



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci

Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja

Ana Markočić Dekanić

Margareta Gregurović

Matija Batur

Zagreb, 2020.

TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci

Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja

Nakladnik:

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

Za nakladnika:

Ivana Katavić, ravnateljica



Nacionalni centar
za vanjsko vrednovanje
obrazovanja

Urednica:

Ana Markočić Dekanić



Uz potporu
programa Europske
Unije Erasmus +

Autori:

Ana Markočić Dekanić

Margareta Gregurović

Matija Batur

Lektura:

Dubravka Volenec

Grafičko oblikovanje:

Zoran Žitnik

Tisak:

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

Naklada:

300 primjeraka

ISBN: 978-953-7556-72-3

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001059069.

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

Ovaj izvještaj temeljen je analizama i interpretacijama rezultata iz OECD-ovih baza podataka prije objave rezultata 23. ožujka 2020. pa su moguća manja odstupanja u podacima u odnosu na konačne rezultate.



1. UVOD	7
2. O TALIS ISTRAŽIVANJU	11
2.1. Ukratko o TALIS istraživanju	12
2.2. Metodologija istraživanja TALIS 2018	13
Zemlje sudionice	13
Uzorak i instrumenti	14
2.3. Konceptualni okvir i teme	16
3. OBILJEŽJA ZAPOSLENJA I UPRAVLJANJE ŠKOLOM	19
3.1. Obilježja radnog odnosa	21
Vrsta ugovora o radu	21
Ukupno radno vrijeme	26
Rad u više škola	30
3.2. Autonomija u radu, struktura upravljanja školom i zadovoljstvo poslom ravnatelja	33
Autonomija učitelja i nastavnika	33
Autonomija i odgovornosti ravnatelja	34
Zadaci ravnatelja	35
Upravljački tim	36
Vrste vođenja	39
Zadovoljstvo poslom ravnatelja osnovnih i srednjih škola	41
4. FORMALNA EVALUACIJA UČITELJA I NASTAVNIKA	49
4.1. Evaluacija učitelja i nastavnika	51
Učestalost i izvori evaluacije učitelja i nastavnika	52
Metode evaluiranja učitelja i nastavnika	55
Posljedice evaluacije učitelja i nastavnika	59
4.2. Povratne informacije učiteljima i nastavnicima	65
Izvori povratnih informacija	67
Metode prikupljanja povratnih informacija o radu učitelja i nastavnika	68
Utjecaj povratnih informacija na nastavnu praksu	72



5. SURADNIČKO OZRAČJE I STRES NA RADNOM MJESTU	79
5.1. Školsko okružnoje i suradnja	81
Akademska izvrsnost učitelja i nastavnika	81
Aktivnosti suradnje među učiteljima i nastavnicima	84
Suradničko okružnoje škole	91
Suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom	96
5.2. Stres na radnom mjestu	101
Doživljaj stresa na poslu	101
Izvori stresa učitelja, nastavnika i ravnatelja	104
6. SMJERNICE ZA JAČANJE PROFESIONALIZMA UČITELJA, NASTAVNIKA I RAVNATELJA	113
7. LITERATURA	127
8. POPIS GRAFIČKIH PRILOGA	129





1. UVOD

Istraživanje TALIS 2018, treći ciklus OECD-ova međunarodnog TALIS istraživanja, čije je glavno ispitivanje u Hrvatskoj provedeno 2018. godine, omogućilo je dobivanje dosad najbogatije baze podataka i indikatora o profesionalizmu učitelja i ravnatelja u Hrvatskoj.

