifikaciji nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju i osnovnim sastavnicama uključenima u njihovo formalno obrazovanje i osposobljavanje.

Drugi dio ovog odjeljka (2.1.3) odnosi se na alternativne puteve koji vode do nastavničke kvalifikacije, dok se strukturirani opisi nacionalnih alternativnih puteva nalaze u Prilogu I.2.

2.1.1. Glavno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika – organizacije i razine kvalifikacija

Programi glavnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika mogu se podijeliti u dva glavna modela: usporedni i uzastopni. Usporedni programi su od samog početka posvećeni inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, a osim stručnih predmeta, poučavaju se i opći akademski predmeti. Uzastopni modeli obuhvaćaju programe u kojima studenti, koji su pohađali visoko obrazovanje u pojedinim područjima, prelaze na stručno osposobljavanje za učitelje i nastavnike u zasebnoj uzastopnoj fazi. Prednosti i nedostaci tih modela uglavnom su identificirani i opisani u literaturi. Usporedni model inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika obično omogućuje veće iskustvo učenja. Uzastopni programi obično nude fleksibilniji pristup stjecanju nastavničke kvalifikacije jer omogućuju donošenje karijernog izbora u kasnijoj fazi osposobljavanja (Musset, 2010.).

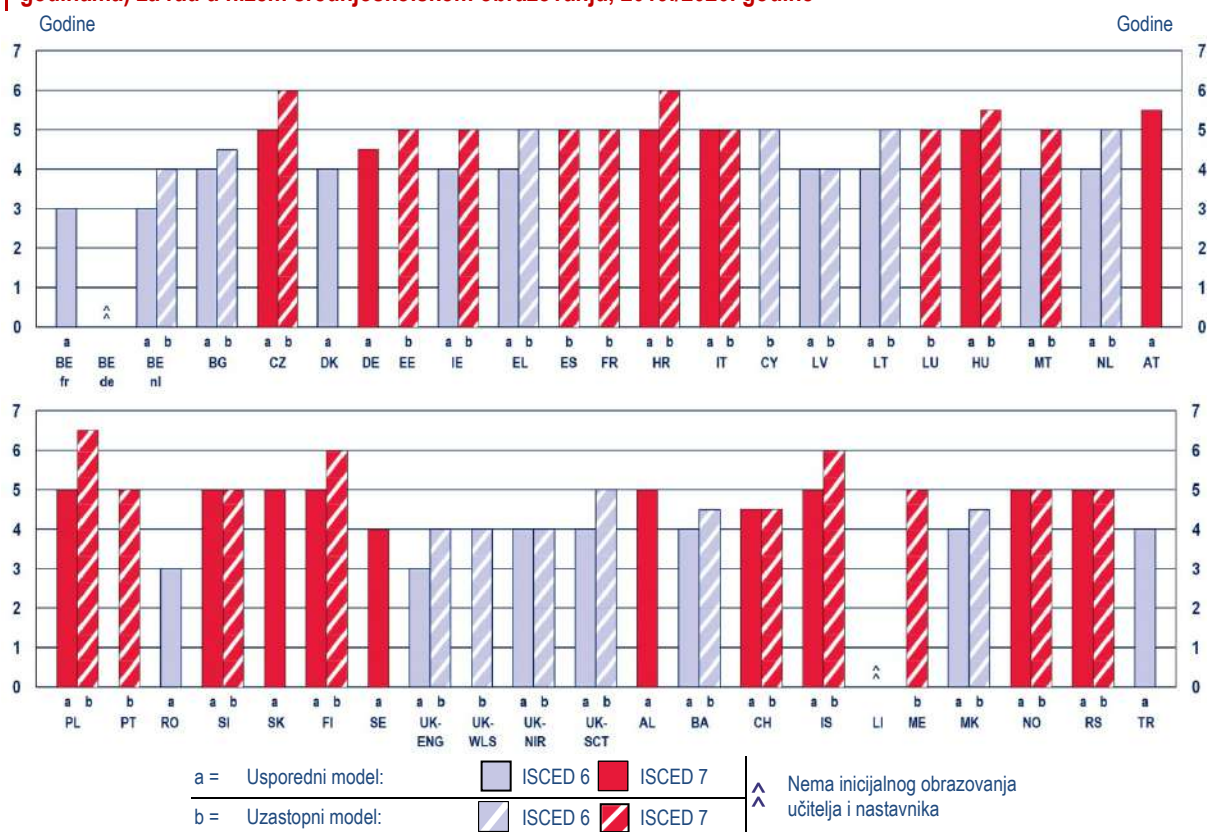
Na slici 2.1. vidljivo je da više od polovice europskih obrazovnih sustava nudi oba puta osposobljavanja za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju. U devet obrazovnih sustava ⁽¹¹²⁾ glavno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika pruža se isključivo putem usporednog

⁽¹¹¹⁾ Detaljni podaci o svim programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u europskim obrazovnim sustavima mogu se pronaći na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

⁽¹¹²⁾ Belgija (francuska zajednica), Danska, Njemačka, Austrija, Rumunjska, Slovačka, Švedska, Albanija i Turska.

modela, a u osam sustava ⁽¹¹³⁾ dostupan je samo uzastopni model. Ipak, valja naglasiti da je polovica obrazovnih sustava koja nudi samo jedan od ta dva modela uvela alternativne pristupe nastavničkoj struci razvojem novih shema izobrazbe nastavnika (vidi dio 2.1.3.).

Slika 2.1.: Minimalna razina i minimalno ukupno trajanje glavnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (u godinama) za rad u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Minimalna razina kvalifikacije temelji se na [Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja \(ISCED 2011\)](#). Preddiplomski studij odgovara razini ISCED 6, a diplomski razini ISCED 7.

Kada službeni dokumenti propisuju trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika samo u bodovima (ECTS), primjenjuje se sljedeća konverzija: 1 godina = 60 bodova.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE de) – U zajednici nije organizirano obrazovanje učitelja i nastavnika. Većina učitelja i nastavnika obrazuje se u francuskoj zajednici u Belgiji. Minimalan uvjet za zapošljavanje je diploma prvostupnika.

Češka – Uzastopni model definiran je kao nepedagoški diplomski studij uz 188 sati stručnog osposobljavanja. Stručno osposobljavanje može se obaviti usporedno s nepedagoškim diplomskim studijem ili nakon njega. Obično traje od jedne do dvije godine.

Njemačka – Minimalno ukupno trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika je 4,5 do 5,5 godina, ovisno o duljini pripravništva (*Vorbereitungsdienst*) čije se trajanje razlikuje između 12 i 24 mjeseca ovisno o pokrajini. Na slici je prikazano minimalno ukupno trajanje u saveznoj pokrajini s prvim državnim ispitom (*Erste Staatsprüfung*) na kraju prve faze. Općenito, u drugoj fazi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ne mogu se dobiti ECTS-bodovi.

Grčka – Studenti koji su završili diplomski i poslijediplomski studij iz obrazovnih znanosti mogu se kvalificirati kao učitelji i nastavnici bez pohađanja programa osposobljavanja učitelja i nastavnika.

Luksemburg – Većina nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju završi diplomski studij u inozemstvu.

Malta – Zbog reforme inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (2016./2017.), usporedni preddiplomski studij odgoja i obrazovanja zamijenjen je uzastopnim petogodišnjim diplomskim studijem iz poučavanja i učenja. Još uvijek postoji nekoliko studija inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika po usporednom modelu.

Mađarska – Trajanje programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ovisi o nekoliko čimbenika (npr. broj obuhvaćenih predmeta, područje studija, vrsta studija). Podaci na slici prikazuju obilježja najtipičnijih programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Austrija – Nakon diplome prvostupnika, učitelji i nastavnici pripravnici mogu početi raditi. Ali moraju završiti diplomski studij u roku od pet godina, po mogućnosti kao izvanredan studij.

Slovenija – Uzastopni program također može trajati šest godina.

Švedska – Ukupno trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika je 4 godine ako se obrazuje iz dva predmeta, a 4,5 godina ako je riječ o tri predmeta.

⁽¹¹³⁾ Estonija, Španjolska, Francuska, Cipar, Luksemburg, Portugal, Ujedinjena Kraljevina (Wales) i Crna Gora.

Ujedinjena Kraljevina (WLS) – Godine 2019./2020. ne postoji usporedni model izobrazbe nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Taj će se program ponovo uvesti od 2020./2021.

Lihtenštajn – Unutar zemlje nije organizirano obrazovanje učitelja i nastavnika. Većina nastavnika obrazuje se u Austriji ili Švicarskoj. Minimalan uvjet za zapošljavanje je diploma magistra.

Norveška – Većina programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika vodi diplomu magistra. Iznimke su programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji pripremaju nastavnike praktičnih i estetskih predmeta, pri čemu je završna kvalifikacija diploma prvostupnika.

U većini europskih obrazovnih sustava programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika za niže srednjoškolsko obrazovanje vode do diplome magistra (ISCED 7)⁽¹¹⁴⁾. U drugima je minimalna kvalifikacija diploma prvostupnika (ISCED 6). Neki obrazovni sustavi – oni u kojima je diploma prvostupnika najniža razina inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika potrebna za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju – nude mogućnost duljeg školovanja do diplome magistra. To je, na primjer, slučaj u francuskoj zajednici u Belgiji te u Bugarskoj, Nizozemskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska). U Rumunjskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Wales) novi program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji vodi do diplome magistra bit će dostupan od akademske godine 2020./2021.

U **Rumunjskoj** će, počevši od akademske godine 2020./2021., pilot za uzastopni model inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike koji nudi didaktičko-obrazovni diplomski studij (diplomski učiteljski studij) biti proveden na osam sveučilišta.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales)** novi poslijediplomski izvanredni učiteljski studij bit će dostupan od rujna 2020. Taj će studij trajati dvije godine, a vodit će do poslijediplomske diplome u obrazovanju (uključujući 60 bodova diplomskog studija) i statusa kvalificiranog nastavnika.

Trajanje inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike može iznositi nekoliko godina (vidi sliku 2.1.). U pravilu, programi inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike koji vode do diplome prvostupnika traju četiri godine. Samo u francuskoj zajednici u Belgiji, flamanskoj zajednici u Belgiji (usporedni model), Rumunjskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska – usporedni model) traje tri godine. Suprotno tome, programi inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike u Grčkoj, Cipru, Litvi, Nizozemskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) organizirani u skladu s uzastopnim modelom traju pet godina. Diploma magistra obično se dodjeljuje nakon završetka petogodišnjeg programa inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike.

U posljednjih pet godina u nekim obrazovnim sustavima reformirani su različiti aspekti inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike vidljivi na slici 2.1. U Irskoj (uzastopni model), Malti (uzastopni model), Austriji, Crnoj Gori i Norveškoj minimalna razina inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike za rad u nižim srednjim školama podignuta je do razine diplome magistra.

U Grčkoj, Sjevernoj Makedoniji i Srbiji uz tradicionalne usporedne modele uveden je i uzastopni model. Suprotno tome, dvije zemlje smanjile su broj puteva inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike. U Austriji i Crnoj Gori jedan smjer na razini magistra (usporedan u Austriji i uzastopan u Crnoj Gori) zamijenio je ranije modele.

Najviša razina kvalifikacije koju stječu učitelji i nastavnici

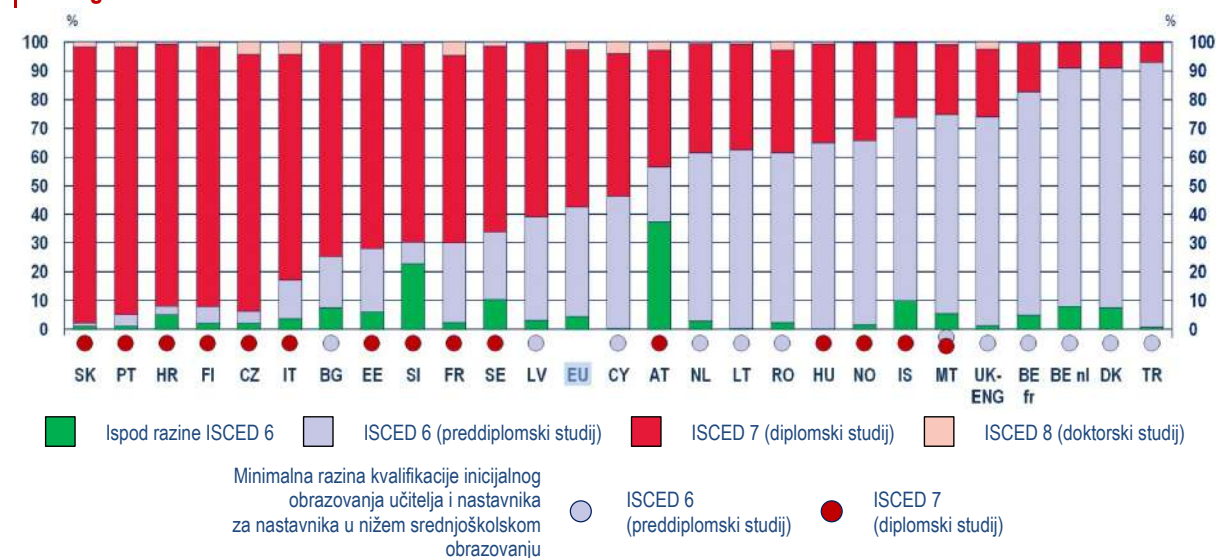
Podaci TALIS-a 2018. pružaju informacije o najvišoj obrazovnoj kvalifikaciji učitelja i nastavnika. To može rasvijetliti razinu kvalifikacije koju zaposleni učitelji i nastavnici zapravo imaju u Europi. Usporedbu dviju skupina podataka treba, međutim, razmotriti s oprezom. Iako podaci Eurydicea pružaju informacije o trenutačnim propisima, podaci TALIS-a 2018. uključuju odgovore svih učitelja i nastavnika, uključujući one koji su kvalificirani u skladu s prethodnim propisima. Osim toga, podaci Eurydicea odnose se na minimalnu kvalifikaciju, dok se TALIS 2018. odnosi na najvišu stečenu kvalifikaciju nastavnika⁽¹¹⁵⁾.

⁽¹¹⁴⁾ U nekim obrazovnim sustavima, osobito ako je inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika nedavno reformirano, može doći do nepodudaranja između važećeg zakonodavstva o minimalnoj kvalifikacijskoj razini za zapošljavanje i minimalne razine kvalifikacija programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Slučaj je to, na primjer, u Poljskoj i Albaniji u kojima se kratki programi u visokom obrazovanju (ISCED 5) i dalje navode kao minimalna razina kvalifikacije za zapošljavanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, a programi inicijalnog obrazovanja za učitelje i nastavnike koji započinju u akademskoj godini 2019./2020. vode do diplome magistra.

⁽¹¹⁵⁾ Nije bilo moguće analizirati najvišu razinu kvalifikacije učitelja i nastavnika koji su bili kvalificirani u okviru trenutačnih propisa. Uzorak nedavno kvalificiranih učitelja i nastavnika (onih koji su završili obrazovanje ili osposobljavanje prije manje od 5 godina) bio je premalen da bi bio reprezentativan.

Unatoč tim ograničenjima, podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da najviše kvalifikacije koje su stekli učitelji i nastavnici uglavnom odgovaraju minimalnim propisanim uvjetima. U 19 obrazovnih sustava ⁽¹¹⁶⁾ većina učitelja i nastavnika (75 % i više) navodi da imaju najmanje minimalnu razinu kvalifikacije prema važećim propisima koji se odnose na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika.

Slika 2.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema najvišoj stečenoj obrazovnoj kvalifikaciji, 2018. godine



%	EU		BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
Ispod razine ISCED 6	4,5		4,8	8,1	7,5	2,2	7,6	6,0	2,4	5,0	3,7	0,4	3,1	0,3	
Razina ISCED 6 (preddiplomski studij)	38,0		78,0	83,0	17,7	4,0	83,6	22,2	27,7	3,2	13,3	46,0	36,0	62,3	
Razina ISCED 7 (diplomski studij)	54,9		16,9	8,9	74,1	89,7	8,7	70,9	65,4	91,0	78,8	49,7	60,6	36,7	
Razina ISCED 8	2,7		0,3	0,1	0,6	4,1	0,1	0,8	4,5	0,8	4,2	4,0	0,3	0,7	
		HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Ispod razine ISCED 6	0,2	5,4	2,9	37,2	1,2	2,4	22,8	1,2	2,1	10,4	1,4	9,9	1,5	0,7	
Razina ISCED 6 (preddiplomski studij)	64,6	69,4	58,6	19,2	3,7	59,1	7,4	1,0	5,7	23,4	72,5	63,8	64,3	92,3	
Razina ISCED 7 (diplomski studij)	34,5	24,3	38,0	40,7	93,4	35,8	69,2	96,2	90,6	64,9	23,8	26,2	34,0	6,9	
Razina ISCED 8	0,7	0,9	0,5	2,8	1,6	2,8	0,7	1,6	1,5	1,3	2,3	0,1	0,2	0,2	

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 2.1. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Prikaz se temelji na odgovorima nastavnika na 3. pitanje: „Koja je najviša razina formalnog obrazovanja koju ste završili?“.

Odgovori na pitanja 1-4 prikazani su skupno u kategoriji „Ispod razine SCED 6“.

Minimalna razina kvalifikacije temelji se na međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja (ISCED 2011.).

EU uključuje zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a otisnute su masnim slovima u tablici ispod slike.

Podaci na slici prikazani su silaznim redoslijedom svih nastavnika čije je najviše formalno obrazovanje diploma magistra (ISCED 7).

Točke „ISCED 6 (preddiplomski studij)“, „ISCED 7 (diplomski studij)“ prikazuju državne propise na najnižoj razini inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, vidi sliku 2.1.

Slika 2.2. pokazuje da u EU 54,9 % učitelja i nastavnika navodi kako ima diplomu magistra, dok je 38 % učitelja i nastavnika navelo da je diploma prvostupnika njihova najveća kvalifikacija. Mali broj učitelja i nastavnika posjeduje naprednu istraživačku kvalifikaciju. Na razini EU-a 2,7% nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju navodi da su završili doktorski studij. U Češkoj, Francuskoj i Italiji znatno je veći udio doktora znanosti među nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju

⁽¹¹⁶⁾ Belgija (francuska i flamanska zajednica), Bugarska, Češka, Danska, Estonija, Hrvatska, Italija, Cipar, Letonija, Litva, Malta, Nizozemska, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Engleska) i Turska.

(4,1 %, 4,5 % odnosno 4,2 %). Naposljetku, 4,5 % nastavnika u EU navelo je da imaju kvalifikaciju na nižoj razini od prvostupnika (ISCED 6). U Austriji (37,2 %) i Sloveniji (22,8 %) ⁽¹¹⁷⁾ udio je osobito visok. To može biti povezano s činjenicom da su u tim zemljama kratki programi u visokom obrazovanju (ISCED 5) bili najčešći način stjecanja obrazovne kvalifikacije. Iako su uvedeni novi programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji vode do diplome magistra, potrebno je više godina da bi se taj udio smanjio.

U nekoliko zemalja većina nastavnika ima istu razinu kvalifikacije. Više od 75 % nastavnika u Češkoj, Hrvatskoj, Italiji, Portugalu, Slovačkoj i Finskoj ima diplomu magistra. U tim je zemljama diploma magistra minimalna potrebna kvalifikacija za nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Više od 75 % nastavnika navelo je da ima diplomu prvostupnika u Belgiji (francuska i flamanska zajednica), Danskoj i Turskoj.

U šest zemalja, iako je minimalna razina inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika određena na razini prvostupnika, mnogi nastavnici navode da imaju diplomu magistra. Udio magistara u Litvi iznosi 36,7 %, Nizozemskoj 38 % i Rumunjskoj 35,8 %, a u Bugarskoj 74,1 %, Cipru 49,7 % te Letoniji 60,6 %. Nekoliko razloga može objasniti visok udio magistara. Primjerice, to se može povezati s činjenicom da se u svim tim zemljama, osim u Rumunjskoj, nastavnici mogu kvalificirati uzastopnim modelom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, što znači da neki imaju diplomu magistra iz predmetnog područja prije njihova osposobljavanja za nastavnika. Nadalje, u Litvi i Cipru nastavnici se potiču da steknu diplomu magistra jer se to priznaje za napredovanje u karijeri. Dok je u Litvi diploma magistra potrebna kvalifikacija za ravnatelja, u Cipru se nastavnicima koji imaju dodatne kvalifikacije pripisuju dodatni bodovi koji pridonose povećanju plaće. Naposljetku, u nekim obrazovnim sustavima u kojima je razina prvostupnika minimalna razina inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, programi vode do diplome prvostupnika i magistra.

U Nizozemskoj iako je razina prvostupnika minimalna potrebna razina kvalifikacije, i u usporednom i u uzastopnom modelu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika nude se dulji studiji koji vode do diplome magistra.

U osam zemalja ⁽¹¹⁸⁾, iako inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika vodi do diplome magistra, manje od 75 % nastavnika navelo je da imaju diplomu magistra. Udio nastavnika koji su se kvalificirali ispod minimalno potrebne razine magistara premašuje 50 % u Mađarskoj, Austriji, Islandu i Norveškoj. To se može objasniti činjenicom da je u ove četiri zemlje diploma magistra nedavno određena kao najniža razina inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ⁽¹¹⁹⁾.

2.1.2. Glavni programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika – ključne sastavnice

Neovisno o tome koji se model usvaja i na koju razinu kvalifikacije vodi, sadržaj inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika osobito je važan kako bi učitelji i nastavnici bili sasvim osposobljeni za obavljanje svojeg posla. Strateški dokumenti Europske unije stalno ističu da bi potencijalni učitelji i nastavnici trebali razvijati ne samo znanje o predmetu, nego i stručne vještine tijekom studija. Vijeće Europske unije istaknulo je 2014. godine da su znanje o predmetu i stručne vještine temeljne sastavnice uspješnoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ⁽¹²⁰⁾. U Komunikaciji Europske komisije o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi ističe se da kvalitetno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika treba kombinirati znanje o predmetu, pedagošku teoriju i dovoljnu nastavnu praksu ⁽¹²¹⁾.

⁽¹¹⁷⁾ U Sloveniji je 22,7 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju steklo kvalifikacije završetkom studija starih akademskih programa koji su se provodili do 1990-ih, što odgovara prvom ciklusu Bolonjskog sustava. Ovaj je program klasificiran na razini ISCED 5 zbog svoje duljine (2-3 godine); 0,1 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju kvalificirano je ispod razine ISCED 5 (vidi OECD, baza podataka TALIS 2018, tablice I.4.8).

⁽¹¹⁸⁾ Estonija, Francuska, Mađarska, Austrija, Slovenija, Švedska, Island i Norveška.

⁽¹¹⁹⁾ Diploma magistra određena je kao minimalna razina inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika: Francuska (2010.), Mađarska (2006.), Austrija (2015.), Island (2008.) i Norveška (2017.).

⁽¹²⁰⁾ Zaključci Vijeća od 20. svibnja 2014. o učinkovitom obrazovanju učitelja i nastavnika, SL C 183, 14. 6. 2014.

⁽¹²¹⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija. Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf] Dostupno na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [preuzeto 7. srpnja 2020.].

Stručno osposobljavanje, kako se ovdje podrazumijeva, dio je inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji potencijalnim učiteljima i nastavnicima pruža i specifična teorijska znanja i praktične vještine za nastavničku struku. Nastavna praksa sastavni je dio stručnog osposobljavanja koje može uključivati promatranje nastave, a katkad i poučavanje. Obično je riječ o praktičnom osposobljavanju bez naknade u stvarnoj radnoj sredini koje se može integrirati u različite faze programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

U prvom dijelu ovog odjeljka analizira se zahtijevaju li državna obrazovna tijela da se stručno osposobljavanje i nastavna praksa uključe u inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju i koje je njegovo minimalno regulirano trajanje. U drugom se dijelu analiziraju podaci TALIS-a 2018. kako bi se prikazao udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su završili formalno obrazovanje ili osposobljavanje koje je uključivalo sadržaj, pedagogiju i nastavnu praksu.

Na slici 2.3. prikazano je ukupno trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika te trajanje stručnog osposobljavanja i nastavne prakse ako je propisano. Kako bi se omogućila usporedba radnog opterećenja u svim programima, trajanje je izraženo u ECTS-bodovima. U okviru Bolonjskog procesa i programa europske suradnje kao što je Erasmus+, europski obrazovni sustavi razvili su sustav ECTS kao ključni instrument za transparentno oblikovanje kurikuluma i olakšavanje prijenosa bodova između programa i ustanova. Ono omogućava da se ishodi učenja i radno opterećenje programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika izraze u bodovima. Stoga se može usporediti trajanje programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i njihovih glavnih sastavnica.

Slika 2.3. prikazuje da gotovo svi obrazovni sustavi zahtijevaju da stručno osposobljavanje bude uključeno u programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Većina obrazovnih sustava regulira i minimalno trajanje stručnog osposobljavanja, a u 11 obrazovnih sustava⁽¹²²⁾ udio stručnog osposobljavanja određuju same ustanove inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

U devet obrazovnih sustava, u kojima je trajanje propisano⁽¹²³⁾, radno opterećenje stručnog osposobljavanja iznosi 60 ECTS-bodova, što odgovara približno godini redovitog studija. U Irskoj, Francuskoj, Malti (uzastopni program) i Portugalu stručno osposobljavanje traje dvostruko dulje. U Bugarskoj, Rumunjskoj, Bosni i Hercegovini, Sjevernoj Makedoniji i Srbiji minimalno trajanje stručnog osposobljavanja ne prelazi 40 ECTS-bodova, dok je najkraće trajanje u Italiji (24 boda), Crnoj Gori (23 boda) i Turskoj (25 bodova).

Promatrajući udio stručnog osposobljavanja u sklopu programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika mogu se uočiti velike razlike među zemljama. Udio stručnog osposobljavanja kreće se od 50 % ukupnog trajanja inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Belgiji (francuska zajednica), Irskoj (usporedni program) i Malti (usporedni program) do 8 % u Italiji i Crnoj Gori. Udio stručnog osposobljavanja iznosi 15 % ili manje u Bugarskoj, Italiji, Rumunjskoj, Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Sjevernoj Makedoniji, Srbiji i Turskoj u kojima je trajanje stručnog osposobljavanja i najkraće.

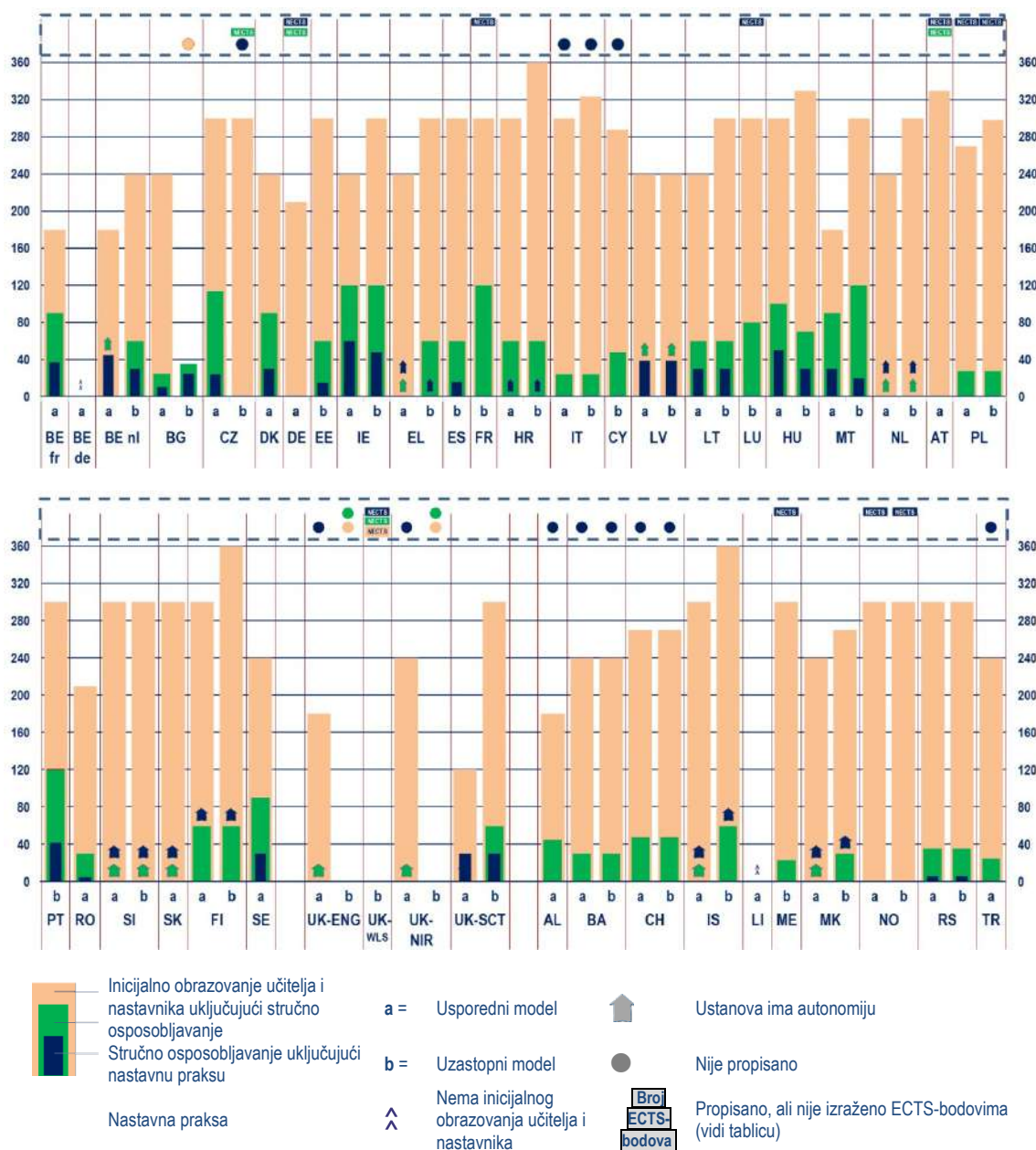
Dok je trajanje nastavne prakse kao dijela stručnog osposobljavanja regulirano u približno polovici europskih obrazovnih sustava, u drugima je to pitanje prepušteno ustanovama inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili nije regulirano. Ako je regulirano, minimalno trajanje nastavne prakse znatno se razlikuje među državama. Kreće se od 60 ECTS-bodova u Irskoj (usporedni model) do 5 ECTS-bodova u Rumunjskoj. U osam obrazovnih sustava⁽¹²⁴⁾ praktično osposobljavanje traje oko polovice vremena posvećenog stručnom osposobljavanju.

⁽¹²²⁾ To se odnosi na usporedne modele inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Belgiji (flamanska zajednica), Grčkoj, Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Sjeverna Irska i Škotska), Islandu i Sjevernoj Makedoniji. Institucionalna autonomija se u Letoniji, Nizozemskoj i Sloveniji primjenjuje na sve glavne programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

⁽¹²³⁾ Belgija (flamanska zajednica, uzastopni program), Estonija, Grčka, Španjolska, Hrvatska, Litva, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska) (uzastopni program) i Island (uzastopni program).

⁽¹²⁴⁾ Belgija (francuska zajednica) i flamanska zajednica (uzastopni model), Bugarska (usporedni model), Danska, Irska, Litva, Mađarska i Ujedinjena Kraljevina (Škotska – uzastopni model).

Slika 2.3.: Minimalno trajanje stručnog osposobljavanja i nastavne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (u ECTS-bodovima) u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika odgovara ukupnom trajanju, tj. obuhvaća trajanje stručnog osposobljavanja i nastavne prakse. Trajanje stručnog osposobljavanja obuhvaća trajanje nastavne prakse.

(ECTS, osim posebnog navoda)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR
	a	-	a b	a b	a b	a	a	B	a b	a b	b	b
ITE	180	>>	180 240	240 ●	300 300	240	210	300	240 300	240 300	300	300
Stručno osposobljavanje	90	>>	▲ 60	25 35	114 188 sati	90	Vidi napomenu	60	120 120	▲ 60	60	120
Nastavna praksa	37	>>	45 30	10 25	24 ●	30	Vidi napomenu	15	60 48	▲ ▲	16	4-6 tjedana

2. Poglavlje – Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i uvođenje u nastavničku struku

	HR		IT		CY	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT
	a	b	a	b		a	b	a	b		b	a	b	a	b	a	
ITE	300	360	300	300	288	240	240	240	300	300	300	330	180	300	240	300	330
Stručno osposobljavanje	60	60	24	24	48	↑	↑	60	60	80	100	70	90	120	↑	↑	Vidi napomenu
Nastavna praksa	↑	↑	●	●	●	39	39	30	30	180 sati	50	30	30	20	↑	↑	Vidi napomenu

	PL		PT	RO	SI		SK	FI	SE	UK: UK-ENG		UK-WLS	UK:UK-NIR		UK:UK-SCT		
	a	b			b	a				a	b		a	b	a	b	a
ITE	270	298	300	210	300	300	300	300	360	240	180	●	4 godine	240	●	120	300
Stručno osposobljavanje	28	28	120	30	↑	↑	↑	60	60	90	↑	●	1 godina	↑	●	↑	60
Nastavna praksa	150 sati	150 sati	42	5	↑	↑	↑	↑	↑	30	●	●	24 tjedna	●	●	30	30

	AL	BA		CH		IS		LI	ME	MK		NO		RS		TR
		a	b	a	b	a	b			-	b	a	b	a	b	
ITE	180	240	240	270	270	300	360	>>	300	240	270	300	300	300	300	240
Stručno osposobljavanje	45	30	30	48	48	↑	60	>>	23	↑	30	0,5 godina	0,3 godina	36	36	25
Nastavna praksa	●	●	●	●	●	↑	↑	>>	Vidi napomenu	↑	↑	100-110 dana	60 dana	6	6	●

a Usporedni model b Uzastopni model ↑ Ustanova ima autonomiju ● Nije propisano >> Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u inozemstvu

Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE de) – U zajednici nije organizirano obrazovanje učitelja i nastavnika. Većina učitelja i nastavnika obrazuje se u francuskoj zajednici u Belgiji.

Belgija (BE nl) – Nastavna praksa istovjetna je širem konceptu „praktične sastavnice” u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. Praktična sastavnica uključuje praksu u školi, ali može sadržavati i praktične sate na fakultetu.

Češka – Trajanje uzastopnog modela ne uključuje 188 sati stručnog osposobljavanja. Stručno osposobljavanje može se obaviti usporedno s nepedagoškim diplomskim studijem ili nakon njega.

Njemačka – Trajanje stručnog osposobljavanja i nastavne prakse propisano je, ali se ne može izraziti zasebno ECTS-bodovima. Omjer nastave iz didaktike ili obrazovnih znanosti i prakse u školi i izobrazbe iz predmeta koji će se poučavati trebao bi biti približno 1:2. Nadalje, pripravnništvo predstavlja stručno osposobljavanje u školi. Njegova organizacija i trajanje ovise o pokrajini.

Luksemburg – Podaci na slici odnose se na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika na Sveučilištu u Luxembourg.

Španjolska – U skladu s propisima, najmanje 16 ECTS-bodova mora odgovarati „praksi” koja uključuje nastavnu praksu i diplomski rad.

Francuska – Za većinu studenata koji se kvalificiraju kako je opisano na slici, određuje se minimalan broj tjedana promatranja u školi (4-6 tjedana za studente koji su položili ispit na kraju 4. godine; 8-12 tjedana za ostale). O odgovarajućem broju ECTS-bodova odlučuje ustanova. Osim toga, studenti koji su položili ispit na kraju 4. godine imaju 324 nastavna sata u 5. godini.

Italija – Da bi postali kvalificirani nastavnici, studenti učiteljskog studija moraju proći natječaj. Da bi bili primljeni na natječaj, kandidati moraju steći 24 ECTS-boda u antropo-psihopedagoškim predmetima, kao i u nastavnim metodologijama i tehnologijama. Ta 24 ECTS-boda mogu se steći tijekom diplomskih studija (ako su uključeni) ili nakon završetka diplomskih studija (ako nisu uključeni).

Cipar – Nema nastavne prakse jer studenti na nastavnoj praksi stječu praktično iskustvo u školi tijekom uvođenja koje je strukturirana faza programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Litva – Studenti koji su stekli najmanje kvalifikaciju prvostupnika mogu početi poučavati, pod uvjetom da steknu nastavničku kvalifikaciju (koja odgovara 60 ECTS-bodova) najkasnije u prve dvije godine nastave.

Austrija – Stručno osposobljavanje i nastavna praksa uključeni su u 330 ECTS-bodova (radno opterećenje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika), nisu izraženi zasebno u ECTS-bodovima.

Poljska – Nastavna praksa je uključena u stručno osposobljavanje (28 ECTS-bodova), ali je izraženo samo u satima (minimalno 150 sati).

Slovačka – „Dodatan pedagoški studij” (*Doplňujúce pedagogické štúdium*) u trajanju od 200 sati (obično dvije godine) može se pohađati usporedno s relevantnim nepedagoškim diplomskim studijem ili nakon njega. Nastavna praksa iznosi minimalno 40 sati, ali ne postoji ekvivalent izražen u ECTS-bodovima.

Švedska – Ukupno trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika je 240 ECTS-bodova ako se obrazuje iz dva predmeta, a 270 ECTS-bodova ako je riječ o tri predmeta.

Ujedinjena Kraljevina (ENG) – Za uzastopni model, trajanje poslijediplomskog studija u obrazovanju (PGCE), koji obično odgovara jednogodišnjem programu, nije dostupno u okviru ECTS-a. Za usporedne i uzastopne modele koji se ne temelje na zaposlenju, nastavna praksa obično iznosi najmanje 120 dana (24 tjedna) bez ekvivalenta ECTS-a.

Ujedinjena Kraljevina (Sjeverna Irska) – Za uzastopni model, trajanje poslijediplomskog studija u obrazovanju (PGCE), koji obično odgovara jednogodišnjem programu, nije dostupno u okviru ECTS-a. Za usporedne postprimarne modele nastavna praksa obično traje 32 tjedna, bez ekvivalenta izraženog u ECTS-bodovima, dok za uzastopne postprimarne modele traje 24 tjedna.

Lihtenštajn – Unutar zemlje nije organizirano obrazovanje učitelja i nastavnika. Većina nastavnika obrazuje se u Austriji ili Švicarskoj.

Crna Gora – Nastavna praksa provodi se kontinuirano tijekom cijelog semestra.

Uključivanje nastavnog sadržaja, pedagogije i prakse u inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

U istraživanju TALIS 2018. od učitelja i nastavnika tražilo se da opišu nekoliko sastavnica uključenih u njihovo formalno obrazovanje ili osposobljavanje. U ovom se odjeljku bavi uključivanjem sadržaja, pedagogije (opće i predmetne) i školske prakse.

U EU 92,4 % učitelja i nastavnika navodi kako je studiralo sadržaj svih ili nekih predmeta koje predaju. Većina europskih zemalja prati prosječne trendove uključivanja sadržaja predmeta u početno obrazovanje ili osposobljavanje. Slično tome, više od 80 % učitelja i nastavnika u EU pohađalo je osposobljavanje iz predmetne i opće pedagogije. Postoji vrlo mala razlika među zemljama u ovom području. Samo su u Španjolskoj, Francuskoj i Italiji udjeli znatno niži (vidi tablicu 2.4. u Prilogu II.).

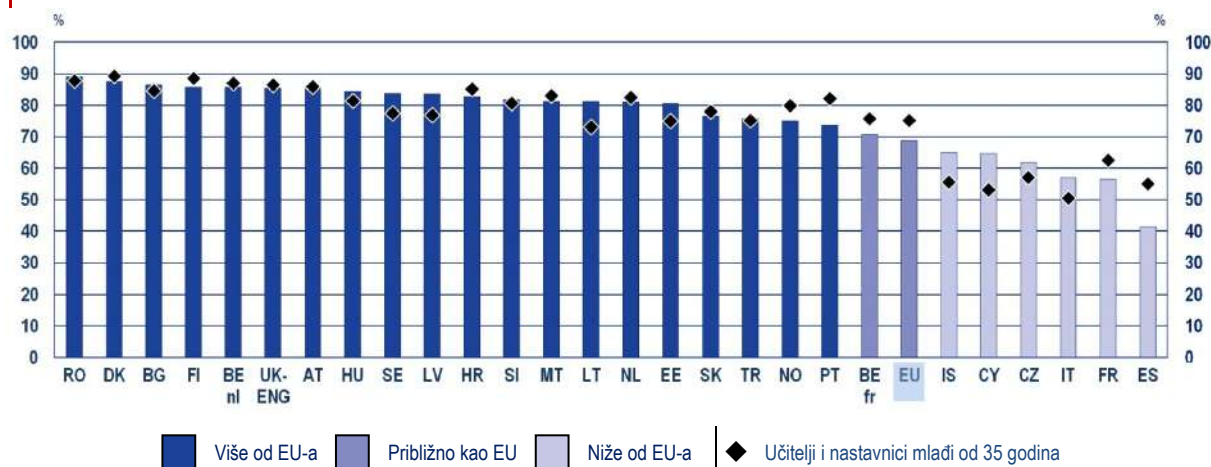
Većina učitelja i nastavnika u EU navodi kako je školska praksa dio inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (84,3 %). U Finskoj iznosi 98,1 %, u Ujedinjenoj Kraljevini 97,1 % (Engleska) i u flamanskoj zajednici u Belgiji 95 %, dok je najniža stopa zabilježena u Češkoj (66,9 %) i Španjolskoj (67,3 %).

Na slici 2.4. prikazan je postotak učitelja i nastavnika koji navode da su pohađali inicijalno obrazovanje ili osposobljavanje učitelja i nastavnika koje je uključivalo sve osnovne sastavnice. Također prikazuje odgovore mlađe generacije nastavnika (mlađih od 35 godina) kako bi se uočilo mijenja li se inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika.

Prema rezultatima TALIS-a 2018., gotovo 70 % učitelja i nastavnika diljem EU-a navodi da je njihovo formalno obrazovanje ili osposobljavanje uključivalo sve osnovne sastavnice⁽¹²⁵⁾. U otprilike tri četvrtine europskih obrazovnih sustava taj je udio znatno veći od razine EU-a. Omjer premašuje 85 % u Belgiji (flamanska zajednica), Bugarskoj, Danskoj, Austriji, Rumunjskoj, Finskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) u kojima postoji duga tradicija kombiniranja nastavnog sadržaja, pedagogije i prakse u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. Suprotno tome, u Češkoj, Španjolskoj, Francuskoj, Italiji, Cipru i Islandu udio učitelja i nastavnika koji su osposobljeni u svim osnovnim sastavnicama ispod je razine EU-a. U Španjolskoj, Francuskoj i Italiji taj je udio manji od 60 %, a najniži je u Španjolskoj (41,5 %).

⁽¹²⁵⁾ U Španjolskoj, Francuskoj i Italiji (tri najveće zemlje EU-a) udio učitelja i nastavnika koji su osposobljeni u svim osnovnim sastavnicama je nizak, što dovodi do smanjenja prosjeka EU-a.

Slika 2.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su završili program formalnog obrazovanja ili osposobljavanja koji uključuje sadržaj, pedagogiju i nastavnu praksu, 2018. godine



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Svi učitelji i nastavnici	68,8	70,7	85,7	86,5	61,8	87,6	80,5	41,5	56,5	82,7	57,1	64,8	83,6	81,2
Učitelji i nastavnici mlađi od 35 god.	75,0	75,6	86,9	84,5	57,1	89,2	74,9	55,0	62,4	85,0	50,4	53,1	76,8	72,9
%	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Svi učitelji i nastavnici	84,4	81,3	81,0	85,4	73,7	89,1	81,8	76,5	85,8	83,9	85,4	65,1	74,9	75,7
Učitelji i nastavnici mlađi od 35 god.	81,2	82,9	82,4	85,8	82,1	87,7	80,6	77,8	88,5	77,4	86,4	55,5	79,7	75,0

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 2.3. u II. Prilog).

Objašnjenje

Podaci koji se temelje na odgovorima nastavnika na 6. pitanje: „Jesu li sljedeće sastavnice bile uključene u vaše formalno <obrazovanje ili osposobljavanje> i u kojoj mjeri ste se osjećali spremnima za svaku sastavnicu u vašem poučavanju?“ razvrstani po dobnim skupinama prema odgovorima na pitanje „Koliko imate godina?“.

Stupci prikazuju udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su završili formalno obrazovanje ili osposobljavanje koje je uključivalo nastavni sadržaj, pedagogiju i nastavnu praksu, tj. nastavnike koji su odgovorili „da“ na potpitanja u okviru 6. (A) pitanja: a (neki ili svi predmeti) koje poučavam, b (pedagogija nekih ili svih predmeta), c (opća pedagogija) i d (nastavna praksa u svim ili nekim predmetima koje poučavam).

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci u stupcima prikazani su silaznim redoslijedom. Podaci u tablici prikazani su po protokolarnom redoslijedu.

EU uključuje zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Dijamanti prikazuju udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju mlađih od 35 godina koji su završili formalno obrazovanje ili osposobljavanje koje je uključivalo nastavni sadržaj, pedagogiju i nastavnu praksu.

Uspoređujući nastavnike početnike s ukupnom nastavničkom populacijom može se uočiti pozitivan trend na razini EU-a (plus 6,2 postotna boda, S.E. 0,59.). U približno polovici obrazovnih sustava mladi učitelji i nastavnici vjerojatno će završiti inicijalno osposobljavanje koje će uključivati sve osnovne sastavnice, dok je najveća razlika zabilježena u Španjolskoj i Francuskoj (plus 13,6 postotnih bodova, S.E. 2,56 i 5,9 postotnih bodova, S.E. 1,58) (vidi tablicu 2.3. u Prilogu II.). To vjerojatno odražava sljedeće nedavne politike koje su uvele promjene u strukturi i sadržaju inicijalnoga obrazovanja učitelja i nastavnika:

U **Španjolskoj** je kraljevskom uredbom iz 2008. godine ⁽¹²⁶⁾ utvrđena osnova inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika za svaku obrazovnu fazu. Stoga od akademske godine 2009./2010. svi programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji vode do nastavničke kvalifikacije za srednjoškolsko obrazovanje moraju uključivati pedagogiju, psihologiju i upravljanje razredom.

U **Francuskoj** se od uvođenja programa diplomskoga učiteljskog studija godine 2013./2014. stalno pojačava stručna sastavnica inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Taj trend nastavlja se reformom koja je u tijeku i koja unapređuje stručnost uključivanjem više razdoblja prakse i više osposobljavanja nastavnika koji zapravo poučavaju na toj razini.

⁽¹²⁶⁾ Kraljevska uredba (2008.), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

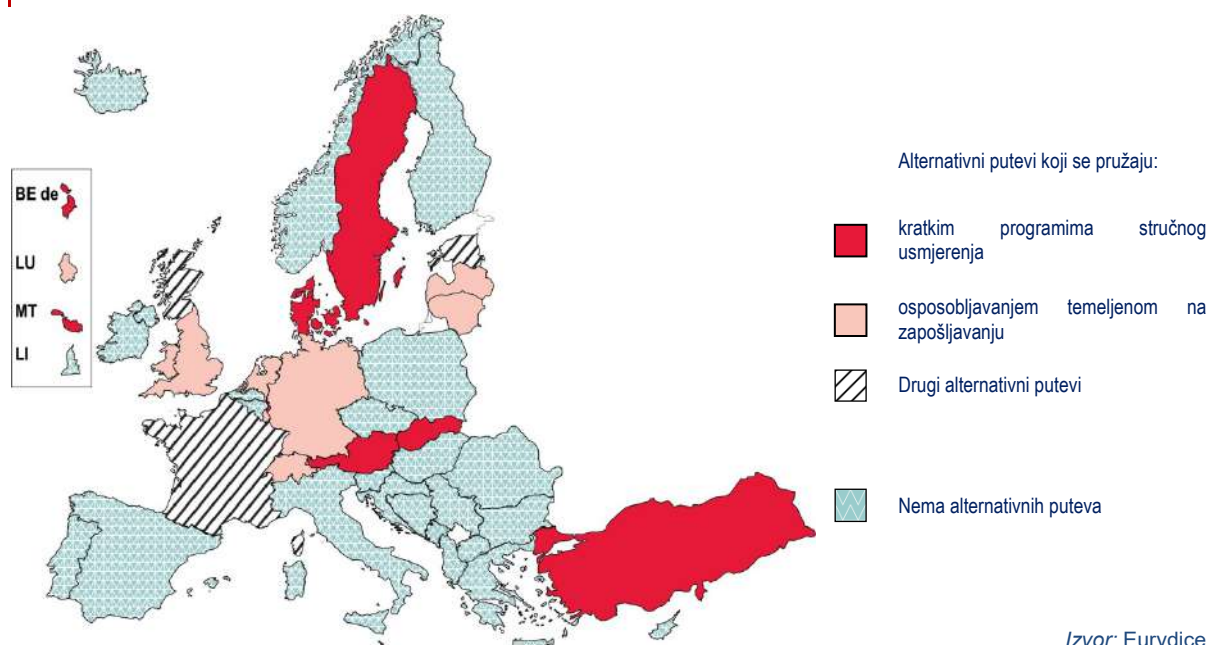
U približno polovici obrazovnih sustava uočava se suprotan trend u kojem je malo vjerojatno da su mladi učitelji i nastavnici (mlađi od 35) završili obrazovanje ili osposobljavanje koje obuhvaća te četiri sastavnice. U Italiji, Cipru, Litvi i Islandu razlika između mladih učitelja i nastavnika i ukupne nastavničke populacije premašuje 6,5 postotnih bodova.

2.1.3. Alternativni putevi

Alternativni putevi koji vode do nastavničke kvalifikacije odnose se na programe obrazovanja i/ili osposobljavanja koji su uvedeni uz redovite programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika kao alternativne pristupne točke nastavničkoj kvalifikaciji. U usporedbi s glavnim programom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, te programe obično karakterizira visok stupanj fleksibilnosti, kraće trajanje te djelomična ili potpuna temeljenost na zapošljavanju. U nekim obrazovnim sustavima uvedeni su alternativni putevi kako bi se riješio problem manjka učitelja i nastavnika. U drugima takvi putevi služe za diverzifikaciju struke privlačenjem visokokvalitetnih diplomiranih studenata i/ili visokokvalificiranih stručnjaka iz drugih područja. Alternativni programi obično su namijenjeni pojedincima s profesionalnim iskustvom stečenim unutar ili izvan obrazovanja (pojedinci koji pristupaju nastavničkoj struci iz drugih struka) ili diplomiranim studentima iz drugih područja. Programi mogu ponuditi fleksibilne oblike upisa kao što su izvanredan studij, učenje na daljinu ili kombinirano učenje, kao i večernje kolegije.

U Europi 18 obrazovnih sustava navodi uvođenje alternativnih puteva za stjecanje nastavničke kvalifikacije. Iako ne postoji jedinstveni model alternativnog puta, mogu se uočiti dva glavna pristupa.

Slika 2.5.: Alternativni putevi za stjecanje nastavničke kvalifikacije i njihovo trajanje u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Trajanje alternativnih programa izraženo u ECTS-bodovima (c), godinama (y) ili satima (h)

BE de	DE	DK	EE	FR	LV	LT	LU	MT	NL	AT	SK	SE	UK-Engleska	UK-Wales	UK-Škotska	CH	TR
30 bodova	1-2 g.	150 bodova	●	● 650 sati	60 c	230 sati	180 bodova	●	120 bodova	2 g.	90-120 bodova	○	○	○	300 bodova	1 g.	

● Trajanje nije propisano ○ Postoji nekoliko alternativnih puteva

Objašnjenje

Kratak opis alternativnih puteva nalazi se u Prilogu I.2.

Kratki programi stručnog usmjerenja

Kratki programi stručnog usmjerenja namijenjeni su uglavnom diplomiranim studentima iz drugih područja visokog obrazovanja. Kao što je prikazano na slici 2.5., sedam obrazovnih sustava, odnosno Belgija (njemačka zajednica) ⁽¹²⁷⁾, Danska, Malta, Austrija, Slovačka, Švedska i Turska, razvilo je kratke programe stručnog usmjerenja. Za pristup takvim programima kandidati moraju imati najmanje diplomu prvostupnika, dok je diploma magistra potrebna samo u Slovačkoj. U Danskoj kandidati koji nemaju visoku stručnu spremu moraju dokazati dvije godine stručnog iskustva u području obrazovanja, uz završen program strukovnoga višeg srednjoškolskog obrazovanja.

Kratki programi stručnog usmjerenja imaju brojne sličnosti s organizacijom i sadržajem druge faze uzastopnog modela. Obično ih pružaju učiteljski fakulteti, a uključuju pedagoške i psihološke znanosti, metodologiju, didaktiku i praktično osposobljavanje. Ti programi u pravilu traju između jedne i dvije godine. Jedina je iznimka Belgija (njemačka zajednica), u kojoj je radno opterećenje alternativnog programa 30 ECTS-bodova, što odgovara jednom semestru studija.

Osim toga, u svim zemljama koje pružaju kratke programe stručnog usmjerenja osim Malte, jedini redoviti put za stjecanje nastavničke kvalifikacije je završetak programa koji su u cijelosti posvećeni inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika (usporedni model). S tog stajališta, uvođenje tih kratkih programa stručnog usmjerenja u spomenutim obrazovnim sustavima može se promatrati kao postupno uvođenje uzastopnog modela.

Osposobljavanje temeljeno na zapošljavanju

Studenti koji su upisani u programe temeljene na zapošljavanju prate individualni program osposobljavanja usporedno s radom u školi. Kandidati s profesionalnim iskustvom kao i osobe koje su nedavno diplomirale sa znanjem o predmetu obično pohađaju te programe. Osam obrazovnih sustava (Njemačka, Letonija, Litva, Luksemburg, Nizozemska, Ujedinjena Kraljevina [Engleska i Wales] i Švicarska) nudi alternativno osposobljavanje temeljeno na zapošljavanju, uz glavne programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. U Letoniji i Litvi alternativni programi posebno su usmjereni na mlade osobe s visokoškolskom kvalifikacijom. Primjerice, dob (najviše 35 godina) jedan je od kriterija za primanje u program „Odaberi poučavanje” u Litvi. Suprotno tome, u Švicarskoj je inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika temeljeno na zapošljavanju usmjereno na kandidate koji imaju najmanje 30 godina i tri godine stručnog iskustva.

Nizozemska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska i Wales) imaju relativno dugu tradiciju pružanja alternativnih puteva prema nastavničkoj struci.

U **Nizozemskoj** dugogodišnji program „Drugi predmet u obrazovanju” omogućuje studentima na diplomskom studiju da steknu ograničenu kvalifikaciju drugog stupnja za poučavanje učenika od 1. do 3. razreda u općem srednjoškolskom obrazovanju.

Među nekoliko alternativnih puteva koji se nude u **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** najrašireniji je program „Prvo poučavaj”. Postoji već 17 godina; otprilike 7 % nastavnika srednjih škola steklo je kvalifikaciju na taj način. Program dodatnoga diplomskog osposobljavanja je **velška** inačica programa „Prvo poučavaj”. Oba programa nastoje zaposliti izvrsne diplomirane studente iz različitih područja u školama u područjima u nepovoljnom položaju.

Drugi alternativni putevi

U Estoniji, Francuskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) alternativni putevi za stjecanje nastavničke kvalifikacije slijede različite obrasce.

⁽¹²⁷⁾ Većina nastavnika koji rade u struci u njemačkoj zajednici u Belgiji osposobljena je u francuskoj zajednici. Nekoliko diplomiranih studenata steklo je kvalifikaciju završetkom alternativnog programa.

U **Estoniji** stručnjaci iz drugih područja mogu steći nastavničku kvalifikaciju putem nacionalnog sustava stručnih kvalifikacija. Stručnu potvrdu može dobiti svatko tko dokaže potrebne kompetencije opisane u stručnom standardu za učitelje i nastavnike. Tečajevi osposobljavanja nisu obvezatni.

U **Francuskoj** je ispit na kraju 4. godine (razina magistra 1) obvezatni dio stjecanja nastavničke kvalifikacije. Alternativne mogućnosti stjecanja nastavničke kvalifikacije sastoje se od polaganja tzv. „trećeg ispita” ili „internog ispita”. Kako bi mogli sudjelovati u tim ispitima, kandidati moraju dokazati između tri i pet godina stručnoga nastavnog iskustva.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska)** uvedeno je nekoliko dodatnih puteva u struku kako bi se pomoglo u rješavanju izazova zapošljavanja učitelja i nastavnika u prioritetnim predmetima te u udaljenim i ruralnim područjima. Ti putevi i dalje moraju uključivati ustanovu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika sa sjedištem na sveučilištu i moraju biti akreditirani od strane Općeg nastavničkog vijeća Škotske. Neki od novih puteva uključuju kombinirano inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i godinu uvođenja te program osposobljavanja postojećeg osoblja lokalnih vlasti za nastavnike.

Podaci TALIS-a o alternativnim putevima

Iako je nekoliko europskih obrazovnih sustava uvelo alternativne puteve za stjecanje nastavničke kvalifikacije, broj nastavnika koji su se kvalificirali na taj način i dalje je zanemariv. Prema TALIS-u 2018., u EU je samo 4,4 % kvalificirano kratkim ili specijaliziranim programima obrazovanja nastavnika ⁽¹²⁸⁾ (vidi tablicu 2.2. u Prilogu II.). Najveći udio zabilježen je u Estoniji (6,9 %) i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) (7,9 %), dvjema zemljama koje nude alternativne mogućnosti stjecanja nastavničke kvalifikacije.

2.2. Uvođenje u nastavničku struku

Prelazak iz inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u rad ključna je faza kako za učitelje i nastavnike tako i za obrazovne sustave. Kako je navedeno u priručniku Europske komisije za tvorce politika o uvođenju u nastavničku struku, „točka prelaska novokvalificiranih učitelja i nastavnika iz inicijalnog obrazovanja u rad smatra se ključnom za daljnju predanost struci i razvoj te za smanjenje broja učitelja i nastavnika koji napuštaju struku” (Europska komisija, 2010., str. 9). U Komunikaciji Europske komisije o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi ⁽¹²⁹⁾ naglašava se važnost pružanja posebne potpore učiteljima i nastavnicima u ranoj fazi njihove karijere. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti 2020. potvrđuje se da bi nastavnicima početnicima trebalo pružiti „dodatne smjernice i mentorstvo, kako bi im se olakšao početak karijere i pomoglo u rješavanju specifičnih potreba s kojima se suočavaju” ⁽¹³⁰⁾.

Uvođenje novokvalificiranih učitelja i nastavnika ⁽¹³¹⁾ ovdje se tumači kao strukturirana faza potpore koja traje najmanje nekoliko mjeseci. Tijekom te faze učitelji i nastavnici izvršavaju u potpunosti ili djelomično zadatke koje inače izvršava osoblje s više iskustva te su plaćeni za svoj rad. Uvođenje u posao ima važne elemente oblikovanja i potpore. Obično obuhvaća dodatno osposobljavanje te pojedinačnu pomoć i savjetovanje. Nadalje, u nekim obrazovnim sustavima djeluje i kao probni rok prije zapošljavanja. U nekim obrazovnim sustavima uspješno ostvarenje faze uvođenja obavezan je preduvjet za stjecanje pune obrazovne kvalifikacije (Europska komisija \ EACEA \ Eurydice, 2018., str. 34).

⁽¹²⁸⁾ U TALIS-u 2018. kratki ili specijalizirani program obrazovanja ili osposobljavanja učitelja i nastavnika odnosi se na puteve u nastavničku struku koji nisu <redoviti programi obrazovanja učitelja i nastavnika> u smislu trajanja i/ili sadržaja, na primjer kratki ili brzi programi namijenjeni određenim skupinama kao što su visokokvalitetni mladi diplomirani studenti, kandidati u potrazi za drugom karijerom, kandidati s određenim nastavnim iskustvom ili diplomirani studenti s visokim stupnjem znanja o predmetu. Ta definicija odgovara definiciji alternativnih puteva koja se primjenjuje u ovom izvješću.

⁽¹²⁹⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi kao preduvjeti za uspješan život., COM (2017.) 165 final.

⁽¹³⁰⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020. str. 11

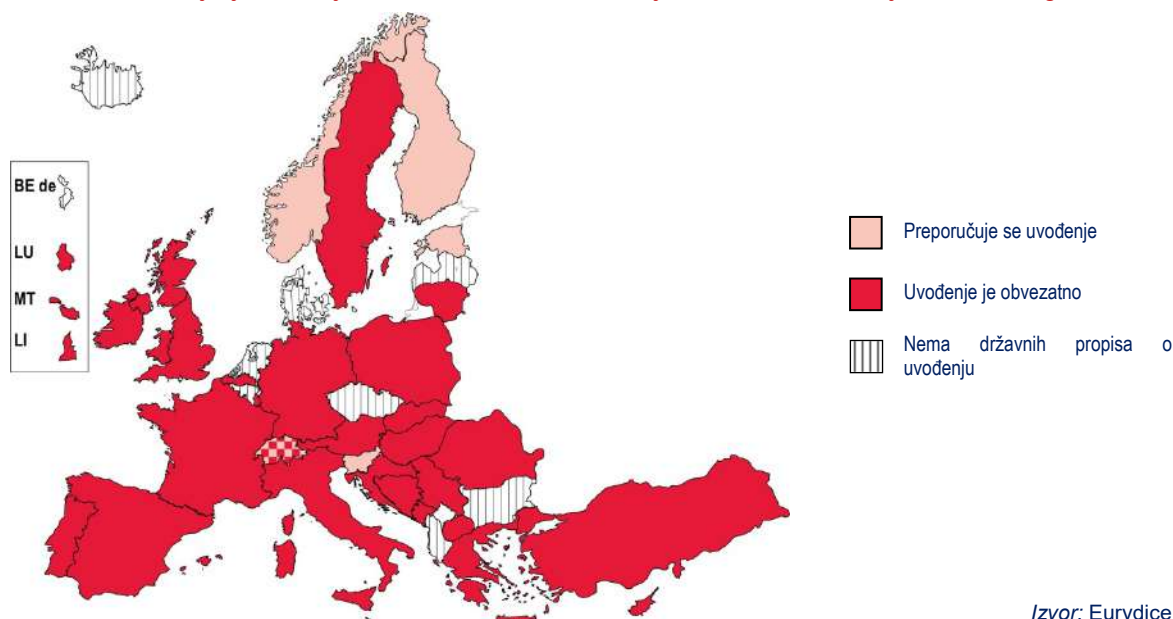
⁽¹³¹⁾ U Njemačkoj, Francuskoj i Cipru uvođenje se odvija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika pa je ono namijenjeno pripravnicima/ budućim učiteljima i nastavnicima.

U ovom se odjeljku bavi različitim ključnim aspektima uvođenja kao što su njegov status, duljina, obvezatne sastavnice i konačna procjena. Također se analiziraju podaci TALIS-a 2018. o sudjelovanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u uvođenju. Budući da je ovaj dio usmjeren prema prelasku u nastavničku struku, njegov je opseg ograničen isključivo na uvođenje učitelja i nastavnika koji počinju raditi u struci. Uvođenje učitelja i nastavnika koji rade u nastavi, a počinju raditi u novoj školi, nije obuhvaćeno ovim izvješćem.

2.2.1. Status, duljina i organizacija formalnog uvođenja

Pružanje potpore rano u karijeri uobičajena je praksa u Europi. Kako je prikazano na slici 2.6., u većini obrazovnih sustava uvođenje je obvezatno, dok se u Estoniji, Sloveniji, Finskoj, Švicarskoj (u nekim kantonima) i Norveškoj preporuča.

Slika 2.6.: Status i trajanje uvođenja za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Trajanje (u mjesecima)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
⊗	⊗	○	⊗	⊗	⊗	12 – 24	12	(200 sati)	○	3,5 – 6	12	12	12	5	⊗	12	24	24	24	⊗	12
PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
9	12	12	10	○	○	12		12	12	12	12	⊗	12	12 – 24	⊗	○	9	12	24	12	12

⊗ Nema državnih propisa o uvođenju ○ Minimalno trajanje uvođenja nije određeno na državnoj razini.

Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Informacije na slici odnose se na obvezatno plaćeno pripravništvo u školi (*Vorbereitungsdienst*). Osim toga, deset saveznih pokrajina organizira program uvođenja za kvalificirane učitelje i nastavnike. U sedam pokrajina to nije obvezatno, u Brandenburg i Hessenu je obvezatno, a u Bremenu je djelomično obvezatno.

Irska – Od rujna 2020. *Droichead* je jedini model uvođenja dostupan novokvalificiranim učiteljima i nastavnicima. Proces *Droichead* sastoji se od dva dijela: uvođenja u školu (koje obuhvaća refleksivnu praksu, mentorstvo i stručne razgovore) i dodatnih stručnih aktivnosti učenja (sastanaka skupina i još jedne aktivnosti odabrane uz savjetovanje sa stručnim timom za potporu). Srednjoškolski nastavnik mora održati najmanje 200 nastavnih sati u prihvatljivoj sredini od datuma kada je prvi put zaposlen na radno mjesto koje je priznato kao primjereno/prihvatljivo za *Droichead* u srednjoj školi. Novokvalificirani učitelji i nastavnici imaju rok od 36 mjeseci za ispunjavanje zahtjeva za prijavu.

Španjolska – Sadržaj i trajanje faze uvođenja razlikuju se ovisno o autonomnoj zajednici.

Slovenija – Podaci prikazani na slici i u prethodnoj tablici odnose se na fazu uvođenja koja se primjenjuje samo na pripravnike koje zapošljava Ministarstvo. Kvalificirani kandidati, koje škole izravno zapošljavaju kako bi popunile slobodna radna mjesta, imaju mentora dva mjeseca kako bi se pripremili za stručni ispit.

Ujedinjena Kraljevina (SCT) – Uvođenje se može provesti kroz Program uvođenja nastavnika ili Fleksibilnim putem. Informacije o trajanju razdoblja uvođenja odnose se na Program uvođenja nastavnika.

Švicarska – Programi uvođenja regulirani su na razini kantona. Većina kantona ima obvezatne programe, dok su drugi neobvezatni. U nekim kantonima trajanje se može prilagoditi individualnim potrebama.

Strukturirano uvođenje može se organizirati na različite načine. U većini obrazovnih sustava uvođenje se organizira na početku prvog ugovora koji nastavnik dobije i može se pojaviti tijekom probnog razdoblja. U nekim obrazovnim sustavima učitelji i nastavnici koji se uvode u struku već su u potpunosti kvalificirani, dok je za druge uvođenje dodatan korak prema statusu potpuno kvalificiranog nastavnika (vidi 2.2.4.). U Njemačkoj, Francuskoj i Cipru uvođenje se provodi u okviru inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

U **Njemačkoj** se pripravništvo u školi (*Vorbereitungsdienst*) smatra uvođenjem. Ono je dio inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i sve osobe s kvalifikacijom (s prvim državnim ispitom ili diplomskim učiteljskim studijem ovisno o pokrajini) moraju ga provesti kako bi položili drugi državni ispit koji je nužan uvjet za potpunu kvalifikaciju i trajno zaposlenje.

U Francuskoj i Cipru, gdje se osposobljavanje učitelja i nastavnika organizira uzastopnim putem, uvođenje je integrirano u drugu fazu inicijalnog obrazovanja posvećenu stručnom usavršavanju nastavnika (vidjeti odjeljak 2.1.1.).

U **Francuskoj** studenti polažu ispit potkraj 4. godine (*Razina magistra 1*). Tijekom druge godine diplomskog programa (*Razina magistra 2*) uspješni kandidati slijede program uvođenja zajedno s akademskim kolegijima. Tijekom uvođenja primaju naknadu kao nastavnici pripravnici/ državni službenici za nastavne aktivnosti. Oni koji ne uspiju položiti ispit potkraj 4. godine mogu nastaviti do razine *Magistra 2*. Tijekom druge godine studija slijedi nastavna praksa (8-12 tjedana) umjesto programa uvođenja, a studenti ne primaju naknadu za nastavne aktivnosti. Na kraju 5. godine mogu polagati ispit i ako ga polože mogu početi program uvođenja.

U **Cipru** tijekom posljednjeg semestra jednogodišnjega pedagoškog osposobljavanja studenti na nastavnoj praksi provode program uvođenja u školama. Imaju sve dužnosti i odgovornosti kao nastavnici i pohađaju sve školske aktivnosti. Njihovo radno vrijeme nije skraćeno. U popodnevnim satima studenti na nastavnoj praksi nastavljaju pohađati akademske kolegije na Sveučilištu u Cipru.

Razdoblje uvođenja obično traje godinu dana (vidi sliku 2.6.). U Španjolskoj i Cipru ne traje dulje od šest mjeseci, dok u Luksemburgu, Mađarskoj, Malti i Norveškoj novokvalificirani učitelji i nastavnici imaju pravo na dvogodišnji program uvođenja. U Luksemburgu se, međutim, uvođenje može skratiti na godinu dana za diplomirane studente programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji uključuje stručno usavršavanje, dok se u Mađarskoj isto pravilo primjenjuje na diplomirane studente iz novoga petogodišnjeg programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (usporedni model), koji uključuje jednogodišnje pripravništvo u školi.

U nekim obrazovnim sustavima trajanje uvođenja nije određeno. Unatoč tome, službeni državni dokumenti mogu ograničiti razdoblje u kojem se uvođenje mora završiti. Tako je u flamanskoj zajednici u Belgiji i u Slovačkoj, gdje se uvođenje mora završiti u prve dvije godine karijere. U Irskoj i Lihtenštajnu uvođenje se provodi u roku od tri godine od početka prvog zaposlenja u školi. U Finskoj odluka o trajanju uvođenja prepuštena je lokalnoj autonomiji škole.

Od posljednjeg izvješća Eurydicea o nastavničkoj karijeri (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018.) uvedeno je obvezatno uvođenje za nastavnike početnike u flamanskoj zajednici u Belgiji (2019.), Litvi (2019.) i Austriji (2019.). U Norveškoj se sada preporučuje uvođenje budućih nastavnika/ nastavnika početnika.

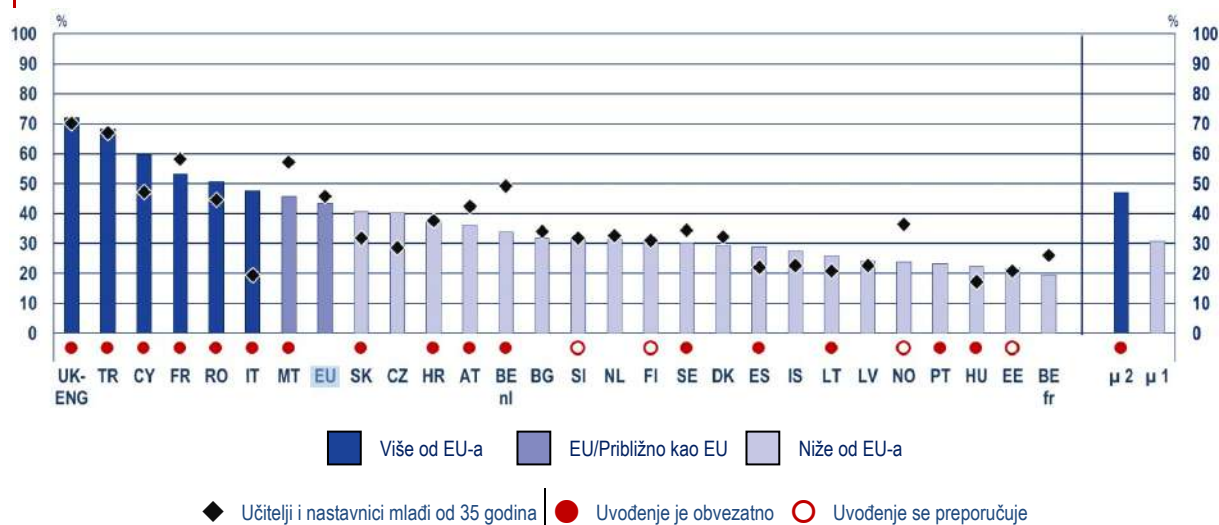
U **Norveškoj** je 2017. godine vlada potpisala sporazum sa sindikatima dionika o načelima i obvezama u vezi s uvođenjem novih učitelja i nastavnika u predškolske ustanove i škole. Ta načela daju smjernice i preporuke za uvođenje te pojašnjavaju uloge i dužnosti za ravnatelje, vlasnike škola, sveučilišta i učiteljske fakultete.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** zakonsko razdoblje uvođenja produžit će se na dvije godine od rujna 2021.

2.2.2. Sudjelovanje u uvođenju

Prema istraživanju TALIS 2018. u EU 43,6 % učitelja i nastavnika navodi da su tijekom prvog zaposlenja sudjelovali u formalnom ili neformalnom uvođenju. U šest obrazovnih sustava (Francuska, Italija, Cipar, Rumunjska, Ujedinjena Kraljevina [Engleska] i Turska) taj postotak premašuje razinu EU-a, a u Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) iznosi 72 %. U Belgiji (francuska zajednica), Estoniji, Mađarskoj, Portugalu i Norveškoj, manje od jednog nastavnika od četiri navodi da sudjeluje u uvođenju.

Slika 2.7.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su kao početnici u nastavi sudjelovali u formalnim ili neformalnim programima uvođenja, 2018. godine



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
%															
Svi učitelji i nastavnici	43,6	19,6	33,9	31,8	40,4	29,3	21,7	29,0	53,3	37,6	47,7	59,6	24,1	25,9	22,3
Učitelji i nastavnici mlađi od 35 godina	45,7	26,1	49,1	33,9	28,7	32,2	20,8	22,0	58,1	37,7	19,5	47,3	22,7	20,9	17,2
	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-Engleska	IS	NO	TR	μ 2	μ 1
%															
Svi učitelji i nastavnici	45,6	31,3	36,2	23,4	50,8	31,7	40,6	31,0	30,1	72,0	27,5	23,8	68,3	47,2	30,6
Učitelji i nastavnici mlađi od 35 godina	57,2	32,7	42,3	:	44,6	31,8	31,8	30,9	34,5	70,2	22,7	36,4	66,9		

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 2.5. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Podaci koji se temelje na odgovorima nastavnika na 19. pitanje: „Jeste li sudjelovali u nekoj aktivnosti uvođenja?” razvrstani su po dobnim skupinama prema odgovorima na 2. pitanje: „Koliko imate godina?”. Smatra se da su samo nastavnici koji su odgovorili „da tijekom prvog zaposlenja” u pitanju 19a (sudjelovao sam u formalnom programu uvođenja) ili 19b (sudjelovao sam u neformalnom programu uvođenja) sudjelovali u formalnom ili neformalnom uvođenju. Nastavnici koji su odabrali oba odgovora a) i b), brojali su se samo jednom.

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci na slici raspoređeni su silaznim redoslijedom svih nastavnika koji su sudjelovali u uvođenju i protokolarnom redoslijedu u tablici.

EU uključuje zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Točke „uvođenje je obvezatno”/„uvođenje se preporučuje” prikazuju državne propise, vidi sliku 2.6.

μ 1 = prosjek za zemlje u kojima se preporučuje uvođenje ili ne postoje propisi o uvođenju, μ 2 = prosjek za zemlje u kojima je uvođenje obvezatno.

Napomena za pojedinu zemlju

Portugal – Za početnike (< 35 godina) premalo je ili nema podataka koji bi dali pouzdane procjene.

Promatrajući udio mladih učitelja i nastavnika (mlađih od 35 godina) koji su naveli sudjelovanje u formalnom ili neformalnom uvođenju u usporedbi s ukupnom nastavničkom populacijom, pozitivna značajna razlika može se uočiti na razini EU-a (2.1 postotni bod (S.E. 0,68). To vrijedi i za sedam obrazovnih sustava ⁽¹³²⁾, a najveća je razlika zabilježena u flamanskoj zajednici u Belgiji te u Malti i Norveškoj. U Češkoj, Španjolskoj, Italiji, Cipru, Litvi, Mađarskoj, Rumunjskoj i Slovačkoj manje je vjerojatno da su mladi učitelji i nastavnici sudjelovali u aktivnostima uvođenja u usporedbi s ukupnim brojem nastavnika. Razlika je posebno izražena u Italiji, gdje je jedva jedan mladi nastavnik od petero naveo sudjelovanje u uvođenju, dok je to bio slučaj za gotovo polovicu ukupne nastavničke populacije. Čini se da je u Španjolskoj i Italiji ugovor na određeno vrijeme glavna prepreka sudjelovanju u

⁽¹³²⁾ Belgija (francuska i flamanska zajednica), Francuska, Malta, Austrija, Švedska i Norveška.

uvođenju mladih učitelja i nastavnika. Aktivnosti uvođenja u tim zemljama dostupne su samo učiteljima i nastavnicima zaposlenima na neodređeno vrijeme (Italija) ili s posebnim radnim statusom koji je istovjetan zaposlenju na neodređeno vrijeme (Španjolska), dok prema podacima TALIS-a 2018. većina mladih učitelja i nastavnika ima ugovor na određeno vrijeme (70,3 % u Španjolskoj i 78 % u Italiji) (vidi odjeljak 1.2.1. i sliku 1.5.).

Statistička analiza odgovora učitelja i nastavnika upućuje na to da postojanje državnih propisa kojima se uvođenje obvezuje pridonosi sudjelovanju učitelja i nastavnika u uvođenju na početku njihove karijere. U zemljama u kojima je uvođenje novokvalificiranih učitelja i nastavnika obvezatno, 47,2 % (S.E. 0,31) njih u nižem srednjoškolskom obrazovanju sudjelovalo je u uvođenju tijekom prvog zaposlenja. Suprotno tome, u zemljama u kojima se uvođenje preporučuje ili nije regulirano, postotak je iznosio 30,7 % (S.E. 0,46.). Razlika između te dvije procjene (16,5 postotnih bodova) (S.E. 0,50) statistički je značajna.

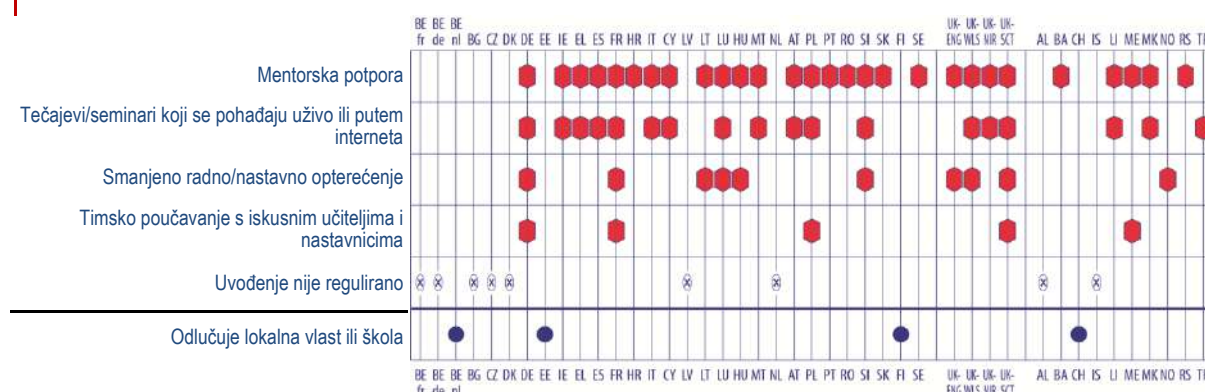
Općenito, rezultati TALIS-a 2018. pokazuju da unatoč političkim težnjama i važećim zakonima sudjelovanje učitelja i nastavnika u uvođenju je slabo. S jedne se strane to može objasniti činjenicom da u nekim obrazovnim sustavima učinak nedavnih reformi kojima se uvodi faza uvođenja još nije vidljiv (npr. flamanska zajednica u Belgiji, Litva, Austrija i Norveška). S druge strane, to se može povezati s činjenicom da je uvođenje dostupno samo nekim kategorijama osoblja (npr. Španjolska i Italija). Naposljetku, postavlja se pitanje koje druge prepreke sprječavaju provedbu tih odredaba (npr. nedostatak financijske potpore).

2.2.3. Obvezatne sastavnice uvođenja

Iako je obvezatno uvođenje za učitelje i nastavnike početnike naveliko regulirano diljem Europe, može se organizirati na različite načine i sadržavati nekoliko sastavnica. Neke od tih sastavnica navedene su u službenim dokumentima koje izdaju državne vlasti, dok su druge prepuštene lokalnim vlastima ili školama. Na slici 2.8. prikazane su neke od najčešće reguliranih sastavnica uvođenja kao što su mentorstvo i aktivnosti stručnog usavršavanja (tečajevi i seminari) te se promatra timsko poučavanje i smanjenje nastavnog opterećenja tijekom uvođenja. Prikazuju se obrazovni sustavi u kojima su te sastavnice obvezatne. U Estoniji, Sloveniji i Norveškoj, iako strukturirano uvođenje nije obvezatno, kada se pruža, ono mora sadržavati neke sastavnice.

Slika 2.8. pokazuje da je obvezatno pružiti mentorsku potporu svim novokvalificiranim učiteljima i nastavnicima u gotovo svim obrazovnim sustavima u kojima je uvođenje regulirano. Mentorstvo se smatra glavnim stupom programa uvođenja. U pravilu, imenovani mentor je iskusan nastavnik, ponekad i osposobljen za tu ulogu. Mentori mogu upotrijebiti niz strategija za uvođenje, potporu i praćenje nastavnika početnika u školskoj zajednici i stručnom životu. Interakcija između nastavnika pripravnika i mentora može se sastojati od jednostavnih smjernica do intenzivnog svakodnevnog praćenja i potpore. Bliska suradnja može uključivati uzajamnu pripremu lekcija, uzajamno promatranje sata te redovite povratne informacije i savjetovanja. Mentori obično sudjeluju u vrednovanju nastavnika pripravnika na kraju uvođenja, ako se to primjenjuje.

Slika 2.8.: Obvezatne sastavnice uvođenja za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika se odnosi samo na četiri navedene obvezatne sastavnice.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Informacije na slici odnose se na *Vorbereitungsdienst*.

Njemačka, Francuska i Cipar – Nastavnici pripravnici pohađaju tečajeve i seminare u ustanovama inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u kojima su upisani.

Estonija – Preporučuje se uvođenje, ali upis u program uvođenja nije obavezan. Ako se uvođenje pruži, obaveznati su mentorstvo i tečajevi/seminari.

Irska – Informacije na slici odnose se na *Droichead*.

Španjolska – Vrste potpore uključene u program uvođenja mogu se razlikovati među autonomnim zajednicama.

Francuska – Informacije prikazane na slici odnose se samo na studente inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika koji su prvi put položili ispit.

Slovenija – Podaci prikazani na slici odnose se na uvođenje za pripravnike koje zapošljava Ministarstvo.

Ujedinjena Kraljevina (SCT) – Podaci na slici odnose se na Program uvođenja nastavnika.

Druga najuobičajenija sastavnica strukturiranog uvođenja su tečajevi i seminari. Tečajevi i seminari mogu se održavati u školi ili izvan nje. Zakonodavstvom se ponekad regulira i minimalan broj sati tih aktivnosti. Tako je, na primjer, u Španjolskoj (između 100 sati u Canariasu i 16 sati u zajednici Foral de Navarra), Italiji (38 sati) i Malti (40 sati).

Na početku nastavničke karijere smanjeno radno opterećenje općenito, a osobito nastavno opterećenje, može pomoći nesmetanom prelasku u poslovni život. Učitelji i nastavnici početnici koji imaju skraćenu nastavu mogli bi u potpunosti sudjelovati u aktivnostima uvođenja te iskoristiti to vrijeme za pripremu nastave i uspostaviti svoju stručnu mrežu. Prema nalazima TALIS-a 2018., smanjeno nastavno opterećenje tijekom uvođenja, kao i timsko poučavanje s iskusnim nastavnikom, pozitivno su povezani s učinkovitošću nastavnika i zadovoljstvom poslom (OECD, 2019., str. 141). Osim toga, kako je prikazano na slici 6.4., dugi radni sati vjerojatno će povećati razinu stresa učitelja i nastavnika, dok se na početku karijere mnogo njih već suočava s izazovom stvarnoga školskog okruženja (¹³³).

Iako se čini da smanjeno nastavno/radno opterećenje pomaže pri uvođenju, učitelji i nastavnici novi u struci imaju pravo na to u samo trećini obrazovnih sustava u kojima su regulirane odredbe o uvođenju (vidi sliku 2.8.). Pravila o smanjenju nastavnog/radnog opterećenja tijekom uvođenja znatno se razlikuju među zemljama. Smanjenje od 50 % primjenjuje se u Francuskoj, Litvi i Mađarskoj, dok je u Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) i Norveškoj ukupno radno opterećenje smanjeno za 10 % odnosno

⁽¹³³⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija. Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf] Dostupno na: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-248-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF> [preuzeto 26. siječnja 2021.].

6 %. U Luksemburgu je u prvoj godini uvođenja nastavno opterećenje smanjeno za 36 %, a u drugoj godini za 18 %. U Njemačkoj i Sloveniji nastavno opterećenje nastavnika pripravnika niže je od zaposlenih nastavnika, no to se ne može izraziti kao postotak ukupnoga nastavnog opterećenja. U Litvi i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Škotska) vrijeme koje nije posvećeno nastavi mora biti utrošeno na aktivnosti stručnog usavršavanja.

Iako je timsko poučavanje priznato kao jedan od korisnih oblika suradnje s kolegama ⁽¹³⁴⁾, samo Njemačka, Francuska, Poljska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska) i Crna Gora ga navode među odredbama koje treba uključiti u uvođenje.

U **Crnoj Gori** u „Pravilniku o stažiranju učitelja i nastavnika” navodi se kako bi nastavnici kandidati prije održavanja nastavnih sati trebali vježbati timsko poučavanje s mentorom.

Kako pokazuje slika 2.8., u Njemačkoj, Francuskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) sve četiri odredbe obvezatne su sastavnice uvođenja. Suprotno tome, u Portugalu, Švedskoj, Bosni i Hercegovini i Srbiji obvezatno je samo mentorstvo. U Turskoj je stručno osposobljavanje jedina potrebna sastavnica. U flamanskoj zajednici u Belgiji te u Finskoj i nekim kantonima u Švicarskoj odluka o sadržaju programa uvođenja prepuštena je lokalnim ili školskim tijelima.

U nekim obrazovnim sustavima određene su aktivnosti, osim već opisanih, obvezatne tijekom uvođenja. Na primjer, u Estoniji i Španjolskoj nastavnici početnici moraju pripremiti završno izvješće na kraju faze uvođenja. Promatranje sata i/ili lekcija obvezatan je dio uvođenja u Austriji, Sloveniji, Rumunjskoj i Srbiji, dok su u Hrvatskoj i Sloveniji nastavnici početnici također dužni voditi dnevnik.

2.2.4. Vrednovanje na kraju uvođenja

Procjena učitelja i nastavnika početnika na kraju razdoblja uvođenja uvelike je rasprostranjen pristup diljem Europe. Na slici 2.9. vidljivo je, naime, da u većini europskih obrazovnih sustava, u kojima je uvođenje obvezatno ili preporučeno, nastavnici početnici prolaze formalnu procjenu na kraju programa uvođenja. U Estoniji, Irskoj, Grčkoj, Finskoj, Švedskoj, Švicarskoj (neki kantoni), Norveškoj i Turskoj ne postoje državni propisi prema kojima bi vrednovanje na kraju uvođenja bilo obvezatno.

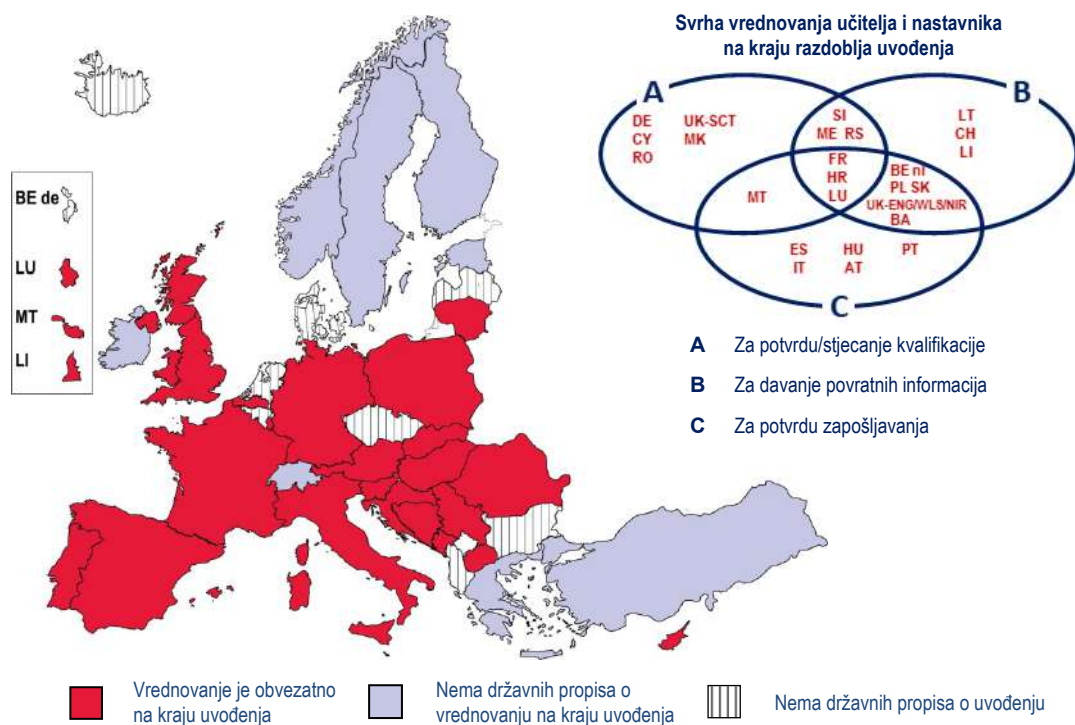
Općenito govoreći, vrednovanje na kraju uvođenja nastoji osigurati da novokvalificirani učitelji i nastavnici posjeduju potrebne praktične vještine za samostalan rad te da steknu dovoljno iskustva u radnom okruženju. Kada je uvođenje dio kvalifikacijskog procesa ili nastupa tijekom probnog razdoblja, završna procjena ima oblik sažetog vrednovanja.

Vrednovanje na kraju uvođenja može se provesti za različite svrhe, od kojih su neke (npr. za potvrdu/stjecanje kvalifikacije, potvrdu zapošljavanja i davanje povratnih informacija) prikazane na slici 2.9.

Analiza otkriva da je u više od polovice obrazovnih sustava potrebno vrednovanje na kraju uvođenja kako bi se potvrdilo zapošljavanje. U tim obrazovnim sustavima uvođenje je dio probnog razdoblja. U Mađarskoj i Poljskoj, u kojima je uvođenje prva stepenica u karijeri, vrednovanje vodi od statusa nastavnika pripravnika do sljedeće stručne razine (vidi Prilog I.1).

⁽¹³⁴⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija od 30. svibnja 2017. o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi kao preduvjeti za uspješan život., COM (2017.) 248 final, str. 9.

Slika 2.9.: Vrednovanje na kraju razdoblja uvođenja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Napomena za pojedinu zemlju

Luksemburg – Podaci na slici odnose se na učitelje i nastavnike sa statusom državnih službenika s ugovorima na neodređeno vrijeme. Za učitelje i nastavnike sa statusom javnog službenika s ugovorom na neodređeno vrijeme prema zakonu, vrednovanje na kraju razdoblja uvođenja nije obvezatno.

U gotovo polovici obrazovnih sustava cilj vrednovanja na kraju uvođenja je stjecanje ili potvrđivanje nastavničke kvalifikacije. U Njemačkoj, Francuskoj i Cipru, u kojima se uvođenje provodi tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika njegovi rezultati pridonose konačnoj procjeni na kraju tog obrazovanja. U Hrvatskoj, Rumunjskoj, Sloveniji, Crnoj Gori, Sjevernoj Makedoniji i Srbiji vrednovanje ima oblik stručnog ispita pod nazivom „državni” ili „nacionalni” ispit. Ovaj proces vrednovanja može se organizirati na različite načine. Na primjer, u Sloveniji je stručni ispit usmeni, dok je u Hrvatskoj kombinacija pismenog i usmenog ispita. Stručni ispit može uključivati teorijske i praktične dijelove. Tako je u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori i Srbiji, u kojima se tijekom stručnog ispita ocjenjuju i teorijska i praktična znanja. U Luksemburgu, Malti i Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska) uspješna provedba uvođenja pridonosi završnom certificiranju, registraciji i akreditaciji kao nastavnika s punom kvalifikacijom.

U približno polovici obrazovnih sustava, u kojima je potrebno vrednovanje na kraju uvođenja, učitelji i nastavnici dobivaju povratne informacije i preporuke na temelju kontinuiranih i završnih procjena. U Litvi, Švicarskoj i Lihtenštajnu to je jedina svrha vrednovanja učitelja i nastavnika na kraju uvođenja.

U Francuskoj, Hrvatskoj i Luksemburgu vrednovanje ispunjava sve tri svrhe.

2.3. Zaključak

Među istraživačima i političkim čelnicima postoji konsenzus da je obrazovanje učitelja i nastavnika važno za kvalitetno poučavanje i ishode učenja. Kvalitetno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i učinkovita potpora novim učiteljima i nastavnicima pomažu u sprječavanju iscrpljivanja nastavnika na poslu i imaju pozitivan učinak na privlačnost nastavničke struke općenito.

Glavno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi organizira se na temelju usporednih i uzastopnih modela. U više od polovice europskih obrazovnih sustava dostupna su oba modela. Osim toga, nekoliko obrazovnih sustava uvelo je alternativne puteve koji vode do nastavničke kvalifikacije. Prema podacima TALIS-a iz 2018., međutim, broj nastavnika koji su stekli kvalifikaciju alternativnim putevima i dalje je zanemariv.

U većini europskih obrazovnih sustava programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika za nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju vode do razine magistra (ISCED 7). U drugima je potrebna minimalna kvalifikacija diploma prvostupnika (ISCED 6). Podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da najviše obrazovne kvalifikacije koje su ostvarili zaposleni učitelji i nastavnici obično odgovaraju minimalnim zahtjevima iz državnih propisa koji se odnose na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika.

Sadržaj inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika jedan je od ključnih čimbenika koji utječu na njegovu kvalitetu. Znanje o predmetu, pedagoška teorija i dovoljno nastavne prakse osnovni su elementi učinkovitoga inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika⁽¹³⁵⁾. Iako gotovo svi obrazovni sustavi zahtijevaju stručno usavršavanje u programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika uz akademske predmete, njihovo se trajanje znatno razlikuje među zemljama. Udio stručnog osposobljavanja kreće se od 50 % ukupnog trajanja inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Belgiji (francuska zajednica), Irskoj i Malti do 8 % u Italiji i Crnoj Gori. Nastavna praksa regulirana je u približno polovici europskih obrazovnih sustava.

Prema rezultatima TALIS-a 2018., gotovo 70 % svih učitelja i nastavnika u izvješću EU-a navodi da su osposobljeni za sve tri glavne sastavnice (sadržaj predmeta, opću i predmetnu pedagogiju i nastavnu praksu). Taj je udio, međutim, manji od 60 % u Španjolskoj, Francuskoj i Italiji. Čini se da nova generacija učitelja i nastavnika (mlađih od 35 godina) ima više koristi od sveobuhvatnog obrazovanja učitelja i nastavnika u usporedbi s ukupnom nastavničkom populacijom. U EU je 75 % mladih nastavnika završilo formalno obrazovanje ili osposobljavanje, uključujući sve tri glavne sastavnice.

Potpora učiteljima i nastavnicima u ranim fazama njihove karijere ključna je ne samo za poboljšanje kvalitete nastave, nego i za smanjenje broja nastavnika koji napuštaju struku⁽¹³⁶⁾. U većini europskih obrazovnih sustava učitelji i nastavnici koji počinju raditi u struci imaju pristup strukturiranom uvođenju koje obično traje godinu dana. U gotovo svim slučajevima uvođenje je obvezatno. Nedavno je u flamansku zajednicu u Belgiji te u Litvu, Austriju i Norvešku uvedeno strukturirano uvođenje za novokvalificirane učitelje i nastavnike.

Unatoč političkim težnjama i važećim zakonima, sudjelovanje učitelja i nastavnika u uvođenju i dalje je relativno slabo. Podaci TALIS-a 2018. pokazuju da je u EU 43,6 % učitelja i nastavnika sudjelovalo u uvođenju tijekom prvog zaposlenja. Pri usporedbi mladih učitelja i nastavnika (mlađih od 35 godina) s ukupnom nastavničkom populacijom uočava se mali pozitivan trend na razini EU-a (povećanje od

⁽¹³⁵⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija od 30. svibnja 2017. o razvoju škola i izvrsnosti u nastavi kao preduvjeti za uspješan život., COM (2017.) 248 final.

⁽¹³⁶⁾ Ibid.

2,2postotna boda). U osam obrazovnih sustava ⁽¹³⁷⁾, međutim, manje je vjerojatno da su mladi učitelji i nastavnici sudjelovali u aktivnostima uvođenja u usporedbi s ukupnom nastavničkom populacijom. To upućuje na mogućnost postojanja nekih prepreka sudjelovanju u uvođenju (npr. u Španjolskoj i Italiji uvođenje je dostupno samo učiteljima i nastavnicima koji su zaposleni na neodređeno vrijeme).

Čini se da državni propisi o uvođenju pridonose sudjelovanju učitelja i nastavnika u uvođenju. U zemljama u kojima je uvođenje novokvalificiranih učitelja i nastavnika obvezatno 47,2 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju sudjelovalo je u uvođenju tijekom prvog zaposlenja, dok je taj omjer bio znatno niži (30,7 %) u ostalim zemljama.

Uvođenje se može organizirati na različite načine i sadržavati različite aktivnosti. Mentorstvo i aktivnosti stručnog usavršavanja dvije su najuobičajenije obvezatne sastavnice strukturiranog uvođenja. Iako se smanjeno nastavno/radno opterećenje čini osobito korisnim tijekom uvođenja, ono se regulira u samo 10 obrazovnih sustava ⁽¹³⁸⁾. Timsko poučavanje s iskusnijim učiteljima i nastavnicima rijetko je obvezatno.

Vrednovanje učitelja i nastavnika početnika na kraju razdoblja uvođenja uvelike je rasprostranjen pristup diljem Europe. Cilj mu je potvrditi zapošljavanje kada se uvođenje provodi tijekom probnog razdoblja ⁽¹³⁹⁾ ili pridonosi potvrđivanju nastavničke kvalifikacije kada je uvođenje dio stjecanja kvalifikacije ⁽¹⁴⁰⁾. U Litvi, Švicarskoj i Lihtenštajnu jedina je svrha vrednovanja učitelja i nastavnika na kraju uvođenja pružanje povratnih informacija.

⁽¹³⁷⁾ Češka, Španjolska, Italija, Cipar, Litva, Mađarska, Rumunjska i Slovačka.

⁽¹³⁸⁾ Njemačka, Francuska, Litva, Luksemburg, Mađarska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Škotska) i Norveška.

⁽¹³⁹⁾ Flamanska zajednica u Belgiji, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Luksemburg, Mađarska, Malta, Austrija, Poljska, Portugal, Slovačka, Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska) i Bosna i Hercegovina.

⁽¹⁴⁰⁾ Njemačka, Francuska, Hrvatska, Cipar, Luksemburg, Malta, Rumunjska, Slovenija, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

3. POGLAVLJE – STALNO STRUČNO USAVRŠAVANJE

Cjeloživotno učenje važno je u životu svake osobe, a osobito je važno za ljude koji rade u strukama koje prenose znanje i omogućavaju učenje. U nedavnoj Komunikaciji o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025. godine naglašava se da „učiteljima i nastavnicima trebaju stalne mogućnosti za stručno usavršavanje” (141). U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti potvrđuje se da se kvalitetno poučavanje i učenje mogu postići kada se učitelji i nastavnici uključe u stalno stručno usavršavanje. Stoga se u zaključcima ističe da je „od ključne važnosti daljnji razvoj i ažuriranje kompetencija učitelja i nastavnika kako bi se osigurala njihova stručnost i potaknula njihova samostalnost i angažiranost” (142).

Cilj je ovog poglavlja ukazati na to kako se sudjelovanje učitelja i nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju može poticati u okviru politike na najvišoj razini. U njemu se istražuje u kojoj su mjeri obrasci sudjelovanja u stalnom stručnom usavršavanju, kako su naveli nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju, povezani s propisima i politikom zemalja. Poglavlje započinje kratkim pregledom podataka TALIS-a 2018. o sudjelovanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u stručnom usavršavanju. Budući da je većina nastavnika u Europi pohađala barem jednu aktivnost stručnog usavršavanja, analiza je usmjerena prema sudjelovanju u različitim vrstama stalnoga stručnog usavršavanja. Nastavnici koji su pohađali više vrsta stalnoga stručnog usavršavanja bili su skloniji suradničkom i interaktivnom osposobljavanju. Dapače, ti su nastavnici bili skloniji smatrati svoje stalno stručno usavršavanje korisnim. Prosječan broj vrsta stručnog osposobljavanja stoga se koristi kao glavna ovisna varijabla u analizi.

U poglavlju se nadalje predstavljaju glavni državni propisi vezani uz stalno stručno usavršavanje nastavnika. Ti su pokazatelji na razini države upotrijebljeni kako bi se objasnile razlike u sudjelovanju nastavnika u stručnom usavršavanju i kako bi se uzele u obzir neke uočene prepreke. Opis započinje statusom stalnoga stručnog usavršavanja ističući zemlje koje su postavile jasan obvezujući minimum za sve nastavnike i one u kojima nastavnici imaju pravo na određen broj sati stalnoga stručnog usavršavanja. Mogućnost uzimanja plaćenoga studijskog dopusta još je jedan način dodjele vremena za stručno usavršavanje. Raspravlja se o vrsti studijskog dopusta dostupnog nastavnicima u europskim zemljama, a prikazani su i neki primjeri vrsta osposobljavanja.

Osim dodjele vremena za stručno usavršavanje, državni propisi mogu podržati planiranje i koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja. Poglavlje istražuje neke od mjera koje su na snazi, kako na školskoj tako i na državnoj razini. Istaknute su zemlje koje od škola zahtijevaju da imaju plan stalnoga stručnog usavršavanja, kao i učestalost ažuriranja tih planova. Planiranje i koordinacija stalnoga stručnog usavršavanja na državnoj razini može se organizirati putem tijela ili agencije, izvan ministarstva obrazovanja, zaduženog za te zadaće. Prikazane su zemlje koje imaju takvu agenciju, kao i kratka rasprava o glavnim funkcijama vezanim uz stalno stručno usavršavanje.

Poglavlje završava sažetkom najvažnijih čimbenika na razini zemlje koji utječu na stalno stručno usavršavanje. Čini se da podaci upućuju na to kako nastavnici sudjeluju u različitim vrstama stalnoga stručnog usavršavanja u onim zemljama u kojima se određeni broj sati dodjeljuje stalnom stručnom usavršavanju za svakog nastavnika – bilo kao obveza ili kao pravo. Čini se da dostupnost plaćenoga studijskog dopusta dulje od tjedan dana smanjuje percepciju sukoba sa satnicom nastavnika. Nadalje, nastavnici u zemljama u kojima je obvezatan plan stalnoga stručnog usavršavanja u školama često sudjeluju u više vrsta stalnoga stručnog usavršavanja.

(141) Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija „o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025.”. 30. 9. 2020. , COM(2020) 625 final, str. 10.

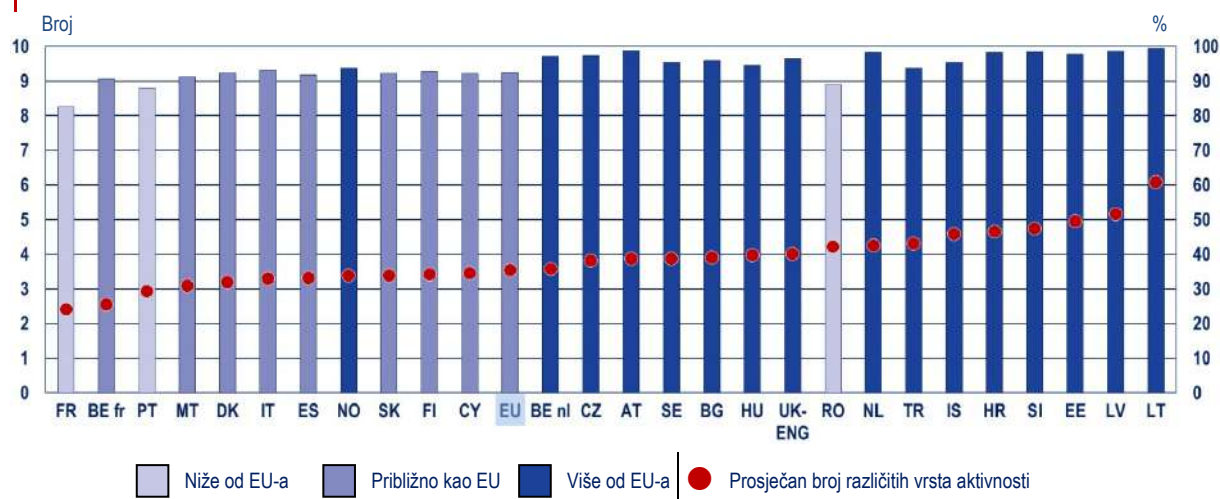
(142) SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, C 193/ 04., str 11.

3.1. Sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti pozivaju se države članice da „promiču i podrže veće sudjelovanje učitelja i nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju”⁽¹⁴³⁾. Prije istraživanja načina na koje zemlje mogu to poticati, u ovom se odjeljku opisuju obrasci sudjelovanja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u stalnom stručnom usavršavanju kako je navedeno 2018. godine. Istraživanje TALIS uključivalo je nekoliko pitanja o sudjelovanju učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju, ističući nekoliko različitih aspekata ponašanja i percepcije. U ovom se odjeljku bavi praksama koje su navedene u izvješću. Prvo se prikazuje ukupna stopu sudjelovanja, odnosno udio nastavnika koji su naveli sudjelovanje u najmanje jednoj vrsti stalnoga stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Potom se raspravlja o različitim vrstama i temama stručnog usavršavanja koje su pohađali učitelji i nastavnici.

Podaci TALIS-a 2018. otkrivaju da velik udio nastavnika sudjeluje u aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja (vidi sliku 3.1.). U zemljama EU-a 92,5 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju pohađalo je najmanje jednu vrstu aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Tri zemlje ističu se s nižom razinom sudjelovanja od razine EU-a (iako je ta razina još uvijek relativno visoka). Udio nastavnika koji su sudjelovali u stalnom stručnom usavršavanju u Francuskoj iznosi 82,6 %, u Portugalu 88 %, a u Rumunjskoj 89 %.

Slika 3.1.: Sudjelovanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u stručnom usavršavanju, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 3.1. u Prilogu II.).

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	EU	BE nl	CZ
%	82,6	90,8	88,0	91,3	92,4	93,2	91,8	93,8	92,2	92,7	92,2	92,5	97,1	97,3
Prosjeak	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98,7	95,4	95,9	94,5	96,5	89,0	98,2	93,6	95,5	98,1	98,3	97,7	98,6	99,4
Prosjeak	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	5,0	5,2	6,1

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 22. pitanje: „Jeste li u posljednjih 12 mjeseci sudjelovali u nekoj od sljedećih aktivnosti stručnog usavršavanja?”. Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji su odgovorili „da” na najmanje jednu vrstu aktivnosti stručnog usavršavanja (za točne kategorije vidi sliku 3.2.). Točke prikazuju prosječan broj različitih vrsta aktivnosti stručnog usavršavanja. Slučajevi u kojima nedostaju vrijednosti u svim potpitanjima (a-j) nisu uzeti u obzir.

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci su poredani uzlaznim redoslijedom prosječnog broja različitih vrsta aktivnosti.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

⁽¹⁴³⁾ Ibid., str. 15.

Razlike među zemljama veće su kada je riječ o razmatranju broja različitih vrsta aktivnosti stručnog usavršavanja koje su pohađali nastavnici. U upitniku TALIS-a 2018. nastavnici su mogli navesti deset vrsta aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja, kao što su pohađanje tečaja/seminara uživo ili putem interneta, čitanje stručne literature, sudjelovanje na obrazovnim konferencijama ili u mreži nastavnika, mentorstvo, posjeti u svrhu promatranja ili formalni kvalifikacijski program (vidi točne kategorije na slici 3.2.). Nažalost, podaci TALIS-a 2018. ne razlikuju nastavnike koji su se bavili mnogim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja iste vrste od onih koji su to učinili samo jednom. Nije ispitano ni trajanje svake vrste stalnoga stručnog usavršavanja.

Podaci pokazuju da su u EU nastavnici u prosjeku pohađali tri do četiri različite vrste aktivnosti stručnog usavršavanja (prosječno 3,5) u 12 mjeseci prije istraživanja. Broj varira između 2,4 i 6,1. S jedne strane, nastavnici u Belgiji (francuska zajednica) i Francuskoj sudjelovali su u dvije ili tri različite vrste usavršavanja (u prosjeku 2,5). Nastavnici u Danskoj, Malti i Portugalu u prosjeku su sudjelovali u tri različite vrste aktivnosti stručnog usavršavanja. S druge, pak, strane, nastavnici u Litvi ističu se najrazličitijim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja, a u prosjeku su pohađali šest različitih vrsta osposobljavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. U susjednim baltičkim zemljama (Estonija i Letonija) nastavnici su pohađali otprilike pet različitih vrsta aktivnosti stručnog usavršavanja.

Slika 3.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su sudjelovali u različitim vrstama aktivnosti stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja, razina EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 3.1. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 22. pitanje: „Jeste li u posljednjih 12 mjeseci sudjelovali u nekoj od sljedećih aktivnosti stručnog usavršavanja?“. Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji su odgovorili „da“ na različite vrste aktivnosti stručnog usavršavanja (opcije odgovora a-j). Slučajevi u kojima nedostaju vrijednosti u svim potpitanjima (a-j) nisu uzeti u obzir.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti naglašava se da je „korisno ponuditi različite modele usavršavanja, uključujući izravno, virtualno, kombinirano i praktično učenje“⁽¹⁴⁴⁾. Pozivaju se zemlje članice „da učiteljima i nastavnicima pruže učinkovite i znanstveno utemeljene mogućnosti stalnoga stručnog usavršavanja na temelju suradnje, suradničkog promatranja i suradničkog učenja, usmjeravanja, mentorstva i umrežavanja“⁽¹⁴⁵⁾. Unatoč tim težnjama, analiza sudjelovanja nastavnika u različitim vrstama stalnoga stručnog usavršavanja (vidi sliku 3.2.) pokazuje

⁽¹⁴⁴⁾ Ibid., str. 11.

⁽¹⁴⁵⁾ Ibid., str. 16.

da prevladavaju tradicionalne vrste usavršavanja. Nastavnici su naveli najveće sudjelovanje u „prijenosu informacija”, vrsti aktivnosti stručnog usavršavanja koja ne uključuje nužno veliku interakciju među sudionicima.

Tečajevi ili seminari koje su sudionici pohađali uživo najpopularnija su vrsta usavršavanja. Podaci TALIS-a 2018. pokazuju da je 71,3 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju pohađalo najmanje jedan tečaj ili seminar uživo tijekom 12 mjeseci prije istraživanja. Individualno učenje, odnosno čitanje stručne literature, bila je druga najpopularnija vrsta usavršavanja, koju je navelo 58,6 % nastavnika, dok je 43,2 % nastavnika sudjelovalo na obrazovnim konferencijama. Iako mnoge konferencije danas nastoje dopuniti predavanja, prezentacije i dijelove predavanja pitanjima i odgovorima s raspravama u kojima sudjeluju sudionici, to je i dalje u velikoj mjeri tradicionalna metoda prijenosa znanja.

Nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju naveli su niže razine sudjelovanja u stručnim i suradničkim suvremenim aktivnostima stručnog usavršavanja. U EU je 37,9 % nastavnika navelo sudjelovanje u vršnjačkom i/ili samopromatranju i mentorstvu, 31,4 % u aktivnostima stručne mreže, 19,8 % u posjetima u svrhu promatranja drugim školama, a samo 12,9 % posjetilo je poduzeća, javne organizacije ili nevladine organizacije u sklopu njihova stručnog usavršavanja.

Važno je napomenuti da podaci istraživanja datiraju iz 2018. godine. Zbog pandemije bolesti COVID-19 značajno su smanjene aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja koje uključuju izravan kontakt ljudi. Suprotno tome, vjerojatno se udio e-učenja i učenja na daljinu povećao. Godine 2018. približno trećina nastavnika (34,2 %) u Europi navela je sudjelovanje na internetskim tečajevima/seminarima. Tijekom pandemije bolesti COVID-19 taj se udio vjerojatno povećao i postao glavni oblik učenja.

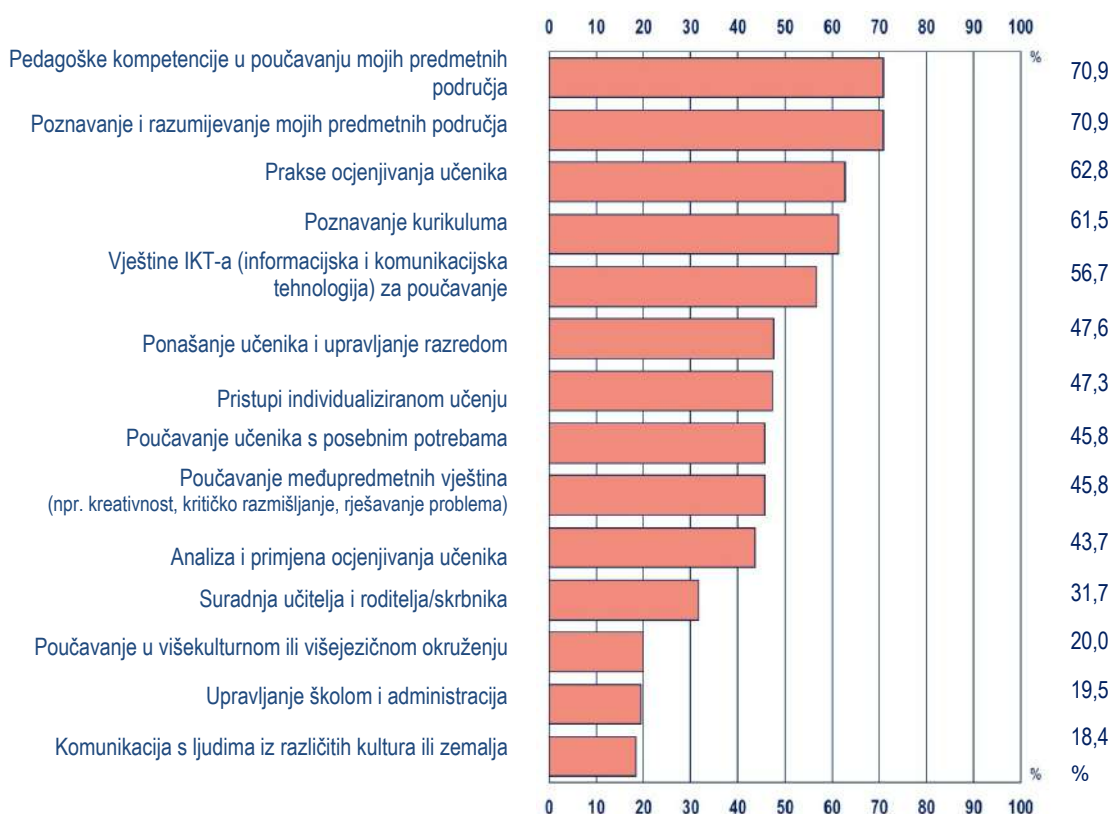
Većina europskih zemalja prati prosječne trendove u popularnim oblicima stalnoga stručnog usavršavanja. Vrijedi, međutim, istaknuti neke iznimke. Nastavnici u dva obrazovna sustava – Belgiji (francuska zajednica) i Rumunjskoj – uživo su pohađali znatno manje tečajeva/seminara nego u drugim europskim zemljama. Umjesto toga, obrazovne konferencije i sudjelovanje u mreži nastavnika bile su popularne vrste stručnog usavršavanja u Belgiji (francuska zajednica). U Rumunjskoj su najčešći oblici stalnoga stručnog usavršavanja bili vršnjačko i/ili samopromatranje i mentorstvo, kao i čitanje stručne literature.

Vrste aktivnosti stručnog usavršavanja koje su nastavnici proveli samo su, dakako, jedan od nekoliko čimbenika koji bi se mogli uzeti u obzir. Teme obuhvaćene stalnim stručnim usavršavanjem još su jedna važna dimenzija koju treba uzeti u obzir pri analizi stručnog usavršavanja nastavnika. Podaci TALIS-a 2018. otkrivaju da je u EU najčešće stručno usavršavanje povezano s predmetnim područjem nastavnika (vidi sliku 3.3.). „Pedagoške kompetencije u poučavanju mojih predmetnih područja”, „poznavanje i razumijevanje mojih predmetnih područja” i „poznavanje kurikuluma” bile su među najčešćim odgovorima. Također je navedeno stručno usavršavanje vezano uz interdisciplinarne vještine, npr. ocjenjivanje, IKT, ponašanje učenika i upravljanje razredom te individualizirano učenje. Suprotno tome, manje je uobičajeno poučavanje u višejezičnoj sredini i komunikacija s ljudima iz različitih kultura. Također, malo je nastavnika sudjelovalo u aktivnostima stručnog usavršavanja vezanim uz upravljanje školom i administraciju.

Važno je istaknuti činjenicu da podaci TALIS-a pokazuju odgovore nastavnika iz 2018. godine. Tijekom krize uzrokovane pandemijom bolesti COVID-19 jedna od tema stručnog usavršavanja postala je znatno istaknutija. U gotovo svim europskim zemljama učenje na daljinu postalo je glavni oblik poučavanja u nižim srednjim školama u proljeće 2020. godine. Gotovo sve niže srednje škole zatvorene su za nastavu uživo nekoliko tjedana ili mjeseci. Nastavnici u Europi morali su stoga brzo promijeniti svoj uobičajeni način rada i ovladati IKT tehnologijama koje su im omogućile poučavanje na daljinu. U zaključcima Vijeća o suzbijanju krize u području obrazovanja i osposobljavanja uzrokovane bolešću COVID-19 iz lipnja 2020. naglašena je potreba za dodatnim, ciljanim osposobljavanjem, a

države članice pozvane su da „podupru daljnji razvoj digitalnih vještina i kompetencija učitelja i nastavnika kako bi se olakšalo poučavanje i ocjenjivanje u digitalnim okruženjima učenja” (¹⁴⁶)

Slika 3.3.: Podjela različitih tema stručnog usavršavanja koje su pohađali nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju, razina EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 3.2. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 23. pitanje: „Koja je od niže navedenih tema bila obuhvaćena vašim aktivnostima stručnog usavršavanja u posljednjih 12 mjeseci?”. Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji su odgovorili „da” na različite teme aktivnosti stručnog usavršavanja (opcije odgovora a-o). Slučajevi u kojima nedostaju vrijednosti u svim potpitanjima (a-o) nisu uzeti u obzir.

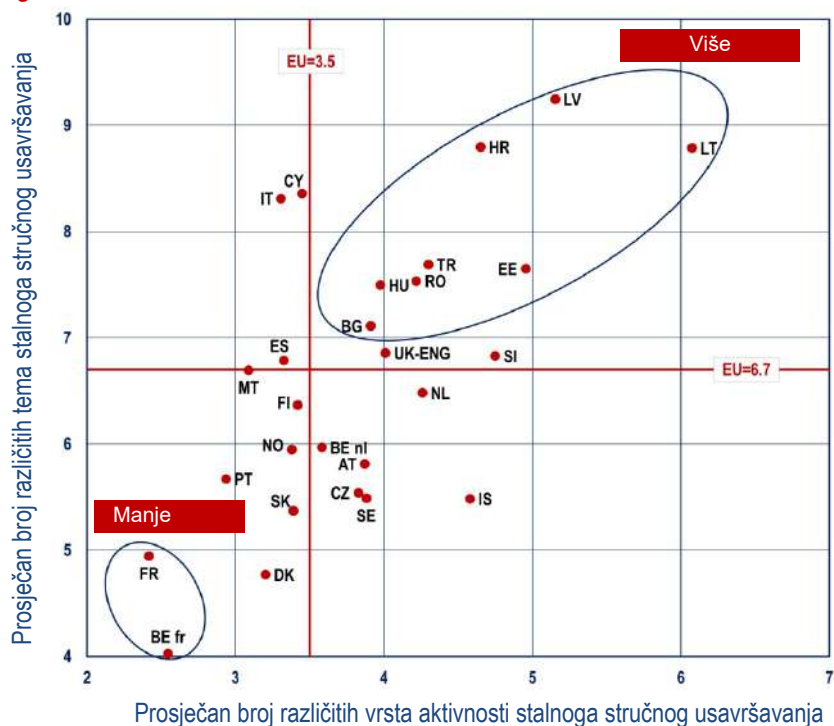
EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. UKljučuje UK-ENG.

Kombinacijom dvaju aspekata analiziranoga stručnog usavršavanja – različitih vrsta aktivnosti i tema stalnoga stručnog usavršavanja – može se navesti gdje se nastavnici bave raznovrsnijim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja. Slika 3.4. prikazuje europske zemlje na te dvije osi. Prosječne vrijednosti na obje dimenzije visoke su u zemljama koje se nalaze u gornjem desnom kutu. To pokazuje da su nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju u Bugarskoj, Estoniji, Hrvatskoj, Letoniji, Litvi, Mađarskoj, Rumunjskoj i Turskoj pratili različite vrste i teme stalnoga stručnog usavršavanja u znatno većoj mjeri nego što je prosjek EU-a. Suprotno tome, znatno niže sudjelovanje u različitim vrstama i temama stručnog usavršavanja od prosjeka EU-a naveli su nastavnici u Belgiji (francuska zajednica) i Francuskoj.

Na slici se ističu i neke druge zanimljive situacije. Na primjer, nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju u Italiji i Cipru naveli su u prosjeku sudjelovanje u tri ili četiri različita oblika usavršavanja, ali su obuhvaćali približno osam ili devet različitih tema. S druge strane, nastavnici u Nizozemskoj i Islandu pohađali su različite vrste usavršavanja s manje tema.

⁽¹⁴⁶⁾ Zaključci Vijeća od 16. lipnja 2020. o suzbijanju krize u području obrazovanja i osposobljavanja uzrokovane bolešću COVID-19, SL C 212, 26. 6. 2020., str. 9.

Slika 3.4.: Sudjelovanje nastavnika u aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja, prema prosječnom broju tema i vrsta, 2018. godine



Prosječan broj različitih	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
vrsta aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja	3,5	2,5	3,6	3,9	3,8	3,2	5,0	3,3	2,4	4,7	3,3	3,4	5,2	6,1
tema stalnoga stručnog usavršavanja	6,7	4,0	6,0	7,1	5,5	4,8	7,6	6,8	4,9	8,8	8,3	8,4	9,2	8,8
Prosječan broj različitih	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
vrsta aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja	4,0	3,1	4,3	3,9	2,9	4,2	4,7	3,4	3,4	3,9	4,0	4,6	3,4	4,3
tema stalnoga stručnog usavršavanja	7,5	6,7	6,5	5,8	5,7	7,5	6,8	5,4	6,4	5,5	6,9	5,5	5,9	7,7

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablice 3.1 i 3.2. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Horizontalna os temelji se na odgovorima nastavnika na 22. pitanje: „Jeste li u posljednjih 12 mjeseci sudjelovali u nekoj od sljedećih aktivnosti stručnog usavršavanja?“. Vrijednost x prikazuje prosječan broj različitih vrsta aktivnosti stručnog usavršavanja prema zemljama. Okomita os temelji se na odgovorima nastavnika na 23. pitanje: „Koja je od niže navedenih tema bila obuhvaćena vašim aktivnostima stručnog usavršavanja u posljednjih 12 mjeseci?“. Vrijednost y prikazuje prosječan broj različitih vrsta tema stalnoga stručnog usavršavanja koje su obradili oni nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su pohađali barem jednu vrstu aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja. Slučajevi u kojima nedostaju vrijednosti u svim potpitanjima nisu uzeti u obzir.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG. Masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

U sljedećim se odjeljcima iznose neki aspekti državnih propisa koji mogu utjecati na sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju. Iz podataka TALIS-a 2018. kao glavni pokazatelj poslužit će prosječan broj različitih vrsta aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja (vidi sliku 3.1.). Ova varijabla pokazuje značajne razlike među zemljama i jasno se odnosi na prioritete europske politike koji potiču različite, suvremene i participativne oblike stručnog usavršavanja. Nadalje, analiza podataka TALIS-a 2018. pokazuje da su nastavnici koji su sudjelovali u više vrsta stalnoga stručnog usavršavanja imali pozitivniji učinak na nastavnu praksu (vidi tablicu 3.3. u Prilogu II.). U EU su oni nastavnici koji su mislili da njihove aktivnosti stručnog usavršavanja pozitivno utječu na njihovu nastavnu praksu, pohađali četiri različite vrste stalnoga stručnog usavršavanja. S druge strane, oni koji su smatrali kako nema pozitivnog učinka, pohađali su manje od tri različite vrste stalnoga stručnog usavršavanja. Taj odnos između broja vrsta stalnoga stručnog usavršavanja koje su nastavnici pohađali i poimanja učinka opažen je u svakoj zemlji.