Prvi dio rezultata, objavljen 2019. godine u nacionalnom izvješću *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici*, obuhvatio je prvu dimenziju profesionalizma hrvatskih učitelja, nastavnika i ravnatelja: njihova znanja i kompetencije, nastavnu praksu i promjenjive kontekste poučavanja i učenja. Ti su rezultati pokazali što učitelji, nastavnici i ravnatelji u Hrvatskoj misle o svojoj profesiji i svom poslu i na koji način razvijaju znanja i kompetencije koje su im potrebne kako bi pridonosili razvoju kognitivnih i socioemocionalnih vještina i akademskih znanja učenika, neophodnih u današnjem promjenjivu svijetu. Ti su rezultati također pokazali na koji se način kontekst učenja i poučavanja u Hrvatskoj promijenio u pet godina, od ciklusa TALIS 2013. Posebna pozornost usmjerena je na povezanost između inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog stručnog usavršavanja učitelja, nastavnika i ravnatelja i njihova osjećaja pripremljenosti za rad, samoučinkovitosti i zadovoljstva poslom. Te su analize pomogle da se utvrdi stupanj do kojeg baza znanja i kompetencija pruža podršku učiteljima, nastavnicima i ravnateljima u radu, ali i da se identificiraju slabosti, odnosno područja u kojima se učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju potrebu dalje razvijati. I na kraju, učitelji, nastavnici i ravnatelji iskazali su svoje stavove o školskim resursima, kao i o prioritetnim područjima za koja bi se, prema njihovu mišljenju, trebalo osigurati dodatne resurse.

Svaka profesija temelji se na specijaliziranim znanjima i kompetencijama koje je čine jedinstvenom u odnosu na sve druge profesije i na kojima stručnjaci u toj profesiji grade svoju legitimnost i ugled. No, profesionalizam se ne temelji isključivo na bazi znanja i kompetencija, već i na mnogim drugim značajkama poput mogućnosti donošenja stručnih prosudbi u svakodnevnom radu, autonomije u donošenju odluka, suradnje s kolegama unutar profesije, samoregulacije u profesionalnoj zajednici temeljenoj na jasnim standardima, etičke dimenzije temeljene na osjećaju davanja doprinosa društvu i društvene odgovornosti te ugleda i statusa profesije (OECD, 2020).

Ovo izvješće, koje donosi drugi dio rezultata prikupljenih u istraživanju TALIS 2018, usmjereno je na preostale četiri dimenzije učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma: ugled i status učiteljske, nastavničke i ravnateljske profesije, sigurnost i fleksibilnost koju im profesija pruža i strukture nagrađivanja, opseg profesionalne suradnje i kolegijalnih odnosa, kao i na stupanj autonomije koju učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju u svom radu. Navedene se dimenzije obrađuju u okviru tematskih poglavlja usmjerenih na obilježja trenutnog zaposlenja i aktivnosti suradnje učitelja i nastavnika, strukture upravljanja, mehanizme formalne evaluacije rada učitelja i nastavnika, analizu stresa povezanog uz radno mjesto kao i na predanost i zadovoljstvo poslom.





2. O TALIS ISTRAŽIVANJU

2.1. UKRATKO O TALIS ISTRAŽIVANJU

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

Glavna obilježja TALIS istraživanja

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

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

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

Razvoj TALIS istraživanja rezultat je uspješne suradnje između OECD-a, zemalja članica OECD-a, zemalja partne-

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



2.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA TALIS 2018

Zemlje sudionice

TALIS 2018 treći je ciklus Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja (TALIS) u svijetu te drugi po redu u Republici Hrvatskoj. U ovom je ciklusu istraživanja ukupno sudjelovalo više od 240 000 učitelja i nastavnika te 13 000 ravnatelja iz 48 zemalja, od čega 30 zemalja članica OECD-a i 18 zemalja partnerica (Tablica 2.1.).

Tablica 2.1. Zemlje sudionice u istraživanju TALIS 2018

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

Uzorak i instrumenti

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

Osim toga, zemljama sudionicama bile su ponuđene i dodatne opcije (Tablica 2.2.):

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

Tablica 2.2. Dizajn istraživanja TALIS 2018

Međunarodna ciljna populacija	• učitelji i ravnatelji na razini ISCED 2 (u Republici Hrvatskoj to su učitelji predmetne nastave od 5. do 8. razreda OŠ i njihovi ravnatelji)
Dodatne međunarodne opcije	• učitelji i ravnatelji na razini ISCED 1 (učitelji razredne nastave od 1. do 4. razreda OŠ i njihovi ravnatelji); • nastavnici i ravnatelji na razini ISCED 3 (nastavnici i ravnatelji srednjih škola) • povezivanje PISA–TALIS istraživanja (nastavnici koji poučavaju petnaestogodišnje učenike koji su sudjelovali u PISA 2018 istraživanju)
Veličina uzorka	• 200 škola iz svake zemlje sudionice • 20 učitelja i ravnatelj iz svake uzorkovane škole
Minimalna stopa odaziva	• 75% uzorkovanih škola • 75% uzorkovanih učitelja • škola je sudjelovala ako se odazvalo barem 50% odabranih učitelja
Instrumenti	• zasebni online upitnici za učitelje i ravnatelje čije je ispunjavanje trajalo 45-60 minuta
Ispitni period	• rujan – prosinac 2017. za zemlje južne hemisfere • veljača – lipanj 2018. za zemlje sjeverne hemisfere

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

U Republici Hrvatskoj glavno ispitivanje u ciklusu TALIS 2018 provedeno je od ožujka do svibnja 2018. (Tablica 2.3.). U tom periodu učitelji, nastavnici i ravnatelji pristupili su ispunjavanju online upitnika u trajanju od 45-60 minuta. Istraživanje je bilo dobro prihvaćeno od strane hrvatskih učitelja, nastavnika i ravnatelja budući da se odazvalo više od 90% uzorkovanih škola te više od 80% uzorkovanih učitelja i nastavnika.

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

Kao i u prvom nacionalnom izvješću o rezultatima TALIS istraživanja, prilikom obrada podataka primijenjen je niz analiza kojima su se ispitala povezanosti između istraživanih koncepata te su se testirale razlike u odgovorima učitelja osnovnih škola i srednjoškolskih nastavnika, kao i razlike u stavovima između ravnatelja osnovnih i srednjih škola.

Definicija „učitelja“ u istraživanju TALIS 2018

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

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

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

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

Tablica 2.3. TALIS 2018 u Hrvatskoj

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

2.3. KONCEPTUALNI OKVIR I TEME

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

OECD definira učiteljski, nastavnički i ravnateljski profesionalizam kao skup znanja, vještina, metoda i postupaka koje primjenjuju učitelji, nastavnici i ravnatelji da bi bili učinkoviti u svom radu. Profesionalizam učitelja, nastavnika i ravnatelja sastoji se od pet dimenzija (Prikaz 2.1.):

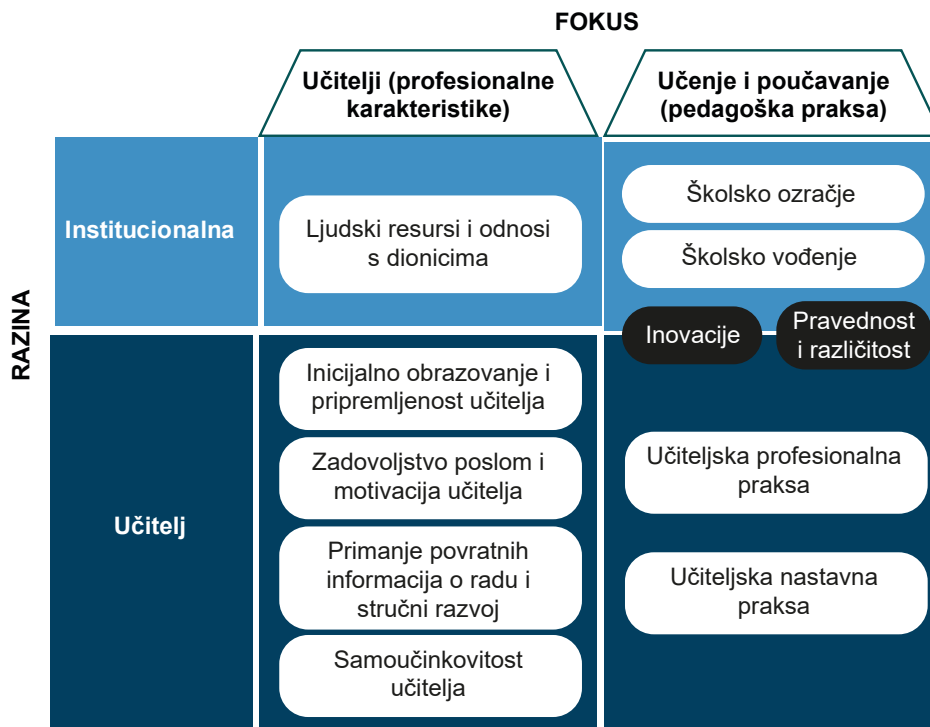
1. *baze znanja i kompetencija*, koja se odnosi i na opća i na specijalizirana znanja, a koja uključuje standarde za ulazak u profesiju, inicijalno obrazovanje te kontinuirani profesionalni razvoj
2. *mogućnosti za razvoj karijere i radnih propisa*, što uključuje radni status, strukture nagrađivanja, sustave ili mehanizme evaluacije i mogućnost napredovanja u karijeri
3. *kolegijalne kontrole i kulture suradnje*, koja se temelji na samoreguliranim profesionalnim zajednicama koje nude mogućnosti suradnje i međusobno pružanje povratnih informacija s ciljem jačanja profesionalne prakse i kolektivnog identiteta profesije
4. *odgovornosti i autonomije*, odnosno stupnja autonomije i kontrole koju učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju u svakodnevnom radu prilikom donošenja odluka i stručnih prosudbi te pružanja povratnih informacija o učinkovitosti obrazovne politike na svim razinama sustava s ciljem jačanja njihova profesionalizma
5. *ugleda i statusa profesije*, odnosno etičkih standarda, intelektualnog i profesionalnog ispunjavanja radnih zahtjeva te percepcije vrijednosti i statusa u društvu u odnosu na druge profesije.