3.2. Status stalnoga stručnog usavršavanja u državnim propisima

Državni propisi i politike uspostavljaju okvir za sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju. U ovom se odjeljku opisuju temeljni propisi kojima se definira status stalnoga stručnog usavršavanja u obrazovnom sustavu. Potom se istražuje odnos između statusa stalnoga stručnog usavršavanja i obrazaca sudjelovanja učitelja i nastavnika koje su naveli u TALIS-u 2018.

Zemlje reguliraju stalno stručno usavršavanje učitelja i nastavnika na različite načine (vidi sliku 3.5). Osnovna je razlika između stalnoga stručnog usavršavanja, koje se smatra stručnom obvezom ili izbornom aktivnošću. Za potrebe ovog izvješća stalno stručno usavršavanje smatra se stručnom obvezom učitelja i nastavnika ako je sudjelovanje u takvim aktivnostima izričito definirano kao takvo u državnim propisima. Smatra se izbornim ako ne postoji zakonska obveza u državnim strateškim dokumentima da učitelji i nastavnici sudjeluju u stalnom stručnom usavršavanju.

Stalno stručno usavršavanje također se može definirati u smislu broja sati koji se dodjeljuje svakom učitelju i nastavniku za različite aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja. Razmatraju se dvije vrste raspodjele broja sati: kao obveza i/ili kao pravo. Stalno stručno usavršavanje smatra se obvezatnim kada svaki nastavnik mora pohađati određeni broj sati stalnoga stručnog usavršavanja tijekom određenog razdoblja. Kada se stalno stručno usavršavanje definira kao pravo, određeni broj sati stalnoga stručnog usavršavanja dodjeljuje se svakom nastavniku tijekom nastave ili izvan nje. Nastavnik nema obvezu pohađati te sate, ali škole imaju obvezu pružiti ih.

Slika 3.5.: Status stalnoga stručnog usavršavanja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju i minimalan broj definiranih sati stalnoga stručnog usavršavanja, 2019./2020. godine



Minimalan broj definiranih sati stalnoga stručnog usavršavanja (h) ili dana (d) za određeni broj godina (redak u nastavku).

Obvezatan broj sati prikazan je masnim slovima plavom bojom, dok je pravo označeno tamnocrvenom bojom.

BE fr	BG	CZ	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	FI	SE	UK-SCT	AL	BA	IS	ME	MK	RS
3d+ 3d	48h	12d	5d	5d	16h	36h	5d	16h	120h	40h	83h	15h	50h	(9d)	5d	(3d)	5d	35h	6h	(12h)	150h	24h	60h	100h
1	3	1	1	1	1	3	1	1	7	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Obvezatno – Smatra se da stalno stručno usavršavanje ima obvezatan status kada postoji određeni minimalan broj sati, dana ili bodova koje su svi nastavnici obvezni ispuniti.

Pravo – Stalno stručno usavršavanje smatra se pravom nastavnika kada postoje određeni sati, dani ili bodovi na koje svi nastavnici imaju pravo, a škole su obvezne pružiti tu mogućnost.

Stručna obveza – Stalno stručno usavršavanje smatra se jednom od stručnih obveza nastavnika u skladu s propisima ili drugim relevantnim strateškim dokumentima.

Izorno – Ne postoji zakonska obveza za nastavnike da sudjeluju u stalnom stručnom usavršavanju.

Uvjet za napredovanje u karijeri – Stalno stručno usavršavanje bitan je element za sve nastavnike. Nastavnici ne napreduju u karijeri ako ne ispune uvjete za stalno stručno usavršavanje (vidi sliku 1.13.).

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Propisi i definicije razlikuju se među saveznim pokrajinama. Za pregled vidi KMK (2017.).

Rumunjska – Tablica prikazuje moguću konverziju korištenog sustava: 90 bodova u pet godina.

Finska – Kolektivnim ugovorom predviđena su ukupno tri dana za stalno stručno usavršavanje i planiranje. Postoji lokalna autonomija u odlučivanju o tome koliki je broj sati posvećen stalnom stručnom usavršavanju.

Ujedinjena Kraljevina (NIR) – Rano stručno usavršavanje, koje obuhvaća drugu i treću godinu karijere nastavnika, obvezatno je za sve nastavnike i mora uključivati najmanje dvije aktivnosti stručnog usavršavanja namijenjene odgovarajućim kompetencijama nastavnika od onih koje je definiralo Opće nastavničko vijeće (GTCNI).

Bosna i Hercegovina – Kantoni definiraju traženi minimum; prosjek je 12 sati na godinu.

Švicarska – Propisi o minimalnom broju potrebnih sati razlikuju se među kantonima. U nekoliko kantona stalno stručno usavršavanje je stručna obveza bez definirana minimalnog broja sati.

Usporedno s tim, sudjelovanje nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju može biti uvjet za napredovanje u karijeri. U zemljama sa sustavima karijere na više razina (vidi sliku 1.12.) pohađanje određenog broja sati ili obrada određenih tema aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja moglo bi biti obvezatno za napredovanje u karijeri. U zemljama sa strukturom karijere na jednoj razini (vidi odjeljak 1.3.) stalno stručno usavršavanje može biti preduvjet za povećanje plaće.

Podaci otkrivaju da je stalno stručno usavršavanje stručna obveza učitelja i nastavnika u gotovo svim europskim zemljama. Njihovo sudjelovanje u stalnom stručnom usavršavanju nije obvezatno u samo pet zemalja. Ne postoji zakonska obveza za nastavnike da sudjeluju u stalnom stručnom usavršavanju u Danskoj, Irskoj, Nizozemskoj, Norveškoj i Turskoj.

U približno trećini europskih obrazovnih sustava sudjelovanje u stalnom stručnom usavršavanju smatra se jednom od zakonskih stručnih obveza nastavnika, ali propisi i strateški dokumenti ne definiraju minimalan broj obvezatnih sati ili određeni broj sati koji se smatra pravom na stalno stručno usavršavanje.

U **Belgiji (flamanska zajednica)** stalno stručno usavršavanje smatra se sastavnim dijelom nastavničke struke⁽¹⁴⁷⁾. Pravilnikom se ne određuju određene obvezatne teme ili se ne definira minimalan broj sati.

U **Francuskoj** je, prema zakonu, svaki nastavnik obavezan sudjelovati u stalnom stručnom usavršavanju⁽¹⁴⁸⁾. Ono je dio dužnosti nastavnika i jedan od elemenata njihova vrednovanja.

U više od polovice europskih zemalja državni propisi određuju broj sati koji je obavezan ili dostupan (kao pravo) za svakog nastavnika da sudjeluje u stalnom stručnom usavršavanju.

Stalno stručno usavršavanje obvezatno je za sve nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju u 18 obrazovnih sustava⁽¹⁴⁹⁾. U Švicarskoj je stalno stručno usavršavanje obvezatno za sve nastavnike u većini kantona. U svim tim sustavima postoji minimalan broj sati, dana ili bodova koje nastavnici moraju ispuniti u određenom razdoblju (vidi tablicu ispod slike 3.5). U prosjeku je otprilike 18 sati stalnoga stručnog usavršavanja na godinu obvezatno u onim zemljama u kojima je određen minimalan broj sati. Malta i Ujedinjena Kraljevina (Škotska) zahtijevaju najviše, pa tako u Malti nastavnici moraju pohađati 40 sati stalnoga stručnog usavršavanja godišnje, a u Škotskoj 35 sati godišnje.

U **Luksemburgu** je za sve nastavnike stručna obveza sudjelovati u 48 sati stalnoga stručnog usavršavanja u trogodišnjem razdoblju (tj. prosječno 16 sati na godinu). Ta je obveza integrirana u radno opterećenje nastavnika⁽¹⁵⁰⁾.

U **Mađarskoj** je pohađanje ukupno 120 sati dodatnih programa usavršavanja u roku od sedam godina obvezatno za sve nastavnike. Može se, međutim, zamijeniti sudjelovanjem u daljnjem stručnom osposobljavanju nastavnika i polaganjem odgovarajućega završnog ispita ili stjecanjem nastavničke kvalifikacije za drugo nastavno područje ili predmet ili sudjelovanjem u programu osposobljavanja koji se nudi u nekoliko razvojnih projekata koje financira EU u području javnog obrazovanja.

U **Malti** je stalno stručno usavršavanje stručna obveza definirana sporazumom iz 2017. između Vlade Malte i malteške unije nastavnika, u kojem se navodi da „svi učitelji i nastavnici koji poučavaju u školama koje su zastupljene ovim sporazumom dužni su aktivno sudjelovati u aktivnostima Zajednice stručnih nastavnika te se potiče da sudjeluju i u aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja koje sami pronadu“⁽¹⁵¹⁾. Obvezatno stalno stručno usavršavanje sastoji se od 25 sati usavršavanja koje organizira škola i 15 sati usavršavanja koje organiziraju središnje vlasti.

U **Sloveniji** je, prema Zakonu o organizaciji i financiranju obrazovanja (članci 105. i 119.), stručno obrazovanje i osposobljavanje jedan od obvezatnih zadataka nastavnika te je uvjet za napredovanje. Pravilnikom je propisano obvezatno minimalno pet dana stručnog usavršavanja godišnje ili 15 dana tijekom tri godine. Kolektivnim ugovorom za obrazovanje propisano je da je neopravdano odbijanje sudjelovanja u stalnom stručnom usavršavanju manje kršenje radnih obveza (članak 65.).

Nastavnici u **Ujedinjenoj Kraljevini (Škotskoj)** obvezatni su sudjelovati u stručnom učenju, samovrednovati to učenje koristeći se škotskim standardima za stručnost te voditi evidenciju o tom učenju. Rasprava o stručnom pregledu i razvoju također je sastavni dio procesa. Svakih pet godina potrebno je potvrditi taj angažman nastavnika i njihova voditelja kako bi i dalje bili registrirani.

⁽¹⁴⁷⁾ Uredba o pravnom statusu; JV: Članak 73. quinquies, subvencionirano obrazovanje: Članak 47 quinquies.

⁽¹⁴⁸⁾ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, čl. 50.

⁽¹⁴⁹⁾ Belgija (francuska zajednica), Bugarska, Cipar, Letonija, Luksemburg, Mađarska, Malta, Austrija, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Albanija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

⁽¹⁵⁰⁾ http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120, str. 463/1223.

⁽¹⁵¹⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf>, str. 30 – 31.

U **Sjevernoj Makedoniji** minimalan broj sati stalnoga stručnog usavršavanja je 60 tijekom tri školske godine⁽¹⁵²⁾. Od tog broja najmanje 40 je u programima koje akreditira Ured za razvoj obrazovanja, a ostali su u drugim programima (projekti koje je odobrilo Ministarstvo, interna izobrazba, međuškolski timovi za učenje, pojedinačni oblici).

U devet obrazovnih sustava stalno stručno usavršavanje smatra se pravom, s utvrđenim brojem sati određenim u državnim propisima ili kolektivnim ugovorima. Najčešća praksa je dodjeljivanje otprilike pet radnih dana stalnom stručnom usavršavanju na godinu, ali nekoliko zemalja preporučuje više od toga.

U **Češkoj**, prema Zakonu o obrazovanju, čl. 24., nastavno osoblje koje sudjeluje u daljnjem obrazovanju ima pravo na 12 radnih dana po školskoj godini za samostalno učenje. To može biti ograničeno radnim uvjetima škole jer ravnatelj određuje kada treba uzeti slobodne dane za samostalno učenje.

U **Litvi** nastavnici imaju obvezu i pravo baviti se aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja najmanje pet dana godišnje.

U **Švedskoj** bi, prema kolektivnom ugovoru, stručno usavršavanje trebalo obuhvaćati 104 sata godišnje (otprilike 13 dana) za nastavnike zaposlene na puno radno vrijeme. Akademski kalendar omogućava da se škola zatvori na pet dana kada je stalno stručno usavršavanje predviđeno za sve nastavnike/osoblje.

U kolektivnom ugovoru **Islanda** između nastavnika, općina i države navodi se kako nastavnici trebaju pohađati 150 sati stalnoga stručnog usavršavanja godišnje.

U jednom obrazovnom sustavu stalno stručno usavršavanje ujedno je i obveza i pravo. Određeni broj sati stalnoga stručnog usavršavanja obvezatan je za sve nastavnike, a dodatni broj sati određen je kao pravo za one koji se žele još osposobiti.

U **Belgiji (francuska zajednica)** obvezatno stalno stručno usavršavanje obuhvaća šest puta po pola dana raspoređenih po broju nastavnih dana u školskoj godini. Osim obvezatnog usavršavanja, nastavnici mogu sudjelovati i u dobrovoljnim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja tijekom radnog vremena ili izvan njega. Izvan radnog vremena dobrovoljno usavršavanje nije ograničeno. Nastavnici srednjih škola tijekom radnog vremena imaju pravo na usavršavanje šest puta po pola dana na godinu. Taj se broj može povećati odlukom vlade.

Osim glavnih propisa o statusu stalnoga stručnog usavršavanja o kojima se već raspravljalo, stalno stručno usavršavanje može biti uvjet za napredovanje u karijeri. Kako je objašnjeno u 1. poglavlju, napredovanje nastavnika u karijeri može slijediti dva različita modela: strukture karijere na više razina ili na jednoj razini. Zemlje sa strukturom karijere na više razina mogu zahtijevati sudjelovanje u određenim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja kao uvjet za napredovanje u karijeri. U strukturama karijere na jednoj razini stalno stručno usavršavanje može biti kriterij za povećanje plaće. Slika 3.5. spaja ta dva različita pristupa ističući je li stručno usavršavanje potrebno za napredovanje u karijeri.

Podaci pokazuju da je, prema državnim propisima, stalno stručno usavršavanje nužan preduvjet za napredovanje u karijeri u mnogim europskim zemljama. Naime, nastavnici u tim zemljama označeni točkom na slici 3.5., ne napreduju ako ne ispune uvjete stalnoga stručnog usavršavanja.

Čini se da podaci ne pokazuju izravan odnos između statusa stalnoga stručnog usavršavanja i stalnoga stručnog usavršavanja kao uvjeta za napredovanje u karijeri. U nekim zemljama u kojima je stalno stručno usavršavanje obvezatno, ono nije nužno uvjet za napredovanje u karijeri. Drugim riječima, stalno stručno usavršavanje je uvjet za sve nastavnike, a ne samo za one koji žele napredovati. U nekim drugim zemljama u kojima stalno stručno usavršavanje nije obvezatno, ono je jedan od bitnih preduvjeta za napredovanje u karijeri.

Neke zemlje s obvezatnim stalnim stručnim usavršavanjem ne zahtijevaju više od propisanog minimuma za napredovanje ili povećanje plaće (npr. Mađarska, Portugal i Albanija). Drugi mogu zahtijevati dodatne tečajeve ili više od zadanog minimuma. U nekim zemljama uvjeti stalnoga stručnog usavršavanja povećavaju se s napredovanjem ili pozicijama.

⁽¹⁵²⁾ Zakon o nastavnicima i stručnom pomoćnom osoblju (Narodne novine Republike Sjeverne Makedonije, br. 161, kolovoz 2019.), članak 27.

U **Hrvatskoj** se nastavnici mogu promaknuti u status mentora ako su pohađali stalno stručno usavršavanje u trajanju od 100 sati u prethodnih pet godina, na položaj savjetnika ako su pohađali stalno stručno usavršavanje u trajanju od 150 sati u prethodnih pet godina i položaj izvrsnog savjetnika ako su pohađali stalno stručno usavršavanje u trajanju od najmanje 200 sati u posljednjih pet godina ⁽¹⁵³⁾.

U **Sloveniji** je stalno stručno usavršavanje jedan od predujeta za promicanje statusa. Da bi bio promaknut u odgovarajući status, nastavnik mora prikupiti određeni broj bodova dodijeljenih stalnim stručnim usavršavanjem: „nastavnik mentor” – 4 boda, „nastavnik savjetnik” – 5 bodova, „nastavnik viši savjetnik” – 7 bodova ⁽¹⁵⁴⁾.

U nekim slučajevima stalno stručno usavršavanje traži se samo u određenim trenucima u karijeri nastavnika.

U **Španjolskoj** 100 sati ⁽¹⁵⁵⁾ stalnoga stručnog usavršavanja uvjet su za dodatnu naknadu za šest godina službe (*sexenios*).

U **Luksemburgu** je nakon 12 godina staža potrebno 90 sati stalnoga stručnog usavršavanja, a nakon još osam godina dodatnih 90 sati.

Pohađanje određenih specifičnih tečajeva stalnoga stručnog usavršavanja može biti potrebno kada je napredovanje u karijeri povezano s određenim ulogama, npr. koordinator IKT-a ili nastavnik za učenike s posebnim potrebama. U nekim zemljama stjecanje diplome kojim se unaprjeđuju kvalifikacije nastavnika rezultira većom plaćom. Budući da su to posebni uvjeti koji se primjenjuju samo u određenim situacijama, oni se ne prikazuju na slici 3.5.

Propisi o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u karijeri mogu biti prilično složeni i uvelike ovise o modelu karijere nastavničke struke u svakoj zemlji. Potrebna su daljnja istraživanja kako bi se razjasnio odnos između stalnoga stručnog usavršavanja i napredovanja u karijeri.

Neke zemlje u procesu su provedbe reformi u reguliranju stalnog stručnog usavršavanja.

Stalna konferencija je u **Njemačkoj** u ožujku 2020. donijela rezoluciju o stalnom stručnom usavršavanju za nastavnike, koja je obvezujuća za sve savezne pokrajine.

Nastavničko vijeće, tijelo za stručne standarde u nastavi u **Irskoj**, razvilo je *Cosán*, Nacionalni okvir za izobrazbu nastavnika. *Cosán* je galska riječ za put. Tim okvirom utvrđuju se načela na kojima se temelji stalno stručno usavršavanje, raznolikost procesa učenja u koje su uključeni nastavnici, šest širih područja učenja i standardi koji bi trebali usmjeriti nastavnike u promišljanju njihova učenja. Trenutačno je u tijeku razvojni proces u školama u kojem nastavnici primjenjuju taj okvir u kontekstu i koriste ga kako bi im pružili potporu u promišljanju njihova učenja, da bi utvrdili učinak. Za promišljanje nastavnika i planiranje reforme mlađeg ciklusa godišnje se osigura 22 sata stalnoga stručnog usavršavanja.

U nekim drugim zemljama opće reforme mogu utjecati na propise stalnoga stručnog usavršavanja:

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales)** – kako bi se pripremio novi kurikulum – do 2022. godine propisi će se promijeniti tako da dopuste školama dodatni dan stalnog stručnog usavršavanja ⁽¹⁵⁶⁾.

Status stalnoga stručnog usavršavanja i sudjelovanje učitelja i nastavnika u stručnom usavršavanju

Kako bi se ispitalo odnose li se državni propisi o statusu stalnoga stručnog usavršavanja na sudjelovanje nastavnika u različitim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja, provedena je statistička analiza podataka TALIS-a 2018. kojom je svim nastavnicima iz zemalja s istim propisima dodijeljena ista varijabla na razini države. Podaci pokazuju kako su u prosjeku nastavnici sudjelovali u različitim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja u onim zemljama koje utvrđuju određen broj sati za takvo usavršavanje. Nastavnici u zemljama u kojima je stalno stručno usavršavanje bilo obvezatno ili je bilo njihovo pravo u prosjeku su sudjelovali u 3.80 (S.E. 0.02) različitih vrsta aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja (vidi popis na slici 3.2.). S druge strane, u zemljama u kojima je to usavršavanje

⁽¹⁵³⁾ Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, OG 68/19, poveznica: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

⁽¹⁵⁴⁾ Pravilnik o promicanju statusa zaposlenika u obrazovanju, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>

⁽¹⁵⁵⁾ Osim u zajednici Andalucía, u kojoj je 60 sati.

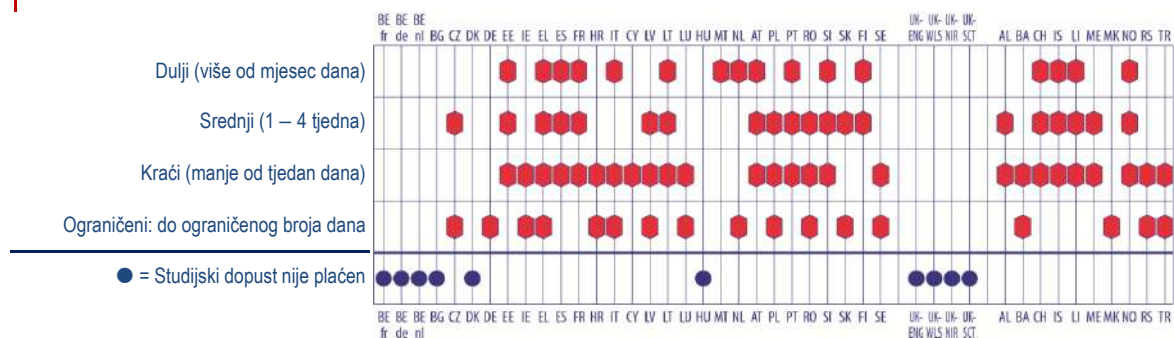
⁽¹⁵⁶⁾ Vlada Walesa (2019.). Pisana izjava: dodatni nacionalni dani stručnog učenja 2019. – 2022., <https://gov.wales/written-statement-additional-national-professional-learning-inset-days-2019-22-response>

dobrovoljno ili definirano kao stručna obveza, ali nije utvrđen određeni broj sati, sudjelovali su u 3,58 (S.E. 0.02) aktivnosti. Razlika između te dvije procjene (0,22) bila je statistički značajna (S.E. 0.03, $p < 0.05$)⁽¹⁵⁷⁾. Kada se uzmu u obzir samo zemlje EU-a, razlika je bila još veća⁽¹⁵⁸⁾.

3.3. Plaćeni studijski dopust

Potrebno je odvojiti vrijeme za uključivanje u aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja. U nedavnim zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti naglašava se važnost davanja vremena nastavnicima za sudjelovanje u stručnom usavršavanju⁽¹⁵⁹⁾. Dani ili sati stalnoga stručnog usavršavanja koji se smatraju obvezatnima ili su pravo nastavnika (vidi sliku 3.5.) obično su uključeni u redovito radno opterećenje nastavnika. To se posebno odnosi na stalno stručno usavršavanje koje se organizira na školskoj razini. Zemlje, međutim, također mogu omogućiti i poticati nastavnike na sudjelovanje u drugim vrstama stalnoga stručnog usavršavanja koje su organizirane izvan škole. Državni propisi (zakoni ili kolektivni ugovori) mogu omogućiti nastavnicima plaćeni studijski dopust.

Slika 3.6.: Plaćeni studijski dopust na raspolaganju nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju po godini, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Procedure za podnošenje zahtjeva, oslobađanje od nastavnih dužnosti i dobivanje dozvole za pohađanje tečaja razlikuju se među saveznim pokrajinama. U svim saveznom pokrajinama, međutim, nastavnici moraju podnijeti zahtjev za oslobađanje s dužnosti ako se stručno usavršavanje održava tijekom nastave.

Irska – Dulji plaćeni studijski dopust dostupan je samo za određene specijalizacije.

Grčka – Dulji i kraći studijski dopust mogu se odobriti samo u ograničenom broju slučajeva (u slučaju stipendije ili u nekim drugim slučajevima bez plaće).

Španjolska – Različite duljine studijskog dopusta dostupne su u različitim autonomnim zajednicama. Kraći studijski dopust za ispite dostupan je kod pohađanja studijskih programa u zajednicama Castilla-La Mancha, Aragon, Extremadura, Illes Balears, Comunidad de Madrid, Principado de Asturias, Comunidad Foral de Navarra i La Rioja. Dulji plaćeni studijski dopust dostupan je samo u Extremaduri.

Slika 3.6. prikazuje koje zemlje dopuštaju nastavnicima da uzmu plaćeni studijski dopust. Slika prikazuje i moguću duljinu: kraći (manje od tjedan dana), srednji (jedan do četiri tjedna) i dulji dopust (više od mjesec dana). Osim toga, na slici je prikazano je li plaćeni studijski dopust zakonom ili državnim kolektivnim ugovorima ograničen na ukupan broj dana. Slika uključuje sve moguće aranžmane koje zemlje mogu osigurati: dopust koji je na raspolaganju svim zaposlenicima kako je navedeno u općem zakonu o radu, posebnim propisima za državne ili javne službenike, kao i studijski dopust koji se nudi samo nastavnicima. Neplaćeni studijski dopust nije obuhvaćen ovom analizom. Važno je napomenuti da slika 3.6. uključuje dopust s naknadom koja može biti manja od pune redovite plaće. Često je to slučaj kada se odobrava dulji studijski dopust.

⁽¹⁵⁷⁾ Vidi Prilog II. za detaljan opis statističkih uvjeta i metodologije koji se primjenjuju u ovom izvješću.

⁽¹⁵⁸⁾ Nastavnici u zemljama EU-a u kojima je stalno stručno usavršavanje bilo obvezatno ili je bilo njihovo pravo u prosjeku su sudjelovali u 3,82 (S.E. 0.02) različite vrste aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja. S druge strane, u zemljama EU-a u kojima je stalno stručno usavršavanje dobrovoljno ili definirano kao stručna obveza, ali nije utvrđen određen broj sati, sudjelovali su u 3,29 (S.E. 0.03) aktivnosti. Razlika između te dvije procjene (0,53) bila je statistički značajna (S.E. 0.03, $p < 0.05$).

⁽¹⁵⁹⁾ SL C 193, 9. lipnja 2016. godine, str. 12.

Podaci pokazuju kako većina europskih zemalja nudi nastavnicima mogućnost plaćenoga studijskog dopusta. Najčešća su kratka razdoblja plaćenoga studijskog dopusta (do tjedan dana). Sudjelovanje na konferenciji ili radionici, polaganje ispita ili posjet u svrhu promatranja mogu zahtijevati kratak studijski dopust (manje od tjedan dana).

Nastavnici u **Norveškoj** mogu dobiti plaćeni studijski dopust na dane ispita te dva dodatna dana prije svakog ispita.

Nastavnicima se mogu odobriti kratka razdoblja plaćenog dopusta za određene vrste studija ili ispita.

U **Španjolskoj** se nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju može odobriti studijski dopust za ispite koje provode službene škole stranih jezika (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) i konzervatoriji za glazbu i ples, oba poznata kao *Enseñanzas de Régimen Especial*.

Studijski dopust srednjeg trajanja (između jednog i četiri tjedna) može biti potreban za pohađanje ljetnih škola, pisanje rada, izvođenje istraživačkih projekata itd.

U **Poljskoj** stalno zaposleni nastavnici imaju pravo na plaćeni studijski dopust te druge naknade i beneficije povezane s usavršavanjem. Oni se dodjeljuju nastavnicima za pohađanje obvezatne nastave, pripreme za ispite i pisanje diplomskog rada.

Dulji studijski dopust (više od mjesec dana) obično se odobrava nastavnicima koji sudjeluju u programu formalnog obrazovanja, istraživačkim i inovativnim obrazovnim projektima ili programima osposobljavanja u poduzećima. Nastavnici mogu uzeti dulji studijski dopust u približno trećini analiziranih obrazovnih sustava⁽¹⁶⁰⁾. Katkad postoje ograničenja, primjerice, prihvatljivi su samo nastavnici određene dobi ili nakon određenog broja godina staža ili samo nastavnici koji rade u javnim školama.

U **Malti** je od 2015. godine na raspolaganju jednokratno razdoblje plaćenoga studijskog dopusta u trajanju do jedne školske godine za obrazovne stručnjake koji imaju najmanje 10 godina radnog staža, bilo u privatnim ili javnim školama. Cilj programa je pružiti više mogućnosti za promicanje daljnjih studija u područjima specijalizacije u obrazovanju na visokoškolskoj razini. Do 2019. godine ukupno 40 nastavnika iskoristilo je tu mjeru pohađanjem studija na diplomskoj i doktorskoj ili jednakovrijednoj razini.

U **Finskoj** svi zaposlenici, uključujući nastavnike, mogu studirati najviše dvije godine u razdoblju od pet godina (pod određenim uvjetima). Tijekom studijskog dopusta nastavnik ima pravo na naknadu za obrazovanje odraslih u trajanju od najviše 15 mjeseci iz Fonda za zapošljavanje⁽¹⁶¹⁾.

U **Lihtenštajnu** se za dulji studijski dopust mogu prijaviti učitelji od 40 do 55 godina koji su predavali više od pet godina u javnoj školi (mogu se prijaviti samo jednom). Plaćeno je do 10 tjedana studijskog dopusta.

Mnoge zemlje dopuštaju nastavnicima različite vrste i duljine studijskog dopusta.

U **Portugalu** Ministarstvo obrazovanja definira maksimalan broj duljih razdoblja studijskog dopusta koja se mogu odobriti svake godine. Dopust se dodjeljuje na temelju unaprijed predstavljenog plana aktivnosti. Kratka razdoblja studijskog dopusta mogu odobriti ravnatelji. Nastavnicima se također može odobriti studijski dopust za dane ispitivanja na studiju, pod istim uvjetima kao i svakom drugom studentu koji radi.

U **Sloveniji** je prisustvovanje konferencijama i drugim programima stalnoga stručnog usavršavanja dio ukupnoga radnog opterećenja nastavnika (radno vrijeme). Osim toga, nastavnici imaju pravo na plaćeni studijski dopust za studijske programe. Ako je upis nastavnika u formalno obrazovanje dio plana škole, nastavnik ima pravo na studijski dopust: 5 – 10 dana za pripremu ispita, 15 dana za sudjelovanje u kratkim studijskim programima i 25 – 35 dana za izradu magistarskog/doktorskog rada⁽¹⁶²⁾.

Većina zemalja ograničava ukupnu duljinu plaćenoga studijskog dopusta.

U **Hrvatskoj** svaki nastavnik u nižem srednjoškolskom obrazovanju ima pravo na plaćeni dopust u trajanju do pet radnih dana godišnje za obrazovanje i stručno usavršavanje. Iznimno, zaposlenik ima pravo na plaćeni dopust u trajanju do 15 radnih dana godišnje, za stručne seminare i savjetovanja koje organiziraju Ministarstvo, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje ili Agencija za mobilnost i programe Europske unije na koje ih je poslodavac poslao.

U **Luksemburgu** je plaćeni studijski dopust za državne službenike, uključujući nastavnike, moguć uz odobrenje. Ukupan plaćeni studijski dopust ograničen je na najviše 80 dana u cijeloj karijeri i to najviše 20 dana u dvije godine.

⁽¹⁶⁰⁾ Estonija, Grčka, Španjolska, Francuska, Italija, Litva, Malta, Nizozemska, Austrija, Portugal, Slovenija, Finska, Švicarska, Island, Lihtenštajn i Norveška.

⁽¹⁶¹⁾ <https://www.tyollisyysrahasto.fi/en/benefits-for-adult-students/>

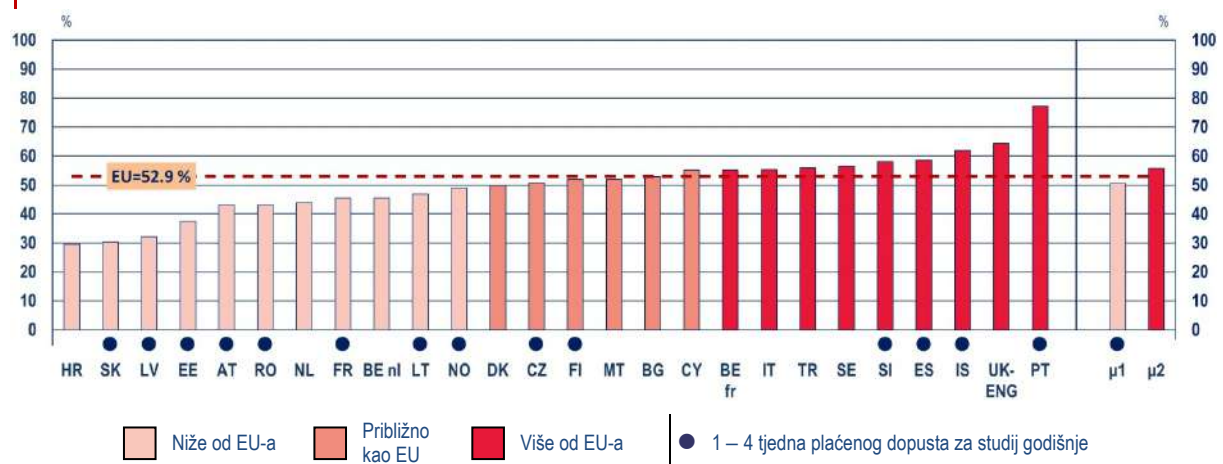
⁽¹⁶²⁾ Kolektivni ugovor o obrazovanju u Republici Sloveniji (članci 55. i 55. a). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19>

U Rumunjskoj svaki zaposlenik ima pravo na stručno usavršavanje, uz plaćeni studijski dopust, u skladu sa Zakonom o radu. Dopust ne smije trajati dulje od 10 radnih dana ili 80 sati godišnje.

Stavovi učitelja i nastavnika o njihovoj satnici i stručnom usavršavanju

Većina europskih zemalja omogućava nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju da iskoriste plaćeni studijski dopust. Slika 3.6. pokazuje da je kratki studijski dopust (manje od tjedan dana) najčešće raspoloživ. Podaci TALIS-a upućuju na to da postoji korelacija između duljine plaćenoga studijskog dopusta i udjela nastavnika koji smatraju da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom (vidi sliku 3.7.).

Slika 3.7.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji se „slažu” ili „potpuno slažu” s tvrdnjom da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom i dostupnost plaćenoga studijskog dopusta za 1 – 4 tjedna godišnje, 2018. godine



EU	HR	SK	LV	EE	AT	RO	NL	FR	BE nl	LT	NO	DK	CZ	FI
52,9	29,6	30,4	32,3	37,6	43,2	43,3	44,0	45,5	45,6	46,9	49,1	49,9	50,8	52,0
MT	BG	CY	BE fr	IT	TR	SE	SI	ES	IS	UK-ENG	PT		μ1	μ2
52,0	52,9	55,2	55,2	55,3	55,9	56,5	58,2	58,6	61,9	64,5	77,2		50,5	55,8

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 3.4. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 28. pitanje: „Koliko se slažete s tvrdnjom da sljedeće predstavlja prepreku vašem sudjelovanju u stručnom usavršavanju?” opcija (d) „stručno usavršavanje u sukobu je s mojom satnicom” (podaci koji nedostaju nisu uzeti u obzir). Odgovori „slažem se” i „potpuno se slažem” grupiraju se zajedno.

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci su prikazani silaznim redoslijedom.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

„1 – 4 tjedna plaćenog dopusta za studij godišnje” u skladu s državnim propisima, vidi sliku 3.6.

μ 1 = prosjek za zemlje koje imaju „1 – 4 tjedna plaćenoga studijskog dopusta godišnje”.

μ 2 = prosjek za zemlje koje nemaju „1 – 4 tjedna plaćenoga studijskog dopusta godišnje”.

Napomena za pojedinu zemlju

Mađarska – Iako je zemlja sudjelovala u TALIS-u 2018., to pitanje nije bilo uključeno.

Istraživanje TALIS 2018. prikupilo je informacije o pitanjima koja nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju smatraju preprekama njihovu sudjelovanju u stručnom usavršavanju. U EU se otprilike 52,9 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju „složilo” ili „potpuno složilo” da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom. Udio nastavnika koji su to naveli kretao se od 29,6 % u Hrvatskoj do 77,2 % u Portugalu.

Dostupnost plaćenoga studijskog dopusta kako je propisano državnim propisima omogućava nastavnicima da od svoje pretrpane satnice odvoje vrijeme za stručni razvoj. Čini se, međutim, da

samo dostupnost plaćenog dopusta za tjedan dana ili dulje smanjuje osjećaj da je satnica prepreka stalnom stručnom usavršavanju. U zemljama u kojima je dostupan plaćeni dopust srednjeg trajanja 50,5 % (S.E. 0,43) nastavnika navelo je da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom. Taj je udio bio znatno veći (55,8 %, S.E. 0.52) u zemljama koje ne pružaju tu mogućnost⁽¹⁶³⁾. Sličan, iako manje izražen odnos postoji i u zemljama koje nude dulji studentski dopust. Suprotno tome, dostupnost kratkih razdoblja studentskog dopusta (manje od tjedan dana) nije bila povezana s percepcijom satnice kao prepreke stalnom stručnom usavršavanju.

3.4. Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja na razini škole

Kako bi se uravnotežio širok raspon potreba za pojedinačnim i organizacijskim učenjem te državni strateški prioriteti, škole imaju važnu ulogu u planiranju stalnoga stručnog usavršavanja za svoje učitelje i nastavnike. Na slici 3.8. prikazani su neki od općih zahtjeva koje su državna tijela postavila za škole glede planiranja stalnoga stručnog usavršavanja. Postoje dvije vrste informacija: prvo, slika pokazuje jesu li škole obvezne imati plan stalnoga stručnog usavršavanja. Drugo, u obrazovnim sustavima u kojima je plan stalnoga stručnog usavršavanja obvezatan navodi se je li potrebno redovito ažurirati planove.

Podaci otkrivaju da su u većini europskih obrazovnih sustava škole obvezne izraditi plan stalnoga stručnog usavršavanja koji je uglavnom dio plana razvoja škole i potrebno ga je ažurirati jednom godišnje. Mogu se navesti određeni elementi koje planovi stalnoga stručnog usavršavanja u školama moraju uključivati, primjerice planirane aktivnosti, ishodi, vremenski okvir ili proračun.

Hrvatski Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi propisuje da godišnji program rada škole treba sadržavati plan stalnoga stručnog usavršavanja. Plan stalnoga stručnog usavršavanja trebao bi se izrađivati na temelju potreba škole i obvezatnih područja stalnoga stručnog usavršavanja koje godišnje utvrđuje nastavničko vijeće. U planu stalnoga stručnog usavršavanja škole treba navesti vrstu i broj procijenjenih sati stalnoga stručnog usavršavanja za svakog nastavnika. Nadalje, od nastavnika se traži da najmanje jednom godišnje podnesu izvješće o svojem stručnom usavršavanju.

U **Mađarskoj** planovi stalnoga stručnog usavršavanja moraju sadržavati formalne sveučilišne tečajeve i druge aktivnosti koje treba osigurati, proračun koji se dodjeljuje i plan za zamjenu nastavnika koji se stručno usavršavaju. Plan stalnoga stručnog usavršavanja ažurira se svake godine u skladu s petogodišnjim programom. Sve školsko osoblje mora biti uključeno u proces razvoja i odobriti plan stalnoga stručnog usavršavanja.

U **Poljskoj** ravnatelj određuje potrebe za stručnim usavršavanjem nastavnika za svaku školsku godinu, uzimajući u obzir: (a) nalaze s pedagoškog nadzora; (b) rezultate nacionalnih testiranja, prema potrebi; (c) zadaće povezane s provedbom nacionalnog kurikuluma; (d) zahtjeve za škole (prema kojima se aktivnosti škola preispituju u sklopu vanjskog vrednovanja); (e) zahtjeve za financiranje stalnoga stručnog usavršavanja koje podnose nastavnici.

Islandski vodič kroz nacionalni kurikulum za redovite škole zahtijeva od svake škole da izradi plan razvoja škole uzimajući u obzir vladine i općinske politike obrazovanja. Planovi kontinuiranog obrazovanja za pojedine zaposlenike ili školu u cjelini trebaju biti u skladu s razvojnim planom škole i poduprijeti ga.

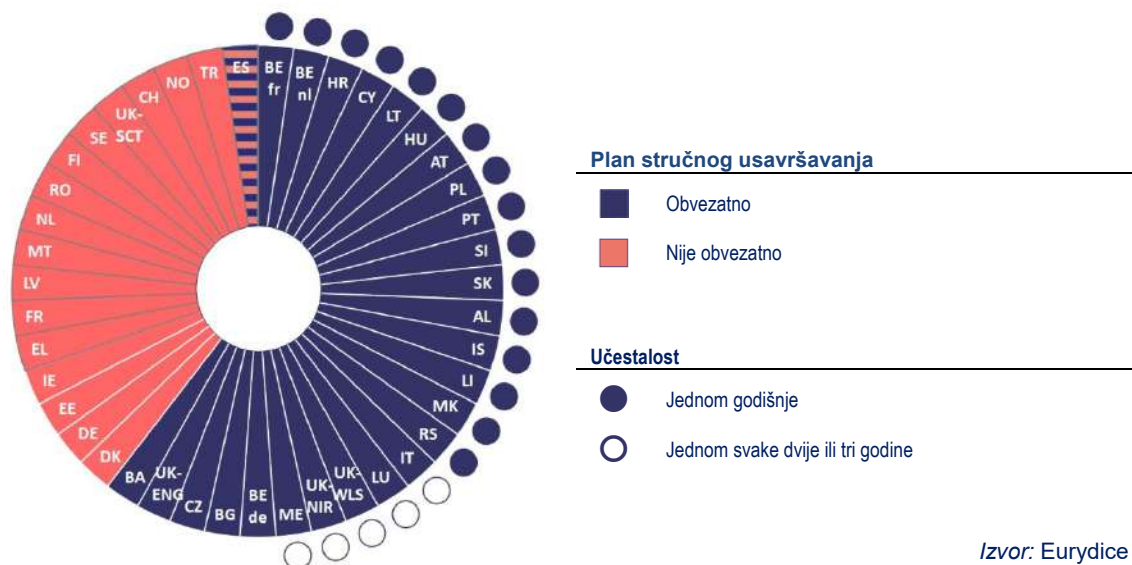
U **Sjevernoj Makedoniji** plan stalnoga stručnog usavršavanja integriran je u godišnji program rada, koji je pak povezan s programom razvoja škola u trajanju od četiri godine. Osim toga, zakonom o nastavnicima i stručnom osoblju, čl. 28., propisano je da svaki nastavnik priprema svoj godišnji plan stalnoga stručnog usavršavanja koji potom odobravaju ravnatelj i tim za stručno usavršavanje u školi.

U francuskoj zajednici u Belgiji te u Albaniji škole su obvezne izraditi plan stalnoga stručnog usavršavanja u obliku zasebnog dokumenta. Mogu se, međutim, istaknuti poveznice s planom razvoja škole.

U **francuskoj zajednici u Belgiji** u planovima stalnoga stručnog usavršavanja moraju se navesti ciljevi aktivnosti usavršavanja i način na koji su povezani sa školskim projektom.

⁽¹⁶³⁾ Razlika je bila statistički značajna (5,2 postotna boda, S.E. 0,73.). Kada se uzmu u obzir samo zemlje članice EU-a, razlika je bila nešto manje izražena. U prosjeku, u zemljama EU-a u kojima je dostupan plaćeni dopust srednjeg trajanja 50,6 % (S.E. 0,43) nastavnika je ukazalo na to da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom. Taj je udio bio znatno veći (5,1 postotni bod, S.E. 0.86) u zemljama EU-a koje ne pružaju tu mogućnost.

Slika 3.8.: Državni uvjet za niže srednje škole da imaju plan stalnoga stručnog usavršavanja, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Zemlje su prikazane na temelju uvjeta, a potom učestalosti.

Napomena za pojedinu zemlju

Španjolska – Autonomne zajednice imaju ovlast uspostaviti propise koji se odnose na planove stalnoga stručnog usavršavanja u školama. U većini autonomnih zajednica to je obvezatno, dok se u drugima izričito preporučuje.

Škole su obvezne ažurirati svoje planove stalnoga stručnog usavršavanja svake dvije ili tri godine u Italiji, Luksemburgu, Ujedinjenoj Kraljevini (Wales i Sjeverna Irska) i Crnoj Gori.

U **Italiji** trogodišnji plan mora kombinirati individualne potrebe škola i nastavnika s nacionalnim prioritetima u pogledu razvoja sustavnih vještina (npr. autonomija škola, ocjenjivanje, inovativno poučavanje), vještine 21. stoljeća (npr. strani jezici, digitalne vještine, učenje u školi i na radnom mjestu) i vještine za uključivo školovanje ⁽¹⁶⁴⁾. Škole mogu češće ažurirati plan ako se pojave različite potrebe ⁽¹⁶⁵⁾.

U **Luksemburgu** planovi razvoja škola trebali bi uključivati ciljeve u određenom broju tema koje je odredilo ministarstvo. Plan stalnoga stručnog usavršavanja trebao bi biti povezan s tim ciljevima.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Wales i Sjeverna Irska)** razvoj svakoga pojedinačnog nastavnika planira se u kontekstu plana razvoja škole koji se mora revidirati svake tri godine ⁽¹⁶⁶⁾.

U **Crnoj Gori** na temelju kataloga stalnoga stručnog usavršavanja koji je objavilo Nacionalno vijeće za obrazovanje škole moraju pripremiti dvogodišnji plan stalnoga stručnog usavršavanja u kojem se navode: ciljevi, aktivnosti potrebne za postizanje svakog cilja, ciljana skupina, vremenski okvir, odgovorna osoba i pokazatelji za mjerenje uspjeha.

U nekim obrazovnim sustavima plan stalnoga stručnog usavršavanja je obavezan, ali o sadržaju ili učestalosti odlučuju škole.

U **Češkoj** je plan stalnoga stručnog usavršavanja obavezan dokument za škole, ali nisu propisani posebni zahtjevi. Umjesto da se precizira učestalost planiranja stalnoga stručnog usavršavanja, škole su dužne u svoje godišnje izvješće o školskoj djelatnosti uključiti informacije o stalnom stručnom usavršavanju.

⁽¹⁶⁴⁾ Vidi preporuke Ministarstva o izradi plana razvoja škola https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356

⁽¹⁶⁵⁾ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361

⁽¹⁶⁶⁾ Vidi Planovi razvoja škole – <https://gov.wales/school-development-plans> i propisi o (Planovi razvoja škole) obrazovanju (Sjeverna Irska) 2010. – <https://www.education-ni.gov.uk/publications/education-school-development-plans-regulations-northern-ireland-2010>

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska)** očekuje se da će stručno usavršavanje pojedinačnih nastavnika biti dio plana škole za poboljšanje i uspješnost nastave. Škola određuje učestalost kojom se ažurira plan poboljšanja škole ⁽¹⁶⁷⁾.

U trećini europskih obrazovnih sustava ⁽¹⁶⁸⁾ škole nisu obvezne razviti plan stalnoga stručnog usavršavanja. U nekima od tih zemalja plan stalnoga stručnog usavršavanja obavezan je za nastavnike, a ne za škole. U drugima se stalno stručno usavršavanje planira na lokalnoj ili regionalnoj razini.

U **Danskoj** su općine obvezne izraditi plan stalnoga stručnog usavršavanja u kojem se opisuje koje će aktivnosti općina pokrenuti kako bi postigla nacionalni cilj potpuno razvijenih kompetencija (svi nastavnici moraju imati nastavničku kompetenciju u predmetima koje poučavaju).

Nacionalni plan izobrazbe (*Plan national de formation*) izrađen je u **Francuskoj** na razini *académies* – glavnih administrativnih okruga Ministarstva obrazovanja – putem plana izobrazbe *Académies (Plan académique de formation)* i dostupan je nastavnicima u njihovim školama.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Škotska)** škole ne moraju imati plan stalnoga stručnog usavršavanja. Umjesto toga, kako bi zadržali svoju registraciju u Općem nastavničkom vijeću Škotske, nastavnici su dužni sudjelovati u procesu stručnog ažuriranja koji uključuje vođenje evidencije o stručnim obrazovnim aktivnostima i potvrđivanje angažmana svakih pet godina ⁽¹⁶⁹⁾.

U **Norveškoj** je obavezno imati plan stalnoga stručnog usavršavanja na lokalnoj razini. Lokalne vlasti surađuju sa svojim školama i lokalnim sveučilištima/učiteljskim fakultetima kako bi razradili lokalni plan stalnoga stručnog usavršavanja.

Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja na razini škole i sudjelovanje nastavnika u stručnom usavršavanju

Podaci istraživanja TALIS 2018. upućuju na to da planiranje stalnoga stručnog usavršavanja na razini škole pridonosi sudjelovanju nastavnika u različitim aktivnostima stručnog usavršavanja. Nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju iz zemalja u kojima je potreban plan stalnoga stručnog usavršavanja u prosjeku navode da su sudjelovali u 3.74 (S.E. 0.02) različite vrste stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. S druge strane, prosječan broj iznosio je 3,62 (S.E. 0.03) u zemljama koje nemaju taj uvjet. Razlika između te dvije procjene (0,12) bila je statistički značajna (S.E. 0.04, $p < 0.05$) ⁽¹⁷⁰⁾. Kada se uzmu u obzir samo zemlje EU-a, razlika između te dvije skupine je veća ⁽¹⁷¹⁾.

Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja, međutim, nije najčešća aktivnost ravnatelja nižih srednjih škola. Podaci upućuju na to da je u EU oko 56,2 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju imalo ravnatelje koji su „često” ili „vrlo često” radili na planu stručnog usavršavanja za njihove škole tijekom 12 mjeseci prije istraživanja (vidi sliku 3.9.). Postotak je znatno niži od onih koji su „često” ili „vrlo često” pregledali administrativne postupke i izvješća u školama (71,2 %), poduzeli mjere kako bi osigurali da se nastavnici osjećaju odgovornima za ishode učenja učenika (68,7 %), pružali roditeljima informacije (61,5 %) itd. (vidi tablicu 3.5. u Prilogu II.)

⁽¹⁶⁷⁾ Vidi Uredbu o obrazovanju (vrednovanje nastavnika) iz 2012., <http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/regulation/7/made> Vlada Walesa (2014.).

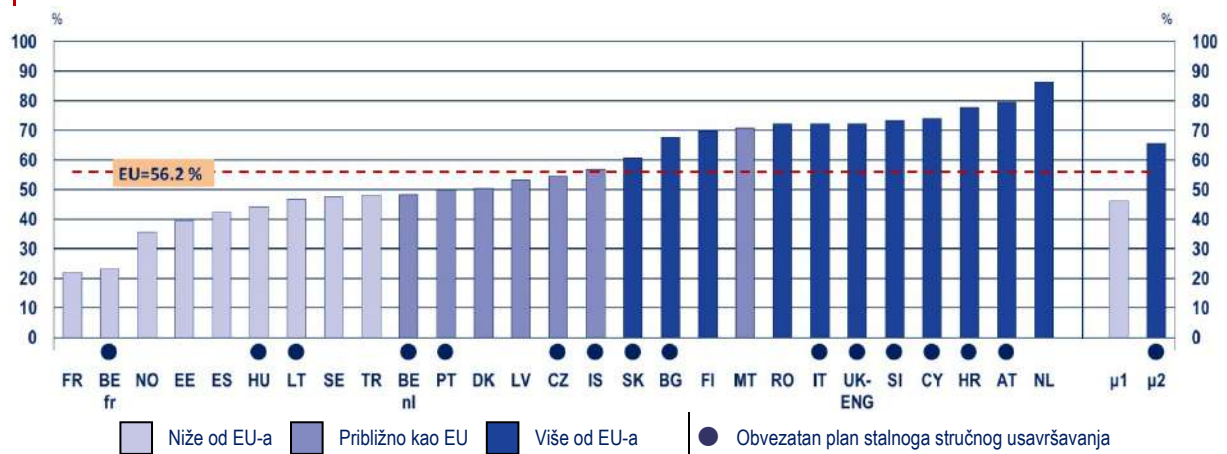
⁽¹⁶⁸⁾ Danska, Njemačka, Estonija, Irska, Grčka, neke autonomne zajednice Španjolske, Francuska, Letonija, Malta, Nizozemska, Rumunjska, Finska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Švicarska, Norveška i Turska.

⁽¹⁶⁹⁾ Smjernice se mogu naći na mrežnim stranicama Općega nastavničkog vijeća Škotske <http://www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=7912&SID=10743>

⁽¹⁷⁰⁾ Pogledati Prilog II. za detaljan opis statističkih uvjeta i metodologije koji se primjenjuju u ovom izvješću.

⁽¹⁷¹⁾ Nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju iz zemalja EU-a u kojima je potreban plan stalnoga stručnog usavršavanja u prosjeku navode da su sudjelovali u 3.73 (S.E. 0.02) različite vrste stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. S druge strane, prosječan broj iznosio je 3,31 (S.E. 0.03) u zemljama EU-a koje nemaju taj uvjet. Razlika između te dvije procjene (0,42) bila je statistički značajna (S.E. 0.04, $p < 0.05$).

Slika 3.9.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju čiji su ravnatelji „često” ili „vrlo često” radili na planu stručnog usavršavanja za njihove škole tijekom 12 mjeseci prije istraživanja, 2018. godine



EU	FR	BE fr	NO	EE	ES	HU	LT	SE	TR	BE nl	PT	DK	LV	CZ
56,2	22,1	23,1	35,7	39,5	42,4	44,0	46,8	47,6	48,2	48,3	49,9	50,5	53,2	54,7
IS	SK	BG	FI	MT	RO	IT	UK-ENG	SI	CY	HR	AT	NL	μ1	μ2
56,9	60,8	67,8	69,7	70,7	72,1	72,2	72,3	73,5	74,0	77,7	79,5	86,3	46,2	65,6

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 3.6. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima ravnatelja u nižem srednjoškolskom obrazovanju na 22. pitanje: „Navedite koliko ste se često bavili sljedećim aktivnostima u ovoj školi tijekom posljednjih 12 mjeseci”, opcija (k) „Radio/la sam na planu stručnog usavršavanja za ovu školu” (podaci koji nedostaju nisu uzeti u obzir). Odgovori „često” i „vrlo često” grupirani su zajedno. Podaci su ponderirani po nastavniku.

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci su prikazani silaznim redoslijedom.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

„Obvezatan plan stalnoga stručnog usavršavanja” prikazuje državne propise, vidi sliku 3.8.

μ 1 = prosjek za zemlje koje nemaju „obvezatan plan za školu”. μ 2 = prosjek za zemlje koje imaju „obvezatan plan za školu”.

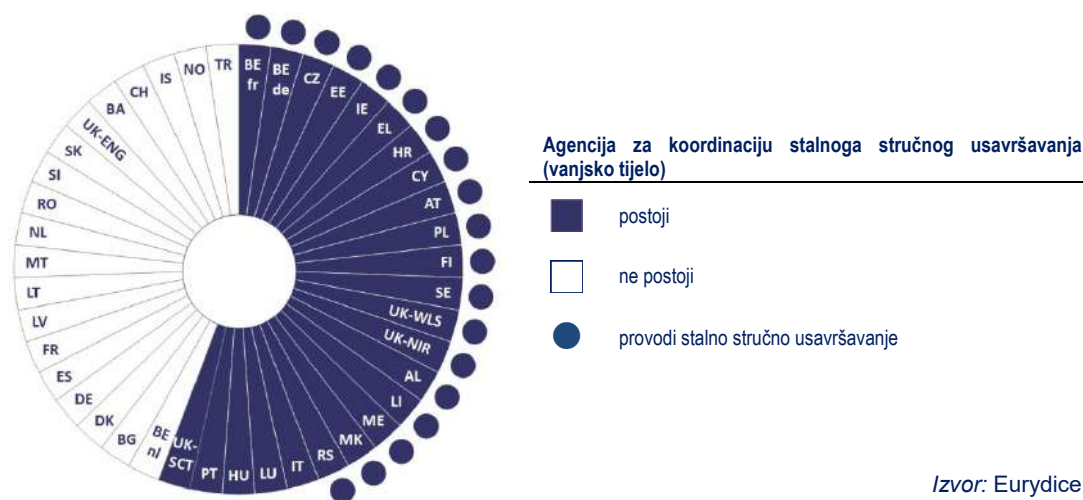
Podaci TALIS-a 2018. otkrivaju da među europskim zemljama postoje velike razlike. Udio nastavnika čiji su ravnatelji naveli da „često” ili „vrlo često” rade na planu stručnog usavršavanja kreće se od 22,1 % u Francuskoj do 86,3 % u Nizozemskoj. Državni propisi koji zahtijevaju da škole imaju plan stalnoga stručnog usavršavanja čini se da imaju pozitivnu korelaciju s udjelom. U zemljama u kojima je plan stalnoga stručnog usavršavanja u školama obvezatan, znatno veći udio nastavnika imao je ravnatelje koji su radili na planu (65,6 %, S.E. 1.44) nego u zemljama bez takve obveze (46,2 %, S.E. 1,31.). Razlika od 19,4 postotna boda (S.E. 1.84) statistički je značajna ($p < 0,05$).

3.5. Tijela za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja

Stalno stručno usavršavanje nastavnika može imati različite oblike i mogu ga pružati različite institucije. Kako bi se osigurala koordinacija stalnoga stručnog usavršavanja te osiguranje kvalitete rada nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju i pružanje potpore nastavnicima i školama, mnoge su zemlje osnovale tijelo ili agenciju izvan ministarstva obrazovanja.

Za potrebe ovog izvješća, tijelo/agencija za stalno stručno usavršavanje organizacija je s pravnim statusom izvan nadležnosti državnih obrazovnih vlasti, ali koje ga financijski podupire. Tijelo/agencija za stalno stručno usavršavanje odgovorno je za pružanje potpore nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju u području stalnoga stručnog usavršavanja.

Slika 3.10.: Agencija za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja (vanjsko tijelo), 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje koje zemlje imaju vanjsko tijelo (koje nije u nadležnosti državne vlasti) za pružanje potpore nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju u području stalnoga stručnog usavršavanja. Zemlje su prikazane na temelju postojanja agencije za stalno stručno usavršavanje, a potom na temelju provedbe stalnoga stručnog usavršavanja.

Napomena za pojedinu zemlju

Island – Nedavno donesenim zakonom uspostavlja se novi odbor (*Kennararáð*) koji, među ostalim, ima ulogu podupiranja, koordinacije i analize stalnoga stručnog usavršavanja nastavnika u redovitim školama. Vidi članak 7. Zakona o obrazovanju, osposobljavanju i zapošljavanju nastavnika i ravnatelja predškolskih, redovitih i viših srednjih škola ([Zakon 95/2019](#) koji je na snazi od 1. 1. 2020.).

Kako pokazuje slika 3.10., više od polovice europskih zemalja ima agenciju za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja za potporu stalnom stručnom usavršavanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju. Takva odgovornost može biti glavna zadaća tijela/agencije (npr. Cipar, Portugal i Srbija). Drugdje, stalno stručno usavršavanje može biti dio šire misije koja obuhvaća druge aspekte povezane s obrazovanjem (npr. Estonija, Hrvatska, Finska i Sjeverna Makedonija). Tijelo koje je uglavnom posvećeno nastavničkoj struci i stalnom stručnom usavršavanju nastavnika može obuhvaćati sljedeće funkcije:

U **Portugalu** je Znanstveno-pedagoško vijeće stalnoga stručnog usavršavanja odgovorno za akreditaciju predavača i aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja nastavnika te praćenje procesa ocjenjivanja sustava stalnoga usavršavanja nastavnika. Također je odgovorno za akreditaciju specijaliziranih tečajeva usavršavanja.

U **Srbiji** je Institut za unaprjeđenje obrazovanja akreditacijsko tijelo za programe stalnoga stručnog usavršavanja za nastavnike. Objavljuje katalog akreditiranih programa, prikuplja informacije o sudjelovanju i procjeni programa te organizira neke programe stalnoga stručnog usavršavanja u svojim prostorijama.

Koordinacija stalnoga stručnog usavršavanja, pa čak i provedbene funkcije, mogu se obavljati u agenciji koja je odgovorna za širi skup zadataka. To može uključivati razvoj nacionalnog kurikulumu, upravljanje nacionalnim sustavom ispitivanja i testiranja, osiguranje kvalitete, vrednovanje nastavnika, priznavanje inozemnih kvalifikacija, upravljanje različitim programima financiranja, istraživanje obrazovanja itd.

Nadležnosti i odgovornosti agencija stalnoga stručnog usavršavanja u odnosu na stručno osposobljavanje učitelja i nastavnika također se uvelike razlikuju među zemljama. Ipak, može se istaknuti nekoliko tipičnih funkcija. Najčešća zadaća agencije za stalno stručno usavršavanje je pružiti informacije o usavršavanjima. Koordinacijsko tijelo obično objavljuje popise dostupnih (ili akreditiranih) programa stalnoga stručnog usavršavanja ili održava digitalne informacijske platforme koje se mogu pretraživati.

U **Mađarskoj** obrazovna agencija provodi proces akreditacije novih programa usavršavanja, vodi registar akreditiranih programa usavršavanja, objavljuje programe usavršavanja koje nude pružatelji usluga i nadzire provedbu programa usavršavanja. Pruža informacije nastavnicima o uvjetima stalnoga stručnog usavršavanja.

Obrazovanje Škotska je izvršna agencija vlade **Škotske** zadužena za pružanje potpore kvaliteti i poboljšanju škotskog obrazovanja. Njime se obrazovnim stručnjacima pruža potpora za napredak u nastavi, školi i široj zajednici kroz pristup širokom spektru mogućnosti stručnog učenja i upravljanja. Internetski izvor omogućuje nastavnicima da se uključe u aktivnosti učenja pod svojim zaštićenim računom, traže kvalitetne programe učenja i pristupe materijalima koji podupiru stručno učenje i upravljanje.

U 19 obrazovnih sustava sama agencija za stalno stručno usavršavanje organizira i provodi aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja ⁽¹⁷²⁾. Uglavnom, tijelo za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja pruža metodološku potporu i školama i nastavnicima. Većina agencija za stalno stručno usavršavanje organizira aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja u školama i drugim mjestima, obično u vlastitim prostorijama.