Prikaz 2.1. Dimenzije učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma



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

Prikaz 2.2. Konceptualna mapa tema u ciklusu TALIS 2018



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

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





3. OBILJEŽJA ZAPOSLENJA I UPRAVLJANJE ŠKOLOM

U ovom poglavlju analiziraju se objektivni indikatori radnog okruženja, elementi profesionalne dobrobiti učitelja i nastavnika poput sigurnosti radnog mjesta i fleksibilnosti radnog vremena. Uz navedene indikatore, istražuje se i autonomija u radu učitelja, nastavnika i ravnatelja kao i organizacija upravljanja školom. Naposljetku, istražuje se koliko su ravnatelji osnovnih i srednjih škola zadovoljni svojim poslom i ravnateljskom funkcijom.

ISTAKNUTO

- Hrvatska pripada skupini zemalja s najvećim udjelom učitelja i nastavnika (više od 90%) koji imaju ugovor o radu na neodređeno vrijeme.
- Puno radno vrijeme u Hrvatskoj ima 82% učitelja i 84% nastavnika, što je otprilike 3% više od prosjeka zemalja sudionica.
- Udio hrvatskih učitelja zaposlenih na nepuno radno vrijeme statistički se značajno povećao u pet godina s 13% na 18%.
- Više od 11% hrvatskih učitelja i nastavnika radi u dvije škole, dok 3% njih radi u tri ili više škola.
- Udio hrvatskih učitelja koji rade u samo jednoj školi značajno se smanjio između 2013. i 2018. godine za 2%.
- Većina hrvatskih učitelja i nastavnika smatra da ima visoku razinu osjećaja kontrole i autonomije u planiranju nastave i poučavanju.
- Visok udio hrvatskih ravnatelja ima veliku odgovornost za kadrovska pitanja i raspodjelu školskih financijskih sredstava, a relativno malu odgovornost u pitanjima vezanima uz odabir predmeta koji će se učiti te nastavnih sadržaja i materijala.
- Hrvatski učitelji i nastavnici primarno su odgovorni za aktivnosti vezane uz nastavu i poučavanje, no imaju neznatnu ulogu u pitanjima vezanim uz kadroviranje i financije.
- Većina hrvatskih ravnatelja izjavljuje da je uključeno u različite izravne i neizravne oblike instruktorskog vođenja (54-84%), a oko polovice njih izjavljuje da su uključeni u različite oblike administrativnog i sustavnog vođenja škole.
- Više od 90% hrvatskih ravnatelja zadovoljno je svojim poslom i radom u školi.
- Oko 60% hrvatskih ravnatelja nije zadovoljno svojom plaćom, dok ih nešto manje od polovice nije zadovoljno uvjetima svog zaposlenja.
- Gotovo svi (90%) ravnatelji u Hrvatskoj i nešto više od polovice (56%) ravnatelja u prosjeku zemalja sudionica smatra da se učiteljsko zanimanje ne cijeni u društvu.