U **Estoniji** Agencija za obrazovanje i mlade razvija sustav stalnoga stručnog usavršavanja za nastavnike i ravnatelje, koordinira stalno stručno usavršavanje i organizira različite tečajeve stalnoga stručnog usavršavanja.

Drugi vrlo uobičajen skup funkcija agencije za stalno stručno usavršavanje odnosi se na upravljanje ponudom stalnoga stručnog usavršavanja među različitim pružateljima usavršavanja. Većina agencija za stalno stručno usavršavanje kontrolira kvalitetu usavršavanja pružatelja tih usluga, analizira potražnju za usavršavanjem i/ili koordinira ponudu usavršavanja. U nekim slučajevima agencije vode formalne postupke akreditacije ili certificiranja programa/tečajeva stalnoga stručnog usavršavanja.

U **Luksemburgu** Institut za obrazovanje i osposobljavanje izrađuje, provodi i ocjenjuje mjere za razdoblje uvođenja, alternativne puteve (*certificat de formation pédagogique*) i stalno stručno usavršavanje za obrazovno osoblje u državi.

Katkad, agencija za stalno stručno usavršavanje djeluje kao koordinacijsko tijelo za regionalne/lokalne pružatelje usluga stalnoga stručnog usavršavanja ili druge mrežne organizacije.

U **francuskoj zajednici u Belgiji** škole djeluju unutar mreža koje organiziraju stalno stručno usavršavanje za svoje škole članice i nastavnike. Institut za stručno usavršavanje zadužen je za organizaciju stalnoga stručnog usavršavanja za sve članove nastavnog osoblja, bez obzira na organizacijsko tijelo za koje rade. Kao takav odgovoran je za uzimanje u obzir i ispunjavanje zajedničkih potreba cijelog sustava. Odgovoran je za aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja u školskim mrežama.

Sveučilišni učiteljski fakultet u **Austriji** nalazi se u svih devet pokrajina. Takozvana Rektorska konferencija austrijskih sveučilišnih učiteljskih fakulteta koordinira mišljenje učiteljskih fakulteta u temeljnim pitanjima izobrazbe nastavnika (početno, kontinuirano i daljnje obrazovanje te potporu razvoju škola), istraživanje i poučavanje.

U **Grčkoj** je Institut za obrazovnu politiku odgovoran za oblikovanje i razvoj politike stalnoga stručnog usavršavanja, kao i za akreditaciju pružatelja usluga stalnoga stručnog usavršavanja. Na regionalnoj razini Regionalni centri za obrazovno planiranje (PEKES) odgovorni su za organizaciju i provedbu seminara i programa usavršavanja nastavnika u suradnji s Institutom za obrazovnu politiku, kada je riječ o centralizirano planiranim programima ili za vlastito planiranje pitanja koja se pojavljuju na školskoj razini njihove regije.

Manje uobičajene funkcije uključuju pružanje potpore školama prilikom izrade njihovih planova za stalno stručno usavršavanje. Zadaća koja se rjeđe povjerava koordinacijskom tijelu je dodjela bespovratnih sredstava nastavnicima i školama. Malo je vanjskih agencija zaduženo za raspodjelu sredstava za stalno stručno usavršavanje.

U zemljama koje nemaju državnu agenciju za koordinaciju stalnoga stručnog usavršavanja ili vanjsko tijelo, koordinacija stalnoga stručnog usavršavanja obično je zadaća državnih tijela (npr. ministarstava ili vladinih odjela). Te se funkcije mogu decentralizirati i na regionalne/lokalne subjekte ili školske mreže. Ako ne postoji nacionalna koordinacija stalnoga stručnog usavršavanja, sami pružatelji

⁽¹⁷²⁾ Francuska i njemačka zajednica u Belgiji, Češka, Estonija, Irska, Grčka, Hrvatska, Cipar, Austrija, Poljska, Finska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Wales i Sjeverna Irska), Albanija, Lihtenštajn, Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

stalnoga stručnog usavršavanja analiziraju potražnju i provode ponude stalnoga stručnog usavršavanja te pružaju informacije nastavnicima i školama.

Neke zemlje imaju nekoliko koordinacijskih tijela stalnoga stručnog usavršavanja ili nekoliko tijela koja su zadužena za aktivnosti povezane sa stalnim stručnim usavršavanjem. Osobito je to uobičajeno u decentraliziranim obrazovnim sustavima, npr. Njemačkoj ili Bosni i Hercegovini. Na slici 3.10. prikazano je kako te zemlje nemaju središnju koordinacijsku agenciju jer je u te funkcije uključeno više organizacija.

U **Belgiji (flamanska zajednica)** postoji više od jednog tijela koje nudi stalno stručno usavršavanje jer su različite mrežne pedagoške usluge savjetovanja ⁽¹⁷³⁾ dostupne za različite vrste škola (npr. javne škole, privatne katoličke škole, škole Steiner itd.). Organiziraju aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja, pružaju informacije o stalnom stručnom usavršavanju i pomažu školama u pripremi vlastitih planova stalnoga stručnog usavršavanja.

Savezne pokrajine u **Njemačkoj** odgovorne su za aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja. Stalno stručno usavršavanje koje vodi država organizirano je u saveznom pokrajinama na središnjoj, regionalnoj i lokalnoj razini. Sve savezne pokrajine osnovale su državne institute za stalno stručno usavršavanje koji su uglavnom u nadležnosti ministarstva obrazovanja i kulture kao ovisne savezne institucije.

U **Bosni i Hercegovini** Pedagoški zavodi kantona i entiteta odgovorni su za stalno stručno usavršavanje.

U nekim zemljama, koordinacijske funkcije stalnoga stručnog usavršavanja mogu se podijeliti između vanjske agencije i ministarstva.

Talijansko Ministarstvo obrazovanja vodi digitalnu informacijsku platformu [S.O.F.I.A.](#), koja nudi sveobuhvatan katalog ponude stalnoga stručnog usavršavanja, kao i procjenu i certificiranje tečajeva. Nacionalni institut za dokumentaciju, inovaciju i istraživanje obrazovanja (INDIRE), međutim, nadzire kvalitetu stručnog usavršavanja i osposobljavanja tijekom rada na nacionalnoj razini.

3.6. Zaključak

Zajednički europski ciljevi obrazovanja ističu da nastavnici moraju sudjelovati u stalnom stručnom usavršavanju radi kvalitetnog poučavanja i učenja. Državna tijela u gotovo svim europskim zemljama smatraju da je stalno stručno usavršavanje stručna obveza nastavnika ili jedna od njihovih zakonskih obveza. Prema tome, podaci istraživanja TALIS 2018. otkrivaju da se visok udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u Europi bavi aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja. U EU je 92,5 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju pohađalo najmanje jednu vrstu aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja.

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti naglašava se da je za nastavnike važno sudjelovati u „različitim modelima osposobljavanja, uključujući izravno, virtualno, kombinirano i praktično učenje” ⁽¹⁷⁴⁾. U poglavlju se stoga bavi sudjelovanjem učitelja i nastavnika u različitim aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja.

Podaci istraživanja TALIS 2018. pokazuju da su u EU nastavnici u prosjeku pohađali tri do četiri različite vrste aktivnosti stručnog usavršavanja u 12 mjeseci prije istraživanja. Prije pandemije bolesti COVID-19 nastavnici su obično osobno pohađali tečaj/seminar, čitali stručnu literaturu ili sudjelovali na obrazovnoj konferenciji. Znatne su razlike među zemljama. Nastavnici u baltičkim zemljama pohađali su u prosjeku pet do šest različitih vrsta usavršavanja. Suprotno tome, nastavnici u Belgiji (francuska zajednica) i Francuskoj sudjelovali su u dvije ili tri različite vrste usavršavanja.

⁽¹⁷³⁾ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/contacteer-je-pedagogische-begeleidingsdienst>

⁽¹⁷⁴⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020. str. 11.

Podaci otkrivaju da bi neki državni propisi mogli utjecati na sudjelovanje nastavnika u stalnom stručnom usavršavanju. Nastavnici u zemljama koje dodjeljuju određen broj sati za stalno stručno usavršavanje često sudjeluju u više različitih vrsta stalnoga stručnog usavršavanja. Trenutačno više od polovice europskih zemalja dodjeljuje određen broj sati stalnoga stručnog usavršavanja svakom nastavniku, bilo kao obvezu ili kao pravo. Stalno stručno usavršavanje obvezatno je za sve nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju u 18 obrazovnih sustava ⁽¹⁷⁵⁾. Obično je obvezatno otprilike 18 sati stalnoga stručnog usavršavanja godišnje. Svaki nastavnik ima pravo na određen broj sati stalnoga stručnog usavršavanja u osam obrazovnih sustava ⁽¹⁷⁶⁾. Najčešća je praksa dodjeljivanje otprilike pet radnih dana stalnom stručnom usavršavanju godišnje.

Drugi način dodjele broja sati za stalno stručno usavršavanje je da se dopusti plaćeni studijski dopust. Osobito je to važno za aktivnosti usavršavanja koje pokreću nastavnici, a provode se izvan škole. Podaci pokazuju kako većina europskih zemalja nudi nastavnicima mogućnost uzimanja plaćenoga studijskog dopusta. Najčešća su kratka razdoblja plaćenoga studijskog dopusta (do tjedan dana). Čini se, međutim, da podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da bi trajanje dopusta moglo biti važno. Nastavnici koji su imali mogućnost uzeti plaćeni studijski dopust tjedan dana ili dulje smatraju da im stalno stručno usavršavanje ne remeti u velikoj mjeri njihovu satnicu. To nije slučaj kada je razdoblje studijskog dopusta kraće.

Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja na razini škole ključno je kako bi se uravnotežile individualne i organizacijske potrebe učenja i utvrdili prioritete. U većini europskih obrazovnih sustava škole su obvezne izraditi plan stalnoga stručnog usavršavanja (obično godišnji). Podaci TALIS-a 2018. otkrivaju da su nastavnici sudjelovali u različitim stručnim usavršavanjima u onim zemljama u kojima su škole obvezne imati plan stalnoga stručnog usavršavanja. Planiranje stalnoga stručnog usavršavanja nije, međutim, najčešća aktivnost ravnatelja nižih srednjih škola. Podaci upućuju na to da je u EU otprilike 56,2 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju imalo ravnatelje koji su „često” ili „vrlo često” radili na planu stručnog usavršavanja za njihove škole tijekom 12 mjeseci prije istraživanja. Taj je udio bio znatno veći (65,6 %) u onim zemljama u kojima su škole obvezne imati plan stalnoga stručnog usavršavanja.

Aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja također mogu zahtijevati koordinaciju i planiranje na državnoj razini. Mnoge europske zemlje imaju tijelo ili agenciju koja je odgovorna za pružanje potpore nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju u području stalnoga stručnog usavršavanja. Takva organizacija obično pruža informacije o dostupnim (ili akreditiranim) programima stalnoga stručnog usavršavanja ili održava digitalne informacijske platforme koje se mogu pretraživati. Agencija za stalno stručno usavršavanje često organizira i provodi aktivnosti usavršavanja i pruža metodološku potporu.

⁽¹⁷⁵⁾ Belgija (francuska zajednica), Bugarska, Cipar, Letonija, Luksemburg, Mađarska, Malta, Austrija, Portugal, Rumunjska, Slovenija, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Albanija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Sjeverna Makedonija i Srbija.

⁽¹⁷⁶⁾ Belgija (francuska zajednica), Češka, Hrvatska, Italija, Litva, Nizozemska, Švedska i Island.

4. POGLAVLJE – VREDNOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA

Vrednovanje učitelja i nastavnika pruža mogućnosti za poboljšanje rada nastavnika i kvalitete obrazovnih sustava. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti vrednovanje se ističe kao jedan od načina za poboljšanje kvalitete poučavanja „podupiranjem poboljšanja u radu nastavnika, pružanjem konstruktivne procjene i povratnih informacija o njihovom radu, utvrđivanjem kriterija za napredovanje i priznavanje onih koji ostvare znatna postignuća” ⁽¹⁷⁷⁾.

U ovom se izvješću pod vrednovanjem učitelja i nastavnika podrazumijeva vrednovanje pojedinačnih nastavnika u svrhu ocjenjivanja njihova rada i učinka. Osim ispitivanja njihova rada u učionici, vrednovanje može uključivati i procjenu doprinosa nastavnika širim ciljevima škole u kojoj rade. Vrednovanje se obično provodi odvojeno od ostalih postupaka osiguranja kvalitete kao što je procjena škole, iako se može provesti i u sklopu tih postupaka.

Vrednovanje pojedinačnih nastavnika može imati različite ciljeve te se pojaviti u različitim oblicima. Može se provesti kako bi se poduprlo poboljšanje nastavnih praksi, osigurala odgovornost nastavnika i usklađenost sa standardima ili oboje. Uključeni dionici i metode uvelike se razlikuju u obrazovnim sustavima, kao i posljedice za nastavnike. Neke zemlje imaju jedinstveni proces vrednovanja, a druge su razvile nekoliko procesa.

Ovom se poglavlje bavi vrednovanjem zaposlenih nastavnika. Vrednovanje nastavnika početnika provedeno na kraju razdoblja uvođenja analizirano je u 2. poglavlju. U ovom se poglavlju ne analiziraju procesi vrednovanja koji se provode kao oblik disciplinske mjere u slučajevima ozbiljnih nedostataka ili propusta.

Ovo poglavlje strukturirano je u četiri dijela. U prvom odjeljku dan je pregled postojećih državnih propisa i analizira se učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika. U drugom se odjeljku analiziraju glavni ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika. Potom se razmatraju određeni aspekti formativne dimenzije, kao što su mjere za otklanjanje nedostataka, kao i mišljenja nastavnika o korisnosti primljenih povratnih informacija. U trećem se odjeljku utvrđuje tko je odgovoran za vrednovanje pojedinačnih nastavnika i ističe ključna uloga ravnatelja u tom procesu. U posljednjem se odjeljku utvrđuju metode i alati koji se primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika. U svim se odjeljcima kombiniraju podaci Eurydicea i TALIS-a. Glavni nalazi sažeti su na kraju poglavlja.

4.1. Opseg i učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika

U ovom se odjeljku analizira način na koji tijela javne vlasti reguliraju vrednovanje učitelja i nastavnika, među ostalim mora li se provoditi redovito ili se provodi u određenim okolnostima kao što je zahtjev nastavnika ili na inicijativu ocjenjivača. Zatim se predstavljaju rezultati TALIS-a 2018. o učestalosti vrednovanja učitelja i nastavnika prema navodima ravnatelja.

Vrednovanje učitelja i nastavnika regulirano je okvirom koji su uspostavila državna tijela u tri četvrtine europskih obrazovnih sustava. U preostalim obrazovnim sustavima ne postoje državni propisi o vrednovanju pojedinačnih nastavnika. Škole ili lokalne vlasti u tom smislu imaju punu autonomiju. U dvije zemlje postoje regionalne razlike u vrednovanju učitelja i nastavnika. U Njemačkoj su državna tijela koja reguliraju vrednovanje učitelja i nastavnika savezne pokrajine. U Španjolskoj, dok središnje propise o inspekciji izdaje Ministarstvo obrazovanja i u vrlo širokom smislu upućuje na ulogu inspektora u vrednovanju učitelja i nastavnika, autonomne zajednice odgovorne su za donošenje konkretnijih propisa.

U polovici obrazovnih sustava državne vlasti odredile su učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika. Razdoblje između vrednovanja varira od jedne do šest godina. Vrednovanje se provodi svake godine

⁽¹⁷⁷⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020. str. 14.

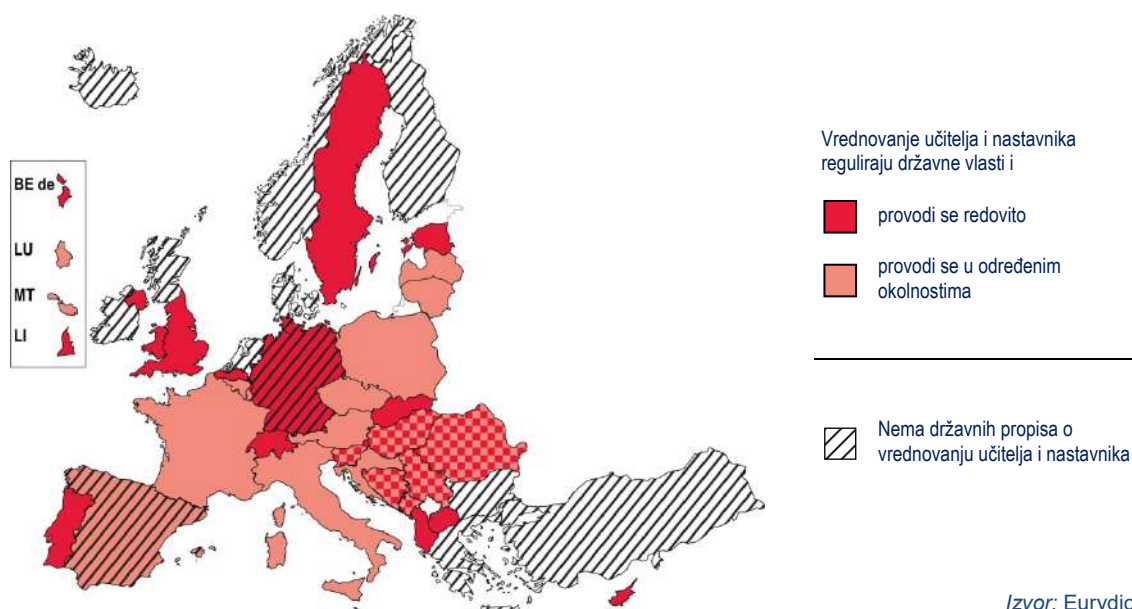
u Estoniji, Rumunjskoj, Sloveniji, Slovačkoj, Švedskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj, Walesu i Sjevernoj Irskoj), Albaniji, Švicarskoj i Lihtenštajnu. S druge pak strane, nastavnike u nižem srednjoškolskom obrazovanju vrednuje se svakih šest godina u Srbiji. U Cipru, redovito vrednovanje počinje tek nakon 10 godina staža i održava se svake druge godine nakon toga. U Belgiji (njemačka zajednica), Lihtenštajnu i Sjevernoj Makedoniji učestalost varira ovisno o različitim čimbenicima.

U **Belgiji (njemačka zajednica)** nastavnici s ugovorom na određeno vrijeme vrednuju se jednom godišnje ili svake dvije godine. Nastavnici s ugovorom na neodređeno vrijeme vrednuju se svake tri godine ili na zahtjev, ovisno o njihovom statusu.

U **Lihtenštajnu** se vrednovanje učitelja i nastavnika radi poboljšanja učinkovitosti provodi jednom godišnje, dok se vrednovanje relevantno za plaće provodi samo svakih pet godina.

U **Sjevernoj Makedoniji** nastavnike svake godine vrednuje ravnatelj i predstavnik državne vlasti. Osim toga, inspektori ocjenjuju rad nastavnika u sklopu cjelovitog vrednovanja škole svake tri godine.

Slika 4.1.: Postojanje i učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema propisima državnih tijela, 2019./2020. godine



Minimalna učestalost redovitog vrednovanja pojedinačnih nastavnika (u godinama)

BE de	BE nl	DE	EE	CY	HU	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	LI	ME	MK	RS
1–3	4	:	1	10	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2–4	1–4	1–5	4	1–3	6

Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje samo uobičajene postupke vrednovanja. Ovdje se ne analiziraju procesi vrednovanja koji se provode kao oblik disciplinske mjere u slučajevima ozbiljnih nedostataka ili propusta. Vrednovanje učitelja i nastavnika provedeno u određenim okolnostima odnosi se na procjenu nastavnika na njihov zahtjev, na inicijativu ocjenjivača ili u određenim trenucima u njihovoj karijeri.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE de) – Učestalost varira ovisno o vrsti ugovora.

Njemačka – Nekoliko saveznih pokrajina donijelo je propise o vrednovanju učitelja i nastavnika i učinilo ih redovitim praksom.

Grčka – Novim zakonom usvojenim 2020. godine (Zakon 4692/2020) uvodi se okvir za vrednovanje učitelja i nastavnika u „oglednim” i „eksperimentalnim” školama. Očekuje se da će se taj okvir primjenjivati od 2020./2021. godine.

Španjolska – Informacije su dostupne samo za osam autonomnih zajednica. Četiri su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika (Castilla-La Mancha, La Rioja, Asturias i Aragón), a vrednovanje se provodi u određenim okolnostima. Četiri ostale autonomne zajednice (Ceuta, Extremadura, Illes Balears i Comunidad de Madrid) nisu donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika.

Cipar – Redovita procjena počinje tek nakon 10 godina staža nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju.

Bosna i Hercegovina – Inspekcija učitelja i nastavnika provodi se svake dvije do četiri godine, ovisno o kantonu ili entitetu.

Švicarska – Vrednovanje učitelja i nastavnika traži se u većini kantona. Učestalost varira u kantonima između jedne i četiri godine.

U zemljama u kojima se vrednovanje provodi u redovitim vremenskim razmacima različit postupak ocjenjivanja može se provesti na inicijativu nastavnika ili ocjenjivača. Tako je u nekoliko istočnih i balkanskih zemalja. U Mađarskoj, Sloveniji, Bosni i Hercegovini i Srbiji ti različiti procesi vrednovanja nastoje dati informacije za odluku o napredovanju, a u Rumunjskoj nastoje utvrditi koji će nastavnici dobiti povećanje plaće. Suprotno tome, svrha je u Crnoj Gori pomoći nastavnicima u unaprjeđenju njihove nastave.

U **Mađarskoj** nastavnici mogu zatražiti vrednovanje u svrhu napredovanja nakon određenog broja godina koje variraju od 6 do 14 godina, ovisno o razini karijere. Osim toga, nastavnike se vrednuje kao dio internog i vanjskog vrednovanja škola, koje se provodi najmanje svakih pet godina.

U **Sloveniji** glavni nastavnik mora pratiti rad i karijere nastavnika, a najmanje jednom godišnje vodi intervju sa svakim od njih. Osim toga, vrednovanje u svrhu napredovanja provodi se na inicijativu glavnog nastavnika u dogovoru s ocjenjivanim nastavnikom ili na vlastitu inicijativu nastavnika. Naposljetku, od srpnja 2020., nakon 11-godišnje obustave zbog mjera štednje poduzetih nakon financijske krize, vrednovanje učitelja i nastavnika za sheme nagrađivanja povezane s iznimnim rezultatima može se provesti ponovo na inicijativu ocjenjivača, obično glavnog nastavnika.

U **Srbiji** je fiksna učestalost vrednovanja kako bi se poboljšali rezultati u sklopu vanjskih i unutarnjih vrednovanja škole, dok je vrednovanje u svrhu napredovanja organizirano na zahtjev nastavnika. Osim toga, vrednovanje učitelja i nastavnika kao dio pedagoškog nadzora provodi se prema godišnjem planu rada za pedagoški nadzor Ministarstva.

U 12 obrazovnih sustava učestalost vrednovanja učitelja i nastavnika nije postavljena na državnoj razini. Umjesto toga, taj se proces provodi u određenim okolnostima koje se razlikuju među zemljama. U Luksemburgu se nastavnici vrednuju samo dva puta kako bi im se pomoglo poboljšati njihov rad: u njihovoj 12. i 20. godini rada. U Francuskoj i Malti vrednovanje učitelja i nastavnika provodi se u određenim godinama rada koje se razlikuju ovisno o napretku nastavnika na platnoj ljestvici.

U **Francuskoj** se vrednovanje temelji na četiri razgovora o karijeri tijekom cijele karijere nastavnika. Razgovori o karijeri provode se kada nastavnici dosegnu određene razine na platnoj ljestvici. U prosjeku se provode svakih sedam godina.

U **Malti** nastavnike vrednuje ravnatelj škole i/ili predmetni stručnjaci prije nego što prijeđu s jedne platne ljestvice na drugu. Novi nastavnici su na devetoj platnoj ljestvici i prelaze na osmu nakon osam godina radnog staža, a potom na sedmu nakon još osam godina radnog staža.

Vrednovanje učitelja i nastavnika koje se provodi u određenim okolnostima mogu pokrenuti različite strane. U Španjolskoj (Asturias i La Rioja), Hrvatskoj, Italiji, Letoniji, Litvi i Poljskoj vrednovanje učitelja i nastavnika provodi se na zahtjev nastavnika. U takvim slučajevima služi za informiranje odluka o napredovanju nastavnika na višu razinu karijere ili za dodjelu financijskih nagrada.

U **Italiji** se nastavnici vrednuju kada podnose zahtjev za dodjelu nagrade u okviru sheme koju ravnatelj može pokrenuti svake godine.

Osim toga, u Litvi i Poljskoj ravnatelj također može pokrenuti vrednovanje nastavnika kako bi im se pomoglo poboljšati njihov rad. U Hrvatskoj vrednovanje nastavnika s ciljem poboljšanja rada nastavnika može pokrenuti i ocjenjivač (obično ravnatelj), ali i nastavnik ili roditelj.

Naposljetku, u Belgiji (francuska zajednica), Češkoj i Austriji ocjenjivač – ili ravnatelj ili inspektor – odlučuje kada će vrednovati nastavnike.

Valja napomenuti da su se propisi o učestalosti vrednovanja učitelja i nastavnika proteklih godina mijenjali u nekim zemljama. U Letoniji se vrednovanje učitelja i nastavnika moralo provoditi svakih pet godina do 2017. godine, kada su se propisi promijenili kako bi se školi u tom smislu dala autonomija. U Poljskoj od 2019. godine povremeno vrednovanje rada više nije obvezatno.

U 10 europskih obrazovnih sustava ne postoje državni propisi o vrednovanju pojedinačnih nastavnika⁽¹⁷⁸⁾. Lokalne vlasti odlučuju vrednuju li se učitelji i nastavnici i na koji način. Općenitiji propisi mogu, međutim, voditi proces vrednovanja učitelja i nastavnika.

U **Danskoj** Zakonom *Folkeskole* odgovornost administrativnog i pedagoškog vodstva škole, uključujući i stručno usavršavanje nastavnika, povjerava se ravnatelju. Nadalje, na temelju kolektivnog ugovora nastavnika⁽¹⁷⁹⁾ očekuje se da će ravnatelj i pojedinačni nastavnik obaviti razgovor kako bi se pripremio individualni obrazovni plan koji odgovara potrebama nastavnika u smislu kompetencija i kvalifikacija radi obavljanja njegovih zadaća.

U **Finskoj** se u općinskim kolektivnim ugovorima za obrazovni sektor 2018.⁽¹⁸⁰⁾ i 2020.⁽¹⁸¹⁾ navodi da bi se općenito odluka o povećanju plaća osoblja trebala temeljiti na vrednovanju njihova rada. Kriteriji i postupci za takvo vrednovanje definirani su lokalno. Vrednovanje rada može se procijeniti godišnje, na primjer tijekom razgovora o karijeri s predmetnim nastavnikom.

U **Norveškoj**, iako razgovor sa zaposlenicima nije izričito naveden u propisima, prema smjernicama iz Zakona o radnom okruženju⁽¹⁸²⁾ od poslodavca se traži da zaposleniku omogući sudjelovanje u procesima i odlukama koje se odnose na njihovo radno mjesto. Razgovor sa zaposlenicima obično je formalni razgovor između nastavnika i ravnatelja tijekom kojeg nastavnici dobivaju povratne informacije o svom radu.

U **Turskoj** inspektori mogu vrednovati stručnost i rad pojedinačnih nastavnika i pružiti im povratne informacije u okviru vrednovanja škole. To, međutim, nije regulirano i prepušteno je na inicijativu školskih inspektora.

U **Islandu** se novim Zakonom o obrazovanju, osposobljavanju i zapošljavanju učitelja, nastavnika i ravnatelja (Zakon 95/2019)⁽¹⁸³⁾ donose pravila kojima se uspostavlja sustav vrednovanja učitelja i nastavnika. Ta je zadaća, koja je povjerena novom nastavničkom vijeću uspostavljenom u navedenom zakonu, u tijeku.

Ispitivanje TALIS 2018. nudi neke informacije o tome kako se vrednovanje provodi u školama. Ravnatelje se upitalo koliko često njihove nastavnike vrednuje pet različitih vrsta ocjenjivača, uključujući i njih same. Ostali navedeni ocjenjivači bili su ostali članovi tima koje upravlja školom, imenovani mentori, nastavnici (koji nisu dio tima koji upravlja školom) i vanjski pojedinci ili tijela. Na slici 4.2. prikazana je učestalost koju je naveo ravnatelj.

Podaci pokazuju da je vrednovanje učitelja i nastavnika uobičajena praksa u europskim zemljama. U EU 64,5% učitelja i nastavnika radi u školama u kojima formalno vrednovanje provodi najmanje jednom godišnje najmanje jedan ocjenjivač. Postoje, međutim, određene geografske razlike u Europi. Vrednovanje učitelja i nastavnika najčešće se provodi u trima baltičkim zemljama, nekoliko zemalja istočne Europe (Češka, Bugarska, Rumunjska, Slovenija i Slovačka), kao i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska), Švedskoj i Turskoj, s oko 90 % ili više nastavnika koji rade u školama u kojima se vrednuju najmanje svake godine. Suprotno tome, u zapadnom i južnom dijelu Europe, kao i u Finskoj, nastavnici rade u školama u kojima ih se rjeđe vrednuje. Primjerice, u Belgiji (flamanska zajednica), Italiji, Španjolskoj, Francuskoj, Cipru, Austriji, Nizozemskoj, Portugalu i Finskoj udio nastavnika koji rade u školama u kojima se vrednuju najmanje jednom godišnje ispod je razine EU-a.

U **Italiji** se vrednovanje učitelja i nastavnika počelo regulirati nekoliko godina prije istraživanja. Godine 2015., naime, uvedena je shema financijske nagrade na temelju rezultata vrednovanja učitelja i nastavnika za sve nastavnike s ugovorom na neodređeno

⁽¹⁷⁸⁾ Bugarska, Danska, Irska, Grčka, Nizozemska, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Island, Norveška i Turska.

⁽¹⁷⁹⁾ Lokalna vlada Danske (Kommunernes Landsforening) i Konfederacija sindikata nastavnika (Læremes Centralorganisation), 50.01 d.o.18 17/2019. Protokol 6. – *Planovi za nastavak obrazovanja u kolektivnom ugovoru za učitelje i nastavnike i ostale u osnovnom i nižem srednjoškolskom obrazovanju te za posebno obrazovanje odraslih (Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne)*, [preuzeto 15. listopada 2019.].

⁽¹⁸⁰⁾ Općinski zaposlenici (KT Kuntatyöntajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2018. Općinski kolektivni ugovor za obrazovni sektor 2018. – 2019. (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2018-2019, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2018-2019), [preuzeto 18. studenoga 2020.].

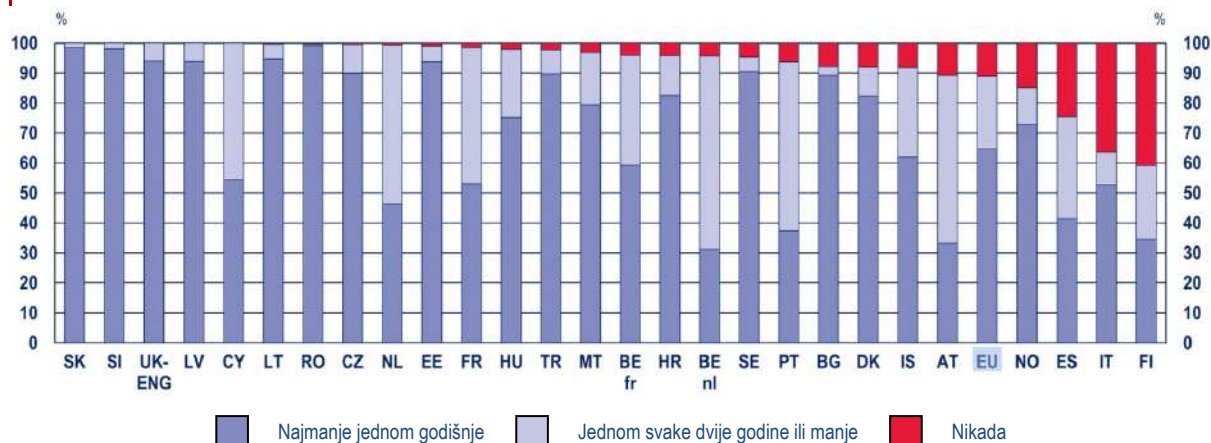
⁽¹⁸¹⁾ Općinski zaposlenici (KT Kuntatyöntajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2020. Općinski kolektivni ugovor za obrazovni sektor 2020. – 2021. (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2020-2021, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2020-2021), [preuzeto 18. studenoga 2020.].

⁽¹⁸²⁾ Poglavlje 4, §4-2. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

⁽¹⁸³⁾ <https://www.althingi.is/altext/stjt/2019.095.html>.

vrijeme ⁽¹⁸⁴⁾. Provedba te politike jasno se odrazila u znatnom smanjenju (-33,7 postotnih bodova) između TALIS-a 2013. i TALIS-a 2018. u udjelu nastavnika koji rade u školama u kojima ih se nikad ne vrednuje (OECD 2020, tablica II.3.33). Od novog Zakona o proračunu iz prosinca 2019. godine, međutim, od jedne škole do druge razlikuje se mogu li škole dodijeliti dio svojih sredstava za poboljšanje obrazovne ponude shemi financijske nagrade na temelju vrednovanja učitelja i nastavnika ⁽¹⁸⁵⁾.

Slika 4.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi učestalost njihova vrednovanja, 2018. godine



	SK	SI	UK-ENG	LV	CY	LT	RO	CZ	NL	EE	FR	HU	TR	MT
Najmanje jednom godišnje	98,5	98,1	93,9	93,7	54,4	94,6	99,1	89,9	46,4	93,7	53,0	75,1	89,7	79,5
Jednom svake dvije godine ili manje	1,5	1,9	6,1	6,3	45,6	5,0	0,5	9,6	52,9	5,3	45,5	22,8	8,0	17,3
Nikada						0,3	0,4	0,5	0,7	1,0	1,5	2,1	2,4	3,2
	BE fr	HR	BE nl	SE	PT	BG	DK	IS	AT	EU	NO	ES	IT	FI
Najmanje jednom godišnje	59,3	82,5	31,2	90,6	37,4	89,2	82,3	62,0	33,2	64,5	72,9	41,4	52,8	34,6
Jednom svake dvije godine ili manje	36,6	13,3	64,5	4,7	56,2	2,9	9,6	29,8	56,0	24,4	12,2	34,1	10,8	24,6
Nikada	4,1	4,2	4,3	4,7	6,4	7,9	8,1	8,2		11,1	14,9	24,6	36,4	40,8

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 4.1. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima ravnatelja na 23. pitanje: „Koliko se često u prosjeku svaki nastavnik formalno vrednuje u ovoj školi od strane sljedećih ljudi?“. Odgovori „manje od jednom svake dvije godine“ i „jednom svake dvije godine“ grupiraju se zajedno. Odgovori „jednom godišnje“ i „dvaput ili više godišnje“ grupiraju se zajedno.

Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi odgovarajuću kategoriju učestalosti. Prihvaćena vrijednost najveća je učestalost koju su naveli ravnatelji u svim potpitanjima a-e.

Podaci su raspoređeni uzlaznim redoslijedom kategorije učestalosti „nikada“. Za prvih pet zemalja podaci su raspoređeni uzlaznim redoslijedom kategorije učestalosti „jednom svake dvije godine ili manje“.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Različite situacije mogu se uočiti u zemljama u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika nije regulirano na razini države (vidi sliku 4.1.). U Bugarskoj, Danskoj, Norveškoj i Turskoj veći udio nastavnika od razine EU-a radi u školama u kojima se vrednuju najmanje svake godine. Konkretno, u Bugarskoj i Turskoj oko 90 % nastavnika radi u školama u kojima se vrednuju najmanje svake godine. Suprotno tome, u Španjolskoj i Finskoj udio nastavnika koji rade u školama u kojima se nikad ne vrednuju je za najmanje 10 postotnih bodova viši od razine EU-a (24,6 % odnosno 40,8 %).

Autonomne zajednice u **Španjolskoj** imaju autonomiju donošenja propisa na regionalnoj razini o vrednovanju učitelja i nastavnika, a nisu sve to učinile (vidi sliku 4.1.).

⁽¹⁸⁴⁾ Zakon o reformi obrazovanja „Buona Scuola“, članak 1. stavak 126. zakona br. 107 od 13. srpnja 2015.

⁽¹⁸⁵⁾ Zakon o proračunu za 2020., članak 1., stavak 249.

U **Finskoj** se sustav osiguranja kvalitete ne oslanja na formalno vrednovanje pojedinačnih nastavnika. Razgovori o karijeri između nastavnika i ravnatelja mogu sadržavati elemente vrednovanja, ali su vrlo često usmjereni na predstojeću školsku godinu, potrebe nastavnika i planove za stalno stručno usavršavanje. Od nastavnika se očekuje da budu pripravnici promišljati o svojem radu i kvaliteti rada te kontinuirano unaprjeđivati svoje stručne vještine.

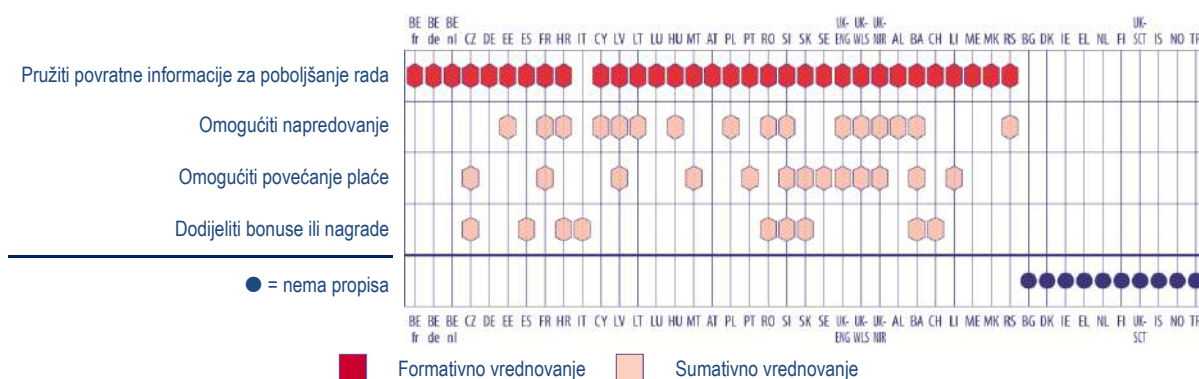
4.2. Ciljevi i posljedice vrednovanja učitelja i nastavnika

Kao i kod svih ostalih oblika vrednovanja, kod vrednovanja učitelja i nastavnika mogu se utvrditi dva glavna cilja. S jedne strane, vrednovanje može imati formativnu namjenu, pružajući nastavnicima informacije kako bi im se pomoglo prepoznati načine rješavanja nedostataka i poboljšati njihove vještine poučavanja. S druge strane, vrednovanje nastavnika može imati i sumativnu namjenu ako se promatraju dosadašnji rezultati kako bi se utvrdilo jesu li ispunjeni potrebni standardi ili se poštuju preporučene prakse.

Glavni ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika, navedeni na slici 4.3., mogu se odnositi na formativan ili sumativan oblik vrednovanja nastavnika. Formativna dimenzija vrednovanja učitelja i nastavnika dokazana je kada je cilj postupka pružanje povratnih informacija u područjima koja zahtijevaju poboljšanje, a vrednovanje učitelja i nastavnika ima sumativnu dimenziju kada se želi informirati o odlukama o napredovanju na višu razinu karijere, povećanju plaće ili drugim financijskim nagradama.

U ovom se odjeljku analizira je li vrednovanje namijenjeno samo za pružanje povratnih informacija nastavnicima o njihovu radu ili ima i druge svrhe kao što je vrednovanje uvjeta za napredovanje. Potom se bavi vrednovanjem u formativne svrhe, ispitivanjem mišljenja nastavnika o korisnosti povratnih informacija koje dobivaju u školi, kao i učestalosti rasprava o tome kako otkloniti nedostatke nakon vrednovanja, prema navodima ravnatelja.

Slika 4.3.: Glavni ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje samo uobičajene postupke vrednovanja: ovdje se ne analiziraju procesi vrednovanja koji se provode kao oblik disciplinske mjere u slučajevima ozbiljnih nedostataka ili propusta.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Informacije se odnose na nekoliko saveznih pokrajina koje su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika (vidi odjeljak 4.1.).

Španjolska – Slika 4.3. prikazuje stanje u većini autonomnih zajednica. U zajednicama Asturias i La Rioja cilj vrednovanja učitelja i nastavnika je informiranje o odlukama o financijskim nagradama. U zajednicama Aragón i Castilla-La Mancha cilj je nastavnicima pružiti povratne informacije kako bi im se pomoglo poboljšati njihov rad.

Kao što je prikazano na slici 4.3., najčešći je razlog vrednovanja pružanje povratnih informacija nastavnicima o njihovu radu kako bi im se pomoglo da se poboljšaju. Osim Italije, sve zemlje koje imaju propise navode kako je pružanje povratnih informacija o radu jedan od ciljeva njihova sustava vrednovanja učitelja i nastavnika. U nekoliko obrazovnih sustava (Belgija, pojedine savezne pokrajine u Njemačkoj, Španjolska [Castilla-La Mancha i Aragón], Luksemburg, Austrija, Crna Gora i Sjeverna Makedonija [do 2022. godine]) poboljšanje je glavni cilj vrednovanja učitelja i nastavnika. U Belgiji

(francuska zajednica) od 2019. godine te u Austriji rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika, iako nisu izravno povezani s financijskim nagradama, uzimaju se, međutim, u obzir pri odlučivanju o dodjeli novih odgovornosti nastavnicima.

U **Belgiji (francuska zajednica)**, izmjenama koje se uvode u sklopu reforme Pakta o izvrsnosti u nastavi (*Pacte pour UN Enseignement d' excellence*), sada se uzimaju u obzir rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika pri dodjeli dodatnih odgovornosti nastavnicima. Od 1. rujna 2019. nastavnici s 15 godina staža i bez nepovoljnih izvješća o vrednovanju klasificirani su kao „iskusni nastavnici” kojima se mogu povjeriti posebne zadaće u školi kao što su pedagoška koordinacija, odnosi s roditeljima ili potpora nastavnicima početnicima. Te uloge mogu biti popraćene blagim smanjenjem nastavnih sati.

U **Austriji** ravnatelj uzima u obzir rezultate vrednovanja učitelja i nastavnika pri odlučivanju o dodjeli novih funkcija nastavnicima kao što su koordinator predmeta, voditelj za suradnju za prijelaz iz osnovne u nižu srednju školu ili zamjenik ravnatelja škole.

U drugim zemljama u kojima postoje propisi nastavnici se vrednuju zbog različitih razloga. Najčešće je, kako je već navedeno, da uz formativno vrednovanje usmjereno na pružanje povratnih informacija (vidi sliku 4.3.), postoje i oblici sumativnog vrednovanja kojima se procjenjuje treba li se rad i/ili kompetencije nastavnika nagraditi napredovanjem, povećanjem plaće, bonusima ili drugim nagradama.

Rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika primjenjuju se kao dio procesa napredovanja u 16 obrazovnih sustava. U 14 sustava to je obvezatno (vidi sliku 1.13.). U preostale dvije zemlje (Estonija i Albanija) ravnatelji imaju autonomiju upotrijebiti vrednovanje učitelja i nastavnika kao dio kriterija za donošenje odluke o napredovanju nastavnika u karijeri.

Vrednovanje učitelja i nastavnika služi za informiranje o odlukama o plaćama u 13 obrazovnih sustava. U Francuskoj, Malti, Portugalu, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj, Walesu i Sjevernoj Irskoj) i Lihtenštajnu, rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika uzimaju se u obzir pri odlučivanju o napretku nastavnika na platnoj ljestvici (vidi odjeljak 1.3.2.). Kolektivni ugovori u Švedskoj propisuju da na povećanje plaće utječe redoviti individualni „razgovor o karijeri” između ravnatelja i nastavnika. U Češkoj, Letoniji, Slovačkoj, Sloveniji i Bosni i Hercegovini proces vrednovanja učitelja i nastavnika može dovesti do povećanja plaće prema odluci ravnatelja.

Vrednovanje učitelja i nastavnika uzima se u obzir za dodjelu bonusa ili drugih financijskih nagrada nastavnicima u devet obrazovnih sustava: Češka, Španjolska (zajednice La Rioja i Asturias), Hrvatska, Italija, Rumunjska, Slovačka, Slovenija (od srpnja 2020., vidi odjeljak 4.1.), Švicarska i Bosna i Hercegovina.

Učestalost korektivnih razgovora i učinak povratnih informacija na učitelje i nastavnike

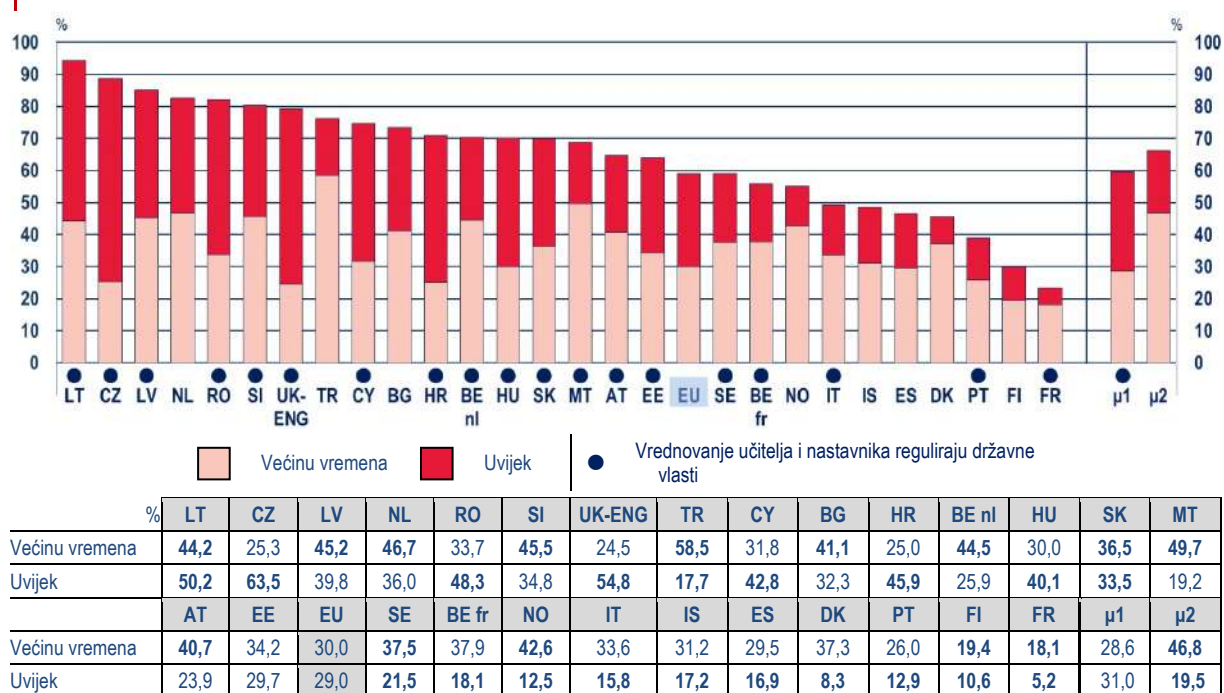
U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti⁽¹⁸⁶⁾, pružanje povratnih informacija nastavnicima utvrđuje se kao ključni element u pružanju potpore poboljšanju rada nastavnika. Osim toga, u najnovijem izvješću radne skupine za škole ET 2020., koju je osnovala Europska komisija, ističe se da bi dobro osmišljen proces vrednovanja učitelja i nastavnika „trebao uključivati pozitivne povratne informacije i poboljšavati, poticanjem i praktičnom potporom, rad učitelja i nastavnika” (Europska komisija 2020., str. 52).

Podaci Eurydicea otkrivaju da, osim Italije, sve zemlje s državnim propisima o vrednovanju učitelja i nastavnika kao jedan od ciljeva smatraju pružanje povratnih informacija kako bi se poboljšao rad nastavnika (vidi sliku 4.3.). Istraživanja, međutim, upućuju na to da osim pružanja povratnih informacija, kvaliteta povratnih informacija također ima važnu ulogu u utvrđivanju mogu li ih nastavnici upotrijebiti za poboljšanje svojega rada (Ford T. G i Hewitt K. K., 2020.). Kako bi se razjasnilo koje se vrste povratnih informacija pružaju nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju, ovdje se razmatraju dva skupa podataka TALIS-a 2018.

⁽¹⁸⁶⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

U upitniku TALIS-a 2018. ravnatelje se pitalo u kojoj se mjeri (nikad, katkad, većinu vremena ili uvijek) nakon formalnog vrednovanja raspravlja s nastavnikom o mjerama za otklanjanje nedostataka u nastavi. To se pitanje odnosilo samo na ravnatelje škola u kojima se provodi vrednovanje učitelja i nastavnika (vidi sliku 4.2.). Podaci otkrivaju da se, iako razgovori nakon vrednovanja postoje gotovo svugdje, ne provode sustavno u svim zemljama. Godine 2018., diljem EU-a, 95,4 % nastavnika radilo je u školama u kojima ravnatelj navodi da se vode razgovori nakon vrednovanja o korektivnim mjerama (OECD 2020., tablica II.3.42.). Udio nastavnika, međutim, koji rade u školama u kojima je vrednovanje „uvijek” praćeno takvom raspravom znatno je niži (29,0 % diljem EU-a, vidi sliku 4.4.).

Slika 4.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi da korektivne rasprave slijede nakon vrednovanja, prema učestalosti, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 4.2. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima ravnatelja na 25. pitanje: „Navedite učestalost svake od sljedećih stavki nakon vrednovanja učitelja i nastavnika”, opcija (a) „mjere za otklanjanje nedostataka razmatraju se s nastavnikom nakon vrednovanja nastavnika”. Škole u kojima ravnatelj navodi „nikada” za svaku opciju vrednovanja iz 23. pitanja nisu uzete u obzir.

Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom zbroja učestalosti za kategorije „većinu vremena” i „uvijek”.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a otisnute su masnim slovima (u donjoj tablici).

Za „Vrednovanje učitelja i nastavnika reguliraju državne vlasti” vidi sliku 4.1.

μ 1 = prosjek za zemlje u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika određuju državna tijela.

μ 2 = prosjek za zemlje u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika ne određuju državna tijela.

Podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da se rasprave nakon vrednovanja sustavnije vode u zemljama u kojima postoji nacionalni okvir za vrednovanje učitelja i nastavnika. U tim zemljama znatno veći udio nastavnika radio je u školama u kojima se rasprava o korektivnim mjerama uvijek vodi nakon vrednovanja učitelja i nastavnika (31,0%, S.E. 1,25) nego u zemljama bez takvog okvira (19,5 %, S.E. 1,14.). Dapače, vrijedi imati na umu da su škole u kojima se vrednovanje ne provodi isključene iz tih izračuna. Važno je to kada se uzmu u obzir podaci koji se odnose na zemlje u kojima ne postoje propisi o vrednovanju, posebice s obzirom na to da tri od tih zemalja također imaju najveći udio nastavnika koji se uopće ne vrednuju (vidi sliku 4.2.).

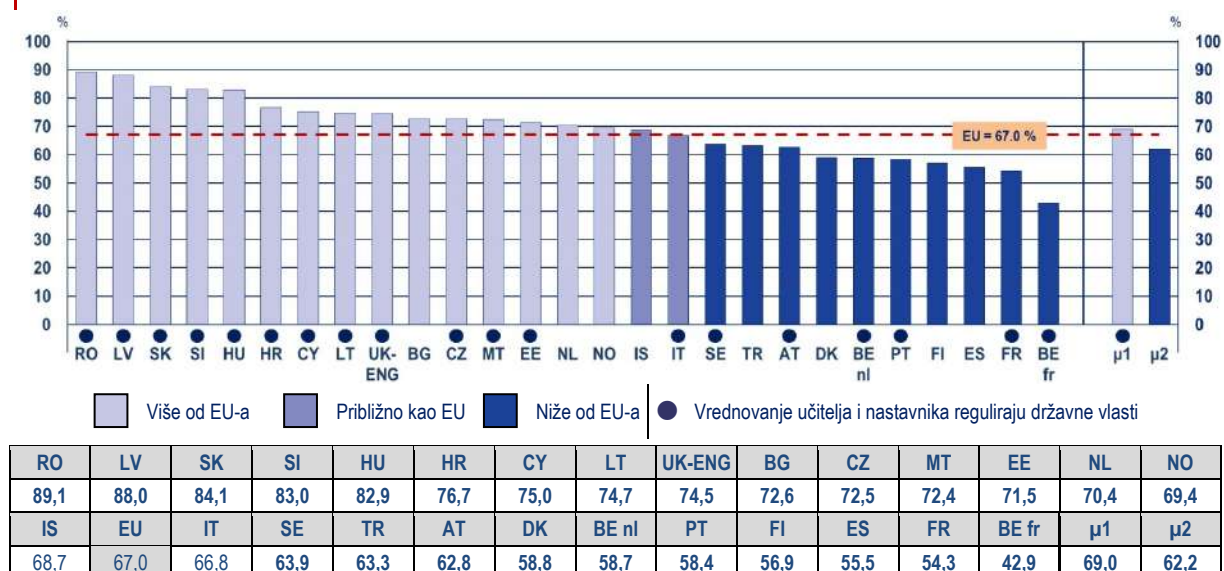
Osim u Bugarskoj i Nizozemskoj, zemlje u kojima vrednovanje nije regulirano ispod su razine EU-a za sustavne korektivne rasprave koje se vode nakon vrednovanja. Suprotno tome, većina zemalja s

nacionalnim okvirom za vrednovanje iznad je ili oko razine EU-a za takve korektivne rasprave. To vrijedi za istočne i balkanske zemlje sudionice, Belgiju (flamanska zajednica), Cipar, Austriju, Maltu i Ujedinjenu Kraljevinu (Engleska). Postoji, međutim, nekoliko iznimaka. U Belgiji (francuska zajednica), Francuskoj, Portugalu i Švedskoj udio nastavnika koji rade u školama u kojima je vrednovanje „uvijek” popraćeno korektivnom raspravom niži je od razine EU-a. U Francuskoj posebice, samo 5,2 % nastavnika radi u školama u kojima je vrednovanje „uvijek” popraćeno raspravom s nastavnikom o mjerama za otklanjanje nedostataka u nastavi. Osim toga, udio nastavnika koji rade u školama u kojima se sustavno raspravlja nakon vrednovanja također je ispod razine EU-a u Italiji, gdje se vrednovanje nastavnika provodi radi nagrađivanja i nije usmjereno na pružanje povratnih informacija nastavnicima za svrhu poboljšanja.

Mišljenje nastavnika o korisnosti povratnih informacija koje su primili također se razlikuje među zemljama. Nastavnike se pitalo jesu li povratne informacije primljene u posljednjih 12 mjeseci prije istraživanja pozitivno utjecale na njihovu nastavu. Iako se povratne informacije mogu dobiti formalnim vrednovanjem i tijekom neformalnih rasprava, može se ipak pretpostaviti da je odgovor nastavnika u pogledu njihova učinka valjan pokazatelj njihova mišljenja o povratnim informacijama primljenima u okviru vrednovanja.

Na razini EU-a 67 % nastavnika koji su primili povratne informacije tijekom posljednjih 12 mjeseci prije istraživanja pokazalo je da to pozitivno utječe na njihovu nastavnu praksu (vidi sliku 4.5.). Ipak, približno trećina nastavnika navodi da povratne informacije nisu bile korisne za poboljšanje njihova rada. Čini se da postoji veza između udjela nastavnika koji su izrazili pozitivno mišljenje o primljenim povratnim informacijama i nacionalnih smjernica o vrednovanju učitelja i nastavnika. U zemljama u kojima je regulirano vrednovanje učitelja i nastavnika 69 % (S.E. 0,34) nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju navelo je da su primljene povratne informacije korisne za promjenu njihove nastavne prakse. Suprotno tome, 62,2 % (S.E. 0,62) nastavnika izrazili su ovo mišljenje u zemljama u kojima ne postoji nacionalni okvir za vrednovanje učitelja i nastavnika.

Slika 4.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji smatraju da su povratne informacije primljene u posljednjih 12 mjeseci imale pozitivan učinak, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 4.5. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 30. pitanje: „Razmišljajući o svim povratnim informacijama koje ste dobili u posljednjih 12 mjeseci, je li bilo koja od njih pozitivno utjecala na vašu nastavnu praksu”? Skup podataka bio je ograničen na nastavnike koji navode primitak povratnih informacija u 29. pitanju.

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom udjela nastavnika koji smatraju da su povratne informacije imale pozitivan učinak.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Za „Vrednovanje učitelja i nastavnika reguliraju državne vlasti” vidi sliku 4.1.

$\mu 1$ = prosjek za zemlje u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika određuju državna tijela.

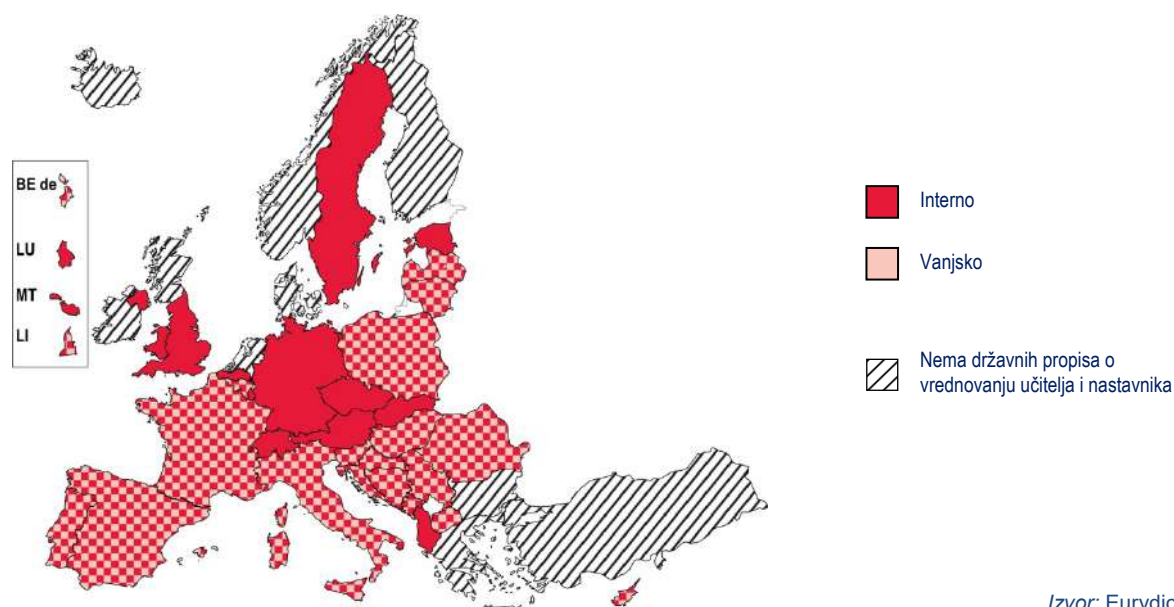
$\mu 2$ = prosjek za zemlje u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika ne određuju državna tijela.

Zanimljivi se obrasci pojavljuju kada se rezultatima TALIS-a 2018. o učestalosti korektivnih rasprava nakon vrednovanja dodaju mišljenja nastavnika o učinku primljenih povratnih informacija. U mnogim zemljama u kojima je udio nastavnika koji rade u školama u kojima se sustavno vode rasprave nakon vrednovanja iznad ili oko razine EU-a, udio nastavnika koji smatraju povratne informacije korisnim također je veći od razine EU-a. To se može uočiti u istočnim i balkanskim zemljama sudionicama, Cipru, Nizozemskoj, Malti i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska). Suprotno tome, u većini zemalja/regija u kojima se korektivne rasprave nakon vrednovanja održavaju rjeđe, udio nastavnika kojima su povratne informacije korisne ispod je razine EU-a. To se odnosi na četiri zemlje u kojima ne postoje nacionalni okviri i stoga ne postoje zajednički ciljevi vrednovanja učitelja i nastavnika: Danska, Španjolska, Finska i Turska. Kombinacija manje rasprava nakon vrednovanja i manje povratnih informacija koje nastavnici smatraju korisnim za poboljšanje svoje nastavne prakse može se uočiti i u četiri države/regije u kojima je pružanje povratnih informacija za poboljšanje jedan od ciljeva vrednovanja učitelja i nastavnika, odnosno u Belgiji (francuska zajednica), Francuskoj, Portugalu i Švedskoj. To upućuje na to da bi se povratne informacije mogle pružati češće i sustavnije nakon vrednovanja učitelja i nastavnika u tim obrazovnim sustavima. Nadalje, ravnatelji i drugi uključeni ocjenjivači mogli bi imati koristi od stalnoga stručnog usavršavanja u pogledu načina pružanja formativnih povratnih informacija.

4.3. Ocjenjivači

U ovom se odjeljku razmatra tko je odgovoran za vrednovanje nastavnika. Istražuje se je li riječ o internom procesu škole ili su uključeni vanjski dionici. Također se analiziraju veze između uključenih ocjenjivača i glavnih svrha vrednovanja (pružanje povratnih informacija, u svrhu napredovanja ili povećanja plaće/nagrada). Naposljetku, analizira se važnost ravnatelja kao ocjenjivača.

Slika 4.6.: Vrednovanje učitelja i nastavnika kao interni i/ili vanjski proces u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Slika prikazuje samo uobičajene postupke vrednovanja: ovdje se ne analiziraju procesi vrednovanja koji se provode kao oblik disciplinske mjere u slučajevima ozbiljnih nedostataka ili propusta. Više informacija o ocjenjivačima uključenima u svakoj zemlji dostupno je u Prilogu I.4.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Informacije se odnose na nekoliko saveznih pokrajina koje su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika (vidi odjeljak 4.1.).

Španjolska – Informacije se odnose na četiri autonomne zajednice koje su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika. U zajednici Asturias nastavnike vrednuje ravnatelj. U zajednicama Aragón, Castilla-La Mancha i La Rioja nastavnike vrednuje inspektor.

Vrednovanje učitelja i nastavnika smatra se internim procesom kada ga provode dionici iz škole u kojoj radi ocjenjivač (npr. ravnatelj ili član školskog vijeća). Smatra se vanjskim kada uključuje dionike izvan škole (npr. inspektorate ili predstavnike ministarstva).