Radno okruženje uključuje širok spektar karakteristika koje određuju kvalitetu nekog posla ili radnog mjesta. Uz plaću, broj radnih sati i karakteristike ugovora o radu, radno okruženje uključuje i fizičko i društveno okruženje, intenzitet rada, mogućnosti napredovanja i profesionalnog rasta i razvoja, autonomiju zaposlenika, sudjelovanje u odlučivanju, timski rad i razinu povjerenja. Dobro radno okruženje važno je za djelatnike, poduzeća i društva te je pozitivno povezano sa zdravljem, dobrobiti, razvojem vještina i produktivnosti (Eurofound i International Labour Organization, 2019; Cazes, Hijzen i Saint-Martin, 2015, sve prema OECD, 2020). U slučaju učitelja i nastavnika, osim za njihovu opću dobrobit, kvaliteta radnog okruženja ključna je i za razvoj i njegovanje učinkovitih okruženja za učenje (Gomendio, 2017, prema OECD, 2020).

Za stvaranje poticajnih okružja učenja koje će pridonositi ishodima učenja ključno je rukovođenje. Rukovođenje školom trebalo bi osigurati uvjete za stvaranje okruženja koje doprinosi rastu i razvoju učitelja i nastavnika, njihove nastavne prakse i njihova odnosa s učenicima. Identifikacija ključnih dimenzija upravljanja školom i glavnih dionika koji ga oblikuju postao je jedan od ključnih ciljeva u odgojno-obrazovnim sustavima diljem svijeta (Ainley i Carstens, 2018; OECD, 2016).

U ovom poglavlju analiziraju se objektivni indikatori radnog okruženja, elementi profesionalne dobrobiti učitelja i nastavnika poput sigurnosti radnog mjesta i fleksibilnosti radnog vremena. Uz navedene indikatore, istražuje se i rukovođenje i autonomija ravnatelja, učitelja i nastavnika u školi, kao i zadovoljstvo poslom ravnatelja.

3.1. OBILJEŽJA RADNOG ODNOSA

Vrsta ugovora o radu

Učitelji i nastavnici u Hrvatskoj mogu biti zaposleni na dva načina: s ugovorom o radu na neodređeno ili ugovorom o radu na određeno vrijeme. Ako su zaposleni na određeno vrijeme, učitelji i nastavnici po isteku ugovora mogu nastaviti raditi za istog poslodavca samo ako se njihov ugovor obnovi ili produži.