U 14 obrazovnih sustava u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika reguliraju državna tijela vrednovanje se provodi samo unutar škole, obično od strane ravnatelja, a ponekad i s drugim školskim osobljem (vidi Prilog I.4). U Luksemburgu, Malti, Austriji, Švedskoj i Švicarskoj vrednovanje učitelja i nastavnika provodi isključivo ravnatelj. U ostalim obrazovnim sustavima u proces su uključeni upravitelji škole i ostali članovi uprave škole.

U **Belgiji (flamanska zajednica)** prvi ocjenjivač, koji je zadužen za postupak vrednovanja i donosi konačnu odluku, trebao bi imati upravljačku ulogu (glavni nastavnik, zamjenik glavnog nastavnika) ili ulogu potpore nastavnika (tehnički savjetnici, koordinator). Drugi ocjenjivač trebao bi imati barem jednaku „razinu“ kao prvi ocjenjivač ili bi trebao biti član školskog vijeća. Drugi ocjenjivač ima vodeću ulogu i može ga dotični član osoblja ili prvi ocjenjivač zatražiti da bude prisutan tijekom evaluacijskih razgovora.

U **Češkoj** ravnatelj može povjeriti drugom članu uprave škole (obično njegovu zamjeniku) provedbu vrednovanja učitelja i nastavnika.

U **Estoniji** ravnatelj može povjeriti dužnosti vrednovanja učitelja i nastavnika voditelju nastave.

U javnim školama ⁽¹⁸⁷⁾ u **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska)** nastavnike vrednuje njihov voditelj, koji može biti glavni nastavnik ili neki drugi nastavnik.

U **Slovačkoj** nastavnike vrednuje njihov „izravni nadzornik“ (viši nastavnik), a ravnatelj donosi odluke o povećanju plaće na temelju rezultata.

U **Albaniji** proces vrednovanja učitelja i nastavnika uključuje i ravnatelja i školsko vijeće.

Nema jasne poveznice između svrhe vrednovanja i uključenih ocjenjivača. Vrednovanje učitelja i nastavnika provodi se isključivo unutar škole u tri obrazovna sustava, pri čemu je glavni cilj vrednovanja poboljšanje rada (Belgija [flamanska zajednica], Luksemburg i Austrija). Vrednovanje učitelja i nastavnika također je interni proces u mnogim obrazovnim sustavima u kojima je cilj vrednovanja poboljšati rad i informirati odluke o napredovanju, povećanju plaće ili bonusima.

U 19 obrazovnih sustava u kojima postupak reguliraju državna tijela, nastavnike vrednuju i vanjski i interni dionici (vidi sliku 4.6.). Tako je u pet obrazovnih sustava u kojima je osnovni cilj vrednovanja učitelja i nastavnika formativan.

U **Belgiji (francuska zajednica)** inspektori mogu vrednovati učitelje i nastavnike na zahtjev tijela za organizaciju škole ili na zahtjev ravnatelja. Nastavnike također može vrednovati ravnatelj.

U **Belgiji (njemačka zajednica)** vrednovanje učitelja i nastavnika uvijek provodi ravnatelj. Školski inspektori mogu pridonijeti procesu na zahtjev ravnatelja ili nadzornog tijela škole.

U **Njemačkoj** su ravnatelji i nadzorna tijela škole odgovorni za različite aspekte postupka vrednovanja ovisno o propisima pojedinačne pokrajine, na temelju vrednovanja, o vrstama škola itd.

U **Crnoj Gori** nastavnike vrednuju tri različita vanjska ocjenjivača: obrazovni inspektori koji su usmjereni na škole, savjetnici za osiguranje kvalitete i stručne organizacije nastavnika. Osim toga, nastavnike također vrednuje ravnatelj ili uprava škole kao dio internog vrednovanja škole.

U **Sjevernoj Makedoniji** vanjski savjetnici iz Ureda za razvoj obrazovanja i ravnatelj zaduženi su za provedbu procesa vrednovanja nastavnika svake godine. Nadalje, inspektori općine ili Državnog inspektorata za obrazovanje nadziru rad nastavnika u sklopu cjelovitog vrednovanja škola.

⁽¹⁸⁷⁾ Javna škola je javno financirana škola koju financiraju lokalne vlasti.

U Francuskoj, Cipru i Letoniji vanjski i interni ocjenjivači uključeni su u jedinstveni postupak vrednovanja koji se provodi kako radi poboljšanja rada tako i radi informiranja o odlukama o napredovanju i/ili povećanju plaće. U Italiji su vanjski i interni ocjenjivači uključeni i u jedinstveni postupak vrednovanja kako bi se utvrdilo koji nastavnici imaju pravo na nagradu na temelju njihova rada.

U **Francuskoj** proces vrednovanja učitelja i nastavnika uključuje promatranje nastave od strane inspektora, nakon čega slijedi odvojeni razgovor s inspektorom i ravnateljem.

U **Italiji** školski odbor zadužen za vrednovanje učitelja i nastavnika povezan s nagradama obuhvaća ravnatelja, tri nastavnika, vanjskog ocjenjivača (nastavnika ili ravnatelja iz druge škole ili inspektora) i dva roditelja.

U **Cipru** inspektor i ravnatelj vrednuju nastavnike. Vanjski ocjenjivač savjetuje se s ravnateljem, ali sam donosi konačnu odluku.

U **Letoniji** vrednovanje učitelja i nastavnika provodi komisija koja uključuje ravnatelja, ostale članove uprave škole, druge kolege iz škole, predstavnike nacionalnih i lokalnih vlasti i stručnih organizacija nastavnika. Komisija donosi odluku o vrednovanju nastavnika na temelju koje ravnatelj odlučuje o konačnom rezultatu postupka vrednovanja.

Druge zemlje imaju još složenije sustave vrednovanja učitelja i nastavnika. Stoga je u Litvi, Mađarskoj, Poljskoj, Sloveniji, Bosni i Hercegovini i Srbiji, kada je vrednovanje učitelja i nastavnika vezano uz napredovanje, uključeno više različitih ocjenjivača u odnosu na redoviti proces vrednovanja koji se provodi u formativne svrhe.

U **Litvi** kada ravnatelj pokrene proces vrednovanja rada nastavnika kako bi dao preporuke za poboljšanje, može zatražiti od iskusnijeg nastavnika ili zamjenika ravnatelja pomoć u tom procesu. U slučaju vrednovanja nastavnika u svrhu napredovanja, ravnatelj osniva tim ocjenjivača, koji može uključivati zamjenika ravnatelja, nastavnike viših razreda, predstavnike lokalnih vlasti, članove školskog vijeća ili stručnjake iz visokih učilišta.

U **Mađarskoj** redovito vrednovanje provode, s jedne strane, glavni nastavnici iz drugih škola osposobljeni za inspektore, a s druge strane ostali nastavnici u školi u sklopu samovrednovanja škole. Vrednovanje u svrhu napredovanja uključuje ravnatelja ili zamjenika ravnatelja te glavne nastavnike.

U **Poljskoj** vrednovanje učitelja i nastavnika provodi ravnatelj, koji ima pravo savjetovati se s različitim internim dionicima kao što su roditeljsko vijeće, učeničko vijeće ili drugi nastavnici. Vrednovanje u svrhu napredovanja uključuje i ravnatelja, kao i predstavnike lokalnih školskih vlasti i regionalnoga pedagoškog nadzornog tijela.

U **Sloveniji** redovito vrednovanje i vrednovanje učitelja i nastavnika u svrhu sheme nagrađivanja provodi ravnatelj. U slučaju vrednovanja u svrhu napredovanja do određene razine nastavnike, međutim, vrednuje školsko nastavničko vijeće. Ministar, na prijedlog nastavnika, odlučuje o napredovanju nastavnika.

U **Bosni i Hercegovini** inspektori vrednuju nastavnike u sklopu vrednovanja škole, dok je ravnatelj zadužen za vrednovanje nastavnika u svrhu napredovanja i povećanja plaće.

U **Srbiji** vrednovanje učitelja i nastavnika koje se provodi u sklopu vrednovanja škole provode ili interni ili vanjski ocjenjivači. Kada, međutim, nastavnici podnesu zahtjev za napredovanje u karijeri, uključene su obje vrste ocjenjivača. Ravnatelj informira i savjetuje se s različitim internim dionicima – nastavničko vijeće, roditeljsko vijeće i interno tijelo koje se sastoji od nastavnika koji poučavaju isti predmet – a obrazovni savjetnik okružnoga školskog tijela provodi postupak vrednovanja.

U Portugalu, Rumunjskoj i Lihtenštajnu vrednovanje u svrhu povećanja plaće ili financijskih bonusa uključuje različite ocjenjivače u usporedbi s redovitim vrednovanjem učitelja i nastavnika.

U **Portugalu** vrednovanje učitelja i nastavnika provodi koordinador odjela. Kada, međutim, nastavnik želi dobiti najvišu ocjenu (izvrstan), vrednovanje uključuje i promatranje nastave od strane nastavnika iz druge škole koji je posebno kvalificiran za nadzor ili vrednovanje nastavnika. Poseban pedagoški odbor, kojim koordinira ravnatelj, odgovoran je za nadzor cijelog procesa.

U **Rumunjskoj** prvu fazu godišnjeg vrednovanja učitelja i nastavnika provodi školski metodički tim, koji se sastoji od najmanje tri člana okupljenih prema predmetima, povezanim predmetima ili kurikularnim područjima, dok drugu fazu provodi školsko vijeće. S druge strane, postupak vrednovanja za dobivanje najbolje ocjene, što podrazumijeva povećanje plaće na pet godina, provodi inspektor.

U **Lihtenštajnu** ravnatelj i inspektori zajedno provode uobičajeno vrednovanje učitelja i nastavnika. Nadalje, u slučaju vrednovanja koje je povezano s povećanjem plaće uključen je i državni predstavnik tijela (voditelj nadležnog odjela) jer mora prisustvovati završnoj raspravi osoblja između nastavnika, inspektora i ravnatelja te potpisati obrazac za vrednovanje zajedno s ravnateljem i inspektorom.

Naposljetku, u nekim slučajevima vrednovanja koje pružaju povratne informacije za poboljšanje, ili koje dovode do financijskih nagrada i napredovanja, provode različiti ocjenjivači.

U **Hrvatskoj** vrednovanja koja uglavnom imaju za cilj pružanje povratnih informacija nastavnicima kako bi poboljšali rad provodi ravnatelj, katkad uz potporu ostaloga školskog osoblja. Za razliku od toga, vrednovanje u svrhu napredovanja i nagrade provodi povjerenstvo sastavljeno od nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja ili osobe izabrane na znanstveni i nastavni položaj koja ne radi u školi dotičnog nastavnika. Osim toga, stručni odbor sastavljen od pojedinaca koji imaju najmanje 11 godina iskustva kao nastavnici, stručni suradnici ili ravnatelji, također je uključen u vrednovanja u svrhu napredovanja.

Podaci otkrivaju da je u većini vrsta procesa vrednovanja glavni ocjenjivač ravnatelj (ili drugi članovi uprave škole). Podaci TALIS-a 2018. potvrđuju da ravnatelj najčešće provodi vrednovanje učitelja i nastavnika. Približno polovica nastavnika radi, naime, u školama u kojima ih ravnatelj vrednuje najmanje jednom godišnje (51,1 %), što je više od bilo kojega drugog ocjenjivača (vidi sliku 4.7.). Za usporedbu, 41,2 % nastavnika radi u školama u kojima ih najmanje jednom godišnje vrednuju drugi članovi uprave škole, 26,4 % drugi nastavnici i 18,6 % vanjski pojedinci ili tijela. Isto tako, najmanji udio nastavnika (21,2 %) radi u školama u kojima ih ravnatelj nikad ne vrednuje (vidi tablicu 4.3.). Za ostale ocjenjivače ti se omjeri kreću od 37,2 % (vanjski pojedinci ili tijela) do 56,3 % (drugi nastavnici).

Slika 4.7.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi učestalost vrednovanja ocjenjivača, na razini EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 4.3. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima ravnatelja na 23. pitanje: „Koliko se često u prosjeku svaki nastavnik formalno vrednuje u ovoj školi od strane sljedećih ljudi?“ opcije (a), (b), (d) i (e). Odgovori „manje od jednom svake dvije godine“ i „jednom svake dvije godine“ grupiraju se zajedno. Odgovori „jednom godišnje“ i „dvaput ili više godišnje“ grupiraju se zajedno.

Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi odgovarajuću kategoriju učestalosti ocjenjivača.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Postoje neke razlike među zemljama. U Češkoj, Letoniji, Sloveniji, Slovačkoj i Rumunjskoj ravnatelji su naveli da su uključeni u vrednovanje svih ili gotovo svih nastavnika (vidi sliku 4.8.). Udio nastavnika koji rade u školama u kojima ih ravnatelj nikad ne vrednuje iznad je razine EU-a u četiri zemlje: Finskoj (43,1 %), Italiji (46 %), Nizozemskoj (46,8 %) i Španjolskoj (49,8 %). U Španjolskoj i Finskoj ne postoje nacionalni okviri vrednovanja nastavnika (vidi sliku 4.1.). Španjolska, Italija i Finska također su tri zemlje s najvećim udjelom nastavnika koji rade u školama u kojima nikad nisu vrednovani (vidi sliku 4.2.). U Nizozemskoj je situacija drukčija. Dok gotovo polovica nastavnika radi u školama u kojima ih ravnatelj nikad ne vrednuje, to vrijedi samo za 9,7 % nastavnika kada je ocjenjivač član uprave škole (vidi tablicu 4.3. u Prilogu II.). To bi upućivalo na to da u Nizozemskoj, u kojoj ne postoji nacionalni okvir vrednovanja učitelja i nastavnika, uprava redovito vrednuje nastavnike.

Slika 4.8.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi da je ocjenjivač nastavnika prema učestalosti vrednovanja, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 4.3. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima ravnatelja na 23. pitanje: „Koliko često u prosjeku, ravnatelj formalno vrednuje svakog nastavnika u ovoj školi?“. Odgovori „manje od jednom svake dvije godine“ i „jednom svake dvije godine“ grupiraju se zajedno. Odgovori „jednom godišnje“ i „dvaput ili više godišnje“ grupiraju se zajedno.

Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi odgovarajuću kategoriju učestalosti.

Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom kategorije učestalosti „najmanje jednom godišnje“.

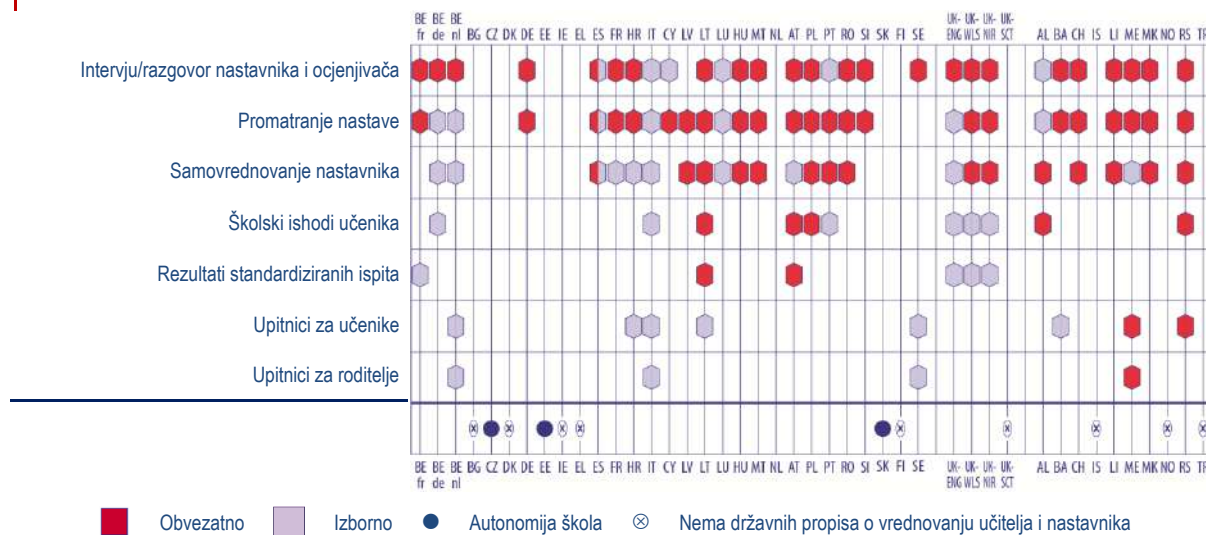
EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

4.4. Metode vrednovanja

Nastavnici se mogu vrednovati različitim metodama i izvorima informacija, kao što su promatranje nastave ili analiza odgovora ispitivanja učenika. Ovaj odjeljak počinje opisivanjem metoda vrednovanja koje su uključene u državne propise o vrednovanju učitelja i nastavnika i razlikovanjem onih metoda koje su obvezatne i onih koje se mogu primijeniti po izboru. Potom se nadopunjuje opis metoda vrednovanja koje se primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika podacima o praksama koje su 2018. naveli ravnatelji i nastavnici.

Prema propisima i drugim službenim dokumentima, dvije najčešće metode provođenja vrednovanja učitelja i nastavnika su rasprava ili intervju između ocjenjivača i nastavnika te promatranje nastave. Te su metode obvezatne u 24 odnosno 23 obrazovna sustava (vidi sliku 4.9.). Samovrednovanje nastavnika treća je metoda koja se najviše primjenjuje za vrednovanje pojedinačnih nastavnika, pri čemu 15 obrazovnih sustava to smatra obvezatnim, a 10 ih smatra neobvezatnim.

Slika 4.9.: Metode za vrednovanje učitelja i nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Obvezatno znači kako propisi ili drugi službeni dokumenti zahtijevaju da se metoda ili izvor informacija upotrijebi kao dio vrednovanja učitelja i nastavnika. Neobvezatno znači da se u državnim propisima ili preporukama navodi da ocjenjivač odlučuje o tome primjenjuje li određenu metodu. Slika prikazuje samo uobičajene postupke vrednovanja: ovdje se ne analiziraju procesi vrednovanja koji se provode kao oblik disciplinske mjere u slučajevima ozbiljnih nedostataka ili propusta.

Napomene za pojedine zemlje

Belgija (BE fr) – Označeni izvori informacija izvori su koje primjenjuju inspektori. Ravnatelj ima autonomiju izbora izvora informacija kada provodi vrednovanje učitelja i nastavnika.

Njemačka – Informacije se odnose na savezne pokrajine koje su donijele državne propise o vrednovanju učitelja i nastavnika.

Španjolska – Informacije se odnose na četiri autonomne zajednice koje su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika. Zajednica Asturias: obvezatan je samo intervju/razgovor nastavnika i ocjenjivača. U zajednici Aragón su sve tri metode neobvezatne. Metode vrednovanja u zajednici Castilla-La Mancha uvijek se sastoje od izvješća o samovrednovanju, intervjua s inspektorom i promatranja nastave. U zajednici La Rioja ocjenjivač uzima u obzir izvješće o samovrednovanju.

Suprotno tome, primjena drugih metoda kao što su ishodi učenika ili upitnici za učenike i roditelje za vrednovanje učitelja i nastavnika daleko je manje regulirano od strane državnih vlasti. Ti se izvori informacija predlažu za vrednovanje učitelja i nastavnika samo u nekoliko europskih zemalja. Često su navedeni kao neobvezatni. Slijedi nekoliko iznimaka. Primjerice, u Litvi, Austriji, Poljskoj, Albaniji i Srbiji obvezatno je primijeniti školske ishode učenika kao izvor dokaza u vrednovanju učitelja i nastavnika.

Standardizirani testovi postignuća učenika često služe kao važan izvor informacija o uspješnosti učenika, razlikama između škola i ukupnim rezultatima obrazovnog sustava. Nacionalno testiranje učenika uobičajena je praksa. Većina europskih obrazovnih sustava⁽¹⁸⁸⁾ organizirala je nacionalno standardizirane testove za učenike osnovnih vještina tijekom obvezatnog obrazovanja u školskoj godini 2018./2019. (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019b). Ti se testovi, međutim, rijetko primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika. Uzimanje u obzir rezultata nacionalnih testova učenika za vrednovanje učitelja i nastavnika obvezatno je samo u Litvi i Austriji. Nacionalni testovi

⁽¹⁸⁸⁾ Jedine iznimke su Belgija (njemačka zajednica), Grčka, Hrvatska, Bosna i Hercegovina (gdje se nacionalno standardizirani testovi u obvezatnom obrazovanju provode u samo dva kantona – Sarajevskom i Tuzlanskom) i Sjevernoj Makedoniji.

upotrebljavaju se kao neobvezatan izvor informacija tijekom vrednovanja učitelja i nastavnika u Belgiji (francuska zajednica) i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska, Wales i Sjeverna Irska).

U nekoliko zemalja propisi o metodama vrednovanja razlikuju se ovisno o vrsti postupka vrednovanja. Na primjer, u Crnoj Gori se upitnici za učenike ili intervjui s učenicima primjenjuju u slučaju vrednovanja učitelja i nastavnika koje provode inspektori u sklopu vanjskog vrednovanja škole, ali ne kada ravnatelj ili drugi član uprave škole vrednuje nastavnike. U Litvi, Portugalu, Bosni i Hercegovini i Srbiji primjenjuju se različiti propisi u slučaju vrednovanja provedenog u svrhu napredovanja ili povećanja plaće, za razliku od redovitog vrednovanja. U Litvi su propisane samo metode vrednovanja koje se primjenjuju u slučaju vrednovanja u svrhu napredovanja. Promatranje nastave u Bosni i Hercegovini obvezatno je samo u slučaju vrednovanja u svrhu napredovanja. U Srbiji su ishodi učenika i upitnici za učenike koji vrednuju rad nastavnika dodatni izvori informacija koji se sustavno primjenjuju samo u slučaju vrednovanja u svrhu napredovanja.

U **Portugalu**, dok je samovrednovanje učitelja i nastavnika uvijek obvezatno, promatranje nastave obvezatno je samo u tri slučaja. Prvo, za napredovanje na treću i petu razinu plaće, drugo, za nastavnike s prethodnim negativnim rezultatima i naposljetku za nastavnike koji se nadaju stjecanju najviše ocjene (izvrstan). Intervju/razgovor nastavnika i ocjenjivača nije obvezatan u svim slučajevima.

U nekoliko zemalja proces vrednovanja je slabo standardiziran ili uopće nije reguliran. U Češkoj, Estoniji i Slovačkoj propisi ne obuhvaćaju metode za vrednovanje učitelja i nastavnika, a škole u tom smislu imaju punu autonomiju. U tri druge zemlje zahtjevi su ograničeni na provođenje evaluacijskog intervjua, pružajući ocjenjivačima slobodu u osmišljavanju procesa u skladu s okolnostima.

U **Belgiji (flamanska zajednica)**, kada se član osoblja vrednuje, mora se provesti evaluacijski intervju između člana osoblja i ocjenjivača. O drugim metodama koje se primjenjuju odlučuje ocjenjivač, a dogovori se obavljaju lokalno (tj. na razini škole ili na razini krovne organizacije škole), prema potrebi.

U **Švedskoj** se upitnici za učenike ili druge metode mogu primijeniti i kao izvori informacija uz godišnji sastanak/intervju nastavnika i ravnatelja vezan uz povećanje plaće. To, međutim, nije obvezatno.

U **Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj)**, iako je jedina obvezatna metoda intervju nastavnika i ocjenjivača, različiti modeli politike vrednovanja ⁽¹⁸⁹⁾ preporučuju primjenu različitih metoda i daju daljnje smjernice o tome kako ih primijeniti na odgovarajući način.

Podaci TALIS-a 2018. pokazuju da se u državnim propisima mogu samo djelomično uzeti u obzir metode koje se u Europi stvarno primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika. Osobito je primjena rezultata učenika u nacionalnim testovima i školskim rezultatima vrlo raširena, iako je slabo regulirana (vidi tablicu 4.4. u Prilogu II.). Promatranje nastave, rezultati u školi i vanjski rezultati učenika tri su najčešća izvora informacija koja navode ravnatelji u onim školama u kojima se provodi vrednovanje učitelja i nastavnika.

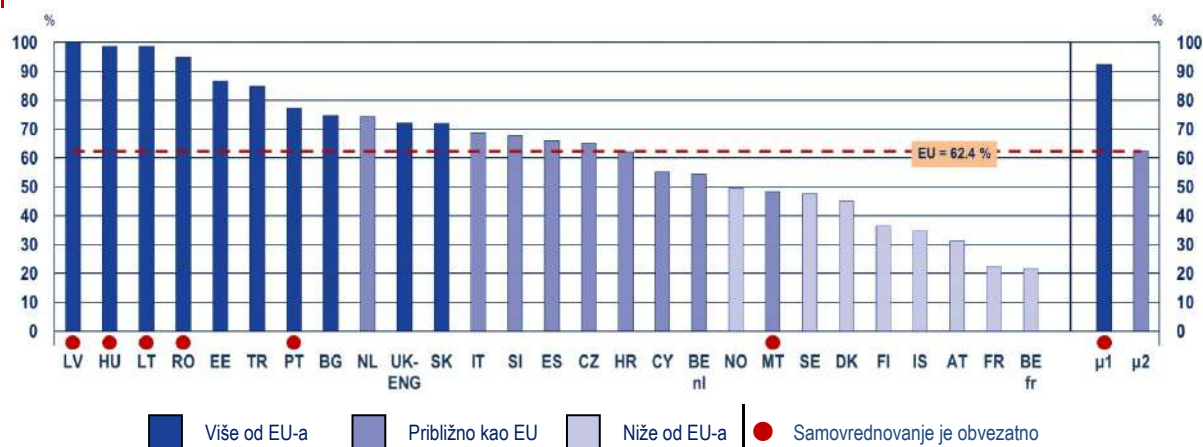
U cijelom EU manji, ali ipak znatan udio nastavnika radi u školama u kojima se, u postupku vrednovanja učitelja i nastavnika, upotrebljavaju odgovori iz upitnika za učenike koji se odnose na nastavu (71,4 %). Samo u Francuskoj manjina nastavnika (24,4 %) radi u školama u kojima je to praksa.

⁽¹⁸⁹⁾ DfE smjernice (revidirano 2019.) – Provedba pristupa vaše škole plaći – https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786098/Implementing_our_schools_approach_to_pay.pdf
DfE (revidirano 2019.) – Vrednovanje učitelja i nastavnika i sposobnost: ogleadne smjernice – <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy>

Prema podacima TALIS-a 2018., među analiziranim metodama najmanje se primjenjuje samovrednovanje učitelja i nastavnika. U zemljama EU-a nešto manje od dvije trećine nastavnika (62,4 %) radi u školama u kojima ravnatelj navodi da se samovrednovanje primjenjuje u službenom vrednovanju učitelja i nastavnika (vidi sliku 4.10.). Kada je, međutim, svrha poboljšati kvalitetu, samovrednovanje se često ističe kao važan element. Kako je istaknula radna skupina za škole ET 2020., koju je osnovala Europska komisija, samovrednovanje može pomoći da vrednovanje postane učinkovito i uravnoteženo te pridonijeti pozitivnoj percepciji procesa među nastavnicima (Europska komisija, 2020., str. 57).

Uporaba samovrednovanja nastavnika u vrednovanju, kako navode ravnatelji, uvelike se razlikuje diljem zemalja (vidi sliku 4.10.). U Letoniji, Mađarskoj, Litvi i Rumunjskoj, naime, 95 % učitelja i nastavnika ili više radi u školama u kojima ravnatelj navodi da se samovrednovanje primjenjuje za vrednovanje učitelja i nastavnika. Suprotno tome, u Belgiji (francuska zajednica), Francuskoj, Malti, Austriji i Švedskoj, kao i u ostale četiri nordijske zemlje (u kojima vrednovanje učitelja i nastavnika nije regulirano), manjina nastavnika radi u školama u kojima se ta metoda primjenjuje za vrednovanje učitelja i nastavnika. S druge pak strane, jedva jedan od pet nastavnika u Belgiji (francuska zajednica) i Francuskoj radi u školi u kojoj je samovrednovanje dio vrednovanja učitelja i nastavnika.

Slika 4.10.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi primjenu samovrednovanja rada nastavnika u okviru vrednovanja, 2018. godine



LV	HU	LT	RO	EE	TR	PT	BG	NL	UK-ENG	SK	IT	SI	ES	CZ
100,0	98,7	98,7	95,0	86,6	84,8	77,2	74,8	74,3	72,2	71,8	68,8	67,8	65,9	65,0
EU	HR	CY	BE nl	NO	MT	SE	DK	FI	IS	AT	FR	BE fr	μ1	μ2
62,4	62,2	55,1	54,3	49,5	48,4	47,5	45,1	36,4	34,7	31,2	22,6	21,8	92,5	62,6

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 4.4. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima ravnatelja na 24. pitanje: „Tko se koristi sljedećim vrstama informacija u sklopu formalnog vrednovanja učitelja i nastavnika u ovoj školi?“ „opcija (f) „samovrednovanje“. Dužina stupca pokazuje udio nastavnika koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi primjenu samovrednovanja kod pet različitih mogućih ocjenjivača.

Škole u kojima ravnatelj navodi „nikada“ za svaku opciju vrednovanja iz 23. pitanja nisu uzete u obzir.

Jačina boje stupca i masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Podaci su prikazani silaznim redoslijedom.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Za „samovrednovanje je obvezatno“ vidi sliku 4.9.

μ 1 = prosjek za zemlje u kojima je samovrednovanje obvezatno prema državnim propisima.

μ 2 = prosjek za zemlje u kojima samovrednovanje nije obvezatno prema državnim propisima.

Podaci istraživanja TALIS 2018. upućuju na to da postojanje nacionalnih propisa koji uvjetuju samovrednovanje pridonosi primjeni ove metode za vrednovanje učitelja i nastavnika. Među zemljama u kojima državna tijela uvjetuju samovrednovanje 92,5 % nastavnika radi u školama u kojima se ta metoda procjene primjenjuje za vrednovanje učitelja i nastavnika. S druge strane, taj je postotak iznosio 62,6 % u zemljama u kojima samovrednovanje nije obvezatno.

Nastavnici su također razjasnili primjenu samovrednovanja kao izvora informacija u kontekstu vlastita vrednovanja. Upitani su jesu li se povratne informacije koje su dobili temeljile na samovrednovanju njihova rada među različitim izvorima informacija. Kao i ravnatelji, nastavnici rangiraju samovrednovanje kao najmanje korištenu metodu informiranja za pružanje povratnih informacija. Udjeli se, međutim, znatno razlikuju. Dok prema mišljenju ravnatelja 62,4 % nastavnika radi u školama u kojima se samovrednovanje primjenjuje u njihovom formalnom vrednovanju, samo 35,4 % nastavnika navodi da se samovrednovanje primjenjuje za davanje povratnih informacija (vidi tablicu 4.6. u Prilogu II.). Ta se razlika djelomično može objasniti činjenicom da se podaci koje dostavljaju ravnatelji odnose samo na škole u kojima se provodi vrednovanje (vidi sliku 4.2.) te da bi bili nešto niži ako bi se iskazali u odnosu na ljestvicu cijele nastavničke populacije. Drugi razlog koji bi mogao objasniti takve razlike u rezultatima je činjenica da se u nekim procesima vrednovanja učitelja i nastavnika primjenjuje samovrednovanje nastavnika, ali ne rezultira povratnim informacijama za nastavnike. To bi, na primjer, mogao biti slučaj kada je cilj napredovanje ili financijske nagrade, a samovrednovanje poprima oblik samoprocjene u pogledu usklađenosti sa standardima. Važno je ne precijeniti, na temelju navoda ravnatelja, udio nastavnika koji rade u školama u kojima se samovrednovanje primjenjuje kao metoda koja pridonosi formativnoj dimenziji vrednovanja učitelja i nastavnika.

4.5. Zaključak

Većina europskih zemalja ima jasan skup propisa kojima se provodi vrednovanje učitelja i nastavnika, procjena i povratne informacije. Vrednovanje učitelja i nastavnika reguliraju državne vlasti u većini europskih obrazovnih sustava, a u 20 sustava vrednovanje se provodi s određenom učestalošću. U preostalim obrazovnim sustavima ⁽¹⁹⁰⁾ vrednovanje učitelja i nastavnika ne reguliraju državne vlasti, a škole ili lokalne vlasti imaju punu autonomiju po tom pitanju.

Istraživanje TALIS 2018. pokazuje da je vrednovanje učitelja i nastavnika uobičajena praksa u europskim zemljama. U Europi, međutim, postoje određene geografske razlike u učestalosti vrednovanja učitelja i nastavnika. Vrednovanje učitelja i nastavnika najčešće se provodi u trima baltičkim zemljama, nekoliko istočnih zemalja, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska), Švedskoj i Turskoj, gdje 90 % ili više nastavnika radi u školama u kojima se vrednuju najmanje svake godine. Suprotno tome, u zapadnom i južnom dijelu Europe, kao i u Finskoj, nastavnike se rjeđe vrednuje.

U gotovo svim zemljama u kojima je vrednovanje učitelja i nastavnika regulirano, cilj je postupka pružiti povratne informacije o radu kako bi se nastavnicima pomoglo da se poboljšaju. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti navodi se povratna informacija nastavnicima kao ključan element u pružanju potpore poboljšanju rada nastavnika ⁽¹⁹¹⁾. Podaci TALIS-a upućuju na to da u zemljama s nacionalnim okvirom za vrednovanje učitelja i nastavnika više nastavnika smatra povratne informacije koje primaju korisnim u usporedbi s nastavnicima u zemljama u kojima takav okvir ne postoji. Nadalje, u zemljama koje imaju nacionalni okvir ocjenjivači imaju tendenciju sustavnijeg davanja povratnih informacija nastavnicima nakon postupka vrednovanja, u usporedbi sa

⁽¹⁹⁰⁾ Bugarska, Danska, Irska, Grčka, Nizozemska, Finska, Ujedinjena Kraljevina (Škotska), Island, Norveška i Turska.

⁽¹⁹¹⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

zemljama koje nemaju nacionalne propise o vrednovanju. Unatoč tome, postoje neke iznimke. U Belgiji (francuska zajednica), Francuskoj, Portugalu i Švedskoj broj nastavnika koji rade u školama u kojima se uvijek održavaju rasprave nakon vrednovanja i kojima su povratne informacije korisne za poboljšanje njihove nastavne prakse znatno je ispod razine EU-a. Čini se da to upućuje na to da vrednovanje učitelja i nastavnika ne ispunjava uvijek svoju formativnu ulogu, iako je to u nacionalnim propisima utvrđeno kao jedan od njezinih ciljeva.

Osim davanja povratnih informacija nastavnicima, vrednovanje učitelja i nastavnika često se upotrebljava i za utvrđivanje dobrih rezultata, što potom može dovesti do dodjele bonusa, povećanja plaće ili napredovanja. Kombinacija formativnih i sumativnih ciljeva rezultira sustavima različite složenosti. Dok u nekim zemljama postoji jedinstveni postupak vrednovanja učitelja i nastavnika koji se provodi interno u školi (npr. u Češkoj, Malti ili Švedskoj), u drugima se provode posebni procesi vrednovanja u svrhu napredovanja ili financijskih nagrada. U mnogim istočnim i balkanskim zemljama te u Portugalu i Lihtenštajnu, kada se vrednovanje učitelja i nastavnika odnosi na napredovanje, povećanje plaće ili bonuse, uključeni su različiti ocjenjivači ili više njih nego za redovito vrednovanje koje se provodi u formativne svrhe. Osim različitih postojećih vrsta ocjenjivača, valja spomenuti da je ravnatelj uključen u gotovo svim zemljama u kojima je reguliran proces vrednovanja učitelja i nastavnika, samostalno ili s drugim ocjenjivačima kao što su upravitelji škole ili inspektori. Podaci TALIS-a 2018. potvrđuju da vrednovanje učitelja i nastavnika uglavnom provodi ravnatelj.

Podaci TALIS-a 2018. pokazuju uglavnom da se propisima mogu samo djelomično uzeti u obzir metode koje se u Europi stvarno primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika. U skladu s propisima i drugim službenim dokumentima, promatranje nastave i intervjui ili razgovori nastavnika i ocjenjivača dvije su najčešće metode vrednovanja učitelja i nastavnika. U nekim je zemljama ta praksa popraćena samovrednovanjem učitelja i nastavnika. Primjena drugih metoda kao što su ishodi učenika ili upitnici za učenike i roditelje za vrednovanje učitelja i nastavnika slabije je regulirano na državnoj razini. Podaci TALIS-a 2018. pokazuju, međutim, da je primjena vanjskih i školskih rezultata učenika vrlo raširena. Diljem EU-a više od 90 % učitelja i nastavnika radi u školama u kojima se takve informacije primjenjuju za vrednovanje učitelja i nastavnika. Samovrednovanje rada nastavnika, iako istaknuto kao ključni element procesa kada je svrha poboljšati kvalitetu, najmanje je uobičajena metoda vrednovanja učitelja i nastavnika. O tome su izvijestili ravnatelji, kao i nastavnici u vezi s vrstom informacija koje su im služile za pružanje povratnih informacija. Ipak, podaci otkrivaju da je primjena samovrednovanja za vrednovanje učitelja i nastavnika bila znatno veća u zemljama u kojima je ta metoda obvezatna prema državnim propisima.

5. POGLAVLJE – MEĐUNARODNA MOBILNOST

Razvoj međunarodne mobilnosti učitelja i nastavnika radi stručnog usavršavanja dugoročan je prioritet Europske unije. Godine 2009. u zaključcima Vijeća Europske unije o stručnom razvoju učitelja, nastavnika i ravnatelja ističe se potreba za postupnim povećanjem međunarodne mobilnosti, posebice učitelja i nastavnika, radi toga da „učenje u inozemstvu – u Europi i na širem prostoru – postane pravilo umjesto iznimke“⁽¹⁹²⁾. Jačanje intenziteta i opsega mobilnosti školskog osoblja nužno je kako bi se poboljšala kvaliteta odgoja i općeg obrazovanja u EU. Bio je to cilj programa Erasmus+ za razdoblje 2014. – 2020., programa EU-a za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport⁽¹⁹³⁾. Unatoč zaustavljanju programa međunarodne mobilnosti u Europi zbog pandemije bolesti COVID-19, u zaključcima Vijeća iz svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ističe se da je međunarodna mobilnost učenika i nastavnika koji rade u nastavi ključan element za kvalitetu ustanova za obrazovanje i osposobljavanje⁽¹⁹⁴⁾.

Međunarodna mobilnost nastavnika važna je zbog nekoliko razloga, što je vidljivo iz nekoliko studija o učinku sudjelovanja nastavnika u programima koje financira EU ili nacionalnim programima koji uključuju stručno usavršavanje u inozemstvu. Za uključene osobe iskustvo nudi izravan kontakt s drukčijim obrazovnim sustavom u kojem se nastavni pristupi i organizacija mogu razlikovati (Europski parlament, 2008.). Jedinствена je to prilika za nastavnike da razmisle o vlastitim načinima poučavanja (Maiworm i sur., 2010.) i razmjene mišljenja o svojim iskustvima nacionalnih kurikuluma, ocjenjivanju učenika, primjeni pedagoških alata, autonomiji i uvjetima rada s kolegama u inozemstvu (Europska komisija, 2012.). Međunarodna mobilnost također može pomoći učiteljima i nastavnicima u nadvladavanju skepticizma prema drugim metodama ili strategijama poučavanja, pružajući im izravnu priliku da promatraju učinak tih strategija na učenike. To iskustvo može ih, pak, motivirati na to da steknu nove vještine i sudjeluju u daljnjem stručnom usavršavanju (Europski parlament, 2008.). Naposljetku, radni posjeti nastavnika zemlji čiji glavni jezik poduke nije njihov materinski jezik vjerojatno će im pomoći da poboljšaju svoje jezične vještine (Maiworm i sur., 2010.), što je osobito važno za one koji poučavaju suvremene strane jezike.

Učenici također mogu imati koristi od međunarodne mobilnosti nastavnika jer su nastavnici motivirani poboljšati svoj nastavni stil i pridodati više europske ili međunarodne dimenzije obrazovanju u školi (Zaklada za potporu razmjenama u obrazovanju, 2017.). Povećana otvorenost nastavnika Europi koja proizlazi iz mobilnosti može biti od posebne važnosti za učenike koji ne mogu samostalno putovati u inozemstvo (Europski parlament, 2008.).

U ovom se poglavlju analizira međunarodna mobilnost nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju radi stručnog usavršavanja (ISCED 2). Mobilnost se ovdje definira kao fizička mobilnost radi stručnog usavršavanja u zemlju koja nije zemlja boravišta, bilo tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili nastavnika koji rade u nastavi. Ovdje se ne uzima u obzir privatna mobilnost, poput putovanja u inozemstvo na godišnji odmor u neprofesionalne svrhe.

U ovom se poglavlju podaci TALIS-a upotrebljavaju za nalaze o međunarodnoj mobilnosti nastavnika za 2018. godinu, dok se za školsku godinu 2019./2020. upotrebljavaju podaci Eurydicea. Oboje se analizira u svjetlu krize uzrokovane pandemijom bolesti COVID-19 koja je od ožujka 2020. godine znatno utjecala na putovanja u Europi. Mogućnosti buduće mobilnosti još nisu u potpunosti jasne i ostaje neizvjesno hoće li se mobilnost jednog dana ponovo vratiti na razinu prije pandemije bolesti COVID-19. Iako međunarodna mobilnost nastavnika ostaje prioritet politike na razini EU-a, na

⁽¹⁹²⁾ SL C 119, 28. svibnja 2009. godine, str. 3.

⁽¹⁹³⁾ Uredba (EU) br. 1288/2013 Europskog parlamenta i Vijeća od 11. prosinca 2013. o uspostavi programa „Erasmus+“: programa Unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i sport i stavljanju izvan snage odluka br. 1719/2006/EZ, br. 1720/2006/EZ i br. 1298/2008/EZ, SL L 347, 20.12.2013., str. 52.

⁽¹⁹⁴⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020.

trendove analizirane u ovom poglavlju moglo bi idućih godina utjecati razdoblje nakon pandemije bolesti COVID-19.

Ovo poglavlje sadržava informacije o ukupnoj mobilnosti nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju i analizira njihovo sudjelovanje u određenim razdobljima (kao studenta na nastavnoj praksi ili kao nastavnika koji radi u nastavi). Rezultati pokazuju da je mobilnost studenata na nastavnoj praksi povezana s većom mobilnošću nastavnika koji rade u nastavi. U ovom poglavlju razmatraju se glavni razlozi zbog kojih nastavnici odlaze u inozemstvo radi stručnog usavršavanja te se razmatra utjecaj poučavanih predmeta na stope mobilnosti. Otkriva se da se mobilnost povećala od 2013. do 2018. godine i pokazuje da su se glavni obrasci zabilježeni u TALIS-u 2013. nastavili. U poglavlju se ukratko opisuju postojeći programi mobilnosti koji su dostupni na razini EU-a ili koje organiziraju nacionalna ili regionalna tijela. U Prilogu I.5. navedeni su centralizirano financirani programi za potporu međunarodnoj mobilnosti učitelja i nastavnika. Glavni nalazi sažeti su na kraju ovog poglavlja.

Istraživanjem TALIS 2018. obuhvaćeno je 27 europskih zemalja/regija, uključujući 24 države članice/regije EU-a. Dvije države članice EU-a, međutim, (Litva i Austrija) kao i Norveška nisu odgovorile na pitanja međunarodne mobilnosti. Stoga, podaci TALIS-a korišteni u ovom poglavlju obuhvaćaju 24 europske države/regije, dok se razine EU-a izračunavaju na temelju 22 države članice/regije EU-a.

5.1. Stope mobilnosti nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju

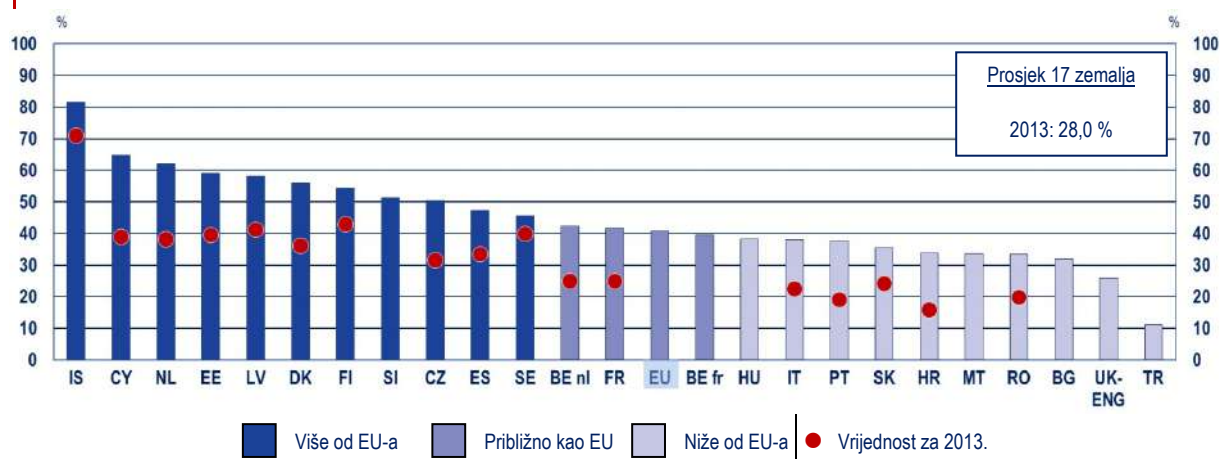
Podaci istraživanja pružaju korisne informacije o međunarodnoj mobilnosti učitelja i nastavnika u Europi. Uпитnik TALIS-a 2018. sadržavao je sljedeće pitanje o mobilnosti nastavnika: „Jeste li ikada bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja u vašoj karijeri kao nastavnika ili tijekom obrazovanja/osposobljavanja za nastavnika?” U ovom se odjeljku daje pregled stopa sudjelovanja nastavnika 2018. godine i usporedba s podacima TALIS-a 2013.

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti ističe se kako je prekogranična mobilnost „snažno iskustvo učenja i korisna prilika u razvoju društvenih, međukulturnih, višejezičnih i međuljudskih kompetencija sudionika”, kako za učenike tako i za nastavnike⁽¹⁹⁵⁾. Ipak, manje od polovice nastavnika u Europi sudjelovalo je u međunarodnoj mobilnosti. Kao što je prikazano na slici 5.1., 40,9 % nastavnika u EU otišlo je u inozemstvo barem jednom kao student, nastavnik ili oboje. U gotovo dvije trećine zemalja/regija sudionica⁽¹⁹⁶⁾ samo je manjina nastavnika sudjelovala u mobilnosti. Udio nastavnika na mobilnosti najniži je u Turskoj, u kojoj je samo 11 % nastavnika ikada bilo u inozemstvu dok su radili u nastavi ili tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Ujedinjena Kraljevina (Engleska) je zemlja s drugom najnižom stopom međunarodne mobilnosti za nastavnike, a samo je četvrtina iskusila međunarodnu mobilnost.

Mobilnost nastavnika iznad je razine EU-a u nordijskim i baltičkim zemljama, Češkoj, Cipru, Španjolskoj, Nizozemskoj i Sloveniji. Iznimno je visoka u Islandu, u kojem je više od 80 % nastavnika otišlo u inozemstvo, kao i u Cipru i Nizozemskoj, gdje je to učinilo gotovo dvije trećine nastavnika.

⁽¹⁹⁵⁾ SL C 193, 9. lipnja 2020. godine, str. 13.

⁽¹⁹⁶⁾ Belgija (francuska i flamanska zajednica), Bugarska, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Mađarska, Malta, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Švedska, Ujedinjena Kraljevina (Engleska) i Turska.

Slika 5.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu, 2018. i 2013. godine

	IS	CY	NL	EE	LV	DK	FI	SI	CZ	ES	SE	BE nl	FR
2018.	81,6	64,8	62,0	59,0	58,0	55,9	54,2	51,2	50,4	47,2	45,7	42,4	41,8
2013	71,0	38,9	38,2	39,5	41,2	36,0	42,9		31,5	33,4	39,9	24,9	24,9
	EU	BE fr	HU	IT	PT	SK	HR	MT	RO	BG	UK-ENG	TR	
2018.	40,9		39,5	38,2	38,0	37,7	35,5	33,8	33,7	33,4	32,0	25,9	11,0
2013					22,5	19,0	24,2	15,8		19,8			

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablice 5.1 i 5.4. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 56. pitanje TALIS-a 2018. i 48. pitanje TALIS-a 2013.: „Jeste li ikada bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja u vašoj karijeri kao nastavnika ili tijekom obrazovanja/osposobljavanja za nastavnika?“ Dužina stupca i pozicije crvenih krugova pokazuju udio nastavnika koji su odgovorili „da“ barem na jednu od mogućnosti mobilnosti (potpitanja a-e 2018. odnosno b-f 2013.). Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom stope mobilnosti nastavnika u 2018. Jačina boje stupca ukazuje na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a 2018. godine. Razina EU-a odnosi se na sve zemlje/regije Europske unije koje su 2018. godine sudjelovale u istraživanju TALIS, osim Litve i Austrije. Uključuje UK-ENG.

Usporedbom podataka iz istraživanja TALIS 2013. i 2018., pokazalo se da se mobilnost nastavnika povećala u svim zemljama. U europskim je zemljama udio nastavnika koji su bili u inozemstvu bio 16 postotnih bodova veći 2018. godine nego 2013. – s 28 % na 44 % (vidi tablicu 5.4.). Ta se usporedba temelji na 17 zemalja/regija⁽¹⁹⁷⁾ koje su odgovorile na pitanja o međunarodnoj mobilnosti u oba kruga istraživanja TALIS⁽¹⁹⁸⁾, uključujući jednu državu članicu koja nije članica EU-a (Island).

Mobilnost nastavnika povećala se u svih 17 zemalja koje su odgovorile na pitanja o mobilnosti i 2013. i 2018. godine (vidi tablicu 5.4. u Prilogu II.). Čak i u Islandu, koji je 2013. godine već imao najvišu stopu mobilnosti nastavnika (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015.), međunarodna mobilnost nastavnika povećala se za 10,6 postotnih bodova. Najveće povećanje zabilježeno je u Cipru, s rastom od 25,9 postotnih bodova. Najniže povećanje zabilježeno je u Švedskoj, sa samo 5,8 postotnih bodova više 2018. godine u usporedbi s 2013. godinom.

⁽¹⁹⁷⁾ Belgija (flamanska zajednica), Češka, Danska, Estonija, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Italija, Cipar, Letonija, Nizozemska, Portugal, Rumunjska, Finska, Slovačka, Švedska i Island.

⁽¹⁹⁸⁾ Što se tiče valjanosti usporedbe, treba imati na umu da su pitanja o mobilnosti bila nešto različita 2013. i 2018. godine. Godine 2013. pitanje o mobilnosti uvedeno je pitanjem (Jeste li ikada bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja u vašoj karijeri kao nastavnika ili tijekom obrazovanja/osposobljavanja za nastavnika: da/ne), dok 2018. godine nije bilo uvodnog pitanja. Unatoč toj razlici u pitanjima o mobilnosti između 2013. i 2018. godine te iako učinak te razlike nije poznat, može se ipak pretpostaviti da do povećanja ne dolazi samo zbog promjena u upitniku.

5.2. Svrha međunarodne mobilnosti učitelja i nastavnika

U ovom se odjeljku istražuju svrhe za koje su studenti na nastavnoj praksi i nastavnici koji rade u nastavi boravili u drugoj zemlji. Na slici 5.2. prikazani su omjeri nastavnika koji su sudjelovali u međunarodnoj mobilnosti prema vrsti stručnog razloga odlaska u inozemstvo. U upitniku TALIS-a 2018. od nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti zatraženo je da dostave što je moguće više odgovora.

„Pratnja učenicima”, „učenje jezika” i „studiranje u sklopu obrazovanja nastavnika” tri su najčešća razloga za odlazak u inozemstvo, a svaki je navela približno polovica nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti. „Pratnju učenika” navelo je 51,5 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u EU. Udio nastavnika koji su naveli da su otišli u inozemstvo u tu svrhu najveći je u Češkoj, Francuskoj i Portugalu te premašuje razinu EU-a za 20 postotnih bodova ili više (vidi tablicu 5.7. u Prilogu II.).

Učenje jezika također je jedna od najčešćih motiva, pri čemu 50,1 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u EU navodi da su otišli u inozemstvo radi toga. Jednako tako je, kako se navodi, bilo i za gotovo tri četvrtine nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u Španjolskoj i Italiji (vidi tablicu 5.7. u Prilogu II.).

Slika 5.2.: Udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema stručnom razlogu za odlazak u inozemstvo, razina EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 5.7. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 57. pitanje TALIS-a 2018.: „Jesu li sljedeće aktivnosti bile u stručne svrhe vaših posjeta inozemstvu?”.

Nastavnici koji su sudjelovali u mobilnosti su oni koji su označili „da” na barem jedno od potpitanja (a-e) 56. pitanja.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su 2018. sudjelovale u istraživanju TALIS, osim Belgije (francuska i flamanska zajednica), Bugarske, Litve i Austrije. Uključuje UK-ENG.

Studiranje u inozemstvu kao dio obrazovanja nastavnika spomenulo je 48,0 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u EU. Ti omjeri premašuju razinu EU-a za najmanje 10 postotnih bodova u Estoniji, Španjolskoj, Italiji i Cipru (vidi tablicu 5.7. u Prilogu II.).

Uspostavljanje kontakta sa školama u inozemstvu pripremna je faza u organizaciji suradnje između škola ili posjeta učenika školi u inozemstvu. Škole u inozemstvu uglavnom uključuju nastavnike i učenike u srednjoročni projekt u kojem je posjet mali dio duljeg razdoblja fizičke ili virtualne mobilnosti učenika, često primjenjujući digitalne tehnologije. Na razini EU-a 37 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti izjavilo je kako su otišli u inozemstvo uspostaviti kontakte sa školama, dok je više od polovice njih u Estoniji, Letoniji, Mađarskoj, Rumunjskoj, Sloveniji i Finskoj to navelo kao razlog za odlazak u inozemstvo (vidi tablicu 5.7. u Prilogu II.).

Samo 29,6 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u EU navelo je „poučavanje u inozemstvu” kao razlog mobilnosti. „Poučavanje u inozemstvu” najčešće se navodi kao razlog mobilnosti u Rumunjskoj (kako je navelo 56,6 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti). Osim toga, Rumunjska je jedina zemlja u kojoj je mobilnost u svrhu poučavanja u inozemstvu bila druga iza

„uspostavljanja kontakta sa školama u inozemstvu” (63,4 % nastavnika). Stoga je obrazac mobilnosti za Rumunjsku vrlo jedinstven.

Naposljetku, putovanje u inozemstvo kako bi se upoznao s drugim predmetima najrjeđi je razlog mobilnosti, pri čemu samo 21,6 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u EU navodi da je otišlo u inozemstvo u tu svrhu. U Turskoj, koja ima najnižu stopu mobilnosti nastavnika u Europi (vidi sliku 5.1.), učenje o drugim predmetima prvi je razlog za odlazak u inozemstvo, a 69,4 % nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti navelo je to kao razlog.

Kako je istaknuto u nekoliko studija o učinku europskih programa, mogućnosti stručnog usavršavanja u inozemstvu vrlo su korisne za poboljšanje kompetencija školskog osoblja (Zaklada za potporu razmjenama u obrazovanju, 2017.; Maiwrom i dr., 2010.). Nažalost, osim učenja jezika i drugih predmeta, podaci TALIS-a 2018. ne istražuju oblike mobilnosti koji su usmjereni na stručno usavršavanje kao što su tečajevi osposobljavanja, seminari/konferencije ili praćenje rada. Time bi se moglo objasniti zašto je znatan udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti (43,9 %) naveo da glavni razlog barem jednog od njihovih službenih putovanja u inozemstvo nije odgovarao nijednoj mogućnosti iz upitnika TALIS 2018. (vidi tablicu 5.7. u Prilogu II.).

Usporedbom s podacima TALIS-a 2013. (vidi Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015.) otkriva se da je obrazac svrha međunarodne mobilnosti nastavnika ostao stabilan tijekom vremena. Rangiranje od najuobičajenijih do najneuobičajenijih razloga zbog kojih nastavnici odlaze u inozemstvo radi stručnog usavršavanja vrlo je slično 2013. i 2018. godine, unatoč povećanju mobilnosti nastavnika u svim zemljama (vidi sliku 5.1.).

5.3. Učinak predmeta koji se poučava

Međunarodna mobilnost nastavnika može ovisiti o prirodi predmeta koji nastavnik poučava. U ovom poglavlju prikazane su stope mobilnosti nastavnika u pet glavnih predmeta: stranim jezicima, društvenim znanostima, čitanju, prirodoslovlju i matematici.

U EU je oko 70 % nastavnika suvremenih stranih jezika bilo u inozemstvu (vidi sliku 5.3.). Oni su najmobilniji u usporedbi s nastavnicima ostala četiri glavna predmeta prikazanih na slici 5.3. Nastavnici suvremenih stranih jezika najmobilniji su u svim zemljama osim u Islandu, gdje je iznimno visoka stopa mobilnosti nastavnika (vidi sliku 5.1.) vidljiva u sličnoj mjeri u svim područjima (vidi tablicu 5.6. u Prilogu II.). Nastavnici suvremenih stranih jezika očito trebaju vježbati i služiti se jezikom koji poučavaju. Stoga se za nastavnike stranih jezika više nego za one drugih predmeta čini da je međunarodna mobilnost stručna potreba. Svrhe boravka u inozemstvu za nastavnike stranih jezika donekle se razlikuju od onih nastavnika drugih predmeta. Najčešći razlog za stručno putovanje u inozemstvo koji su nastavnici stranih jezika naveli bio je „učenje jezika” (vidi tablicu 5.2. u Prilogu II.). Taj je razlog navelo gotovo dvostruko više nastavnika od nastavnika drugih predmeta (76,3 u odnosu na 38,1 %). „Studiranje u sklopu obrazovanja nastavnika”, drugi najvažniji razlog mobilnosti nastavnika stranih jezika, također je bio znatno viši nego za nastavnike drugih predmeta (66,8 u odnosu na 39,4 %). Naposljetku, „pratnja učenicima” tek je treći navedeni razlog nastavnika stranih jezika za njihova putovanja u inozemstvo, dok je za nastavnike drugih predmeta to najčešći razlog.

S druge strane, gotovo 30 % nastavnika suvremenih stranih jezika obuhvaćenih istraživanjem u EU nikada nije bilo u inozemstvu radi stručnog usavršavanja (vidi sliku 5.3.), što može utjecati na kvalitetu poučavanja stranih jezika. U Bugarskoj, Rumunjskoj i Turskoj više od polovice nastavnika stranih jezika nikada nije bilo u inozemstvu radi stručnog usavršavanja (vidi tablicu 5.6. u Prilogu II.).

Nakon nastavnika stranih jezika, sljedeće najmobilnije skupine nastavnika prema predmetu su nastavnici društvenih znanosti, a slijede ih nastavnici koji poučavaju čitanje, pisanje i književnost. Oko 40 % tih dviju skupina bilo je u inozemstvu radi stručnog usavršavanja.

Slika 5.3.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja prema predmetu koji poučavaju, na razini EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 5.6. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 15. i 56. pitanje TALIS-a 2018.: „Poučavate li sljedeće kategorije predmeta u tekućoj školskoj godini?” i „Jeste li ikada bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja u vašoj karijeri kao nastavnika ili tijekom obrazovanja ili osposobljavanja za nastavnika?”.

Dužina stupca prikazuje udio nastavnika koji su naveli da poučavaju jedan ili više predmeta (opcije odgovora a-e) i odgovorili „da” na barem jedno od pitanja o mobilnosti (potpitanja a-e).

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018., osim Litve i Austrije. Uključuje UK-ENG.

Nastavnici prirodoslovlja i matematike najmanje su međunarodno mobilne skupine u EU u usporedbi s glavnim predmetima analiziranim ovdje. Samo je 32,9 % odnosno 29,6 % njih navelo da su bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja.

U EU su nastavnici svih ostalih predmeta manje mobilni u usporedbi s nastavnicima stranih jezika. Tako je već bilo 2013. godine (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015.). Iako mobilnost predstavlja očitu korist za nastavnike stranih jezika, nastavnici drugih predmeta također mogu imati koristi od putovanja u inozemstvo u stručne svrhe. PNa primjer, osim jezičnih vještina, utvrđeno je da putovanja u inozemstvo u stručne svrhe poboljšavaju otvorenost za promjene te međukulturne i didaktičke kompetencije (Zaklada za potporu razmjenama u obrazovanju, 2017.).

5.4. Razdoblja međunarodne mobilnosti tijekom karijere nastavnika

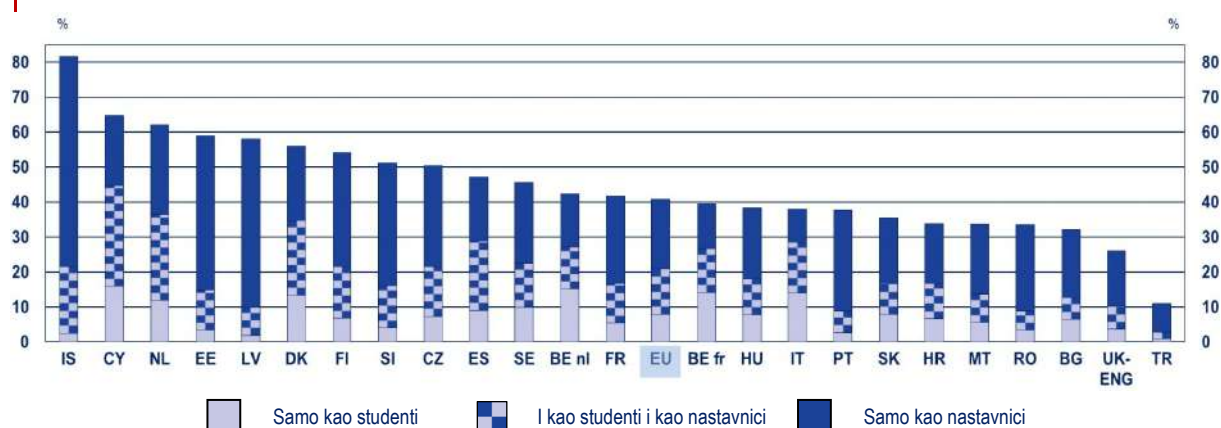
U istraživanju TALIS 2018. od ispitanika je zatraženo da navedu jesu li tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i/ili kao nastavnici koji rade u nastavi sudjelovali u međunarodnoj mobilnosti. Kako je istaknuto u zaključcima Vijeća, trebalo bi poticati mobilnost studenata na nastavnoj praksi i nastavnika koji rade u nastavi te ukloniti prepreke njihovu sudjelovanju. Mobilnost studenata na nastavnoj praksi otežana je „slabom međunarodnom dimenzijom programa inicijalnog obrazovanja nastavnika i izazovima vezanim uz priznavanje razdoblja mobilnosti u inozemstvu i ishoda učenja”⁽¹⁹⁹⁾. Nadalje, dodatni troškovi studiranja u inozemstvu često se utvrđuju kao glavna prepreka mobilnosti učenika u svrhu učenja (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020b). Osim toga, postoje i pitanja vezana uz prenosivost domaćih bespovratnih sredstava i zajmova kada učenici studiraju u inozemstvu (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019c). Pronalaženje zamjena za nastavnike koji odlaze u inozemstvo utvrđeno je kao jedna od glavnih prepreka međunarodnoj mobilnosti s kojom se škole suočavaju zbog nedostatka sredstava za zapošljavanje nastavnika na zamjeni (Europski parlament, 2008.; Europska komisija, 2012.). Obiteljske obveze također se navode kao stalna prepreka, osobito za dugoročna razdoblja u inozemstvu (Europska komisija, 2013b). Povrh svega toga, i budući nastavnici i oni koji rade u nastavi morali bi već imati dovoljno razvijene jezične vještine da mogu provesti određeno razdoblje u inozemstvu radi stručnog usavršavanja.

⁽¹⁹⁹⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2013., str. 13. – 19.

Budući da se prepreke mobilnosti studenata na nastavnoj praksi i nastavnika koji rade u nastavi razlikuju i zahtijevaju različite mjere, u ovom se odjeljku razmatra stanje mobilnosti svakog od njih. Također se analizira odnos mobilnosti studenata na nastavnoj praksi i mobilnosti nastavnika.

Međunarodna mobilnost kao dio inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika važna je kako bi se „proširio pristup raznovrsnosti kvalitetnih nastavnih pristupa kako bi se zadovoljile potrebe učenika”, kako je istaknuto u nedavnoj Komunikaciji o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025. godine ⁽²⁰⁰⁾. Međunarodna mobilnost budućih nastavnika tijekom njihova studija nije, međutim, uobičajena. Godine 2018. u EU je oko petine nastavnika (20,9 %) navelo odlazak u inozemstvo tijekom studija (vidi sliku 5.4.). Osim toga, mobilnost studenata na nastavnoj praksi znatno se razlikuje među zemljama. U Cipru je gotovo polovica nastavnika boravila u inozemstvu tijekom studija, a u Danskoj i Nizozemskoj nešto više od trećine nastavnika sudjelovalo je u međunarodnoj mobilnosti tijekom studija. Suprotno tome, samo oko 10 % ili manje nastavnika u Letoniji, Portugalu, Rumunjskoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj) i Turskoj otišlo je u inozemstvo tijekom studija. Mobilnost studenata na nastavnoj praksi povećala se od 2013. do 2018. godine za 13 postotnih bodova u zemljama s dostupnim podacima (vidi tablicu 5.4.). Povećanje se kreće od +27,6 postotnih bodova u Cipru do približno +5 postotnih bodova u Letoniji, Portugalu i Rumunjskoj.

Slika 5.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu u različitim razdobljima (tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili kao nastavnika koji rade u nastavi), 2018. godine



	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Samo kao studenti	8,0	14,2	15,1	6,5	7,3	13,4	3,3	9,0	5,3	6,7	14,0	15,9	1,9
Samo kao nastavnici	20,0	12,8	15,3	19,3	28,9	21,2	44,2	18,4	25,0	17,2	9,4	20,2	48,2
I kao studenti i kao nastavnici	12,9	12,5	12,0	6,2	14,2	21,3	11,5	19,8	11,4	9,9	14,6	28,7	8,0
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	IS	TR
Samo kao studenti	7,8	5,5	12,0	2,7	3,3	4,0	7,9	6,8	9,8		3,6	2,5	0,9
Samo kao nastavnici	20,3	20,0	25,4	28,8	24,5	35,2	18,8	32,8	23,2		15,8	60,2	8,2
I kao studenti i kao nastavnici	10,2	8,2	24,6	6,2	5,7	12,1	8,7	14,7	12,7		6,6	19,0	1,9

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 5.3. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 56. pitanje TALIS-a 2018.: „Jeste li ikada bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja u vašoj karijeri kao nastavnika ili tijekom obrazovanja/osposobljavanja za nastavnika?”

Dužina svake od triju boja u stupcima pokazuje udio nastavnika koji su odgovorili: za svijetloplavo „da” na potpitanje a i ne na potpitanja b-e, za tamnoplavo „ne” na potpitanje a i „da” na bilo koje od potpitanja b-e, i za kockasti dio „da” na potpitanje a i „da” na bilo koje od potpitanja b-e. Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom ukupne stope mobilnosti nastavnika 2018. godine. Masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

Razina EU-a odnosi se na sve zemlje/regije Europske unije koje su 2018. sudjelovale u istraživanju TALIS, osim Litve i Austrije. Uključuje UK-ENG.

⁽²⁰⁰⁾ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija „o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025.”. 30. 9. 2020. COM(2020) 625 final, str. 10.

U EU je otprilike trećina nastavnika koji rade u nastavi (32,9 %) bila u inozemstvu radi stručnog usavršavanja (vidi sliku 5.4.). Postoje neke razlike među zemljama. U Islandu, gdje su nastavnici najmobilniji u cijeloj Europi (vidi sliku 5.1.), 79,2 % ih je otišlo u inozemstvo tijekom karijere. Oko polovice nastavnika Estonije, Cipra, Letonije, Nizozemske, Slovenije i Finske putovalo je u inozemstvo dok su radili u nastavi. Najniže su stope međunarodne mobilnosti nastavnika tijekom karijere, ispod razine EU-a, u Belgiji (francuska i flamanska zajednica), Bugarskoj, Hrvatskoj, Italiji, Malti, Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) i Turskoj. Mobilnost nastavnika koji rade u nastavi povećala se za 11,2 postotna boda (vidi tablicu 5.4. u Prilogu II.). Najviše je porasla u Nizozemskoj (+21,1 postotni bod), dok je najsporiji porast zabilježen u Italiji (+5,1) i Švedskoj (+4,7).

Iz slike 5.4. jasno je da je u svim zemljama udio nastavnika sudjelovao u mobilnosti tijekom studija i za vrijeme rada u nastavi. U EU je 12,9 % nastavnika otišlo u inozemstvo kao studenti i nastavnici.

Kako bi se istražilo koja obilježja pridonose mobilnosti nastavnika, provedene su analize logističke regresije na podacima TALIS-a 2018. Model je imao za cilj predviđanje vjerojatnosti da nastavnici koji rade u nastavi sudjeluju u mobilnosti (u odnosu na one koji ne sudjeluju u mobilnosti). Uključene su dvije nezavisne (ili „opisne“) varijable: sudjelovanje u mobilnosti tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i poučavanje predmeta „strani jezici“. Rezultati (vidi tablicu 5.5. u Prilogu II.) pokazuju statistički značajan i pozitivan odnos između sudjelovanja u mobilnosti tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i mobilnosti kasnije u karijeri nastavnika. Taj odnos vrijedi kako za nastavnike stranih jezika tako i za nastavnike drugih predmeta. Nastavnici koji su sudjelovali u mobilnosti tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika često su mobilniji kao nastavnici koji rade u nastavi, kako na razini EU-a, tako i u sve 24 europske zemlje uključene u analizu. Poticanje mobilnosti studenata na nastavnoj praksi stoga je važno ne samo zbog dodane vrijednosti koju to iskustvo donosi mladima, nego i zato što je mobilnost studenata povezana s mobilnošću nastavnika kasnije.

Kada se kontrolira mobilnost tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, nastavnici stranih jezika često su mobilniji u svim europskim zemljama, osim u Cipru i Islandu.

5.5. Programi financiranja međunarodne mobilnosti

U ovom se odjeljku analiziraju programi financiranja kojima se potiče međunarodna mobilnost učitelja i nastavnika. Prvo, raspravlja se o zemljama koje podržavaju međunarodnu mobilnost s nacionalnim programima. Zatim se pružaju informacije o udjelu nastavnika koji sudjeluju u mobilnosti i koji su bili u inozemstvu uz potporu EU-a ili nacionalnog programa.

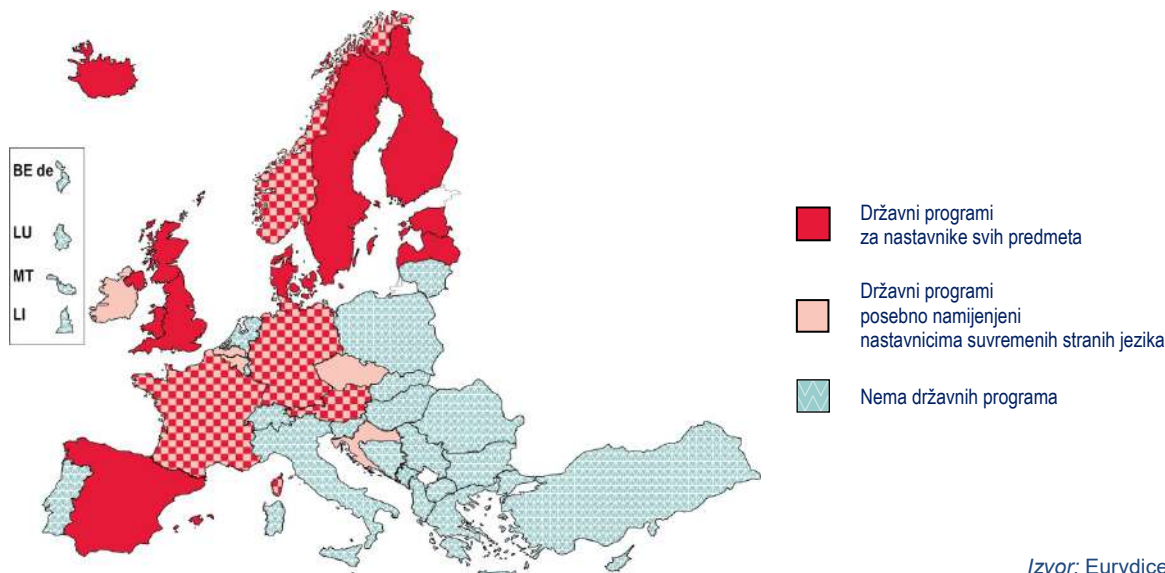
5.5.1. Organizacija nacionalnih programa financiranja

Mobilnost učitelja i nastavnika promiče se i financira na razini EU-a, a može se podupirati i programima financiranja na nacionalnoj razini. Na slici 5.5. prikazane su zemlje s programima financiranja međunarodne mobilnosti učitelja i nastavnika koje organiziraju državna tijela. Cilj je tih programa poduprijeti nastavnike koji žele provesti određeno vrijeme u inozemstvu u svrhu stručnog usavršavanja. Programi mobilnosti čiji je cilj ponajprije promicanje nacionalne kulture i jezika u inozemstvu, putem kojih se nastavnici zapošljavaju u inozemstvu u nacionalnoj školi svoje zemlje podrijetla, nisu uključeni u ovu analizu.

Programi financiranja međunarodne mobilnosti postoje u manjini europskih zemalja, uglavnom u zapadnoj i sjevernoj Europi. Programi financiranja namijenjeni su svim nastavnicima, bez obzira na predmet koji poučavaju, ili mogu biti namijenjeni posebno nastavnicima stranih jezika. Dvanaest zemalja ima nacionalne programe dostupne svim nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju, bez obzira na predmet koji poučavaju (vidi sliku 5.5.). U Njemačkoj, Francuskoj, Austriji i Norveškoj drugi nacionalni programi posebno su namijenjeni nastavnicima suvremenih stranih jezika. U Belgiji (francuska i flamanska zajednica), Češkoj, Irskoj i Hrvatskoj trenutačno je to jedina vrsta

programa koji postoji. Neke zemlje bez središnjeg programa ipak imaju regionalne programe mobilnosti.

Slika 5.5.: Programi financiranja koje organiziraju državna tijela za potporu međunarodnoj mobilnosti nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine



Objašnjenje

Vidi definiciju „**međunarodne mobilnosti**” u Pojmovniku. Nastavnici koji odlaze u inozemstvo raditi u školi pod nadležnošću vlastite zemlje ovdje nisu uzeti u obzir. Međunarodni programi financiranja, kao što je program Europske unije Erasmus+, nisu uključeni. Za popis centralizirano financiranih programa kojima se promiče međunarodna mobilnost nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju vidi Prilog I.5.

Mnoge zemlje sklopile su bilateralne sporazume o potpori međunarodnoj mobilnosti učitelja i nastavnika⁽²⁰¹⁾. Međunarodni programi mobilnosti imaju različite ciljeve, kao što su poboljšanje jezičnih vještina, razvoj ili unaprjeđenje vještina poučavanja ili promicanje kulturne svijesti. Mogu se provoditi u kontekstu aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja, jezične potpore ili programa razmjene, a mogu se sastojati od studijskih posjeta, tečajeva osposobljavanja, praćenja rada, sudjelovanja na konferencijama ili razdobljima poučavanja. Trajanje razdoblja mobilnosti uz potporu nacionalnih programa također se razlikuje. U mnogim nacionalnim programima nastavnici odlaze u inozemstvo na kratko razdoblje, obično tjedan ili dva.

Primjerice, u **Belgiji (francuska i flamanska zajednica)** nastavnici njemačkog jezika mogu pohađati jednotjedni tečaj osposobljavanja u Njemačkoj. U flamanskoj zajednici u Belgiji nastavnici francuskog jezika mogu pohađati dvotjedni tečaj osposobljavanja u Francuskoj, dok u francuskoj zajednici u Belgiji nastavnici nizozemskog jezika mogu pohađati četverodnevni tečaj osposobljavanja u Nizozemskoj.

U **Španjolskoj** program stručnih posjeta (*Estancias Profesionales*) podupire učitelje i nastavnike u osnovnim i srednjim školama, bez obzira na predmet koji poučavaju, nudeći im dva tjedna u inozemstvu za promatranje nastave u školama.

U **Francuskoj** nastavnici mogu sudjelovati u aktivnostima jezičnog, pedagoškog i kulturnog razvoja u inozemstvu tijekom dva tjedna.

U **Finskoj** nastavnici švedskog jezika mogu sudjelovati u razmjeni nastavnika i tečajevima usmjerenima na nastavne metode u drugim nordijskim zemljama tijekom jednog ili dva tjedna.

U **Švedskoj** je cilj programa Atlas Conference omogućiti sudjelovanje nastavnika na konferencijama u inozemstvu na razdoblje od nekoliko dana.

U **Norveškoj** nastavnici francuskog imaju mogućnost pohađati tečajeve daljnjeg obrazovanja ili individualne programe (praćenje rada) u Francuskoj u trajanju od dva do 21 dana.

⁽²⁰¹⁾ Belgija (francuska i flamanska zajednica), Češka, Irska, Francuska, Hrvatska, Austrija, Finska, Švedska i Ujedinjena Kraljevina (Engleska, Wales i Sjeverna Irska).

Nastavnici iz **Ujedinjene Kraljevine** mogu posjetiti škole u nekoliko zemalja na tjedan dana kako bi usporedili svoje prakse učenja putem programa Povezivanje učionica.

Neke zemlje također organiziraju programe mobilnosti koji uključuju dugoročan boravak u inozemstvu.

Primjerice, u **Francuskoj** nastavnici mogu sudjelovati u različitim programima razmjene koji im omogućavaju razmjenu radnih mjesta s nastavnikom u drugoj zemlji cijelu školsku godinu. To uključuje program suradnje sa sedam europskih zemalja, razmjene sa Sjevernom Amerikom (osobito putem programa Codofil) i razmjene diljem svijeta (putem programa Jules Verne).

Nastavnici u **Austriji** mogu provesti školsku godinu u inozemstvu u sklopu programa jezične potpore.

Nastavnici iz **Ujedinjene Kraljevine** mogu provesti semestar u SAD-u gdje sudjeluju u tečajevima stalnoga stručnog usavršavanja te razmjenjuju stručna znanja i najbolje prakse.

Osam nordijskih i baltičkih zemalja (Danska, Estonija, Letonija, Litva, Finska, Švedska, Island i Norveška) uključene su u program Nordplus kojim se podupire njihovo sudjelovanje u raznim aktivnostima obrazovne suradnje. Nordplus ima nekoliko potprograma usmjerenih na različite ciljne skupine i područja obrazovanja. Program Nordplus Junior financira, među ostalim, aktivnosti mobilnosti u obliku razmjene nastavnika i pripremnih posjeta. Litva, iako članica programa Nordplus, nije bila uključena u mobilnost nastavnika 2019./2020. godine.

Neke zemlje također organiziraju posebne programe za nastavnike stranih jezika koji rade u drugoj zemlji kako bi promicali učenje svojega nacionalnog jezika u inozemstvu. Primjerice, njemačka inicijativa „Škole: partneri za budućnost” (*Schulen: Partner der Zukunft*) omogućava nastavnicima njemačkog jezika koji rade u inozemstvu da sudjeluju u aktivnostima stalnoga stručnog usavršavanja i programima praćenja rada u Njemačkoj.

Tri zajednice u Belgiji, s tri različita jezika poučavanja (francuski, nizozemski i njemački), potpisale su u ožujku 2015. godine sporazum o promicanju mogućnosti za nastavnike svake zajednice da poučavaju u jednoj od dviju drugih zajednica na razdoblje od najmanje godinu dana. Iako nije međunarodna sama po sebi, vrijedi spomenuti i tu inicijativu. Cilj je organizirati tečajeve s materinskim govornicima kao nastavnicima, osobito u školama u kojima se nudi integrirano učenje jezika i nastavnog sadržaja (CLIL) ⁽²⁰²⁾. Ipak, samo je nekoliko nastavnika flamanske zajednice iskoristilo tu mogućnost od 2015. do 2019./2020. godine.

5.5.2. Korištenje programa mobilnosti

Nakon prikaza postojećih nacionalnih programa međunarodne mobilnosti, zanimljivo je promotriti udio nastavnika koji sudjeluju u mobilnosti koji navode da su sudjelovali u tim programima i/ili u programu EU-a. Mobilnost nastavnika podržana je programima EU-a za obrazovanje, programom Comenius, a nedavno i Ključnom aktivnosti 1. programa Erasmus+ za razdoblje 2014. – 2020. Glavni cilj potpore projektima mobilnosti u razdoblju 2014. – 2020. za školsko osoblje bio je razvoj kompetencija osoblja pružanjem mogućnosti za stručno usavršavanje u inozemstvu u obliku strukturiranih tečajeva, praćenja rada ili poučavanja ⁽²⁰³⁾.

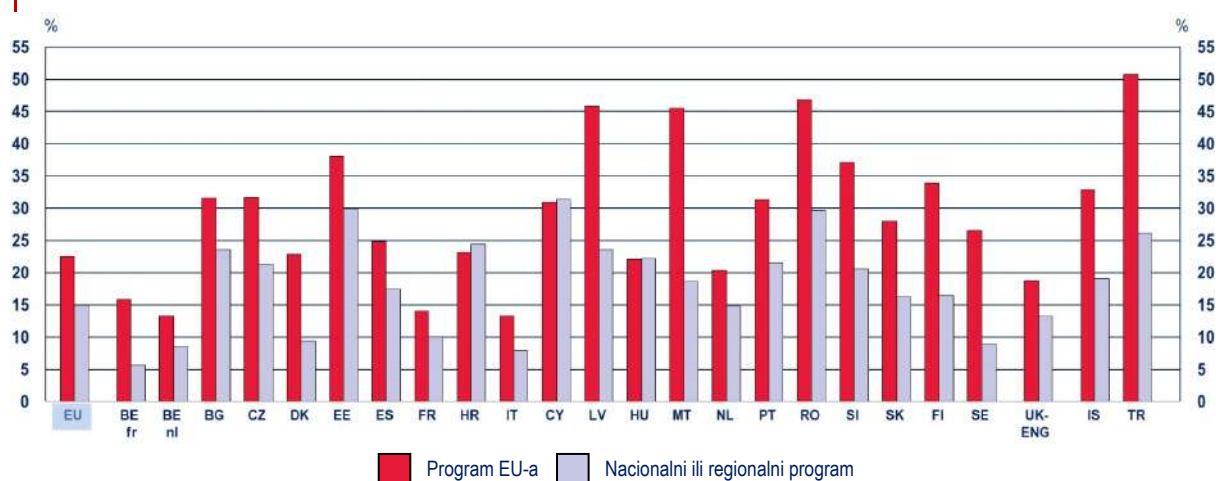
U upitniku TALIS-a 2018. nastavnicima koji su sudjelovali u mobilnosti postavljena su dva pitanja o toj temi, odnosno jesu li otišli u inozemstvo radi stručnog usavršavanja „kao nastavnik u programu EU-a (npr. program Erasmus+/Comenius)” i/ili „kao nastavnik u regionalnom ili nacionalnom programu”. Stoga ne postoje informacije o sudjelovanju studenata na nastavnoj praksi u takvim programima tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

⁽²⁰²⁾ CLIL se odnosi na vrstu poučavanja u kojoj se jezik različit od jezika poučavanja primjenjuje za poučavanje određenih nastavnih predmeta koji nisu sami jezici (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2017a).

⁽²⁰³⁾ Vidi Vodič kroz program Erasmus+ za 2020. godinu https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_en

Na slici 5.6. prikazano je da su programi EU-a glavni programi financiranja koji se primjenjuju. Udio nastavnika koji su otišli u inozemstvo radi stručnog usavršavanja putem programa EU-a iznosi 22,5 %, u usporedbi s 15 % u slučaju nacionalnih ili regionalnih programa. U nekoliko je zemalja taj trend bio još izraženiji, pri čemu je najmanje dvostruko više nastavnika ili više otišlo u inozemstvo sredstvima EU-a nego nacionalnim ili regionalnim sredstvima. Tako je bilo u Belgiji (francuska zajednica), Danskoj, Malti, Finskoj i Švedskoj. Suprotno tome, u Hrvatskoj, Cipru i Mađarskoj učinak oba izvora financiranja bio je približno isti. U prethodnim podacima TALIS-a (2013.) već je istaknuto da je veći udio nastavnika otišao u inozemstvo uz potporu programa EU-a u usporedbi s potporom nacionalnog programa.

Slika 5.6.: Udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su boravili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja uz potporu programa mobilnosti, 2018. godine



%	EU	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	TR
Program EU-a	22,5	15,8	13,3	31,6	31,7	22,8	38,1	24,9	14,0	23,1	13,3	30,9	45,8	22,0	45,5	20,4	31,4	46,9	37,2	28,0	33,9	26,6	18,8	32,9	50,8
Nacionalni ili regionalni program	15,0	5,7	8,6	23,6	21,4	9,3	29,8	17,4	10,0	24,4	7,9	31,5	23,6	22,2	18,6	14,8	21,5	29,7	20,6	16,3	16,4	9,0	13,2	19,1	26,2

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 5.8. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 56. pitanje TALIS-a 2018.: „Jeste li ikada bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja u vašoj karijeri kao nastavnika ili tijekom obrazovanja/osposobljavanja za nastavnika?“, opcija (b) „kao nastavnik u programu EU-a“ i (c) „kao nastavnik u regionalnom ili nacionalnom programu“. Nastavnici su možda sudjelovali u obje vrste programa.

Nastavnici koji su sudjelovali u mobilnosti su oni koji su označili „da“ na barem jedno od potpitanja (a-e) 56. pitanja.

Masna slova u tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na vrijednosti EU-a.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018., osim Litve i Austrije. Uključuje UK-ENG.

Uzimajući u obzir i međunarodne stope mobilnosti nastavnika (vidi sliku 5.1.) i postojanje ili nepostojanje nacionalnih programa financiranja mobilnosti (vidi sliku 5.5.), mogu se donijeti neki zaključci. Statistička analiza navedenog sudjelovanja nastavnika u međunarodnoj mobilnosti u TALIS-u 2018. upućuje na to da nacionalni programi kojima se omogućava razdoblje provedeno u inozemstvu radi stručnog usavršavanja mogu biti važan popratni čimbenik. U zemljama u kojima ne postoje nacionalni programi mobilnosti 29,4 % nastavnika sudjelovalo je u mobilnosti (vidi tablicu 5.1. u Prilogu II.). Sudjelovanje je veće za nešto više od 10 postotnih bodova u onim zemljama koje imaju nacionalni program mobilnosti (41,1 %). Programi financiranja EU-a ostaju, međutim, najvažnija financijska sredstva potpore za sudjelovanje u međunarodnim programima mobilnosti.

5.6. Zaključak

Na europskoj razini postoji razumijevanje da međunarodna mobilnost pridonosi razvoju širokog raspona kompetencija učitelja i nastavnika i da je treba poticati. Samo je, međutim, manjina nastavnika u Europi bila u inozemstvu radi stručnog usavršavanja. Godine 2018. 40,9 % nastavnika u EU sudjelovalo je u mobilnosti barem jednom kao student, kao nastavnik ili oboje. Mobilnost nastavnika iznad je razine EU-a u nordijskim i baltičkim zemljama, Češkoj, Cipru, Španjolskoj, Nizozemskoj i Sloveniji. Od 2013. do 2018. godine međunarodna mobilnost nastavnika povećala se u svih 17 europskih zemalja za koje su dostupni podaci. Valja napomenuti da će se svi trendovi mobilnosti nastavnika idućih godina morati analizirati s obzirom na poremećaj koji je pandemija bolesti COVID-19 uzrokovala međunarodnim programima mobilnosti i putovanjima u Europi.

Kao što je već bio slučaj 2013. godine, „pratnja učenicima”, „učenje jezika” i „studiranje u sklopu obrazovanja nastavnika” tri su najčešća razloga za odlazak u inozemstvo, a svaki je navela približno polovica nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti 2018. godine. Samo je 21,6 % nastavnika navelo kako su išli u inozemstvo da bi naučili druge predmete. Nažalost, podaci TALIS-a 2018. ne istražuju druge oblike mobilnosti koji su usmjereni i na dimenziju stručnog usavršavanja, kao što su tečajevi osposobljavanja, seminari/konferencije ili praćenje rada.

Međunarodna mobilnost nastavnika razlikuje se ovisno o predmetu koji se poučava. Kao i 2013. godine, u međunarodnoj mobilnosti najviše su sudjelovali nastavnici suvremenih stranih jezika u usporedbi s nastavnicima još četiriju glavnih predmeta. Godine 2018. oko 70 % nastavnika stranih jezika bilo je u inozemstvu tijekom studija ili tijekom rada. To, međutim, znači da gotovo 30 % nastavnika suvremenih stranih jezika obuhvaćenih istraživanjem u EU nikada nije sudjelovalo u međunarodnom programu mobilnosti, što bi moglo imati negativne posljedice za kvalitetu poučavanja stranih jezika. U usporedbi s nastavnicima stranih jezika, međunarodna mobilnost ostalih predmetnih nastavnika znatno je niža, u rasponu od oko 40 % za nastavnike koji poučavaju čitanje i društvene znanosti, do najviše 30 % za nastavnike matematike. Island je iznimka, gdje su svi predmetni nastavnici prijavili razinu mobilnosti veću od 70 %.

U istraživanju TALIS (2018.) razmatra se međunarodna mobilnost nastavnika u dva određena razdoblja: mobilnost tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i mobilnost nastavnika koji rade u nastavi. Boravak u inozemstvu tijekom studija ili rada opisano je kao „snažno iskustvo učenja”⁽²⁰⁴⁾, koje može imati koristi za jezične, međukulturne ili didaktičke kompetencije nastavnika. Međunarodna mobilnost, međutim, nije vrlo raširena među studentima na nastavnoj praksi. Godine 2018. oko petine nastavnika (20,9 %) u EU navelo je da su otišli u inozemstvo tijekom studija, uz znatne razlike među zemljama. Kad je riječ o nastavnicima koji rade u nastavi, otprilike trećina (32,9 %) nastavnika u EU navela je da je sudjelovala u međunarodnoj mobilnosti, ponovo s razlikama među zemljama. Međunarodna mobilnost nastavnika koji rade u nastavi ispod je razine EU-a u Belgiji (francuska i flamanska zajednica), Bugarskoj, Hrvatskoj, Italiji, Malti, Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) i Turskoj. Potrebno je ukloniti prepreke međunarodnoj mobilnosti nastavnika, kako je navedeno u nedavnim zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti. Kao što je istaknuto u drugim izvješćima, glavne prepreke mobilnosti studenata na nastavnoj praksi uključuju financijska pitanja i pitanja povezana s priznavanjem (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019c i 2020b). Za nastavnike koji rade u nastavi prepreke uključuju obiteljske obveze i poteškoće u organizaciji nastavnika na zamjeni (Europska komisija, 2012.). Osim toga, nedostatak jezičnih vještina međusektorsko je pitanje⁽²⁰⁵⁾. Poticanjem mobilnosti studenata na nastavnoj praksi može se, međutim, poboljšati i međunarodna mobilnost nastavnika koji rade u nastavi. Podaci pokazuju kako će

⁽²⁰⁴⁾ SL C 193, 9. lipnja 2016. godine, str. 13.

⁽²⁰⁵⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti, SL C 193, 9. 6. 2020. str. 11.

studenti na nastavnoj praksi koji su imali mogućnost provesti razdoblje učenja u drugoj zemlji vjerojatnije iskoristiti mogućnosti odlaska u inozemstvo radi stručnog usavršavanja kasnije u životu.

Nacionalni programi financiranja za potporu učiteljima i nastavnicima koji žele provesti određeno vrijeme u inozemstvu radi stručnog usavršavanja postoje u manje od polovice europskih zemalja uglavnom u zapadnoj i sjevernoj Europi. Ti programi financiranja mogu biti namijenjeni svim nastavnicima, bez obzira na predmet koji poučavaju, ili mogu biti posebno namijenjeni nastavnicima stranih jezika. Čini se da podaci upućuju na to kako je sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti veće u zemljama u kojima državna tijela organiziraju državne programe za potporu boravku nastavnika u inozemstvu radi stručnog usavršavanja. Programi EU-a su, međutim, glavni izvor financiranja.

6. POGLAVLJE – DOBROBIT UČITELJA I NASTAVNIKA NA POSLU

Dobrobit učitelja i nastavnika postalo je ključno pitanje europskih i nacionalnih programa politike. U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti⁽²⁰⁶⁾ ističe se da je dobrobit učitelja i nastavnika ključni čimbenik za jačanje privlačnosti struke: „Dobrobit učitelja i nastavnika utječe na njihovo zadovoljstvo poslom i entuzijazam za njihov rad te na privlačnost njihove struke, a potom i na njihovo zadržavanje u struci. Važan je to čimbenik kvalitete i uspješnosti, u korelaciji s vlastitom motivacijom te motivacijom i postignućima učenika.“ Stoga se države članice pozivaju da dobrobit nastavnika i njihovu ustrajnost razmotre kao ključno područje politike.

Dobrobit se može odnositi na različite aspekte nastavničke struke: radno opterećenje, radnu sredinu, radne uvjete, osjećaj sigurnosti, potporu kolega i ustanove, odnose s učenicima, roditeljima, kolegama i drugim dionicima uključenima u školu te naravno na poštovanje šire zajednice. Ako su ti aspekti izvor negativnih iskustava, nastavnici se mogu naći u stanju fizičkog i emocionalnog umora, stresa i iscrpljenosti, a to može utjecati na njihovo mentalno i fizičko zdravlje. U studiji Europske komisije o mjerama politike za poboljšanje privlačnosti nastavničke struke u Europi stres se ističe kao jedan od čimbenika koji osobito otežavaju rad u nastavničkoj struci (Europska komisija, 2013a, str. 175). OECD (2020., str. 102) naglašava da je vjerojatnije da će nastavnici koji imaju visoku razinu stresa na poslu navesti svoju namjeru da napuste nastavu i promijene karijeru u sljedećih pet godina. Postoje dokazi da stres nastavnika može utjecati na kvalitetu njihova poučavanja i motivaciju učenika (Fernet i dr., 2012; Klusmann i dr., 2008). Jedno istraživanje pokazalo je da je razina stresa nastavnika utjecala i na razine stresa učenika osnovnih škola ujutro kada su došli na nastavu (Oberle i Schonert-Reichl, 2016.). Neki dokazi također povezuju stres nastavnika sa zadovoljstvom s poslom (Collie, Shapka i Perry, 2012), predanošću (Klassen i dr., 2013), stopama izgaranja na poslu (Betoret, 2009.) i iscrpljivanjem nastavnika (Skaalvik i Skaalvik, 2011.).

Radni uvjeti općenito se smatraju primarnim pokretačem dobrobiti (Béteille i Loeb, 2009.; French, 1993.; Ingersoll, 2001.; Ladd, 2011.; Moriarty, Edmonds, Blatchford i Martin, 2001.). Kyriacou (2001.) ističe da stres nastavnika treba promatrati kao rezultat uočene neravnoteže između zahtjeva njihova posla i resursa koji im stoje na raspolaganju. Jednako tako, McCarthy (2019.) naglašava da razumijevanje kapaciteta nastavnika za suočavanje sa stresom na poslu znači istraživanje načina na koji ocjenjuju ravnotežu između takvih zahtjeva i resursa. Ostali su autori istaknuli vezu između ishoda učenja učenika i razine stresa nastavnika, stope izgaranja na poslu, samoučinkovitosti i sposobnosti nošenja s problemima (Herman, Hickmon-Rosa, Reinke, 2017.), učinka suradnje nastavnika na razinu stresa (Wolgast i Fischer, 2017.), poveznice između politika odgovornosti i viših razina stresa nastavnika (Ryan i dr., 2017.) te važnosti odnosa nastavnika i učenika (Spilt i dr., 2011.).

U ovom poglavlju analizira se iskustvo stresa na poslu koji navode učitelji i nastavnici i istražuju se mogući izvori stresa te elementi koji, čini se, ublažavaju stres. U prvom se odjeljku analiziraju uočene razine stresa koje su naveli nastavnici u istraživanju TALIS 2018. Podaci otkrivaju da je u nekim zemljama broj nastavnika koji navode visoke razine stresa zabrinjavajući. To može utjecati i na privlačnost nastavničke struke i na ukupan kapacitet obrazovnih sustava za zadržavanje dobrih nastavnika.

U drugom se odjeljku analiziraju izvori stresa koje su naveli nastavnici u istraživanju. U trećem se odjeljku analiziraju poveznice između razine stresa i radnih uvjeta, radne sredine i percepcije samoučinkovitosti, dakle svi elementi koji bi, prema istraživačkoj literaturi, mogli imati ulogu u povećanju razine stresa ili jačanju mehanizma nošenja s problemima među nastavnicima.

⁽²⁰⁶⁾ Zaključci Vijeća od 26. svibnja 2020. godine o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti (SL C 193, 9. 6. 2020, str. C 193/16).

Analiza otkriva da mnogi učitelji i nastavnici diljem Europe doživljavaju stres na poslu. Čini se kako dokazi upućuju na to da su razine stresa niže kada nastavnici rade u školskim sredinama koje doživljavaju kao suradničke, kada se osjećaju samouvjereno glede motiviranja učenika i upravljanja njihovim ponašanjem te kada smatraju da imaju autonomiju u svom radu. Suprotno tome, nastavnici navode više stresa kada poučavaju u razredima koje smatraju ometajućima, kada imaju dulje radno vrijeme i podliježu vrednovanju kao uvjetu za napredovanje u karijeri.

6.1. Razine stresa

Podaci TALIS-a 2018. otkrivaju da je stres uobičajen među nastavnicima u Europi. Na slici 6.1. vidljivo je da u Europi gotovo 50 % nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju doživljava stres na poslu. U 12 obrazovnih sustava ⁽²⁰⁷⁾ više od 50 % nastavnika navodi da doživljava stres „prilično” ili „puno”. U Portugalu je gotovo 90 % nastavnika izjavilo kako je pod stresom, kao i 70 % nastavnika u Mađarskoj i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska). Još je više zabrinjavajuće to da je u sve tri zemlje udio nastavnika koji doživljavaju „puno” stresa dvostruko veći od vrijednosti EU-a. U Belgiji (flamanska zajednica), Malti i Islandu udio nastavnika koji doživljavaju „puno” stresa viši je za 10 postotnih bodova nego u EU. S druge pak strane, u Rumunjskoj i Turskoj samo jedan od pet nastavnika navodi da doživljava stres na poslu.

Slika 6.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji na poslu doživljavaju „prilično” ili „puno” stresa, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurýdicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 6.1. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 51. pitanje: „Prema Vašem iskustvu kao nastavnika u ovoj školi, u kojoj mjeri se događa sljedeće?” opcija (a) „Doživljavam stres na poslu”. Mogući odgovori su „uopće ne”, „u određenoj mjeri”, „prilično” i „puno”.

Podaci su raspoređeni silaznim redoslijedom ukupnog broja dviju kategorija „prilično” i „puno”.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Za kategorije „prilično” i „puno” statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a otisnute su masnim slovima. Za kategoriju „ukupno” ne izračunavaju se statistički značajne razlike.

⁽²⁰⁷⁾ Belgija (francuska i flamanska zajednica), Bugarska, Danska, Estonija, Francuska, Letonija, Mađarska, Malta, Portugal, Ujedinjena Kraljevina (Engleska) i Island.

Osim općeg iskustva stresa na poslu, u upitniku TALIS-a 2018. analiziraju se i tri druge dimenzije: učinak koji rad kao nastavnika ima na mentalno zdravlje nastavnika, učinak na fizičko zdravlje nastavnika te ravnotežu između poslovnog i privatnog života.

Uglavnom, u Europi 24 % odnosno 22 % nastavnika navodi da njihov posao negativno utječe na njihovo mentalno odnosno fizičko zdravlje (vidi tablicu 6.1.). U Belgiji (francuska zajednica) i Portugalu, međutim, više od polovice nastavnika smatra da njihov posao negativno utječe na njihovo mentalno i fizičko zdravlje. Mentalno zdravlje također predstavlja zabrinutost za jednog od tri nastavnika u Belgiji (flamanska zajednica), Bugarskoj, Danskoj, Francuskoj, Letoniji i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska).

Ravnoteža između poslovnog i privatnog života također je važan čimbenik pri mjerenju dobrobiti i može utjecati na privlačnost nastavničke struke. Prema OECD-u (2019a, str. 124), izjavu „satnica je u skladu s obvezama u mojem privatnom životu” naveo je velik dio nastavnika kao jedan od motiva da postane nastavnikom, pokazujući da je ta ravnoteža stoga važan element u odabiru nastavničke karijere. Podaci TALIS-a 2018. upućuju na to da na razini EU-a gotovo 55 % nastavnika navodi da im posao ostavlja „prilično” ili „puno” vremena za njihov privatni život, što i dalje znači da velik dio nastavnika ne smatra ravnotežu između poslovnog i privatnog života tako pozitivno. Dapače, u Ujedinjenoj Kraljevini i Islandu samo jedan od četiri nastavnika smatra da im posao ostavlja „prilično” ili „puno” vremena za njihov privatni život. Učinak ukupnog broja radnih sati kao čimbenika stresa dodatno se analizira u odjeljku 6.3.

6.2. Izvori stresa: uloga zadaća i odgovornosti

U istraživanju TALIS 2018. od nastavnika je zatraženo da navedu u kojoj bi se mjeri unaprijed određeni popis pitanja mogao smatrati izvorom stresa. U sljedećim odlomcima analiziraju se njihovi odgovori.

Slika 6.2. pokazuje da na razini EU-a nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju navode „administrativni posao” kao glavni izvor stresa. Dapače, podaci otkrivaju da tri od prvih četiri izvora stresa nisu izravno povezana s glavnim zadaćama nastave: administrativnim poslom, odgovornošću za postignuća učenika i zahtjevima nadležnih tijela.

Slika 6.2.: Udio nastavnika koji navode da su sljedeća pitanja izvor „prilično” ili „puno” stresa, u nižem srednjoškolskom obrazovanju, razina EU-a, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 6.2. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 52. pitanje: „Imajući na umu Vaš posao u ovoj školi, u kojoj su mjeri sljedeće stavke izvori stresa u Vašem radu?”. Odgovori „prilično” i „puno” grupirani su zajedno.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Percepcija da je administrativni posao izvor stresa razlikuje se među zemljama (vidi tablicu 6.2. u Prilogu II.). Dok u Estoniji i Finskoj samo jedan od troje nastavnika to smatra izvorom stresa, više od dvije trećine to čini u Belgiji (flamanska zajednica) i Portugalu. Ne iznenađuje da su u zemljama u kojima su nastavnici naveli da provode više vremena na administrativnim zadacima (vidi tablicu 1.4. u Prilogu II.) također naveli u prosjeku veću razinu stresa zbog administrativnih zadataka.

Na razini EU-a „previše ocjenjivanja” drugi je najviši izvor stresa koji su naveli nastavnici. Također, u zemljama u kojima su nastavnici naveli da provode više vremena na ocjenjivanje (vidi tablicu 1.4. u Prilogu II.) također su naveli u prosjeku više razine stresa zbog previše ocjenjivanja.

Znanstvenici su na politike odgovornosti temeljene na ispitima upozorili kao na jedno od pretkazatelja stresa nastavnika i nezadovoljstva poslom (Ryan i dr., 2017; Von der Embse i dr., 2016a; Von der Embse i dr., 2016b). „Odgovornost za uspjeh učenika” je treći najveći izvor stresa. U Finskoj i Norveškoj, međutim, samo jedan od pet nastavnika navodi kako je to „prilično” ili „puno” stresa.

„Ponašati se sukladno zahtjevima nadležnih tijela koji se mijenjaju” četvrti je navedeni izvor stresa. U Nizozemskoj je manje od 20 % nastavnika zabrinuto time, dok se u Francuskoj, Malti, Litvi i Portugalu više od 60 % nastavnika suočava sa stresom zbog promjene zahtjeva nadležnih tijela.

Preostali uzroci stresa navedeni na slici 6.2. izravno su povezani s radom nastavnika. To su ili glavni zadaci povezani s nastavom (npr. priprema nastave) ili dio stručnih zadaća nastavnika (npr. održavanje discipline u razredu, rješavanje pitanja roditelja ili skrbnika). Neka od njih, kao i šira pitanja vezana uz školsko okruženje, ispituju se u sljedećim analizama.

6.3. Izvori stresa – učinak sustavnih elemenata i radnih konteksta

Osim izvora stresa prikazanih na slici 6.2., drugi čimbenici mogu pridonijeti povećanju ili smanjenju stresa nastavnika. Sljedećom analizom istražuje se učinak sustavnih elemenata, kao što su modeli karijere, percepcije i iskustva nastavnika te suradničko školsko okruženje i percepcija samoučinkovitosti. Primjenjuju se tri različita regresijska modela dodatno objašnjena u nastavku.

Analiza se temelji na rezultatu indeksa stresa koji kombinira odgovore nastavnika na sve četiri stavke vezane uz stres uključene u upitniku ⁽²⁰⁸⁾:

1. „Doživljam stres u svojem radu”
2. „Moj posao mi ostavlja vremena za moj privatni život”
3. „Moj posao negativno utječe na moje mentalno zdravlje” i
4. „Moj posao negativno utječe na moje fizičko zdravlje”.

Svako pitanje ima četiri kategorije odgovora kojima su dodijeljene vrijednosti od 1 do 4: „uopće ne” (1), „u određenoj mjeri” (2), „prilično” (3) i „puno” (4). Rezultat indeksa stresa stoga ima minimalnu vrijednost 4 i maksimalnu vrijednost 16. Na slici 6.3. prikazane su prosječne vrijednosti rezultata indeksa stresa po zemljama. Na razini EU-a prosječna vrijednost iznosi 8,6. Srednja vrijednost

⁽²⁰⁸⁾ Upitnik za nastavnike TALIS-a 2018., 51. pitanje.

indeksa stresa u Francuskoj, Slovačkoj i Švedskoj blizu je ovog prosjeka. Nastavnici u Rumunjskoj ukazali su na najnižu razinu stresa (7,6 bodova), dok su nastavnici u Portugalu postigli najvišu vrijednost (11 bodova).

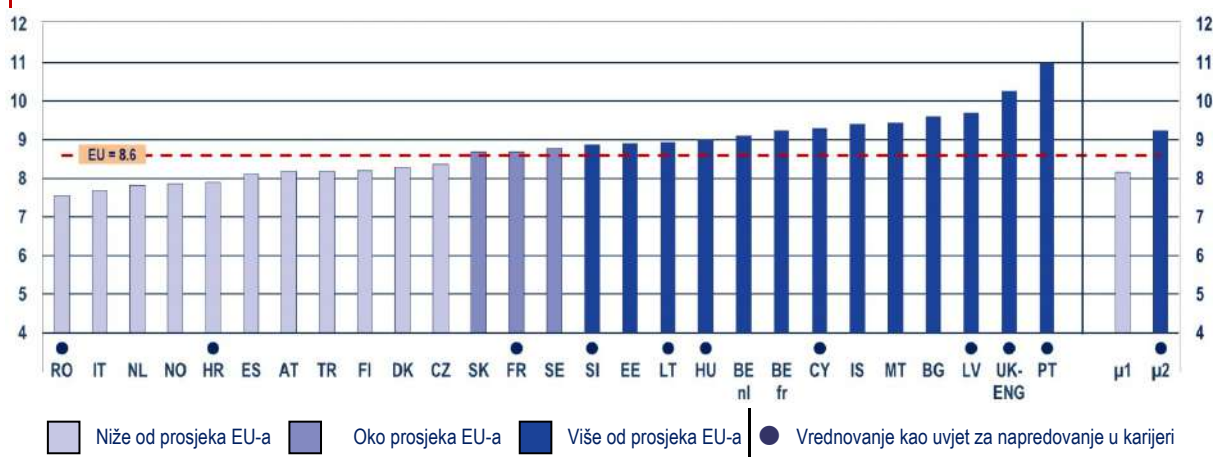
Učinak sustavnih elemenata – modeli karijera, sumativno vrednovanje i stalno stručno usavršavanje

U 1. poglavlju razmatrani su modeli karijere i uloga koju imaju sumativno vrednovanje i stalno stručno usavršavanje u procesu napredovanja u karijeri. Sljedećom analizom istražuju se moguće poveznice između takvih sustavnih elemenata i razina stresa. Regresijske analize provedene su s pomoću rezultata indeksa stresa kao zavisne varijable i tri različita sustavna elementa kao nezavisne varijable. To su model karijere (na jednoj ili više razina – vidi sliku 1.12), vrednovanje kao uvjet za napredovanje u karijeri (vidi sliku 1.13.) i stalno stručno usavršavanje kao uvjet za napredovanje u karijeri (vidi sliku 1.13.).

Dvije sustavne varijable imaju statistički značajan učinak na razine stresa (vidi tablicu 6.4. Priloga II.). Vrednovanje kao uvjet za napredovanje u karijeri povezano je s povećanjem rezultata indeksa stresa (1,26; S.E. 0,04.). Nastavnici u zemljama u kojima je stalno stručno usavršavanje uvjet za napredovanje u karijeri navode u prosjeku niže razine stresa (-0,53; S.E. 0,04.). Promjene u stresu i strukturi karijere koje navode nastavnici su manje (-0,07; S.E. 0,04) i ta razlika statistički nije značajna. Stoga ne postoji znatna razlika u razinama stresa koje navode nastavnici koji rade u sustavima s modelom karijere na više razina i onima koji rade u sustavima s karijerom na jednoj razini.

Slika 6.3. prikazuje odnos između razina stresa i vrednovanja kao uvjeta za napredovanje u karijeri (vidi i sliku 1.13.). Slika uspoređuje srednje vrijednosti indeksa stresa po zemljama i pokazuje koji sustavi imaju vrednovanje učitelja i nastavnika kao uvjet za napredovanje u karijeri. Podaci otkrivaju da nastavnici u prosjeku navode više razine stresa u onim zemljama u kojima je vrednovanje formalni uvjet za napredovanje u karijeri ($\mu 2$ srednja vrijednost 9,2; S.E. 0,03.). U zemljama bez takvih uvjeta, razine stresa nastavnika bile su u prosjeku niže ($\mu 1$ srednja vrijednost 8,2; S.E. 0,02) ⁽²⁰⁹⁾.

Slika 6.3.: Rezultat indeksa stresa nastavnika u odnosu na vrednovanje kao uvjeta za napredovanje u karijeri, niže srednjoškolsko obrazovanje, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju Eurydicea i TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 6.3. u Prilogu II.).

⁽²⁰⁹⁾ Razlika između $\mu 1$ i $\mu 2$: 1,08; S.E. 0,04.

Podaci (slika 6.3.)

EU	RO	IT	NL	NO	HR	ES	AT	TR	FI	DK	CZ	SK	FR	SE
8,6	7,6	7,7	7,8	7,9	7,9	8,1	8,2	8,2	8,2	8,3	8,4	8,7	8,7	8,8
SI	EE	LT	HU	BE nl	BE fr	CY	IS	MT	BG	LV	UK-ENG	PT	μ1	μ2
8,9	8,9	8,9	9,0	9,1	9,2	9,3	9,4	9,4	9,6	9,7	10,3	11,0	8,2	9,2

Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju Eurydicea i TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 6.3. u Prilogu II.).

Objašnjenje

Slika se temelji na odgovorima nastavnika na 51. pitanje: „Prema Vašem iskustvu kao nastavnika u ovoj školi, u kojoj mjeri se događa sljedeće?“, opcija (a) „Doživljam stres u svojem radu“, opcija (b) „Moj posao mi ostavlja vremena za moj privatni život“, opcija (c) „Moj posao negativno utječe na moje mentalno zdravlje“, opcija (d) „Moj posao negativno utječe na moje fizičko zdravlje“.

Podaci su raspoređeni uzlaznim redoslijedom prema rezultatu indeksa stresa. Jačina boje stupca i masna slova u donjoj tablici upućuju na statistički značajne razlike u odnosu na prosjek EU-a.

„Vrednovanje kao uvjet za napredovanje u karijeri“ prikazuje državne propise, vidi sliku 1.13.

μ 1 = prosjek za zemlje koje nemaju „vrednovanje kao uvjet za napredovanje u karijeri“. μ 2 = prosjek za zemlje koje imaju „vrednovanje kao uvjet za napredovanje u karijeri“.

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Iako samo dvije zemlje (Hrvatska i Rumunjska) među zemljama s prosječnim rezultatom stresa ispod prosjeka EU-a imaju vrednovanje kao uvjet za napredovanje u karijeri, sedam zemalja (Cipar, Letonija, Litva, Mađarska, Portugal, Slovenija i Ujedinjena Kraljevina [Engleska]) koje imaju vrednovanje kao uvjet imaju prosječan rezultat viši u odnosu na prosjek EU-a.

Učinak konteksta – radni uvjeti, školsko i razredno okruženje te samopoimanje

Drugi model regresijskih analiza razvijen je s pomoću kombinacije kontekstualnih elemenata koji obuhvaćaju radne uvjete nastavnika, okruženje u kojem rade i poimanje njihove samoučinkovitosti.

Kao što je istaknuto u uvodu ovog poglavlja, radni uvjeti općenito se smatraju glavnim pokretačem dobrobiti (Béteille i Loeb, 2009.; French, 1993.; Ingersoll, 2001.; Ladd, 2011.; Moriarty, Edmonds, Blatchford i Martin, 2001.). Regresijski model uključuje tri elementa za ovu prvu dimenziju: radno vrijeme, godine iskustva i ugovor na neodređeno vrijeme.

Dokazi iz empirijskih istraživanja upućuju i na kontekstualne elemente, kao što su ponašanje učenika (Collie i dr., 2012.; Geving, 2007.; Lewis, Roache i Romi, 2011.; Pang, 2012.), školsko okruženje (Fernet i dr., 2012.; Greyson i Alvarez, 2008.; Wolgast i Fischer, 2017.), kao i na osjećaj autonomije nastavnika (Pearson i Moomaw, 2005.; Tuettemann i Punch, 1992.) kao čimbenike koji utječu na dobrobit nastavnika na poslu. Stoga regresijski model uključuje ta tri aspekta kroz sljedeće elemente: poimanje rada u ometajućem razredu, poimanje rada u suradničkoj školi i koliko se nastavnici smatraju samostalnim u svojem poslu.

Treća dimenzija razmotrena u regresijskoj analizi povezana je sa samopoimanjem nastavnika o njihovih sposobnosti. Nekoliko znanstvenika ukazalo je na to da je samoučinkovitost nastavnika u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom s poslom i angažmanom (Collie i dr., 2012.; Gilbert, Adesope i Schroeder, 2014.; Klassen i Chiu, 2010.; Skaalvik i Skaalvik, 2014.) i u negativnoj korelaciji sa stresom i izgaranjem na poslu (Brouwers i Tomic, 2000.; Skaalvik i Skaalvik, 2010., 2014.). Bandura (2006.) smatra poimanje samoučinkovitosti središnjim mehanizmom ljudskog djelovanja. Uvjerjenje o vlastitoj samoučinkovitosti utječe na način na koji ljudi vide kontekstualne mogućnosti i izazove, utječući na ponašanja, izbore, energiju, odlučnost i otpornost koje će ljudi imati u nastojanju da ostvare svoje ciljeve kada se suoče s preprekama. Povjerenje koje nastavnici imaju u svoje sposobnosti kao stručnjaka stoga može imati ulogu u stresu koji doživljavaju. Samouvjereni nastavnik može imati nižu razinu stresa, dok bi nastavnik koji nije tako samouvjeren mogao iskusiti različite

aspekte svojeg rada na stresniji način. To bi također mogao biti uzajamni odnos, tako da nastavnici koji su najviše pod stresom gube samopouzdanje (Skaalvik i Skaalvik, 2017.). Poučavanje danas nije samo prenošenje znanja i vještina, iako je to i dalje glavna svrha rada nastavnika. Riječ je i o upravljanju skupinom učenika i motiviranjem učenika da budu samopouzdana, znatiželjni i samostalni. Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001.) smatra samoučinkovitost nastavnika samovrednovanjem vlastitih sposobnosti da postignu željene ishode u angažmanu i učenju učenika, čak i kada su suočeni s teškim ili nemotiviranim učenicima. Regresijska analiza je stoga provedena pomoću tri varijable koje se odnose na ta tri aspekta: samoučinkovitost u sposobnosti poučavanja, upravljanje ponašanjem učenika i sposobnost motiviranja učenika.

U tablici 6.5. u Prilogu II. nalaze se detaljne informacije o izradi svake neovisne varijable.

Na slici 6.4. sažeti su rezultati multivarijatnih regresijskih analiza provedenih na ovim varijablama za svaki europski obrazovni sustav koji je sudjelovao u TALIS-u 2018. Brojevi na osi pokazuju u koliko obrazovnih sustava određena varijabla ima statistički značajan učinak na ovisnu varijablu (indeks stresa). Maksimalan broj (27) postiže se kada neovisna varijabla ima statistički značajan ($p < 0,05$) učinak na rezultat indeksa stresa u svim obrazovnim sustavima. Učinak svake neovisne varijable na ovisnu varijablu promatra se pod kontrolom svih ostalih čimbenika uključenih u regresiju.

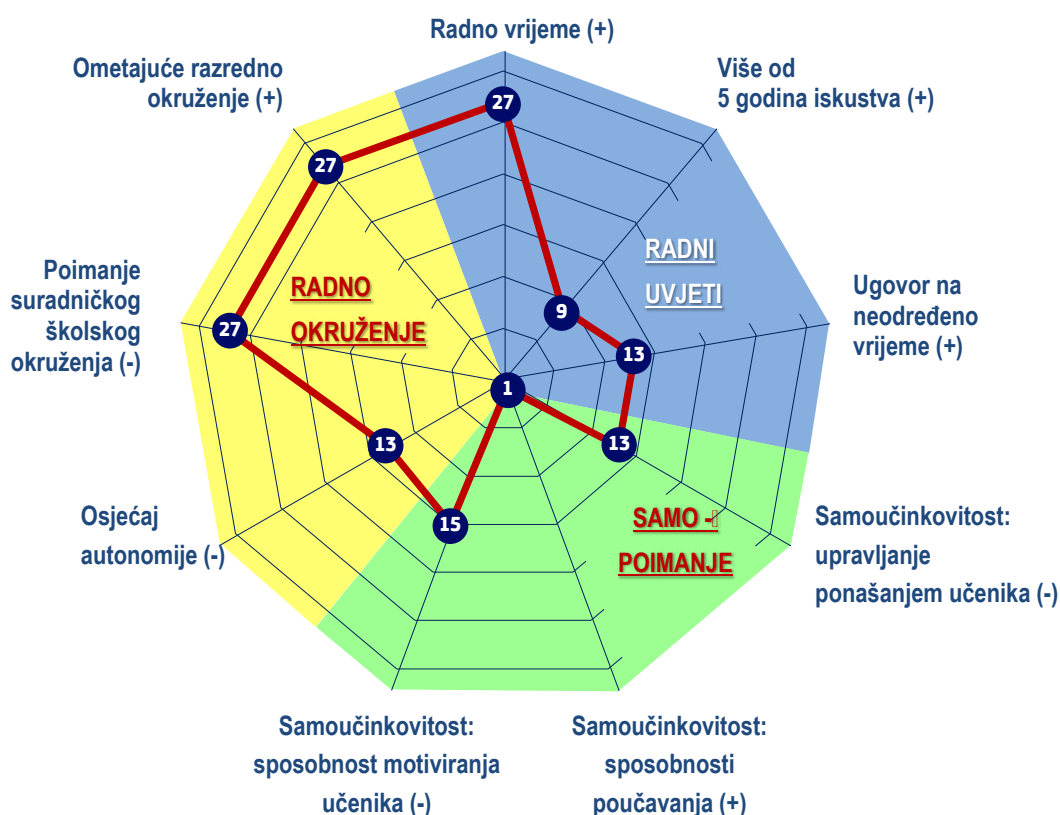
Postoje određene razlike u modelu koji odgovara svim analiziranim zemljama. U Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) udio opisne varijance iznosi gotovo 20 % ($RSQ = 0,19$), dok je u Danskoj i Malti 10 % ($RSQ = 0,096$ odnosno $0,098$). Osim toga, multivarijatna regresija sa svim varijablama na slici 6.4. provedena je objedinjavanjem svih uključenih obrazovnih sustava EU-a. Model s devet nezavisnih varijabli na razini EU-a objašnjava 16 % varijance u razinama stresa ($RSQ = 0,16$).

Radno okruženje – ometajući razredi, suradničko školsko okruženje i osjećaj autonomije

Rezultati ističu važnost radne okoline. Multivarijatne regresijske analize pokazuju da će u svih 27 razmatranih obrazovnih sustava nastavnici koji rade u ometajućim razredima i/ili školama s uočenom niskom razinom suradnje među nastavnicima vjerojatnije navesti višu razinu stresa. Na razini EU-a promjena srednje vrijednosti rezultata indeksa stresa iznosi 1 bod (S.E. 0,04) ako nastavnici smatraju da je razredno okruženje ometajuće i -1,17 bod (S.E. 0,05) ako nastavnici smatraju da je školsko okruženje suradničko. Nadalje, vjerojatnije je da će nastavnici koji u svojem radu imaju veću autonomiju navesti nižu razinu stresa. Na razini EU-a srednja vrijednost rezultata indeksa stresa mijenja se za -0,81 bod (S.E. 0,11) kad se nastavnici u svojem radu smatraju samostalnijima. Nadalje, na nacionalnoj razini ta nezavisna varijabla pokazuje statistički značajne ($p < 0,05$) vrijednosti u 13 obrazovnih sustava⁽²¹⁰⁾. Čini se da ti rezultati upućuju na to da okruženje u školi i razredu, kao i osjećaj autonomije koju nastavnici imaju u svojem radu, mogu imati važnu ulogu u dobrobiti nastavnika. Politike usmjerene na poboljšanje dobrobiti nastavnika mogle bi stoga nastojati ojačati ulogu timskog rada i suradnje unutar škola, poduprijeti nastavnike u razvoju socijalnih i međuljudskih kompetencija te razviti osjećaj autonomije nastavnika u svojem radu.

⁽²¹⁰⁾ U sljedećih 13 obrazovnih sustava rezultat indeksa stresa se smanjuje: Belgija (francuska i flamanska zajednica), Bugarska, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Cipar, Mađarska, Malta, Austrija, Portugal, Ujedinjena Kraljevina (Engleska) i Turska. U Finskoj je rezultat indeksa stresa veći.

Slika 6.4.: Broj zemalja/regija u kojima odabrani aspekti stručnog rada nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju imaju statistički značajan učinak na rezultat indeksa stresa, 2018. godine



Izvor: Izračuni Eurydicea na temelju TALIS-a 2018. godine (vidi tablicu 6.5. u Prilogu II.).

Rezultati regresije na razini EU-a

	EU β	SP		EU β	SP
Radno vrijeme	0,05	(0,00)	Poimanje osjećaja autonomije	-0,81	(0,11)
Više od 5 godina iskustva	0,19	(0,06)	Poimanje suradničkog školskog okruženja	-1,17	(0,05)
Ugovor na neodređeno vrijeme	0,51	(0,06)	Poimanje ometajućeg razrednog okruženja	1,00	(0,04)
Poimanje samoučinkovitosti: upravljanje ponašanjem učenika	-0,57	(0,06)			
Poimanje samoučinkovitosti: sposobnosti poučavanja	-0,14	(0,08)			
Poimanje samoučinkovitosti: sposobnost motiviranja učenika	-0,10	(0,05)			

Objašnjenje

Na slici je prikazan broj zemalja u kojima je učinak neovisne varijable statistički značajan na ovisnu varijablu (rezultat indeksa stresa – vidi sliku 1.18.). Simbol „+“ odnosi se na pozitivan odnos, a simbol „-“ odnosi se na negativan odnos. Kategorije „radno vrijeme“, „više od 5 godina iskustva“, „ugovor na neodređeno vrijeme“, „ometajuće razredno okruženje“ i „samoučinkovitost: sposobnosti poučavanja“, pozitivno su povezane s višim razinama stresa (npr. što je radno vrijeme dulje, nastavnici navode veće razine stresa). Kategorija „samoučinkovitost: upravljanje ponašanjem učenika“, „samoučinkovitost: sposobnost motiviranja učenika“, „osjećaj autonomije“ i „suradničko školsko okruženje“ negativno su povezani s razinama stresa (tj. što su više razine autonomije, nastavnici navode niže razine stresa).

„Osjećaj autonomije“ negativno je povezan s rezultatom indeksa stresa u 13 zemalja/regija i pozitivno je povezan u jednoj zemlji (Finskoj).

EU se odnosi na sve zemlje/regije Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje UK-ENG.

Statistički značajni rezultati na razini EU-a otisnuti su masnim slovima.

Radni uvjeti – radno vrijeme, iskustvo i ugovor o radu

U okviru kategorije radnih uvjeta ključni je čimbenik radno vrijeme. Vjerojatnost da će nastavnici navesti višu razinu stresa ako im je radno vrijeme dulje statistički je značajna u svim (27) analiziranim obrazovnim sustavima. Na razini EU-a srednja vrijednost rezultata stresa povećava se za 0,05 bodova (S.E. 0,00) za svaki dodatan sat koji nastavnik navede da radi. To ne iznenađuje jer što više sati nastavnici rade, to više navode stres na poslu. To vrijedi za sve obrazovne sustave unatoč razlikama u radnom vremenu, kao što je vidljivo u odjeljku 1.2.2. Druge dvije varijable povezane s radnim uvjetima, godinama iskustva i ugovorom na neodređeno vrijeme pokazuju statistički značajne rezultate u devet⁽²¹¹⁾ odnosno 13⁽²¹²⁾ obrazovnih sustava. Na razini EU-a promjena srednje vrijednosti rezultata indeksa razine stresa statistički je značajna za nastavnike s više od pet godina iskustva (0,19; S.E. 0,06) i nastavnika koji imaju ugovor na neodređeno vrijeme (0,51; S.E. 0,06.). Rezultati pokazuju kako iskusni nastavnici često navode veću razinu stresa u usporedbi s nastavnicima početnicima. U Bugarskoj i Portugalu rezultat indeksa stresa nastavnika s više od pet godina radnog iskustva mijenja se za +1,10 (S.E. 0,16) i +1,09 (S.E. 0,25). Slično tome, dok su sve ostale varijable jednake, nastavnici s ugovorom na neodređeno vrijeme navode višu razinu stresa u polovici analiziranih obrazovnih sustava.

Samopimanje – upravljanje ponašanjem učenika, motiviranje učenika i sposobnosti poučavanja

U vezi s trećom dimenzijom, dva elementa koja najviše utječu na promjenu rezultata indeksa stresa su poimanje vlastitih sposobnosti nastavnika u upravljanju ponašanjem učenika i motiviranjem učenika. Na razini EU-a srednja vrijednost rezultata indeksa stresa smanjuje se za 0,57 bodova (S.E. 0,06) kada su nastavnici samopouzđani u upravljanje ponašanjem učenika, i to do 0,10 (S.E. 0,05) kada su nastavnici samopouzđani u motiviranju učenika. Što se tiče tih dviju nezavisnih varijabli, promjena rezultata indeksa stresa statistički je značajna u 13⁽²¹³⁾ odnosno 15⁽²¹⁴⁾ obrazovnih sustava. Začudo, poimanje samoučinkovitosti u poučavanju kao čimbenika koji utječe na razinu stresa nije statistički značajna na razini EU-a. Samo je u jednoj zemlji (Nizozemska: 0,89; S.E. 0,36) odnos pozitivan, u kojoj nastavnici koji navode višu razinu samopouzđanja u svoje nastavne sposobnosti iskazuju i višu razinu stresa.

Čini se da ti rezultati ističu kako je samopouzđanje nastavnika u njihove socijalne kompetencije važna dimenzija za njihov rad i dobrobit. Socijalne kompetencije nastavnicima omogućavaju motiviranje učenika da sudjeluju u raspravama na nastavi i pružaju okruženje za učenje u kojem svatko može slobodno i kritički pridonijeti (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2017b, str. 136). Osjećaj samopouzđanja u upravljanje ponašanjem učenika, kao i u motiviranje i poticanje učenika u učenju mogao bi imati pozitivan učinak na dobrobit nastavnika, što bi zauzvrat smanjilo izgaranje na poslu, iscrpljenost i neangažiranost. Vjerojatno postoji nekoliko mogućih izvora potpore, počevši od inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i pružatelja aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja, kao i strukture školske potpore koje su usmjerene na socijalne i međuljudske kompetencije.

⁽²¹¹⁾ Bugarska, Španjolska, Francuska, Letonija, Litva, Mađarska, Austrija, Portugal i Slovačka.

⁽²¹²⁾ Belgija (flamanska zajednica), Bugarska, Češka, Danska, Španjolska, Italija, Mađarska, Malta, Portugal, Rumunjska, Slovačka, Švedska i Island.

⁽²¹³⁾ Belgija (francuska i flamanska zajednica), Bugarska, Češka, Španjolska, Francuska, Hrvatska, Litva, Malta, Portugal, Slovenija, Island i Turska.

⁽²¹⁴⁾ Belgija (francuska zajednica), Češka, Estonija, Francuska, Italija, Letonija, Litva, Mađarska, Nizozemska, Austrija, Rumunjska, Slovenija, Slovačka, Finska i Turska.

Kombiniranje sustavnih i kontekstualnih elemenata

Naposljetku, uz dva već analizirana modela, treći model objedinjuje sve nezavisne varijable o kojima se raspravlja u ovom odjeljku, kako sustavne tako i kontekstualne, te se provodi na razini EU-a. Potpune informacije i rezultati regresijskih analiza prikazani su u tablici 6.6. u Prilogu II.

U ovom konačnom modelu, na razini EU-a, sve nezavisne varijable imaju statistički značajan učinak na rezultat indeksa stresa, osim poimanja samoučinkovitosti u poučavanju. Postoje, međutim, određene razlike i u sustavnoj dimenziji i u kontekstualnoj.

Kad je riječ o sustavnim elementima, nastavnici u zemljama sa strukturom karijere na više razina navode niže razine stresa (-0,12; S.E. 0,03), a učinak te nezavisne varijable statistički je značajan ⁽²¹⁵⁾. Kad je riječ o sumativnom vrednovanju i stalnom stručnom usavršavanju, promjena u rezultatu indeksa stresa iznosi 1,06 (S.E. 0,04) i -0,51 (S.E. 0,04) ⁽²¹⁶⁾, a obje varijable imaju statistički značajan učinak.

Kad je riječ o kontekstualnim elementima, kada se ti elementi kombiniraju sa sustavnim elementima, učinak nekih nezavisnih varijabli je veći. Slučaj je to s godinama iskustva, ukupnim većim učinkom iskustva na rezultat indeksa stresa (0,32; S.E. 0,06) ⁽²¹⁷⁾ i na dvije dimenzije samoučinkovitosti: upravljanje ponašanjem učenika (-0,61; S.E. 0,06) i sposobnost motiviranja učenika (-0,15 S.E. 0,05) ⁽²¹⁸⁾. Nadalje, poimanje rada u školi sa suradničkim okruženjem i poimanje rada u ometajućem razredu ostaju dva elementa koja najviše utječu na promjene u rezultatu indeksa stresa (-1,14; S.E. 0,04 i 1,06; S.E. 0,04) ⁽²¹⁹⁾.

6.4. Zaključak

U zaključcima Vijeća o europskim učiteljima i nastavnicima budućnosti dobrobit nastavnika smatra se ključnim čimbenikom za jačanje privlačnosti nastavničke struke.

Na razini EU-a gotovo 50 % nastavnika navodi „prilično” ili „puno” stresa na poslu. U Mađarskoj, Portugalu i Ujedinjenoj Kraljevini (Engleskoj) udio nastavnika koji doživljavaju „puno” stresa na poslu dvostruko je veći od vrijednosti EU-a. Na pitanje o čimbenicima stresa, nastavnici uglavnom ukazuju na teret administrativnih zadataka, previše ocjenjivanja, odgovornost za postignuća učenika i ponašanje sukladno zahtjevima nadležnih tijela koji se mijenjaju. Stoga bi politike od odgovornosti i administrativnim zahtjevima te tempo i način provođenja reformi u obrazovanju mogle igrati ulogu u doživljavanju stresa nastavnika na poslu.

Čini se da je nekoliko sustavnih i kontekstualnih čimbenika povezano s razinama stresa nastavnika. Nastavnici koji rade dulje radno vrijeme naveli su veću razinu stresa, kao i nastavnici s više iskustva i nastavnici s ugovorima na neodređeno vrijeme.

Osim toga, nalazi pokazuju da nastavnici navode višu razinu stresa ako rade u razredima koje smatraju ometajućima ili kada se osjećaju manje samouvjereno u upravljanju ponašanjem ili motiviranjem učenika. S druge strane, nastavnici navode niže razine stresa kada smatraju da je njihovo školsko okruženje suradničko i kada vjeruju kako imaju autonomiju u svojem poslu.

⁽²¹⁵⁾ U prvom modelu učinak modela karijere statistički nije značajan (-0,07; S.E. 0,03.).

⁽²¹⁶⁾ U prvom modelu promjena u rezultatu indeksa stresa iznosi 1,26 (S.E. 0,04) i -0,53 (S.E. 0,04).

⁽²¹⁷⁾ U drugom modelu promjena u rezultatu indeksa stresa iznosi 0,19 (S.E. 0,06.).

⁽²¹⁸⁾ U drugom modelu promjena u rezultatu indeksa stresa iznosi - 0,57 (S.E. 0,06) i -0,10 (S.E. 0,05).

⁽²¹⁹⁾ U drugom modelu promjena rezultata indeksa stresa iznosi -1,17 bodova (S.E. 0,05) i 1,00 boda (S.E. 0,04).

Naposljetku, nastavnici koji rade u obrazovnim sustavima u kojima je vrednovanje preduvjet za napredovanje u karijeri navode više razine stresa, dok nastavnici koji rade u sustavima u kojima je stalno stručno usavršavanje preduvjet za napredovanje u karijeri navode niže razine stresa.

Čini se da ti rezultati upućuju na različite čimbenike koji bi se mogli povezati s doživljajem stresa nastavnika na poslu, što potvrđuje nekoliko nalaza koje su istražili drugi znanstvenici. Vlasti bi na sustavnoj razini mogle analizirati svoje politike o odgovornosti nastavnika i tome kako one pridonose radnom opterećenju nastavnika, pritisku i nižoj razini dobrobiti. Slično tome, ulogu, težinu i dinamiku vrednovanja i stalnoga stručnog usavršavanja za napredovanje u karijeri treba dodatno analizirati s obzirom na odnos koji oni imaju prema razinama doživljenog stresa. Vlasti bi se mogle usmjeriti na politike kojima se unaprjeđuju socijalne kompetencije nastavnika, omogućava razvoj kulture suradnje unutar škola i unaprjeđuje samopouzdanje u njihove stručne odnose s vršnjacima i učenicima. Cilj takvih djelovanja mogao bi biti razvoj potpornih struktura, programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i stalnoga stručnog usavršavanja, koji mogu imati ulogu na razini škole i nastavnika.

LITERATURA

- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. U F. Pajares i T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, str. 1 – 43.
- Béteille, T., Loeb, S., 2009. Teacher quality and teacher labor markets. U Sykes, G., Schneider, B., Plank, D. N., Ford, T. G. (Eds.), *Handbook on education policy research*. New York, NY: American Educational Research Association, str. 596 – 612.
- Betoret, F. D., 2009. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, str. 45 – 68.
- Borman, G. i Dowling, N., 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, str. 367 – 409.
- Brouwers, A. i Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, str. 239 – 253.
- Carver-Thomas, D. i Darling-Hammond, L., 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Collie, R. J., Shapka, J.D. i Perry, N.E., 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), str. 1189 – 1204.
- Cooper, J. M., Alvarado, A., 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers, *IIEP education policy series No. 5*, UNESCO.
- Darling-Hammond, L. i Podolsky, A., 2019. Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education policy analysis archives*, 27, str. 34.
- ECTS Users' Guide, 2015. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [preuzeto 18. lipnja 2020.].
- Education Exchanges Support Foundation, 2017. *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Dostupno na: https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf [preuzeto 18. lipnja 2020.].
- Europska komisija, 2012. *Study on the impact of Comenius partnerships on schools. Institutional changes and European dimension (Étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne)*. Luxembourg – Ured za publikacije Europske unije.
- Europska komisija, 2013a. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Dostupno na: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [preuzeto 1. srpnja 2020.].
- Europska komisija, 2013b. *Study of the feasibility of a long-term school education staff mobility action*. Dostupno na: http://www.agence-erasmus.fr/docs/20130618_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf [preuzeto 27. studenog 2020.].
- Europska komisija, 2019. *Education and Training Monitor 2019*, Vol. 1, Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.
- Europska komisija, 2020. *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.
- Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2017a. *Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi - 2017*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2017b. *Građanski odgoj i obrazovanje u školama u Europi*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019a. *Plaće i novčane naknade nastavnika i ravnatelja škola u Europi – godine 2017./2018*. Eurydice – Činjenice i brojke. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019b. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Izvješće Eurydicea. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2019c. *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020a. *Plaće i novčane naknade nastavnika i ravnatelja škola u Europi – godine 2018./2018*. Eurydice – Činjenice i brojke. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2020b. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.

Europski parlament, 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Dostupno na: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [preuzeto 18. studenog 2020.].

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. i Austin, S., 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28, str. 514 – 525.

Ford, T. G. i Hewitt, K. K., 2020. Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(63).

French, N., 1993. Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, str. 66 – 73.

Geving, A., 2007. Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and teacher education*, 23(5), str. 624 – 640.

Gilbert, R. B., Adesope, O.O. i Schroeder, N.L., 2014. Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, str. 876 – 899.

Grayson, J. L., Alvarez, H.K., 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and teacher education*, 24(5), str. 1349 – 1363.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M., 2017. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), str. 90 – 100.

Ingersoll, R. M., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), str. 499 – 534.

Ladd, H. F., 2011. Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), str. 235 – 261.

- Lewis, R., Roache, J., Romi, S., 2011. Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85, str. 53 – 68.
- Luekens, M. T., Lyter, D.M., Fox E. E., 2004. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-2001*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Klassen, R. i Chiu, M.M., 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, str. 741 – 756.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N. et al., 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, str. 1289 – 1309.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. i Baumert, J., 2008. Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), str. 702 – 715.
- KMK (Kultusminister Konferenz), 2017. Lehrkräftefortbildung in den Ländern [pdf] Dostupno na: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003_.pdf [preuzeto 18. veljače 2020.].
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), str. 27 – 35.
- Maiworm, F., Kastner, H. i Wenzel, H., 2010. *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Dostupno na: http://www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf [preuzeto 20. studenoga 2020.].
- McCarthy, C. J., 2019. Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), str. 8 – 14 [online] <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719885909> [preuzeto 15. listopada 2020.].
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., Martin, C., 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, str. 33 – 46.
- Musset, P., 2010, Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, *OECD Educational Working Papers*, No.48, OECD Publishing, Paris. Dostupno na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbphh7s47h-en [preuzeto 23. studenoga 2020.].
- Oberle, E., i Schonert-Reichl, K. A., 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, str. 30 – 37.
- OECD, 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Dostupno na: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [preuzeto 18. svibnja 2020.].
- OECD, 2019b. *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. [pdf] Dostupno na: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [preuzeto 22. listopada 2020.].
- OECD, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [pdf] Dostupno na: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> [preuzeto 18. svibnja 2020.].

- Pang, I., 2012. Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational research for policy and practice*, 11(2), str. 119 – 139.
- Pearson, L. C., Moomaw, W., 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), str. 38 – 54.
- Ryan, S. V., Von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., Schwing, S., 2017. [Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent](#). *Teaching and teacher education*, 66, str. 1 – 11.
- Santiago, P., 2002. Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages [OECD Education Working Paper, No. 0.1]. Paris: OECD.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S., 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, str. 1059 – 1069.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, str. 1029 – 1038.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S., 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, str. 68 – 77.
- Skaalvik E. M. i Skaalvik S., 2017. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. U: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham, str. 101 – 125.
- Spilt, J., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), str. 457 – 477.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., Carver-Thomas, D., 2019. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.
- Tuettmann, E., Punch, K. F., 1992. Teachers' psychological distress: The ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), str. 181 – 194.
- Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, str. 783 – 805.
- Von der Embse, N., Pendergast, L. L., Segool, N., Saeki, E., Ryan, S., 2016a. The Influence of Test-Based Accountability Policies on School Climate and Teacher Stress Across Four States. *Teaching and teacher education*, 59, str. 492 – 502.
- Von der Embse, N., Sandilos, L., Pendergast, L., Mankin, A., 2016b. Teacher Stress, Teaching-Efficacy, and Job Satisfaction in Response to Test-Based Educational Accountability Policies. *Learning and individual differences*, 50, str. 308 – 317.
- Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*, 20(1), str. 97 – 114.
- Watt, H. M. i Richardson, P. W., 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), str. 408 – 428.

I. Definicije

Agencija/tijelo za stalno stručno usavršavanje – u kontekstu ovog izvješća tijelo/agencija za stalno stručno usavršavanje smatra se organizacijom s pravnim statusom koja nije u nadležnosti državnoga obrazovnog tijela, ali koje ga financijski podupire. Tijelo/agencija za stalno stručno usavršavanje odgovorno je za pružanje potpore nastavnicima na razini ISCED 2 u području stalnoga stručnog usavršavanja. Takva odgovornost može biti jedina misija tijela/agencije ili dio šire misije koja obuhvaća druge aspekte povezane s obrazovanjem ili upravljanjem bespovratnim sredstvima. Ako je njezin mandat širi, misija mora izričito upućivati na odgovornost tijela/agencije u području stalnoga stručnog usavršavanja te se moraju dostaviti primjeri konkretnih djelatnosti kako bi se ono smatralo područjem primjene ovog izvješća.

Akreditacija – u nekim je zemljama obavezan proces koji učitelji i nastavnici moraju proći kako bi dobili službeni certifikat ili dozvolu za poučavanje. Obično uključuje procjenu stručnih kompetencija nastavnika i može biti vrlo formalan postupak. U nekim je slučajevima vrednovanje na kraju programa uvođenja dio ovog postupka. Svrha akreditacije je stjecanje službene potvrde sposobnosti nastavnika da obavlja posao. U nekim obrazovnim sustavima akreditacija se mora obnoviti tako da se nastavnici ponovo vrednuju barem jednom tijekom karijere.

Alternativni putevi – u kontekstu ovog istraživanja, odnose se na puteve koji vode do nastavničke kvalifikacije različite od glavnih programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ► **usporedni model** ► **uzastopni model**. Obično su alternativni putevi fleksibilni, kraći od tradicionalnih puteva i namijenjeni pojedincima sa stručnim iskustvom stečenim unutar ili izvan obrazovanja. Često se uvode kako bi se riješio problem manjka nastavnika i privuklo diplomirane studente iz drugih stručnih područja. Razlikuju se dva glavna organizacijska modela: ► **kratki programi stručnog usmjerenja** i ► **osposobljavanje temeljeno na zapošljavanju**. U istraživanju TALIS 2018. ⁽²²⁰⁾ alternativni se putevi spominju i kao ubrzani ili specijalizirani programi obrazovanja i osposobljavanja nastavnika.

Direktor škole – vidi ► **ravnatelj škole**.

Dostupnost u školi – odnosi se na vrijeme kada učitelji i nastavnici moraju biti na raspolaganju (kako je navedeno u ugovoru) za obavljanje dužnosti u školi ili na drugom mjestu koje odredi ravnatelj. U nekim se slučajevima to odnosi na određeno vrijeme uz broj ► **nastavnih sati** i, u drugima, na ukupan broj sati dostupnosti koji uključuje vrijeme provedeno u nastavi. Tijekom tog razdoblja nastavnici izvode nenastavne aktivnosti kao što su priprema lekcija, savjetovanje učenika, ispravljanje zadataka, sastanci s roditeljima i drugim osobljem ili aktivnosti koje se provode izvan škole kao što su pohađanje seminara ili konferencija. Ovisno o tome što je navedeno u ugovoru, to vrijeme može uključivati i nastavu. Može se definirati na tjednoj ili godišnjoj osnovi. Vidi također ► **ukupno radno vrijeme**.

Državna vlast – je najviša razina vlasti koja je odgovorna za obrazovanje u pojedinoj zemlji uglavnom na nacionalnoj (državnoj) razini. No u Belgiji, Njemačkoj, Španjolskoj, Ujedinjenoj Kraljevini i Švicarskoj, *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas*, zasebne administracije i kantoni odgovorni su za većinu područja vezanih uz obrazovanje. Stoga se te administracije smatraju tijelima na najvišoj razini u područjima za koja su odgovorna, a u kojima dijele odgovornost s nacionalnom (državnom) razinom obje se razine smatraju tijelima na najvišoj razini. Vidi također ► **lokalne vlasti** i ► **razina škole**.

⁽²²⁰⁾ OECD (2019a), rezultati TALIS-a 2018. (svezak 1.): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Državni službenici – nastavnici su u nekim zemljama zaposleni u tijelima javne vlasti/uprave (na središnjoj, regionalnoj ili lokalnoj razini) kao državni službenici. Zaposlenje/imenovanje u skladu je sa zakonima kojima se uređuje funkcioniranje javne uprave, a razlikuje se od onog kojim se uređuju ugovorni odnosi u javnom ili privatnom sektoru. U nekim zemljama nastavnici mogu biti imenovani te očekivati doživotnu karijeru kao državni službenici. Obično prelasci između institucija ne utječu na njihov status državnih službenika. Zajednički sinonimi: javni službenik, službenik, dužnosnik. Vidi i ► [javni službenik koji nije državni službenik](#).

ECTS-bodovi – predočuju opseg učenja koji se temelji na određenim ishodima učenja i povezanom opterećenju. 60 ECTS-bodova dodjeljuje se za ishode učenja i odgovarajuće opterećenje redovite akademske godine ili odgovarajućeg trajanja, a koji se uglavnom sastoji od obrazovnih elemenata kojima se bodovi dodjeljuju (na temelju ishoda učenja i opterećenja). ECTS-bodovi se uglavnom izražavaju cijelim brojevima. (Definicija iz ECTS-a, 2015., str. 10). ► [Europski sustav prijenosa i prikupljanja bodova](#).

Europski sustav prijenosa i prikupljanja bodova (ECTS) – sustav je usmjeren prema studentima za prikupljanje i prijenos bodova na temelju načela transparentnosti procesa učenja, poučavanja i vrednovanja. Cilj mu je olakšati planiranje, isporuku i procjenu studijskih programa i mobilnosti studenata priznavanjem postignuća učenja te kvalifikacija i razdoblja učenja (definicija iz ECTS, 2015, str. 10). ► [ECTS-bodovi](#).

Formativno vrednovanje – u kontekstu vrednovanja učitelja i nastavnika, formativno vrednovanje usmjereno je na razvojnu dimenziju procesa i teži poboljšanju stručnih vještina i sposobnosti nastavnika (npr. utvrđivanjem potreba i provedbom planova stručnog usavršavanja). Postupak obično ne dovodi do ocjena ili prosudbe. Vidi i ► [sumativno vrednovanje](#).

Intervju/dijalog – u kontekstu ► [vrednovanja učitelja i nastavnika](#) je izravna interakcija između nastavnika i ► [ocjenjivača](#), pri čemu se razmjenjuju informacije i nastavnik se vrednuje. Intervju ili rasprava mogu biti strukturirani, polustrukturirani ili otvoreni, ovisno o cilju vrednovanja i okviru ocjenjivanja.

Ishodi učenika – često se definiraju u smislu rezultata testova provedenih na nastavi, stopa prolaznosti, stopa završetka, stopa zadržavanja itd. Ti se podaci mogu primijeniti u kontekstu vrednovanja učitelja i nastavnika za procjenu uspješnosti i sposobnosti ispunjavanja ciljeva.

Javne obrazovne ustanove – ustanova je klasificirana kao javna ako krajnja kontrola počiva na (1) tijelu ili agenciji za javno obrazovanje ili (2) upravnom tijelu (vijeću, odboru i dr.), čiju je većinu članova imenovalo tijelo javne vlasti ili ih je izabrao javni ogranak.

Javni službenik koji nije državni službenik – status nastavnika koji je zaposlen u tijelima javne vlasti (na središnjoj, regionalnoj ili lokalnoj razini) u skladu sa zakonodavstvom kojim se uređuju ugovorni odnosi u javnom sektoru. Takvo zakonodavstvo razlikuje se od onog kojim se uređuju ugovorni odnosi za ► [državne službenike](#).

Karijera – zanimanje ili struka koje se obavlja tijekom značajnog razdoblja života osobe koje pruža mogućnosti za napredovanje.

Kratki programi stručnog usmjerenja – u kontekstu ovog izvješća smatraju se ► [alternativnim putem](#) stjecanja obrazovne kvalifikacije. Obično ih pružaju „tradicionalni“ učiteljski fakulteti i uključuju pedagoške i psihološke discipline, metodologiju, didaktiku i praktično usavršavanje. Programi uglavnom nude fleksibilne oblike upisa kao što su izvanredan studij, učenje na daljinu ili kombinirano učenje, kao i večernje kolegije.

Kvalificirani nastavnik – nastavnik koji je završio inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i ispunio sve ostale službene uvjete za ► **akreditaciju** i certifikat kako bi bio zaposlen kao nastavnik na određenoj razini obrazovanja.

Lokalna vlast – najniža razina teritorijalne vlasti u zemlji koja je odgovorna za obrazovanje. Lokalno tijelo može biti odjel za obrazovanje u općoj lokalnoj vlasti ili tijelo posebne namjene čije je jedino područje nadležnosti obrazovanje. Vidi također ► **državna vlast** i ► **školska razina**.

Međunarodna mobilnost – odnosi se na fizičku mobilnost radi stručnog usavršavanja (npr. studiranje, istraživanje, poučavanje, sudjelovanje u projektu međunarodne suradnje ili seminaru) koja nije stalna (predviđen je povratak u matičnu ustanovu) i uključuje prekogranični prelazak. Međunarodna mobilnost može se ostvariti u okviru programa uspostavljenih u tu svrhu ili pojedinačno.

Mentor – nastavnik u istoj školi koji je odgovoran za pružanje smjernica i savjeta drugom kolegi. Mentori nisu nužno hijerarhijski viši, iako obično imaju više iskustva u određenoj školi ili na poslu.

Mentorska potpora – stručno vodstvo koje nastavnicima pružaju iskusniji kolege. Mentorstvo može biti dio faze ► **uvođenja** za nastavnike početnike. Mentorstvo može biti dostupno i svim nastavnicima kojima je potrebna potpora.

Minimalan broj godina staža – označava minimalan broj godina koje nastavnici moraju raditi prije stjecanja prava na punu mirovinu, uz dostizanje minimalne starosne dobi za umirovljenje. ► **minimalna dob za umirovljenje s pravom na punu mirovinu** ► **službena dob za umirovljenje**.

Minimalna dob za umirovljenje s pravom na punu mirovinu – pruža nastavnicima mogućnost umirovljenja prije nego što dosegnu službenu dob za umirovljenje. Njihovo puno mirovinsko pravo podliježe traženom broju godina staža. ► **službena dob za umirovljenje** ► **minimalan broj godina staža**.

Nagrada – nešto dano, financijski ili na drugi način, kao priznanje usluge, napora ili postignuća. U kontekstu vrednovanja učitelja i nastavnika, to je jedan od mogućih ishoda procesa vrednovanja.

Namjenska sredstva – sredstva kojima je proračun zaštićen i koja se mogu upotrijebiti samo u posebne svrhe.

Napredovanje – napredovanje na višu razinu u ► **strukturi karijere na više razina**. U kontekstu ovog izvješća isključeno je samo napredovanje u drugu ulogu u nastavi – napredovanje na položaj ravnatelja, predavača nastavnika, inspektora ili drugog nenastavnog mjesta ne uzima se u obzir ako te uloge ne uključuju nastavne dužnosti. ► **povećanje plaće** samo po sebi ne smatra se napredovanjem.

Nastavna praksa – osposobljavanje (plaćeno ili ne) u stvarnom radnom okruženju koje obično traje najviše nekoliko tjedana. Pod nadzorom je razrednog nastavnika, s povremenim vrednovanjem nastavnika u ustanovi za izobrazbu. To je osposobljavanje sastavni dio ► **stručnog usavršavanja** koje je dio inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Nastavna praksa u školi razlikuju se od ► **uvođenja**.

Nastavni sati – odnosi se na vrijeme koje su nastavnici proveli sa skupinama učenika u nastavi i nastavnim aktivnostima, kako je navedeno u ugovorima. Vrijeme provedeno u pripremi nastave, ocjenjivanju, planiranju nastavnog sadržaja, savjetovanju učenika, sastancima s roditeljima i drugim osobljem ili aktivnostima koje se provode izvan škole kao što su pohađanje seminara ili konferencija nije uključeno u nastavne sate. U nekim zemljama to je jedino ugovorno određeno radno vrijeme. Može se definirati na tjednoj ili godišnjoj osnovi. Vidi također ► **dostupnost u školi** i ► **ukupno radno vrijeme**.

Neovisne privatne ustanove – institucija koja dobiva manje od 50 % svojih glavnih sredstava od vladinih agencija. „Glavna sredstva” odnose se na sredstva kojima se podupiru osnovne obrazovne usluge ustanova. Ne uključuje sredstva predviđena posebno za istraživačke projekte, plaćanja za usluge koje su kupile ili sklopile privatne organizacije ili naknade i subvencije primljene za pomoćne usluge, kao što su smještaj i hrana. Pojam „neovisno” odnosi se samo na stupanj ovisnosti privatne ustanove o financiranju iz državnih izvora te se ne odnosi na upravljanje ili propise države.

Ocjenjivač/ocjenjivači – osoba ili skupina osoba čija je odgovornost oblikovati prosudbu na temelju odabranih relevantnih podataka. Ocjenjivači mogu biti vanjski, unutarnji ili unutarnji i vanjski.

Osoblje uprave škole – odnosi se na osoblje unutar škole koje je odgovorno za vođenje i upravljanje školom u odlukama kao što su one koje uključuju nastavu, uporabu resursa, kurikulum, vrednovanje i evaluaciju te druge strateške odluke povezane s odgovarajućim funkcioniranjem škole. To su obično ► **ravnatelj**, zamjenik ravnatelja i voditelji odjela i/ili predmeta i/ili drugi ► **upravitelji škole**. Osoblje uprave škole ne mora nužno raditi u nastavi.

Osposobljavanje temeljeno na zapošljavanju – smatra se da je u kontekstu ovog izvješća ► **alternativni put** do nastavničke kvalifikacije. Njime se nastavnicima pripravnicima omogućava rad u školi i praćenje pojedinačnog programa osposobljavanja koji vodi do nastavničke kvalifikacije. U nekim obrazovnim sustavima, međutim, neki su glavni programi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika temeljeni na zapošljavanju.

Povećanje plaće – povećanje plaće smatra se napredovanjem u rasponu plaće. Pozicije unutar raspona plaća mogu odgovarati razinama, razredima ili koeficijentima unutar jedne ili više platnih ljestvica. Dodatne naknade dodijeljene na trajnoj osnovi smatraju se povećanjem plaće. Do povećanja plaće dolazi i u ► **strukturama karijere na jednoj razini** i u ► **strukturama karijere na više razina**. Povećanje plaće razlikuje se od ► **promaknuća**.

Povratne informacije – povratne informacije mogu biti formalne ili neformalne, pisane ili usmene ili oboje. Povratne informacije o uspješnosti mogu biti namijenjene kao alat za osvrt na nastavnu praksu i doprinos širim obrazovnim aktivnostima i razmatranje područja poboljšanja. Povratne informacije mogu imati samo sumativnu svrhu pružajući nastavnicima cjelovitu prosudbu o njihovom radu bez daljnjeg djelovanja.

Privatne obrazovne ustanove – ustanova se klasificira kao privatna ako konačnu kontrolu ima nevladina organizacija (npr. crkva, sindikat ili poduzeće) ili ako se njezin upravni odbor sastoji uglavnom od članova koje ne bira javna agencija. Privatne obrazovne ustanove mogu biti „ovisne o državi” i „neovisne”. Ti se pojmovi odnose samo na stupanj ovisnosti privatne ustanove o financiranju iz državnih izvora te se ne odnose na upravljanje ili propise države.

Privatne ustanove koje financira država – ustanova koja dobiva više od 50 % svojih glavnih sredstava od vladinih agencija. „Glavna sredstva” odnose se na sredstva kojima se podupiru osnovne obrazovne usluge ustanova. Ne uključuje sredstva predviđena posebno za istraživačke projekte, plaćanja za usluge koje su kupile ili sklopile privatne organizacije ili naknade i subvencije primljene za pomoćne usluge, kao što su smještaj i hrana. Pojam „ovisno o državi” odnosi se samo na stupanj ovisnosti privatne ustanove o financiranju iz državnih izvora te se ne odnosi na upravljanje ili propise države.

Probni rok – privremeno imenovanje u obliku probnog razdoblja. Uvjeti se mogu razlikovati ovisno o radnim propisima, ali mogu trajati od nekoliko mjeseci do nekoliko godina. Na kraju tog razdoblja nastavnik može biti podvrgnut završnom vrednovanju i, ako je uspješan, obično mu se nudi ► **ugovor na neodređeno vrijeme**.

Promatranje nastave u učionici – alat kojim ► **ocjenjivači** vrednuju rad nastavnika u okruženju u učionici, obično u kontekstu ► **vrednovanja učitelja i nastavnika**.

Propisi/preporuke (na državnoj razini) – dva glavna načina na koje državne vlasti nastoje utjecati na ponašanje podređenih tijela. Propisi su pravila ili nalozi koji imaju zakonsku snagu i propisani su od strane javnog tijela za reguliranje postupanja onih koji su pod nadzorom tijela. Preporuke su prijedlozi o najboljem koraku koji treba poduzeti. Obično se objavljuju u službenim dokumentima, ali nisu obvezatni. S obzirom na obrazovanje, propisi i preporuke propisuju ili predlažu strategije, metode i uporabu specifičnih alata za poučavanje i učenje.

Raspon plaće – jedan ili više razreda plaće unutar određene organizacije ili struke. Plaće zaposlenika mogu se mijenjati prema učinku, vremenu provedenom na radnom mjestu i drugim kriterijima.

Ravnatelj – najviši rukovodeći položaj u školi – osoba s ukupnom odgovornošću za pedagoško i administrativno upravljanje školom ili skupinom škola, samostalno ili unutar upravnog tijela kao što su odbor ili vijeće. Ovisno o okolnostima, dotična osoba može imati i obrazovne odgovornosti, što može uključivati obvezu poučavanja, kao i odgovornost za opće funkcioniranje ustanove. Dužnosti ravnatelja u tom pogledu mogu obuhvaćati izradu rasporeda, provedbu kurikuluma, odlučivanje o tome što se poučava i korištenim materijalima i metodama te učinkovitosti i vrednovanju učitelja i nastavnika. Ravnatelj također može imati određene financijske odgovornosti, ali one su često ograničene na upravljanje sredstvima dodijeljenim školi. Tu ulogu možemo nazvati i „glavnim nastavnikom”, ► **ravnateljem** ili direktorom škole.

Razina škole – navodi se u kontekstu donošenja odluka, kada odluke koje utječu na školu donose pojedinci ili tijela unutar škole kao što su ravnatelj, školsko vijeće, vijeće roditelja itd. Vidi također ► **državna vlast** i ► **lokalna vlast**.

Službena dob za umirovljenje – određuje starosnu granicu kada nastavnici prestaju raditi. U određenim zemljama i u posebnim okolnostima učitelji i nastavnici mogu nastaviti raditi i nakon te dobne granice. ► **minimalna dob za umirovljenje s pravom na punu mirovinu** ► **minimalan broj godina staža**.

Stalno stručno usavršavanje – stručno osposobljavanje koje se provodi tijekom cijele karijere nastavnika koje im omogućuje širenje, razvijanje i ažuriranje znanja, vještina i stavova. Može biti formalno ili neformalno te uključivati predmetnu i pedagošku izobrazbu. Nude se različiti formati kao što su tečajevi, seminari, radionice, diplomski programi, stručno ili samo-promatranje i/ili refleksija, potpora mreže nastavnika, posjeti u svrhu promatranja itd. U određenim slučajevima aktivnosti stalnoga stručnog usavršavanja mogu rezultirati dodatnim kvalifikacijama.

Standardizirani test – svaki oblik testa kojim se (1) zahtijeva da svi ispitanici odgovaraju na ista pitanja ili odabir pitanja iz zajedničkog skupa pitanja, na isti način, te da se (2) ocijeni na „standardan” ili dosljedan način, što omogućava usporedbu relativnih rezultata pojedinih učenika ili skupina učenika. Iako različite vrste testova i vrednovanja mogu biti „standardizirani” na taj način, pojam se ponajprije odnosi na opsežne testove koji se provode među velikim brojem učenika, kao što je test s višestrukim izborom dodijeljen svim učenicima određenog razreda.

Statistička značajnost – odnosi se na razinu pouzdanosti od 95 %. Na primjer, značajna razlika u odnosu na prosjek EU-a pokazala je da je razlika statistički značajna od razine pouzdanosti od 95 %.

Stručna obveza – zadatak naveden u radnim propisima/ugovorima/zakonima ili ostalim propisima o nastavničkoj struci.

Stručno usavršavanje – u kontekstu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, potencijalnim nastavnicima pruža teorijske i praktične vještine potrebne da budu nastavnici, ali ne uključuje akademsko znanje predmeta koji se poučava. Uz tečajeve iz psihologije, nastavnih metoda i metodologije, stručno usavršavanje može uključivati ► **nastavnu praksu**.

Stručno usavršavanje – vidi ► **stalno stručno usavršavanje**.

Struktura karijere – prepoznatljiv put napredovanja u poslu ili struci. Strukture karijera mogu biti na jednoj ili više razina. Razine karijere nisu nužno povezane s različitim platnim ljestvicama. Vidi također ► **struktura karijere na jednoj razini** i ► **struktura karijere na više razina**.

Struktura karijere na jednoj razini – ► **struktura karijere** koja se primjenjuje na sve potpuno kvalificirane nastavnike, bez formalno definiranih i različitih razina karijere (npr. viši nastavnik, glavni nastavnik, 1. razina nastavnika, 2. razina nastavnika itd.). U strukturi na jednoj razini može postojati jedna ili više platnih ljestvica, ocjena ili koeficijenta povezanih s različitim razinama plaće. ► **Povećanje plaće** može se odobriti po ispunjavanju određenih kriterija, kao što su godine staža ili uspješnost. Strukture karijere na jednoj razini ne isključuju obavljanje drugih uloga i odgovornosti (npr. mentor, zamjenik ravnatelja, koordinator IKT-a...). One se mogu regulirati i nagrađivati novčanom naknadom ili smanjenjem nastavnih sati. Također je definirana struktura karijere na jednoj razini za razliku od ► **strukture karijere na više razina**.

Struktura karijere na više razina – ► **struktura karijere** koja se primjenjuje na sve ► **kvalificirane nastavnike**, s nekoliko formalno različitih razina karijere (npr. viši nastavnik, glavni nastavnik, 1. razina nastavnika, 2. razina nastavnika itd.). Te razine obično su definirane nizom nadležnosti i/ili odgovornosti. Unutar strukture karijere na više razina, različite razine mogu biti strukturirane u smislu veće odgovornosti, dodatnih uloga, hijerarhijskih odnosa, veće vrijednosti statusa, a u većini slučajeva i veće plaće. Ne moraju svi ti elementi biti prisutni. Strukture karijere na više razina također su definirane za razliku od ► **strukture karijere na jednoj razini**.

Stvarne plaće – ponderirana prosječna bruto godišnja plaća koju su doista primili svi nastavnici ili ravnatelji u dobi od 24 do 65 godina na određenoj razini obrazovanja, uključujući zakonom propisanu plaću i druge dodatne naknade. Taj iznos ne uključuje doprinose poslodavaca za socijalno i mirovinsko osiguranje, ali uključuje doprinose koje plaćaju zaposlenici. Dodatna plaćanja odnose se na bonuse i naknade koje nastavnici mogu dobiti uz osnovnu plaću određenu prema njihovim obrazovnim kvalifikacijama i iskustvu. Stvarni podaci o plaći mogu se dobiti iz nacionalnih administrativnih registara, statističkih baza podataka, upitnika s reprezentativnim uzorkom ili drugih reprezentativnih izvora.

Sumativno vrednovanje – uključuje prosudbenu dimenziju procesa vrednovanja i njegove ciljeve. Obično rezultira ocjenama ili prosudbama koje omogućuju usporedbu s vršnjacima i primjenjuju se za svrhu napredovanja u karijeri, povećanje plaće, prava na nagrade, sankcije, aktivnosti stručnog usavršavanja itd. Vidi također ► **formativno vrednovanje**.

Trajan ugovor – ► vidi **ugovor na neodređeno vrijeme**.

Ugovor na neodređeno vrijeme – vrsta ugovora o radu koji je trajan, odnosno ne propisuje određeno vremensko razdoblje. U nekim se zemljama naziva trajnim ugovorom. Vidi također ► **ugovor na određeno vrijeme**.

Ugovor na određeno vrijeme – vrsta ugovora o radu koji istječe na kraju određenog razdoblja. Vidi i ► **ugovor na neodređeno vrijeme**.

Ugovor o radu – vidi ► **ugovor na određeno vrijeme** i ► **ugovor na neodređeno vrijeme**.

Ukupno radno vrijeme – ukupan broj radnih sati kako je navedeno u ugovorima o radu. To može biti isto kao i ► **nastavni sati** ili može biti zbroj nastavnih sati i sati ► **dostupnosti u školi**, ili može biti jedino ugovorno određeno radno vrijeme. Uključuje vrijeme neposredno povezano s nastavom kao i nenastavnim aktivnostima kao što su priprema lekcija, savjetovanje učenika, ispravljanje zadataka, sastanci s roditeljima i drugim osobljem ili aktivnosti koje se provode izvan škole kao što su pohađanje treninga ili konferencija. Broj sati može biti posebno određen za različite aktivnosti ili definiran općenito. Ukupno radno vrijeme može se definirati na tjednoj ili godišnjoj osnovi.

Upravitelji škole – oni koji su u formalnom položaju odgovornosti unutar škole osim poučavanja. Takve se pozicije mogu odnositi na upravljanje školom, kao što su zamjenici ravnatelja, ili na posebne funkcije, kao što su pedagoški koordinator i koordinator predmeta. U kontekstu ovog izvješća, upravitelji su također nastavnici te su i dalje uključeni u razvoj učenika.

Usporedni model – studenti na nastavnoj praksi pohađaju teorijsko i praktično stručno usavršavanje u isto vrijeme kada i opće obrazovanje. Za osposobljavanje u skladu s ovim modelom potrebna je srednjoškolska svjedodžba te, u nekim slučajevima, svjedodžba o osposobljenosti za tercijarno obrazovanje. Mogu se primjenjivati i drugi postupci odabira za upis.

Uvođenje – strukturirana faza potpore predviđena je za učitelje i nastavnike koji su novi u struci ili za buduće učitelje i nastavnike. Može se održati na početku prvog zaposlenja kao nastavnika u školi ili u okviru inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika. ► **Nastavna praksa** u školama tijekom formalnog programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika – ne smatra se uvođenjem, čak i ako je plaćena. Tijekom uvođenja nastavnici početnici ili budući nastavnici provode u cijelosti ili djelomično zadatke koje provode iskusni nastavnici te su plaćeni za vlastiti rad. Uobičajeno je da uvođenje obuhvaća osposobljavanje i vrednovanje, a nastavnici dobiju ► **mentora** koji im pruža osobnu, društvenu i stručnu potporu te im na taj način pomaže u ustrojenom sustavu. Razdoblje traje najmanje nekoliko mjeseci te može trajati tijekom ► **probnog razdoblja**.

Uzastopni model – studenti na nastavnoj praksi pohađaju teorijsko i praktično stručno usavršavanje nakon završetka općeg obrazovanja. U tom modelu studenti koji su pohađali visoko obrazovanje u pojedinom području prelaze na stručno osposobljavanje u zasebnoj fazi.

Voditelj nastave – viši nastavnik ili načelnik odjela unutar škole koji je odgovoran za nadzor i ocjenjivanje mlađih kolega.

Vrednovanje učitelja i nastavnika – vrednovanje pojedinačnih nastavnika za svrhu ocjenjivanja njihova rada i učinka. To može biti i ► **formativno vrednovanje** i/ili ► **sumativno vrednovanje** te uglavnom rezultira usmenom ili pisanom povratnom informacijom koja je namijenjena usmjeravanju i potpori nastavnicima da unaprijede vlastitu nastavu. Može rezultirati pojedinačnim planovima za stručno usavršavanje, ► **napredovanjem**, ► **povećanjem plaće** i ostalim formalnim i/ili neformalnim rezultatima.

Zaposlenici s ugovorom – nastavnici koje uglavnom lokalna ili školska tijela zapošljavaju na ugovornoj osnovi u skladu s općim zakonima o zapošljavanju, sa ili bez središnjih ugovora o plaćama i uvjetima.

II. Klasifikacija ISCED-a

Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED) razvijena je kako bi se olakšala usporedba statistike i pokazatelja obrazovanja diljem zemalja na temelju jedinstvenih i međunarodno dogovorenih definicija. Opseg ISCED-a obuhvaća sve organizirane i stalne mogućnosti učenja za djecu, mlade i odrasle uključujući i one s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama bez obzira na institucije ili organizacije koje ih nude ili oblik u kojemu se nude. Prva baza statističkih podataka koja se temelji na novoj klasifikaciji (ISCED 2011) napravljena je 2014. godine (tekst i definicije prihvatili su UNESCO 1997., UNESCO/OECD/Eurostat 2013. i UNESCO-ov Institut za statistiku 2011. godine).

ISCED 0: Predškolsko obrazovanje

Programi na razini 0 (predškolska razina), definirani kao početni stupanj organizirane nastave, smišljeni su ponajprije za uvođenje vrlo male djece u školsko okruženje, odnosno služe kao poveznica između kućnoga i školskog okruženja. Nakon završetka tih programa djeca nastavljaju školovanje na razini 1 (osnovnoškolsko obrazovanje).

Programi na razini 0 uglavnom se provode u školama ili su na neki drugi način institucionalizirani (npr. u centrima, zajednici ili kući).

Obrazovni razvoj u ranom djetinjstvu (ISCED razina 010) ima obrazovne sadržaje namijenjene mlađoj djeci (u dobi od 0 do 2 godine). Predškolsko obrazovanje (razina ISCED 020) namijenjeno je djeci u dobi od najmanje tri godine.

ISCED 1: Osnovnoškolsko obrazovanje

Osnovnoškolsko obrazovanje nudi poučne i obrazovne aktivnosti koje su obično smišljene kako bi učenicima dale temeljne vještine čitanja, pisanja i matematike (odnosno pismenosti i računanja). To obrazovanje uspostavlja čvrste temelje za učenje, solidno razumijevanje temeljnih područja znanja i potiče osobni razvoj pri čemu se učenik priprema za niže srednjoškolsko obrazovanje. Osnovnoškolsko obrazovanje pruža osnovno znanje s malo specijalizacije ili bez nje.

Ta razina obrazovanja počinje između pete i sedme godine, obvezatna je u svim zemljama i općenito traje od četiri do šest godina.

ISCED 2: Niže srednjoškolsko obrazovanje

Programi na razini ISCED 2 ili u nižem srednjoškolskom obrazovanju obično se temelje na osnovnim procesima poučavanja i učenja koji počinju na razini ISCED 1. Obrazovni je cilj postavljanje temelja za cjeloživotno učenje i osobni razvoj čime se učenici pripremaju za daljnje obrazovne mogućnosti. Programi se na toj razini obično organiziraju oko kurikuluma koji je višepredmetno usmjeren uvođenjem teorijskih pojmova za širok raspon predmeta.

Ta razina obično počinje u dobi od 11 ili 12 godina i završava u dobi od 15 ili 16 godina, a često se podudara sa završetkom obvezatnog školovanja.

ISCED 3: Više srednjoškolsko obrazovanje

Programi na razini ISCED 3 ili u višem srednjoškolskom obrazovanju obično su smišljeni za završetak srednjoškolskog obrazovanja i pripremu za visoko obrazovanje ili za pružanje vještina važnih za zapošljavanje ili pak za jedno i drugo. Programi na toj razini nude učenicima tematske, specijalističke i posebne programe za razliku od programa u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2). Programi su više diferencirani, s povećanim rasponom mogućnosti i usmjerenja.

Ta razina obično počinje nakon završetka obvezatnog školovanja. Dobna je granica uglavnom 15 ili 16 godina. Obično su potrebne kvalifikacije za upis (npr. završetak obvezatnog školovanja) ili drugi minimalni zahtjevi. Razina ISCED 3 može trajati od dvije do pet godina.

ISCED 4: Poslijesrednjoškolsko više obrazovanje

Programi višega obrazovanja nadovezuju se na srednjoškolsko obrazovanje i pružaju poučne i obrazovne aktivnosti za pripremu učenika za uključivanje na tržište rada i/ili u visokoškolsko obrazovanje. Obično obuhvaćaju učenike koji su završili srednjoškolsko obrazovanje (razina ISCED 3), ali žele poboljšati svoje vještine i povećati mogućnosti koje su im dostupne. Programi često nisu znatno napredniji od onih na srednjoškolskoj razini jer uglavnom služe za širenje umjesto za produbljivanje znanja, vještina i kompetencija. Stoga se postavljaju ispod višega stupnja kompleksnosti karakterističnog za visokoškolsko obrazovanje.

ISCED 5: Kratki programi studija u visokoškolskom obrazovanju

Programi na razini ISCED 5 kratki su programi najčešće smišljeni kako bi polaznicima omogućili usvajanje stručnih znanja, vještina i kompetencija. Programi su uglavnom praktični, specifični za pojedina zanimanja i pripremaju učenike za tržište rada. No ti programi jednako tako omogućuju upis u druge programe visokoškolskog obrazovanja.

Visokoškolski obrazovni programi ispod razine prvostupanjskog programa ili odgovarajuće razine također su klasificirani kao razina ISCED 5.

ISCED 6: Razina prvostupnika ili odgovarajuća razina

Programi na toj razini najčešće su smišljeni kako bi polaznicima omogućili usvajanje akademskih i/ili stručnih znanja, vještina i kompetencija srednje razine koje vode do kvalifikacije prvog stupnja ili odgovarajuće kvalifikacije. Programi na toj razini najčešće su teoretski iako mogu obuhvaćati i praktične sastavnice te podrazumijevaju prenošenje najnovijih znanstvenih spoznaja i/ili najboljih stručnih praksi. Najčešće ih nude sveučilišta i druge ustanove visokoškolskog obrazovanja.

ISCED 7: Razina magistra ili odgovarajuća razina

Programi te razine najčešće su smišljeni kako bi polaznicima omogućili usvajanje akademskih i/ili stručnih znanja, vještina i kompetencija napredne razine koje vode do kvalifikacije drugog stupnja ili odgovarajuće kvalifikacije. Programi na toj razini mogu imati važnu sastavnicu istraživanja, ali ne vode do doktorske kvalifikacije. Programi na toj razini najčešće su teoretski iako mogu obuhvaćati i praktične sastavnice te podrazumijevaju prenošenje najnovijih znanstvenih spoznaja i/ili najboljih stručnih praksi. Najčešće ih nude sveučilišta i druge ustanove visokoškolskog obrazovanja.

ISCED 8: Doktorska ili odgovarajuća razina

Programi na razini ISCED 8 na doktorskoj su ili odgovarajućoj razini, a smišljeni su ponajprije za to da vode do napredne istraživačke kvalifikacije. Programi na toj razini ISCED-a posvećeni su naprednim studijima i originalnim istraživanjima, a obično ih nude samo istraživačke visokoškolske obrazovne ustanove kao što su sveučilišta. Doktorski programi postoje u akademskim i stručnim područjima.

Za više pojedinosti o ISCED-klasifikaciji

vidi <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [preuzeto u ožujku 2017.].

METODOLOŠKA NAPOMENA

Ova metodološka napomena daje neke bitne informacije o Međunarodnom ispitivanju poučavanja i učenja (TALIS). Ukratko opisuje statističke metode koje se primjenjuju za dobivanje rezultata istraživanja. Time se čitatelju daju neki ključni pokazatelji o pojedinim metodološkim pristupima i nastoji se olakšati tumačenje rezultata.

Statistički podaci TALIS-a prikazani na slikama dostupni su u [Statističkom prilogu](#), zajedno sa standardnim pogreškama i objašnjenjima. Statistički prilog sadržava i neke dodatne izračune koji se upotrebljavaju u tekstu, ali nisu prikazani na slikama.

Osnovne informacije o međunarodnom upitniku TALIS-a

U Međunarodnom ispitivanju poučavanja i učenja (TALIS) nastavnike i ravnatelje ispituje se o uvjetima rada i okruženju za učenje u njihovim školama. U ovom se izvješću upotrebljava glavno ispitivanje usmjereno na niže srednjoškolsko obrazovanje (razina ISCED 2). Najnoviji podaci potječu iz trećeg ciklusa istraživanja (2018.). U ovom izvješću primjenjuju se podaci 26 europskih zemalja. U nekim su slučajevima promjene od drugog ciklusa (2013.) prikazane u ovom izvješću. Podaci se odnose na 17 europskih obrazovnih sustava koji su sudjelovali u posljednja dva ciklusa glavnog istraživanja TALIS.

Unutar zemalja sudionica, škole, kao i nastavnici unutar škola, nasumce su izabrani za sudjelovanje u TALIS-u. Za svaku je zemlju uzorkovano najmanje 200 škola i 20 nastavnika unutar svake od tih škola. Dani su zasebni upitnici za nastavnike i ravnatelje. Vidi upitnike ovdje: <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>.

Rezultate valja tumačiti s oprezom. Podaci TALIS-a temelje se na samoizvješćivanju i stoga se sastoje od subjektivnih informacija, a ne promatrane prakse. Osim toga, kao međunarodno istraživanje, kulturna i jezična pitanja mogu utjecati na ponašanje ispitanika. Također je važno imati na umu da poveznice između stavki otkrivenih statističkom analizom u ovom izvješću ne impliciraju uzročnost. Dodatne informacije o metodologiji i tumačenju rezultata dostupne su u tehničkom izvješću TALIS-a 2018. (OECD, 2019b).

Podaci TALIS-a 2018 dostupni su ovdje <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.

Tehničke napomene o statističkim metodama

Javne i privatne škole

Podaci TALIS-a obuhvaćaju i javne i privatne škole. Podaci Eurydicea obuhvaćaju javne škole i privatne ustanove koje financira država koje slijede ista pravila kao i javne škole. Razmatran je izbor ograničavanja analize podataka TALIS-a na javne škole radi bolje usporedivosti s podacima Eurydicea. Međutim zbog visoke razine nedostupnih informacija o varijabli tipa škole u nekim zemljama ⁽²²¹⁾ i ukupnom broju državnih škola među privatnim ustanovama odlučeno je da se zadrže svi unosi u bazu podataka TALIS 2018. Najveći udio neovisnih privatnih škola bio je u Cipru, Ujedinjenoj Kraljevini (Engleska) i Malti. U ta tri obrazovna sustava podaci Eurydicea (npr. propisi i politike) mogli bi se manje odnositi na navedene percepcije i ponašanja nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u upitniku TALIS-a 2018. nego u drugim zemljama o kojima se raspravljalo u ovom izvješću.

⁽²²¹⁾ Ta je razlika povučena na zahtjev Nizozemske jer javni/privatni status škola u Nizozemskoj nije uvijek očit i to je pitanje često pogrešno protumačeno (OECD, 2019b, str. 182). Visok udio podataka nedostaje o razlici privatnih/javnih škola u Švedskoj (26 %) i flamanskoj zajednici u Belgiji (7,4 %).

Ponderiranje i vrijednosti EU-a

Umjesto da prikuplja odgovore od svakog nastavnika u svakoj školi, podaci TALIS-a temelje se na upitniku kojim se ispitivalo samo neke nastavnike u nekim školama. Za odražavanje cjelokupne populacije nižih srednjih škola i nastavnika u svakom obrazovnom sustavu primijenjeno je stratificirano dvostupanjsko uzorkovanje. Kako bi se dobile nepristrane procjene parametara populacije, podaci su ponderirani. U bazi podataka TALIS-a 2018. zbroj pondera nastavnika stoga predstavlja nepristranu procjenu veličine ciljane populacije, tj. broja nastavnika u zemlji u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2). U nekoliko slučajeva u kojima se primjenjuju podaci o ravnateljima, ponderacijom se procjenjuje udio dotičnih nastavnika, a ne ravnatelja.

Vrijednosti EU-a koje su predstavljene u ovom izvješću temelje se na spojenim podacima iz zemalja/regija Europske unije koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2018. Uključuje Ujedinjenu Kraljevinu (Engleska). Doprinos svake zemlje procjeni statističkog pokazatelja na europskoj razini razmjernan je veličini zemlje, odnosno broju nastavnika na razini ISCED 2 s postojećim vrijednostima ⁽²²²⁾.

Standardne pogreške i intervali značajnosti

U upitnicima TALIS-a, kao i u svim drugim opsežnim istraživanjima obrazovanja (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS itd.), razmatra se samo reprezentativni uzorak ciljanih populacija. Općenito, za svaku pojedinu populaciju postoji beskonačan broj mogućih uzoraka. Procjene za parametar populacije (omjer, prosjek itd.) mogu se razlikovati od jednog do drugog uzorka. Standardna pogreška povezana sa svakom procjenom parametra populacije kvantificira ovu nesigurnost uzorkovanja. Na temelju tog procijenjenog parametra i njegove standardne pogreške moguće je konstruirati interval pouzdanosti koji odražava koliko se vrijednost izračunata iz uzorka može razlikovati. U ovom izvješću, kao što je uobičajeno u takvim istraživanjima, za određivanje statističke značajnosti primjenjuje se razina pouzdanosti od 95 %. Razina pouzdanosti od 95 % pokazuje da bi u 95 od 100 nasumičnih uzoraka uzetih iz ciljane populacije intervali pouzdanosti sadržavali stvarnu vrijednost populacije. Interval pouzdanosti od 95 % izračunava se primjenom sljedeće formule:

Procjena uzorka $\pm 1,96 \times$ standardna pogreška procjene

Na primjer, tablica 1.2. u Statističkom prilogu pokazuje da je udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji imaju ugovore na neodređeno vrijeme u Španjolskoj 2018. godine iznosio 66,6 % uz standardnu pogrešku od 1,12. Interval pouzdanosti od 95 % za ovaj pokazatelj iznosi [66,6 - 1,96 x 1,12 i 66,6 + 1,96 x 1,12], odnosno između 64,4 % i 68,8 %.

Sve standardne pogreške zabilježene u ovom izvješću izračunate su primjenom metodologije uravnotežene ponovljene replikacije (BRR).

Statistički značajne vrijednosti navedene su masnim slovima u Statističkom prilogu. U većini slučajeva u tablicama se iskazuje udio nastavnika koji imaju određeno obilježje ili srednju vrijednost određene karakteristike. U takvim slučajevima, statistički značajne razlike u odnosu na vrijednost EU-a ($p < 0,05$) otisnute su masnim slovima. U nekoliko tablica navode se razlike među podskupinama nastavnika (po obilježjima nastavnika ili zemalja) ili procjene regresije (vidi u nastavku) koeficijentata. U takvim su slučajevima procjene koje se statistički značajno razlikuju od 0 na razini od 95 % ($p < 0,05$) otisnute masnim slovima. Značenje masnih slova objašnjeno je u napomenama u tablicama podataka.

⁽²²²⁾ S obzirom na razlike u postupanju s nedostajućim vrijednostima, procjene vrijednosti EU-a koje je naveo OECD i procjene u ovom izvješću mogle bi se neznatno razlikovati. Primjerice, OECD procjene prosjeka EU-a odgovaraju ponderiranoj aritmetičkoj sredini odgovarajućih procjena zemalja. Zemlje s većim brojem nedostajućih vrijednosti imat će veći doprinos za procjenu EU-a OECD-a nego u procjeni EU-a Eurydicea.

Regresijski modeli

Regresija je statistička metoda čiji je cilj utvrditi jačinu odnosa između zavisne varijable (ili „one koju treba opisati“) i jedne ili više neovisnih („opisnih“) varijabli. Ako model ima jednu opisnu varijablu, naziva se jednostavna ili dvovarijabilna regresija. Ako ima više opisnih varijabli naziva se višestruka regresija.

U **linearnoj regresiji** smatra se da su opažanja rezultat slučajnih odstupanja od temeljnoga linearnog odnosa (prikazanog kao ravna linija) između varijable ishoda i opisne varijable. Što su odstupanja od temeljnog odnosa manja (odnosno što je manja udaljenost opažanja od linije), to se model bolje prilagođava promatranim vrijednostima. „Ispravnost prilagodbe“ linearnih regresijskih modela mjeri se **R kvadratnom statistikom**. RSQ iskazan u Statističkom prilogu prikazuje udio varijance u varijabli ishoda koji se može predvidjeti iz opisne(ih) varijable(i).

Binarna logistička regresija je regresija koja procjenjuje odnos između opisne i ovisne varijable koja ima dvije kategorije. Svrha je modela predvidjeti vjerojatnost da određeno opažanje ima jednu od dvije alternative zavisne varijable (npr. nastavnik u nižem srednjoškolskom obrazovanju sudjelovao je u mobilnosti ili nije). U tablicama u kojima su prikazani rezultati logističkih regresija iskazuju se koeficijenti regresije i omjeri izgleda. Koeficijent regresije logističke regresije pokazuje čini li promjena opisne varijable ovisnu varijablu vjerojatnijom ili manje vjerojatnom. Koeficijenti koji se statistički značajno razlikuju od 0 na razini od 95 % označeni su masnim slovima. **Omjer izgleda** pokazuje relativnu vjerojatnost određenog ishoda u ovisnoj varijabli (npr. nastavnik koji je sudjelovao u mobilnosti nasuprot onome koji nije). Omjer izgleda manji od jednog označava negativnu povezanost (tj. manju vjerojatnost), omjer izgleda iznad jednog upućuje na pozitivnu povezanost (tj. veću vjerojatnost), a omjer izgleda jedan znači da nema povezanosti.

Vrijednosti koje nedostaju

U skladu s metodologijom OECD-a, pri izvješćivanju o univarijantnim podacima nisu uzeta u obzir opažanja s nedostajućim vrijednostima (bilo koje vrste). Pri navođenju učestalosti svi valjani odgovori iznose do 100 %, a udio vrijednosti koje nedostaju nije prikazan.

Pri izračunu skupnih procjena ili indeksa u većini slučajeva uključena su samo opažanja bez vrijednosti koje nedostaju na svim podstavkama. U nekoliko slučajeva nisu, međutim, uzeti u obzir samo slučajevi u kojima nedostaju sve vrijednosti. Te su iznimke navedene u objašnjenjima.

Regresijski modeli nisu uzeli u obzir opažanje s najmanje jednom informacijom koja nedostaje. Drugim riječima, uključeni su samo slučajevi u kojima nema vrijednosti koje nedostaju.

Podaci označeni zastavicom

Ako se procjene populacije temelje na manje od 30 nastavnika ili se temelje na nastavnicima iz manje od 5 različitih škola, smatra se da ima premalo procjena da bi bile reprezentativne. Ti se podaci prikazuju u kurzivu kada se odnose na jednostavne frekvencije i kao nedostajuće (:) kada se ti podaci primjenjuju za dodatne raščlambe.

I. Prilog: Kontekst

Prilog I.1 – Razine u strukturi karijere nastavnika i uvjeti za napredovanje u karijeri, 2019./2020. godine (Podaci uz slike 1.12. i 1.13.)

	Razine karijere	Uvjeti za napredovanje u karijeri / povećanje plaće
BE fr	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • posjedovanje više razine kvalifikacije
BE de	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • posjedovanje više razine kvalifikacije
BE nl	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • posjedovanje više razine kvalifikacije
BG	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>uchitelj</i>); 2. Viši nastavnik (<i>starshi uchitelj</i>); 3. Glavni nastavnik (<i>glaven uchitelj</i>).	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja
CZ	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
DK	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
DE	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
EE	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>õpetaja</i>) 2. Viši nastavnik (<i>vanemõpetaja</i>) 3. Glavni nastavnik (<i>meisterõpetaja</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • prikaz specifičnih kompetencija
IE	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik 2. Pomoćnik ravnatelja II 3. Pomoćnik ravnatelja I 4. Zamjenik ravnatelja 5. Ravnatelj	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • prikaz specifičnih kompetencija
EL	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • posjedovanje razine kvalifikacije veće od traženog minimuma
ES	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja
FR	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>professeur</i>) 2a. Predavač nastavnicima (<i>professeur formateur académique</i>) <i>ILI</i> 2b. Pedagoški savjetnik (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>) 2c. Koordinator predmeta (<i>professeur coordonnateur de discipline</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • posjedovanje specifične kvalifikacije (samo za radno mjesto predavača nastavnicima)
HR	Struktura karijere na više razina 1. Učitelj (<i>učitelj</i>) 2. Mentor (<i>mentor</i>) 3. Savjetnik (<i>savjetnik</i>) 4. Izvrstan savjetnik (<i>Izvrstan savjetnik</i>).	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • prikaz specifičnih kompetencija
IT	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
CY	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>kathigitis</i>) 2. Zamjenik glavnog nastavnika (<i>boithos diefhintis</i>) 3. Zamjenik glavnog nastavnika A' (<i>boithos diefhintis A'</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
LV	Struktura karijere na više razina 1. 1. razina kvalitete nastavnika (1. <i>kvalitātes pakāpe</i>) 2. 2. razina kvalitete nastavnika (2. <i>kvalitātes pakāpe</i>) 3. 3. razina kvalitete nastavnika (3. <i>kvalitātes pakāpe</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika

	Razine karijere	Uvjeti za napredovanje u karijeri / povećanje plaće
LT	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik početnik (<i>pradedantysis mokytojas</i>)] 2. Nastavnik (<i>mokytojas</i>) 3. Viši nastavnik (<i>vyresnysis mokytojas</i>) 4. Nastavnik metodolog (<i>mokytojas metodininkas</i>) 5. Nastavnik stručnjak (<i>mokytojas ekspertas</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
LU	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja
HU	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik pripravnik (<i>gyakomok</i>)] 2. Nastavnik I (<i>pedagógus I</i>) 3. Nastavnik II (<i>pedagógus II</i>) 4. Glavni nastavnik (<i>Mestertanár</i>) 5. Nastavnik istraživač (<i>Kutatótanár</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • posjedovanje dodatne razine kvalifikacije • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
MT	Struktura karijere na više razina 1. <i>Nastavnik (Għalliem)</i> 2. <i>Voditelj odjela (Kap ta' dipartiment)</i>	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
NL	Nema državnih propisa	Nema državnih propisa
AT	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
PL	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik pripravnik (<i>nauczyciel stażysta</i>)] 2. Nastavnik koji je zaposlen na ugovor (<i>nauczyciel kontraktowy</i>) 3. Nastavnik koji je imenovan (<i>nauczyciel mianowany</i>) 4. Nastavnik koji ima certifikat (<i>nauczyciel dyplomowany</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
PT	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
RO	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik početnik (<i>profesor debutant</i>)] 2. Nastavnik (<i>profesor cu definitivat</i>) 3. Nastavnik na II. nastavničkoj razini (<i>profesor grad II</i>) 4. Nastavnik na I. nastavničkoj razini (<i>profesor grad I</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
SI	Struktura karijere na više razina 1. Učitelj (<i>učitelj</i>) 2. Učitelj mentor (<i>učitelj mentor</i>) 3. Učitelj savjetnik (<i>učitelj svetovalec</i>) 4. Učitelj viši savjetnik (<i>učitelj svetnik</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnog stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • dodatan stručni rad
SK	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik početnik (<i>začínajúci pedagogický zamestnanec</i>)] 2. Samostalan nastavnik (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>) 3. Nastavnik s prvom potvrdom (<i>pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou</i>) 4. Nastavnik s drugom potvrdom (<i>pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja
FI	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža
SE	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>lärare</i>) 2. Prvi nastavnik (<i>förstlärare</i>) <i>ILI</i> 3. Predavač (<i>Lektor</i>)	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • posjedovanje više ili dodatne razine kvalifikacije
UK-ENG/WLS	Struktura karijere na više razina 1. Glavna platna ljestvica 2. Viša platna ljestvica 3. Glavni nastavnik	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • uspješnost prema standardima za nastavnike
UK-Sjeverna Irska	Struktura karijere na više razina 1. Glavna platna ljestvica 2. Viša platna ljestvica	Uvjeti za napredovanje: <ul style="list-style-type: none"> • godine staža • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • uspješnost prema standardima za nastavnike

	Razine karijere	Uvjeti za napredovanje u karijeri / povećanje plaće
UK-Škotska	Struktura karijere na više razina 1. Glavni razredni nastavnik 2. Glavni nastavnik 3. Zamjenik voditelja nastavnika 4. Voditelj nastavnika	Uvjeti za napredovanje: • nema uvjeta
AL	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>mësues</i>) 2. Kvalificirani nastavnik (<i>mësues i kualifikuar</i>) 3. Nastavnik specijalist (<i>mësues specialist</i>) 4. Glavni nastavnik (<i>mësues mjeshtër</i>)	Uvjeti za napredovanje: • godine staža
BA	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik pripravnik (<i>Nastavnik pripravnik</i>)] 2. Nastavnik (<i>Nastavnik</i>) 3. Nastavnik mentor (<i>učitelj mentor</i>) 4. Pedagoški savjetnik (<i>Pedagoški savjetnik</i>)	Uvjeti za napredovanje: • godine staža • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika
CH	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: • godine staža
MK	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>Nastavnik</i>) 2. Nastavnik mentor (<i>Nastavnik mentor</i>) 3. Nastavnik savjetnik (<i>Nastavnik sovetnik</i>)	Uvjeti za napredovanje: • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja
IS	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za napredovanje: • godine staža • posjedovanje više ili dodatne razine kvalifikacije
LI	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • dob nastavnika
ME	Struktura karijere na više razina 1. [Nastavnik pripravnik (<i>nastavnik pripravnik</i>)] 2. Nastavnik (<i>nastavnik</i>) 3. Nastavnik mentor (<i>nastavnik mentor</i>) 4. Nastavnik savjetnik (<i>nastavnik savjetnik</i>) 5. Nastavnik viši savjetnik (<i>nastavnik viši savjetnik</i>) 6. Nastavnik istraživač (<i>nastavnik istraživač</i>)	Uvjeti za napredovanje: • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • objava stručnih radova
NO	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: • godine staža • posjedovanje više razine kvalifikacije
RS	Struktura karijere na više razina 1. Nastavnik (<i>nastavnik</i>) 2. Pedagoški savjetnik (<i>pedagoški savetnik</i>) 3. Samostalni pedagoški savjetnik (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>) 4. Viši pedagoški savjetnik (<i>viši pedagoški savetnik</i>) 5. Visoki pedagoški savjetnik (<i>visoki pedagoški savetnik</i>)	Uvjeti za napredovanje: • godine staža • ispunjavanje uvjeta stalnoga stručnog usavršavanja • rezultati vrednovanja učitelja i nastavnika • provedba istraživanja relevantnih za područje obrazovanja • autor ili suautor akreditiranog programa stručnog usavršavanja
TR	Struktura karijere na jednoj razini	Uvjeti za povećanje plaće: • godine staža

Objašnjenje

U tablici se navode različite razine karijere u strukturama karijere na više razina kako je opisano u nacionalnim propisima. U nekim slučajevima prva razina karijere odgovara razdoblju uvođenja. Navedene su u kvadratnim zagradama [].

Napomene za pojedine zemlje

Irska – Ravnateljima imaju nastavne dužnosti ako to zahtijevaju nastavne potrebe škole.

Litva, Rumunjska i Slovačka – Nastavnik početnik odgovara prvoj razini nastavničke karijere tijekom uvođenja.

Mađarska, Poljska i Bosna i Hercegovina – Nastavnik pripravnik odgovara prvoj razini nastavničke karijere tijekom uvođenja.

Ujedinjena Kraljevina (SCT) – Voditelji nastavnika imaju nastavne dužnosti ako to zahtijevaju nastavne potrebe škole.

Prilog I.2 – Alternativni putevi koji vode do nastavničke kvalifikacije, opće niže srednjoškolsko obrazovanje (ISCED 2), 2019./2020. godine (Podaci uz odjeljak 2.1.3.)

Belgija – njemačka zajednica

Kratak opis:

Trajanje: 30 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: AHS, Autonome Hochschule

Kriteriji za upis: diploma prvostupnika ili nekvalificirani nastavnici koji su već zaposleni

Mrežna stranica: www.ahs-dg.be

Danska

Program za nastavnike

Program za nastavnike namijenjen je sveučilišnim diplomiranim studentima i pojedincima koji su stekli znanje i iskustvo izvan nastave. Po završetku programa akreditirani su kao nastavnici.

Trajanje: 150 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika (Učiteljski fakultet)

Kriteriji za upis: 1) podnositelj zahtjeva završio je magistarski, prvostupnički ili stručni studijski program, ili 2) podnositelj zahtjeva ima najmanje 25 godina, završio je program strukovnog osposobljavanja (barem na razini strukovnog obrazovanja) i ima najmanje dvije godine radnog iskustva.

Mrežna stranica: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Kap8>

Njemačka

Praktično pripravištvo (*Vorbereitungsdienst*)

Glavni učiteljski fakulteti pružaju mogućnost diplomiranim studentima iz drugih područja da izravno pristupe drugom dijelu glavnih programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika (*Vorbereitungsdienst*). Minimalni zahtjevi za kvalifikaciju diplomiranih studenata iz drugih područja (*Seiteneinsteiger*): završetak *Vorbereitungsdienst* (pripravištvo) ili usporedivo osposobljavanje koje osigurava i osnovne obrazovne kompetencije putem (drugog) državnog ispita (*Staatsexamen*) ili jednakovrijedne državne kvalifikacije. Određivanje pojedinačnih programa diplomiranih studenata iz drugih područja razlikuje se među saveznim pokrajinama.

Trajanje: 12 – 24 mjeseca

Pružatelj usluga: ITE

Kriteriji za upis: minimalni zahtjevi za kvalifikaciju diplomiranih studenata iz drugih područja (*Seiteneinsteiger*): diploma magistra ili jednakovrijedna visokoškolska diploma iz koje se mogu iskoristiti najmanje dva nastavna predmeta.

Mrežna stranica:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf

Estonija

Nacionalni sustav kvalifikacija zanimanja

Stručnu potvrdu može dobiti svatko tko dokaže potrebne kompetencije opisane u stručnom standardu za učitelje i nastavnike. Tečajevi osposobljavanja nisu obvezatni.

Pružatelj usluga: tijelo nadležno za kvalifikacije u Estoniji

Kriteriji za upis: diploma magistra ili odgovarajuća kvalifikacija

Mrežna stranica: Zakon o zanimanjima, 2008, <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521032019015/consolide>

Francuska

Treći ispit (*le troisième concours*) i interni ispit (*le concours interne*)

U Francuskoj studenti, da bi stekli kvalifikaciju, moraju položiti ispit na kraju 4. godine (*razina magistra 1*). Oni koji ne uspiju mogu položiti ispit na kraju 5. godine.

Za one koji nisu polagali ili nisu uspjeli položiti ispit postoje dvije dodatne mogućnosti.

Treći ispit, odnosno *le troisième concours*, dostupan je onima koji imaju najmanje pet godina stručnog iskustva u bilo kojoj djelatnosti u privatnom sektoru.

Nekvalificirani nastavnici s najmanje tri godine radnog iskustva u javnim službama ili institucijama koje ovise o njima (bilo da je riječ o školi, kao nastavnici, kao državni službenici – uključuje nastavnike iz privatnih državnih škola) te oni koji su prvostupnici ili imaju jednakovrijednu diplomu mogu polagati interni ispit, odnosno *le concours interne*.

Kriteriji za upis: za treći ispit: pet godina stručnog iskustva u bilo kojoj djelatnosti u privatnom sektoru. Za interni ispit: najmanje prvostupnik i najmanje tri godine stručnog iskustva u javnom sektoru.

Mrežna stranica: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html>

Letonija

Program zapošljavanja nevladine udruge Nemoguća misija

Nevladina udruga Nemoguća misija zapošljava diplomirane studente u Letoniji kao nastavnike u školama diljem zemlje. Oni se obvezuju na dvogodišnje poučavanje na puno radno vrijeme u okviru programa.

Trajanje: dvije godine (650 sati)

Pružatelj usluga: Nevladina udruga Nemoguća misija

Kriteriji za upis: diplomirani studenti u Letoniji

Mrežna stranica: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciesamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>

Litva

Izaberi poučavanje (*Renkuosi mokyti*)

Izaberi poučavanje (*Renkuosi mokyti*) je program koji se temelji na zapošljavanju za nedavno diplomirane studente i mlade stručnjake.

Trajanje: dio koji obuhvaća inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika ne iznosi manje od 60 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: Centar za unaprjeđenje škola

Kriteriji za upis: minimalan uvjet je diploma prvostupnika, mlađi od 35 godina

Mrežna stranica: <https://www.renkuosimokyti.lt/>

Luksemburg

Potvrda o izobrazbi za nastavnika (*certificat de formation pédagogique*)

Kratak opis:

Trajanje: 230 sati

Pružatelj usluga: Uprava Ministarstva obrazovanja, djece i mladih Luksemburga (*Institut de formation de l'Éducation nationale*)

Kriteriji za upis: diploma magistra iz studijskih predmeta

Mrežna stranica: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120/page_77/1223

Malta

Prvostupnik obrazovanja

Prvostupnik obrazovanja nudi se kao niz izvanrednih večernjih tečajeva i smatra se alternativnim programom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Trajanje: 4 godine / 180 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: Institut za obrazovanje

Kriteriji za upis:

- 1) Kvalifikacije 3. razine iz malteškog, engleskog i matematike (prema malteškom kvalifikacijskom okviru [MQF]); i
- 2) a) kvalifikacija MATSEC 4. razine (opće obrazovanje) u jednom od predmeta iz osnovnoškolskog kurikulumu; ili
- B) kvalifikacija MQF 4. razine (strukovno obrazovanje) u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju; ili
- C) tri predmeta na MQF 4. razini (opće obrazovanje) u jednom od predmeta iz osnovnoškolskog kurikulumu.

Mrežna stranica: https://instituteforeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/lfe_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf

Nizozemska

Program Mladi u obrazovanju

Program „Mladi u obrazovanju” omogućava sveučilišnim prvostupnicima stjecanje ograničene nastavničke kvalifikacije na drugoj razini (1. – 3. razreda općega srednjoškolskog obrazovanja). Program lateralnog ulaska u struku pruža još jednu mogućnost da osobe s visokoškolskim diplomama uđu u nastavničku struku bez prethodne nastavničke kvalifikacije. Nastavnici koji se tako zaposle mogu raditi na ugovor od najviše dvije godine uz istodobno osposobljavanje i potporu potrebnu za stjecanje pune nastavničke kvalifikacije, a time i ugovora na neodređeno vrijeme.

Pružatelj usluga: ustanove inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

Kriteriji za upis: minimalan uvjet razina ISCED 6 (diploma prvostupnika)

Mrežna stranica: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>

Austrija

Alternativna izobrazba

Alternativna izobrazba omogućava diplomiranim studentima relevantnih studija (npr. fizika) stjecanje kvalifikacije za poučavanje odgovarajućeg predmeta (npr. fizike) kao dijela općega srednjoškolskog obrazovanja. To dovodi do diplome magistra za nastavničku struku na srednjoškolskoj razini (opće obrazovanje) u samo jednom predmetu.

Ovaj se program nudi prema potražnji diplomiranih studenata u dotičnim predmetima.

Trajanje: 120 ECTS-bodova, najmanje četiri semestra

Pružatelj usluga: učiteljski fakulteti

Kriteriji za upis: završetak relevantnog studija u priznatoj visokoškolskoj obrazovnoj instituciji u opsegu od najmanje 180 ECTS-bodova i relevantnoga stručnog iskustva od najmanje 3 000 sati

Mrežna stranica: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html>

Slovačka

Dodatan pedagoški studij (*Doplňujúce pedagogické štúdium*)

Stručni djelatnici iz drugih područja, s diplomom magistra mogu steći nastavničku kvalifikaciju završetkom „dodatnoga pedagoškog studija” koji nude pedagoški/filozofski fakulteti. Ovaj se program može pohađati usporedno sa ili nakon diplome magistra koji nije pedagoški smjer. Uključuje pedagoške i psihološke discipline, metodologiju, didaktiku i praktično osposobljavanje.

Trajanje: 200 sati (2 akademske godine)

Pružatelj usluga: sveučilišta – pedagoški/filozofski fakulteti

Kriteriji za upis: magistar/doktorski studij – ako je usporedan s magistarskim/doktorskim studijem. Magistar/doktorski studij – ako nije usporedan s magistarskim/doktorskim studijem. Drugi kriteriji mogu se razlikovati ovisno o fakultetu/sveučilištu

Mrežna stranica: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>;
<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190901?ucinnost=07.01.2020>

Švedska

KPU – *Kompletterande pedagogisk utbildning*

Neki KPU u suradnji s organizatorima škola na lokalnoj razini omogućuju studentima da počnu raditi kao nastavnici s punom plaćom, dok studiraju s nepunim radnim vremenom kako bi postali kvalificirani nastavnici.

Trajanje: 90 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: ITE

Kriteriji za upis: najmanje 90 ECTS-bodova u predmetu relevantnom za kurikulum.

Mrežna stranica: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/kpu/>

VAL – *vidareutbildning av lärare*

Nastavnici koji rade u nastavi bez nastavničke diplome mogu dopuniti prethodne studije i iskustva daljnjim usavršavanjem za nastavnike (VAL). Upis ovisi o prethodnim studijima i iskustvima. Postoji individualni plan studija za postizanje željene diplome. Studiji se često nude na daljinu i izvanredni su.

Trajanje: ovisi o prethodnim studijima, ali maksimalno 120 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Kriteriji za upis: ovisi o prethodnim studijima

Mrežna stranica: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/val/>

ULV – *utländska lärares vidareutbildning*

Osobe koje imaju nastavničku diplomu iz druge zemlje ili završen akademski studij iz predmeta relevantnog za kurikulum iz druge zemlje. Individualni plan studija ovisno o tome što treba nadopuniti.

Trajanje: ovisi o prethodnom studiju, ali maksimalno 120 ECTS-bodova

Pružatelj usluga: inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika

Kriteriji za upis: ovisi o prethodnom studiju

Mrežna stranica: <https://www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/ulv/>

Ujedinjena Kraljevina – Engleska

Prvo poučavaj

Program Prvo poučavaj u suradnji s akreditiranim pružateljima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika pruža osposobljavanje te smješta sudionike u škole u zajednice s niskim prihodima/izazovnim okolnostima. Pripravnici prvu godinu primaju plaću kao nekvalificirani nastavnici, a na kraju te godine steknu nastavničku kvalifikaciju. Potom rade još godinu dana kao novokvalificirani nastavnici u istoj školi.

Sudionici pohađaju izobrazbu za nastavnika u školi po skraćenoj satnici. To je prvo 60 % ukupne satnice, što se povećava na 80 % ukupne satnice nakon što steknu određeno iskustvo (obično nakon prvog polugodišta). Nakon osposobljavanja u školi slijedi intenzivan petotjedni ljetni tečaj u školi.

Završetak osposobljavanja vodi do stručne akreditacije (status kvalificiranog nastavnika, QTS) na kraju prve godine i akademske kvalifikacije – diplome u obrazovanju (PGDE) – na kraju druge.

Nakon što ostvare te kvalifikacije (QTS i PGDE), sudionici također mogu raditi nepunim radnim vremenom kako bi stekli kvalifikaciju poslijediplomskog magistra u izbornoj trećoj godini programa.

Trajanje: 2 godine. Sudionici postižu QTS nakon prve godine, a zatim rade još godinu dana kao novokvalificirani nastavnici (NQT) u istoj školi. Sudionici postižu PGDE potkraj te druge godine. Postoji izborna treća godina u kojoj sudionici mogu raditi nepunim radnim vremenom koja vodi do diplome magistra.

Pružatelj usluga: organizacija „Prvo poučavaj” – dobrotvorna ustanova – radi s akreditiranim pružateljima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i školama u zajednicama s niskim prihodima u provedbi programa.

Kriteriji za upis: sudionici obično moraju imati diplomu prvostupnika ili višu. Program je posebice namijenjen uspješnim diplomiranim studentima s potencijalom u vodstvu koji možda inače ne razmišljaju o karijeri u nastavi.

Mrežna stranica: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Ujedinjena Kraljevina – Wales

Prvo poučavaj Cymru

Program inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika Prvo poučavaj – poznat kao Program dodatnog diplomskog usavršavanja (AGTP) (Prvo poučavaj) u Walesu – namijenjen je uspješnim diplomiranim studentima s potencijalom u vodstvu koji možda inače ne razmišljaju o karijeri u nastavi. Pruža ga organizacija Prvo poučavaj Cymru, velški ogranak organizacije Prvo poučavaj, koja je nezavisna humanitarna udruga financirana korporativnim doprinosima i naknadama koju plaćaju škole te sredstvima za osposobljavanje za AGTP tečajevе velške vlade.

Sudionici programa AGTP (Prvo poučavaj) moraju biti „kvalitetni” diplomirani studenti struke. Obično se zapošljavaju u srednjim školama u područjima u ekonomski nepovoljnom položaju, a organizacija Prvo poučavaj Cymru surađuje s akreditiranim pružateljima usluga kako bi pružili osposobljavanje.

Sudionici pohađaju izobrazbu za nastavnika u školi po skraćenoj satnici. To je prvo 60 % ukupne satnice, što se povećava na 80 % ukupne satnice nakon što steknu određeno iskustvo (obično nakon prvog polugodišta). Nakon osposobljavanja u školi slijedi intenzivan petotjedni ljetni tečaj u školi. Pripravnici prvu godinu primaju plaću kao nekvalificirani nastavnici, a na kraju te godine steknu nastavničku kvalifikaciju (QTS). Potom rade (stalno) još jednu godinu u istoj školi kao i novokvalificirani nastavnici (NQT), a po uspješnom završetku te druge godine dobivaju akademsku kvalifikaciju – učiteljsku diplomu (PGDE).

Nakon što ostvare te kvalifikacije (QTS i PGDE), sudionici također mogu raditi nepunim radnim vremenom kako bi stekli kvalifikaciju poslijediplomskog magistra u izornoj trećoj godini programa.

Trajanje: program Prvo poučavaj (AGTP) traje dvije godine. Sudionici postižu QTS nakon prve godine, a zatim rade još godinu dana kao novokvalificirani nastavnici (NQT) u istoj školi. Sudionici postižu PGDE potkraj te druge godine. Postoji izborna treća godina u kojoj sudionici mogu raditi nepunim radnim vremenom koja vodi do diplome magistra.

Pružatelj usluga: Prvo poučavaj – dobrotvorna ustanova – radi s akreditiranim pružateljima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i školama u zajednicama s niskim prihodima u provedbi programa.

Kriteriji za upis: opći kriteriji za upis i sadržaj predmeta isti su kao i za druge postdiplomske programe inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, no program je posebno namijenjen uspješnim diplomiranim studentima s potencijalom u vodstvu koji možda inače ne razmišljaju o karijeri u nastavi. Dostupan je samo u južnom Walesu za one koji imaju diplomu prvostupnika s prosječnom ocjenom 4 ili višem.

Mrežna stranica: <https://www.teachfirst.org.uk/training-programme>

Diplomski nastavni program (GTP)

Ovaj program za postojeće zaposlenike u školi namijenjen je kandidatima koji imaju diplomu prvostupnika ili jednakovrijednu u relevantnom predmetu. Programi često zahtijevaju od nastavnika da provedu malo vremena za osposobljavanje u drugoj školi od one u kojoj rade i uključuju minimalno 10 dana osposobljavanja koje provode sveučilišta. Ovaj program vodi do stručne akreditacije (status kvalificiranog nastavnika, QTS).

Program će 2020./2021. godine zamijeniti novi (plaćeni) sustav zasnovan na zapošljavanju koji će trajati dvije godine i voditi do QTS-a i akademske kvalifikacije (učiteljska diploma, PGCE).

Trajanje: program obično traje godinu dana (tri polugodišta), no pripravnici s odgovarajućim iskustvom i kvalifikacijama (npr. kvalifikacija za nastavu u daljnjem obrazovanju ili inozemna nastavnička kvalifikacija) mogu završiti program u kraćem roku (minimalna duljina je tri mjeseca).

Pružatelj usluga: tri regionalna centra za osposobljavanje nastavnika u Walesu upravljaju programom: Centar za obrazovanje nastavnika u sjevernom i srednjem Walesu, Centar za obrazovanje nastavnika u južnom Walesu i Centar za obrazovanje nastavnika u jugoistočnom Walesu. Škola u kojoj vježbenik radi vodi svakodnevno osposobljavanje zajedno s pružateljem usluge koji upravlja postupkom osposobljavanja i izrađuje plan osposobljavanja koji će vježbeniku omogućiti ispunjavanje QTS standarda (definiranih stručnim standardima za poučavanje i upravljanje). Na kraju programa osposobljavanja pružatelj/regionalni centar za osposobljavanje nastavnika ocjenjuje vježbenika i odlučuje treba li se preporučiti za QTS Vijeću obrazovnog osoblja (EWC).

Kriteriji za upis: svake godine postoji ograničen broj mjesta u programu, a prijave se šalju izravno regionalnim centrima za osposobljavanje nastavnika. Kandidati moraju zadovoljiti kriterije prihvatljivosti inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika, biti zaposleni u školi (tj. imati ugovor o radu kao nekvalificirani nastavnici) i imati diplomu prvostupnika ili jednakovrijednu kvalifikaciju u relevantnom predmetu.

Mrežna stranica: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/graduate-teacher-programme-policy-and-priorities-statement-2019-20.pdf>
<https://www.ucas.com/postgraduate/teacher-training/train-teach-wales/postgraduate-teacher-training-wales>

Ujedinjena Kraljevina – Škotska

Uvedeno je nekoliko dodatnih puteva u struku kako bi se pomoglo u rješavanju izazova zapošljavanja učitelja i nastavnika u prioritetnim predmetima te u udaljenim i ruralnim područjima Škotske:

Sveučilište u Aberdeenu, Učenje na daljinu (LIT) osnovnoškolsko obrazovanje

Sveučilište u Aberdeenu, Učenje na daljinu (DLIT) srednjoškolsko obrazovanje

Sveučilište u Aberdeenu, PG certifikat u obrazovnim studijama

Sveučilište u Dundeeju, PGCE srednjoškolsko obrazovanje uz podržani put uvođenja

Sveučilište u Edinburghu, magistar u transformativnom učenju i nastavi

Literatura: <https://www.gtcs.org.uk/registration/register-of-teachers/courses-postgraduate-ite.aspx>.

Švicarska

Posebni programi za osposobljavanje

Učiteljski fakulteti mogu ponuditi poseban program osposobljavanja za osobe koje žele prekvalifikaciju za nastavnika, koje imaju najmanje 30 godina i mogu dokazati profesionalno iskustvo. Ovaj posebni program omogućava im da rade kao nastavnici na pola radnog vremena i primaju plaću, što odgovara stupnju potražnje (osposobljavanje na radnom mjestu) najranije na kraju prve godine izobrazbe. Nastavna aktivnost dio je redovitog studija i mora je nadzirati sveučilište.

Trajanje: 270 – 300 ECTS-bodova (jednako trajanje kao i za redovito inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika)

Pružatelj usluga: učiteljski fakulteti

Kriteriji za upis: potrebno je najmanje tri godine profesionalnog iskustva i dobna granica (minimalno 30 godina)

Mrežna stranica: <http://www.edk.ch/dyn/27621.php>

Turska

Pedagoški certificirani program

Program uključuje teoretske kolegije (14 bodova), stručne predmete i školsku praksu (11 ECTS-bodova). Ovaj bi se program uskoro trebao ukinuti.

Trajanje: dva semestra, 25 bodova (sati kolegija) tjedno opterećenje.

Pružatelj usluga: učiteljski fakulteti na akreditiranim sveučilištima

Kriteriji za upis: određeni glavni predmeti četverogodišnjih prvostupanjskih programa

Mrežna stranica: https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

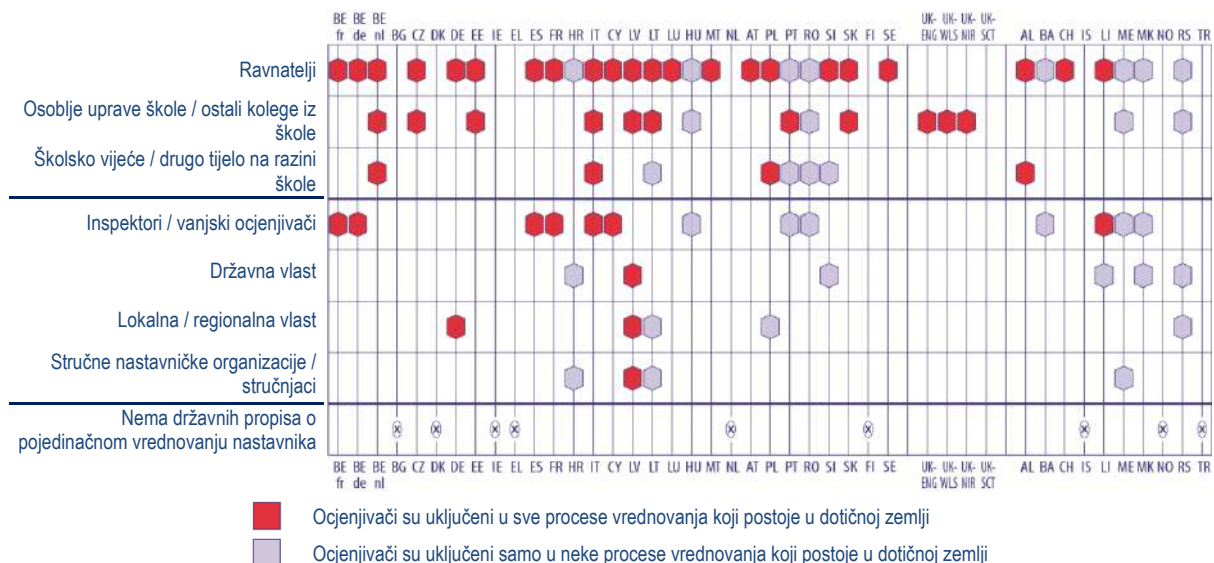
Objašnjenje

Ovdje su opisani samo najuobičajeniji alternativni putevi.

Prilog I.3 – Nazivi i mrežne stranice nacionalnih tijela/agencija koje su odgovorne za pružanje potpore u stalnom stručnom usavršavanju nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine (Podaci uz sliku 3.10.)

	Naziv	Poveznica
BE fr	<i>Institut de la Formation en cours de Carrière</i> Institut za stručno usavršavanje	www.ifc.cfwb.be
BE de	<i>Weiterbildungskommission</i>	www.ahs-dg.be
CZ	<i>Národní pedagogický institut České republiky</i> Nacionalni pedagoški institut Češke Republike	www.npicr.cz
EE	<i>Haridus- ja Noorteamet</i> Tijelo zaduženo za obrazovanje i mlade	https://www.harno.ee/
IE	<i>Professional Development Service for Teachers (PDST)</i>	www.pdst.ie
EL	<i>Institut obrazovne politike</i>	www.iep.edu.gr
HR	<i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i>	www.azoo.hr
IT	<i>INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)</i> Nacionalni institut za dokumentaciju, inovacije i istraživanje obrazovanja	www.indire.it
CY	<i>Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου</i> Ciparski pedagoški institut	www.pi.ac.cy
LU	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale</i> Ustanova za osposobljavanje učitelja i nastavnika	www.ifen.lu
HU	<i>Oktatási Hivatal</i> Tijelo mjerodavno za obrazovanje	https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato
AT	<i>RektorInnenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen</i> Rektorska konferencija austrijskih učiteljskih fakulteta	
PL	<i>Ośrodek Rozwoju Edukacji</i> Centar za razvoj obrazovanja	www.ore.edu.pl
PT	<i>Conselho Científico-Pedagógico Da Formação Contínua</i> Znanstveno-pedagoško vijeće stalnoga stručnog usavršavanja	www.ccpfc.uminho.pt
FI	<i>Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen</i> Finska nacionalna agencija za obrazovanje	www.oph.fi
SE	<i>Skolverket</i> Švedska nacionalna agencija za obrazovanje	www.skolverket.se
UK-WLS	<i>Education Workforce Council</i>	www.ewc.wales
UK-NIR	<i>The Education Authority</i>	www.eani.org.uk
UK-SCT	<i>Education Scotland</i>	https://education.gov.scot/
AL	<i>Agjencia e Sigurimit te Cilesise ne Arsimin Parauniversitar</i> Agencija za osiguranje kvalitete predsvučilišnog obrazovanja	www.ascap.edu.al
LI	<i>Schulamt – Zentrum für Schulmedien</i>	https://www.llv.li/inhalt/11239/amtstellen/zentrum-fur-schulmedien
ME	<i>Zavod za školstvo</i> Zavod za školstvo	https://www.zzs.gov.me
MK	<i>Biro za razvoj na obrazovanie</i> Zavod za razvoj obrazovanja	www.bro.gov.mk
RS	<i>Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja</i> Institut za unapređenje obrazovanja	zuov.gov.rs

Prilog I.4 – Ocjenjivači koji su uključeni u vrednovanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine (uz sliku 4.6.)



Izvor: Eurydice

Objašnjenje

Prva vodoravna crta odvaja interne ocjenjivače od vanjskih. Slika prikazuje samo uobičajene postupke vrednovanja: ovdje se ne analiziraju procesi vrednovanja koji se provode kao oblik disciplinske mjere u slučajevima ozbiljnih nedostataka ili propusta. Osoblje uprave škole dijeli upravljanje školom s glavnim nastavnikom i ispunjava uloge kao što su zamjenik ravnatelja, voditelj odjela ili voditelj nastave.

Napomene za pojedine zemlje

Njemačka – Informacije se odnose na nekoliko saveznih pokrajina koje su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika (vidi odjeljak 4.1.).

Španjolska – Informacije se odnose na četiri autonomne zajednice koje su donijele propise o vrednovanju učitelja i nastavnika. U zajednici Asturias nastavnike vrednuje ravnatelj. U zajednicama Aragón, Castilla-La Mancha i La Rioja, nastavnike vrednuje inspektor.

Crna Gora – „Inspektori” se odnose i na inspektore i na savjetnike za osiguranje kvalitete.

Prilog I.5 – Nazivi, ciljana skupina, zemlje odredišta i trajanje mobilnosti centralizirano financiranih programa kojima se promiče međunarodna mobilnost nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2019./2020. godine (podaci uz sliku 5.5.)

	Naziv	Ciljana skupina	Zemlje odredišta	Trajanje mobilnosti
BE fr	Seminar za nastavnike u Nizozemskoj	Nastavnici nizozemskog	Nizozemska	4 dana
BE fr	Seminar za nastavnike u Njemačkoj	Nastavnici njemačkog	Njemačka	1 tjedan
BE nl	Francoform	Nastavnici francuskog	Francuska	2 tjedna
BE nl	Seminar za flamanske nastavnike u Njemačkoj	Nastavnici njemačkog	Njemačka	1 tjedan
CZ	Međunarodne pedagoške radionice za nastavnike njemačkog utemeljene na češko-bavarskim/češko-saksonskim programima rada	Nastavnici njemačkog	Njemačka – Bavarija/Saska	1 – 2 tjedna
CZ	Didaktička pripravnštva za nastavnike francuskog	Nastavnici francuskog	Belgija – Valonija	3 tjedna
DE	Tečajevi stalnoga stručnog usavršavanja za nastavnike francuskog jezika u Belgiji	Nastavnici francuskog	Belgija	1 tjedan
DE	Praćenje rada nastavnika u Španjolskoj	Svi nastavnici koji govore španjolski	Španjolska	2 do 3 tjedna
DE	Škole: Partneri za budućnost	Nastavnici njemačkog jezika iz inozemstva	Njemačka	3 tjedna

	Naziv	Ciljana skupina	Zemlje odredišta	Trajanje mobilnosti
DK, EE, LV, FI, SE, IS, NO	Potprogrami Nordplus Junior	Svi učitelji i nastavnici	Nordijske i baltičke zemlje	Od 5 radnih dana do godine dana
IE	Posjet francuskog/irskog stručnog nastavnika	Nastavnici francuskog	Francuska	1 – 2 tjedna
IE	Program razmjene nastavnika njemačkog jezika	Nastavnici njemačkog	Njemačka	1 semestar
ES	Stručni posjet	Svi učitelji i nastavnici	14 europskih zemalja ⁽²²³⁾	2 tjedna
FR	CIEP stručni posjeti	Nastavnici stranih jezika	7 europskih zemalja ⁽²²⁴⁾	1 – 2 tjedna
FR	Program Jules Verne	Svi učitelji i nastavnici	Nema predodređenog popisa	1 – 3 godine
FR	Stages de perfectionnement linguistique, pédagogique et culturel	Svi učitelji i nastavnici	9 europskih zemalja	2 tjedna
FR	Codofil	Svi učitelji i nastavnici	SAD	1 godina
HR	Bilateralna suradnja	Nastavnici francuskog, njemačkog i povijesti	Francuska, Njemačka, Izrael	(:)
AT	Program jezične pomoći	Svi učitelji i nastavnici	12 zemalja ⁽²²⁵⁾	6 – 8 mjeseci
AT	Program posjeta austrijskih nastavnika Francuskoj i Španjolskoj	Nastavnici francuskog i španjolskog	Francuska, Španjolska	1 – 2 tjedna
AT	Program posjeta austrijskih nastavnika austrijskim školama u inozemstvu	Svi učitelji i nastavnici		1 – 2 tjedna
AT	Program posjeta austrijskih nastavnika dvojezičnim školama	Nastavnici njemačkog		1 – 2 tjedna
FI	Pohjola-Norden sredstva za razmjenu nastavnika i tečajeve u nordijskim zemljama	Svi učitelji i nastavnici	Nordijske zemlje	1 – 2 tjedna
SE	Konferencija Atlas	Svi učitelji i nastavnici	Sve zemlje	(:)
UK	Povezivanje učionica	Svi učitelji i nastavnici	Više od 30 zemalja sudionica u inozemstvu	Otprilike tjedan dana
UK	Nagrade Fulbright u nastavnom programu za međunarodne nastavnike	Svi učitelji i nastavnici	Sjedinjene Američke Države	Semestar
NO	Stipendije TROLL	Nastavnici francuskog	Francuska	2 – 21 dan

⁽²²³⁾ Belgija, Danska, Njemačka, Irska, Francuska, Italija, Nizozemska, Austrija, Portugal, Finska, Švedska, Ujedinjena Kraljevina, Švicarska i Norveška.

⁽²²⁴⁾ Njemačka, Irska, Španjolska, Italija, Austrija, Portugal i Ujedinjena Kraljevina.

⁽²²⁵⁾ Program jezične pomoći trenutno postoji između Austrije i Belgije, Hrvatske, Francuske, Mađarske, Italije, Španjolske, Irske, Ujedinjene Kraljevine, Rusije, Slovenije i Švicarske.

Prilog II.: Statističke tablice

Otvorite dokument u Excelu [Statistički prilog](#)

1. Poglavlje – Privlačnost nastavničke struke

Tablica 1.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema dobnim skupinama, 2018. godine	Slika 1.2.
Tablica 1.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s ugovorom o radu na neodređeno ili određeno vrijeme, 2018. godine	Slika 1.4.
Tablica 1.3.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju s ugovorom na određeno vrijeme prema dobnim skupinama, 2018. godine	Slika 1.5.
Tablica 1.4.: Prosječno radno vrijeme (u satima) koje nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju navode da provode obavljajući aktivnosti povezane s poslom, nastavnici zaposleni na puno radno vrijeme, 2018. godine	
Tablica 1.5.: Prosječan udio vremena koji nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju navode da provode obavljajući aktivnosti povezane s poslom, nastavnici zaposleni na puno radno vrijeme, razina EU-a, 2018. godine	Slika 1.6.
Tablica 1.6.: Razlika između tjednoga ugovorenog radnog vremena i prosječnoga navedenog radnog vremena, nastavnici u nižem srednjoškolskom obrazovanju zaposleni na puno radno vrijeme, 2018./2020. godine	
Tablica 1.7.: Prosječno radno vrijeme posvećeno različitim aktivnostima prema kvartilima nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2018. godine	Slika 1.9.
Tablica 1.8.: Udio radnog vremena posvećenog različitim aktivnostima prema kvartilima nastavnika zaposlenih na puno radno vrijeme u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2018. godine	Slika 1.9.
Tablica 1.9.: Udio nastavnika koji su zadovoljni plaćom i razlika između prosječne godišnje bruto plaće učitelja i nastavnika (EUR) i BDP-a po stanovniku u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2018./2019. godine	Slika 1.10.

2. Poglavlje – Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika i uvođenje u nastavničku struku

Tablica 2.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema najvišoj stečenoj obrazovnoj kvalifikaciji, 2018. godine	Slika 2.2.
Tablica 2.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema vrsti programa obrazovanja ili osposobljavanja za nastavnika, 2018. godine	Odjeljak 2.1.3.
Tablica 2.3.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su završili program formalnog obrazovanja ili osposobljavanja koji uključuje sadržaj, pedagogiju i nastavnu praksu, prema dobnim skupinama, 2018. godine	Slika 2.4.
Tablica 2.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su završili program formalnog obrazovanja ili osposobljavanja koji uključuje nastavni sadržaj, teoriju i praksu, 2018. godine	Odjeljak 2.1.2.
Tablica 2.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su kao početnici u nastavi sudjelovali u formalnim ili neformalnim programima uvođenja, 2018. godine	Slika 2.7.

3. Poglavlje – Stalno stručno usavršavanje

Tablica 3.1.: Sudjelovanje nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju u stručnom usavršavanju (ukupno, prosjek i vrsta), 2018. godine	Slike 3.1., 3.2. i 3.4.
Tablica 3.2.: Teme koje su bile dio stručnog usavršavanja nastavnika koji su pohađali barem jednu vrstu aktivnosti usavršavanja (prosjek i udio), 2018. godine	Slike 3.3. i 3.4.
Tablica 3.3.: Prosječan broj različitih aktivnosti stručnog usavršavanja u kojima su nastavnici sudjelovali u 12 mjeseci prije istraživanja, prema poimanju učinka na nastavnu praksu, 2018. godine	
Tablica 3.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji se „slažu” ili „potpuno slažu” da je stručno usavršavanje u sukobu s njihovom satnicom i dostupnost plaćenoga studijskog dopusta, 2018. godine	Slika 3.7.
Tablica 3.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju čiji su ravnatelji sudjelovali u različitim aktivnostima u 12 mjeseci prije istraživanja, prema učestalosti, prosjek EU-a, 2018. godine	Slika 3.7.
Tablica 3.6.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju čiji su ravnatelji „često” ili „vrlo često” radili na planu stručnog usavršavanja za njihove škole tijekom 12 mjeseci prije istraživanja, 2018. godine	Slika 3.9.

4. Poglavlje – Vrednovanje učitelja i nastavnika

Tablica 4.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi učestalost vrednovanja, 2018. godine	Slika 4.2.
Tablica 4.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi da korektivne rasprave slijede nakon vrednovanja, prema učestalosti, 2018. godine	Slika 4.4.
Tablica 4.3.: Udio nastavnika koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi učestalost vrednovanja ocjenjivača, 2018. godine	Slike 4.7. i 4.8.
Tablica 4.4.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji rade u školama u kojima ravnatelj navodi metode vrednovanja, 2018. godine	Slika 4.10.
Tablica 4.5.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji smatraju da su povratne informacije primljene u posljednjih 12 mjeseci imale pozitivan učinak, 2018. godine	Slika 4.5.
Tablica 4.6.: Vrste informacija koje se primjenjuju za pružanje povratnih informacija nastavnicima u nižem srednjoškolskom obrazovanju, 2018. godine	

5. Poglavlje – Međunarodna mobilnost

Tablica 5.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu 2018. godine	Slika 5.1.
Tablica 5.2.: Udio nastavnika stranih jezika i ostalih predmeta u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu prema svrsi stručnog usavršavanja, 2018. godine	
Tablica 5.3.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu u različitim razdobljima (tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ili kao nastavnika koji rade u nastavi), 2018. godine	Slika 5.4.
Tablica 5.4.: Razlika između 2018. i 2013. godine u udjelu nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja	Slika 5.1.
Tablica 5.5.: Regresijska analiza vjerojatnosti odlaska na mobilnost nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju ako je bio na mobilnosti kao student, kontrolirano poučavanjem stranog jezika, 2018. godine	
Tablica 5.6.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su bili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja prema predmetu koji poučavaju, prosjek EU-a, 2018. godine	Slika 5.3.
Tablica 5.7.: Udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u nižem srednjoškolskom obrazovanju prema stručnom razlogu za odlazak u inozemstvo, 2018. godine	Slika 5.2.
Tablica 5.8.: Udio nastavnika koji su sudjelovali u mobilnosti u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji su boravili u inozemstvu radi stručnog usavršavanja uz potporu programa mobilnosti, 2018. godine	Slika 5.6.

6. Poglavlje – Dobrobit učitelja i nastavnika na poslu

Tablica 6.1.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji navode o svojem doživljaju stresa na poslu, ravnoteži između poslovnog i privatnog života i učinka posla na njihovo mentalno i fizičko zdravlje, prema jačini, 2018. godine	Slika 6.1.
Tablica 6.2.: Udio nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju koji navode o određenom broju problema koji su izvor stresa, 2018. godine	Slika 6.2.
Tablica 6.3.: Srednja vrijednost indeksa stresa nastavnika, 2018. godine	Slika 6.3.
Tablica 6.4.: Učinak odabranih pokazatelja Eurydicea na rezultat indeksa stresa u nižem srednjoškolskom obrazovanju, razina EU-a, 2018. godine	
Tablica 6.5.: Učinak odabranih aspekata nastavničkog posla na rezultat indeksa stresa, regresijske analize, niže srednjoškolsko obrazovanje, 2018. godine	Slika 6.4.
Tablica 6.6.: Učinak odabranih pokazatelja Eurydicea i aspekata nastavničkog posla na rezultat indeksa stresa, regresijske analize, niže srednjoškolsko obrazovanje, razina EU-a, 2018. godine	

**IZVRŠNA AGENCIJA ZA OBRAZOVANJE, AUDIOVIZUALNU
DJELATNOST I KULTURU**

Analiza obrazovnih politika i politika za mlade

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Odjel A6)
B-1049 Bruxelles
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Autori

Peter Birch (koordinacija), Akvilė Motiejūnaitė-Schulmeister,
Isabelle De Coster, Olga Davydovskaia i Nicole Vasiliou

Vanjski stručnjak

Christian Monseur

Prikaz i grafička obrada

Patrice Brel

Naslovnica

Vanessa Maira

Koordinacija izrade

Gisèle De Lel

NACIONALNE JEDINICE EURYDICEA

ALBANIJA

Jedinica Eurydicea
Odjel europskih integracija i projekata
Ministarstvo obrazovanja i sporta
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Dostava podataka – Eggest Gjokuta

AUSTRIJA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Dostava podataka – zajednički doprinos

BELGIJA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Dostava podataka – zajednički doprinos

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Dostava podataka – Sanne Noël; Liesbeth Hens, Goedele Avau,
Liesbeth Roels, Marc Leunis, Elke Peeters, Monika Van Geit,
Steven Heyman, Teun Pauwels i Katrien Verduyck
Ministarstvo obrazovanja i osposobljavanja

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Fachbereich
Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Dostava podataka – zajednički doprinos

BOSNA I HERCEGOVINA

Ministarstvo civilnih poslova
Odjel za obrazovanje
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Dostava podataka – Jedinica Eurydicea, zajedno sa stručnjacima
relevantnih ministarstava obrazovanja

BUGARSKA

Jedinica Eurydicea
Centar za razvoj ljudskih potencijala
Odjel za obrazovno istraživanje i planiranje
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Dostava podataka – Marchela Mitova i Nikoleta Hristova

HRVATSKA

Agencija za mobilnost i programe EU
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Dostava podataka – Zajednička odgovornost

CIPAR

Jedinica Eurydicea
Ministarstvo obrazovanja i kulture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Dostava podataka – Stručnjaci: Ioannis Ioannou (Odjel za opće
srednjoškolsko obrazovanje)

ČEŠKA

Jedinica Eurydicea
Češka Nacionalna agencija za međunarodno obrazovanje i
istraživanje
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Prag 1
Dostava podataka – Simona Pikálková; Marcela Máchová;
stručnjaci: Vít Krčál (Ministarstvo obrazovanja, mladih i sporta),
Miroslav Jiříčka, Jiří Smrčka (Nacionalni akreditacijski ured za visoko
obrazovanje)

DANSKA

Jedinica Eurydicea
Ministarstvo djece i obrazovanja
Danska agencija za znanost i visoko obrazovanje
Bredgade 43
1260 København K
Dostava podataka – Ministarstvo djece i obrazovanja i Ministarstvo
visokog obrazovanja i znanosti

ESTONIJA

Jedinica Eurydicea
Odjel za analizu
Ministarstvo obrazovanja i istraživanja
Munga 18
50088 Tartu
Dostava podataka – Vilja Saluveer (Ministarstvo obrazovanja i
istraživanja)

FINSKA

Jedinica Eurydicea
Finska nacionalna agencija za obrazovanje
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Dostava podataka – Olga Lappi i Kristiina Volmari

FRANCUSKA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
(MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de
l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
(DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Dostava podataka – Olivier Sidokpohou (stručnjak),
Anne Gaudry-Lachet (Eurydice Francuska)

NJEMAČKA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Dostava podataka – Thomas Eckhardt

GRČKA

Grčka jedinica Eurydicea
Uprava za europske i međunarodne poslove
Opća uprava za međunarodna i europska pitanja, Helenska
dijaspora i međukulturno obrazovanje
Ministarstvo kulture i religijskih pitanja
37 Andrea Papandreou Ul. (Ured 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Dostava podataka – zajednički doprinos

MAĐARSKA

Mađarska jedinica Eurydicea
Tijelo mjerodavno za obrazovanje
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Dostava podataka – András Derényi (stručnjak)

ISLAND

Jedinica Eurydicea
Uprava za obrazovanje
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Dostava podataka – Hulda Skogland

IRSKA

Jedinica Eurydicea
Odjel za obrazovanje i vještine
Međunarodni odsjek
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Dostava podataka – Mary Gilbride, Seán P Ó Briain, John Fitzgerald
i Catherine Treacy

ITALIJA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Dostava podataka – Simona Baggiani; stručnjak: Diana Saccardo
(Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione); za uvođenje i stalno
stručno usavršavanje: Maria Chiara Pettenati (Dirigente di ricerca,
INDIRE)

LETONIJA

Jedinica Eurydicea
Državna agencija za razvoj obrazovanja
Valņu ulica 1 (5. kat)
1050 Riga
Dostava podataka – zajednički doprinos

LIHTENŠTAJN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Dostava podataka – Informationsstelle Eurydice

LITVA

Jedinica Eurydicea
Nacionalna agencija za obrazovanje
M. Katkauskas Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Dostava podataka – zajednički doprinos

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Dostava podataka – Nacionalni stručnjaci Ministarstva obrazovanja,
djece i mladih: Kevin Zeches, Luc Federspiel, Annick Hoffmann,
Marc Michely, Patrick Hierthes i Claude Sevenig

MALTA

Nacionalna jedinica Eurydicea
Odjel za istraživanje, cjeloživotno učenje i zapošljivost
Ministarstvo obrazovanja
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Dostava podataka – Louis Scerri (stručnjak)

CRNA GORA

Jedinica Eurydicea
Vaka Đurovića bb
81000 Podgorica
Dostava podataka – Nevena Cabrilo (voditeljica Odjela za
međunarodnu suradnju u Uredu za obrazovne usluge) i Dijana
Vuckovic (profesorica na Sveučilištu Crne Gore)

NIZOZEMSKA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Dostava podataka – zajednički doprinos

SJEVERNA MAKEDONIJA

Nacionalna jedinica Eurydicea
Nacionalna agencija za europske programe u obrazovanju i
mobilnost
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, br. 17
1000 Skopje
Dostava podataka – zajednički doprinos

NORVEŠKA

Jedinica Eurydicea
Ministarstvo obrazovanja i istraživanja
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Dostava podataka – zajednički doprinos

POLJSKA

Poljska jedinica Eurydicea
Zaklada za razvoj obrazovnog sustava
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa

Dostava podataka – Magdalena Górowska-Fells u suradnji sa stručnjacima Ministarstva obrazovanja i znanosti: Ewa Staniszweska, Barbara Antosiewicz, Anna Dakowicz-Nawrocka, Bartłomiej Krasnowski; nacionalni stručnjak: Dominika Walczak (dr.sc., Akademija specijalnog obrazovanja, Varšava)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa

Dostava podataka – Isabel Almeida u suradnji s vanjskim stručnjakom Valter Lemos (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

RUMUNJSKA

Jedinica Eurydicea
Nacionalna agencija za programe Zajednice u području obrazovanja i strukovnog osposobljavanja, Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București

Dostava podataka – Veronica – Gabriela Chirea, u suradnji sa stručnjacima Cristinom Barnom (Nacionalno sveučilište za političke studije i javnu upravu – Pravni fakultet), Mihaelom Stingu (Sveučilište u Bukureštu – Fakultet psihologije i obrazovnih znanosti), Ciprianom Fartușnic (Nacionalni centar za politiku i vrednovanje obrazovanja) i Nicoletom Lițoiu (Politehničko sveučilište u Bukureštu – Odjel za izobrazbu nastavnika i socio-humanističke znanosti)

SRBIJA

Jedinica Eurydicea Srbija
Fondacija Tempus
Ruže Jovanović 27A
11000 Beograd
Dostava podataka – zajednički doprinos

SLOVAČKA

Jedinica Eurydicea
Slovačka akademska udruga za međunarodnu suradnju
Križkova 9
811 04 Bratislava
Dostava podataka – zajednički doprinos

SLOVENIJA

Jedinica Eurydicea
Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta
Odjel za razvoj obrazovanja i kvalitetu
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Dostava podataka – Tanja Taštanoska; stručnjaci: Barbara Kresal Sterniša i Andreja Schmuck (obje iz Ministarstva obrazovanja, znanosti i sporta)

ŠPANJOLSKA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid

Dostava podataka – M^a Paz Bouza, Juan Mesonero, Ana Prados, Jaime Vaquero, Elena Vázquez (Eurydice España-REDIE), Carlos J. Medina (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF), Víctor Manuel García (SG de Personal) y María José Fernández (DP Educación de Ceuta) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fco. Javier Briz, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Fernández (Consejería de Educación del Principado de Asturias). María Asunción Sempere, Antonia E. Obrador y Manel García (Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de Illes Balears). María Isabel Rodríguez (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha). Jesús Andrés Serrano, María Moreno y Francisco José Galán (Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura). José Luis Cabello (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid). Mikel F. de Quinoces, Isi Roldán, Idoia Sara, Itziar Usandizaga, Ana Martínez e Iñaki Salegui (Departamento de Educación del Gobierno de Navarra). Clea Galián, Leyre Díaz y Eva M^a Ortega (Consejería de Educación y Cultura de La Rioja)

ŠVEDSKA

Jedinica Eurydicea
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Dostava podataka – Linnea Möller i Madelen Charysczak

ŠVICARSKA

Jedinica Eurydicea
Švicarsko vijeće kantonalnih ministara obrazovanja (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Dostava podataka – Alexander Gerlings

TURSKA

Jedinica Eurydicea
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Dostava podataka – Osman Yıldırım Uğur;
stručnjak – Prof. Dr. Cem Balçıkanlı

UJEDINJENA KRALJEVINA

Jedinica Eurydicea za Englesku, Wales i Sjevernu Irsku
Department for Education (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Dostava podataka – Nic Mackenzie iz Odjela za obrazovanje i David Hampshire

Jedinica Eurydicea Škotska
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Dostava podataka – Alina Dragos, Stručnjaci za politiku škotske vlade (abecednim redom): Anderson Shirley; Brand Scott; Fearghal Kelly; Felvus Angela; Hanlon Kevin; Harkness Allan; Mackerron Kim; Reid Helen; Walsh Stephanie;
Education Scotland: Rae Linda.

Stupanje u kontakt s EU-om

OSOBN0

Diljem Europe postoje stotine lokalnih informativnih centara EU-a. Adresu najbližeg centra možete pronaći ovdje: europa.eu/contact

PUTEM TELEFONA ILI E-POŠTE

Europa Direct je služba koja odgovara na vaša pitanja o Europskoj uniji. Kontaktirajte ovu uslugu:

- besplatnim telefonom: 00 800 6 7 8 9 10 11 (određeni operateri mogu naplatiti pozive),
- na sljedećem broju: +32 22999696 ili
- elektroničkom poštom na: europa.eu/contact.

Pronalaženje informacija o EU

NA INTERNETU

Informacije na svim službenim jezicima Europske unije dostupne su na mrežnoj stranici: europa.eu

PUBLIKACIJE EU-A

Besplatne publikacije i one koje se mogu kupiti možete preuzeti ili naručiti na: <http://bookshop.europa.eu>. Višestruke preslike besplatnih publikacija moguće je dobiti putem kontakta s centrom Europa Direct ili vašim lokalnim informacijskim centrom (vidi <http://europa.eu/contact>).

PRAVO EU-A I POVEZANI DOKUMENTI

Za pristup pravnim informacijama iz EU-a, uključujući cjelokupno pravo EU-a od 1951. godine na svim službenim jezicima, posjetite mrežnu stranicu EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu>

OTVORENI PODACI IZ EU-A

Portal otvorenih podataka EU-a (<http://data.europa.eu/euodp/en/data>) omogućava pristup skupovima podataka iz EU-a. Podaci se mogu preuzeti i ponovo koristiti besplatno, kako u komercijalne tako i u nekomercijalne svrhe.

Učitelji i nastavnici u Europi –

karijere, razvoj i dobrobit

U ovom izvješću analizira se karijera nastavnika u nižem srednjoškolskom obrazovanju (ISCED 2) diljem Europe. Izvješće se temelji na kvalitativnim podacima Eurydicea o nacionalnim politikama i zakonodavstvu s kvantitativnim podacima iz Međunarodnog ispitivanja poučavanja i učenja (TALIS) o praksama i percepcijama učitelja, nastavnika i ravnatelja.

Povezujući ta dva izvora podataka, analizom se želi prikazati kako nacionalne politike i propisi mogu pridonijeti tome da nastavnička struka postane privlačnija. U njemu se ispituju načini na koje se učitelji i nastavnici obrazuju i politike koje bi mogle utjecati na nastavak njihova stručnog usavršavanja. Uz ostala pitanja, u izvješću se istražuju radni uvjeti, izgledi za napredovanje u karijeri i dobrobit učitelja i nastavnika na poslu. Također se istražuje u kojoj se mjeri vrednovanje učitelja i nastavnika primjenjuje za pružanje formativnih povratnih informacija i načina za poticanje učitelja i nastavnika da putuju u inozemstvo radi učenja i rada. Ukratko su razmotreni izazovi pandemije bolesti COVID-19, s prelaskom na poučavanje i učenje na daljinu.

Izvješće obuhvaća 27 država članica EU-a te Ujedinjenu Kraljevinu, Albaniju, Bosnu i Hercegovinu, Švicarsku, Island, Lihtenštajn, Crnu Goru, Sjevernu Makedoniju, Norvešku, Srbiju i Tursku. Referentne su godine 2018. – 2020.

Zadaća je mreže Eurydice razumjeti i objasniti na koji su način organizirani i kako funkcioniraju različiti obrazovni sustavi u Europi. Mreža pruža informacije temeljene na dokazima i opisuje obrazovne sustave u pojedinim državama te donosi komparativne studije posvećene specifičnim temama, pokazateljima i statističkim podacima. Sve Eurydiceove publikacije dostupne su besplatno na mrežnim stranicama Eurydicea ili na zahtjev u tiskanu obliku. U svojem radu Eurydice nastoji promicati razumijevanje, suradnju, povjerenje i mobilnost na europskoj i međunarodnoj razini. Mreža se sastoji od nacionalnih jedinica u pojedinim europskim zemljama čiji rad koordinira Izvršna agencija EU-a za obrazovanje, audiovizualnu djelatnost i kulturu. Za više informacija o Eurydiceu, vidi <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