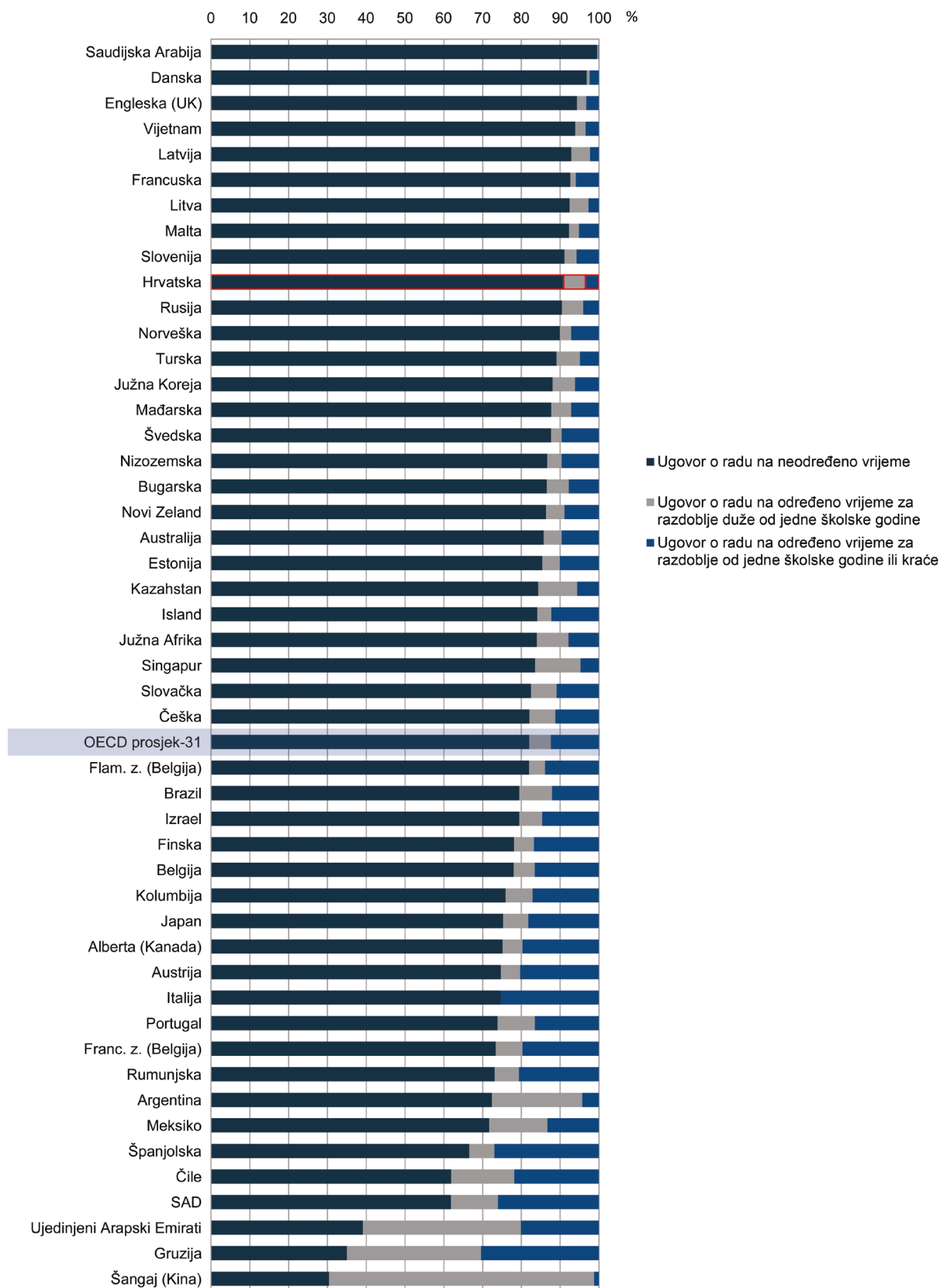
Mogućnost zapošljavanja učitelja i nastavnika na određeno vrijeme ima mnoge prednosti, ali i nedostatke. S jedne strane, zapošljavanje na određeno vrijeme olakšava školama i obrazovnim vlastima da reagiraju na promjene u svojim organizacijskim i obrazovnim potrebama (Bertoni i sur., 2018; Bruns, Filmer i Patrinos, 2011, sve prema OECD, 2020). Rad na određeno vrijeme također omogućuje školama da prate i vrednuju kompetencije novog učitelja i njegovu uklopljenost u školsko okruženje prije no što mu se ponudi ugovor na neodređeno vrijeme (OECD, 2019a). S druge strane, prema svojoj naravi, rad na određeno vrijeme podrazumijeva dozu nesigurnosti i nepredvidivosti, što može dovesti do toga da zaposlenik ne funkcionira optimalno u svom radnom okruženju (de Cuyper, de Witte i Van Emmerik, 2011, prema OECD, 2020). Zapošljavanje učitelja na određeno vrijeme može stvoriti dvostruke standarde na tržištu rada gdje učitelji imaju različita zakonska prava, potencijalno smanjujući njihove mogućnosti i poticaje za daljnji profesionalni razvoj i suradnju s drugim učiteljima. Uz to, nesigurnost posla za učitelja ujedno predstavlja i nesigurnost za učenike budući da učenici ne mogu znati tko će ih nastaviti poučavati u budućnosti (OECD, 2019a).

Prava i obveze koje proizlaze iz ugovora o radu na određeno vrijeme mogu značajno varirati i imati različite posljedice za učitelje, nastavnike i školske sustave. Na primjer, ugovori o radu na određeno vrijeme mogu varirati u duljini zaposlenja, od nekoliko mjeseci do čak nekoliko godina. Rad na određeno vrijeme ponekad može biti i stepenica prema zaposlenju na neodređeno vrijeme, međutim većina takvih ugovora ne jamči daljnji angažman s istim poslodavcem (de Cuyper, de Witte i Van Emmerik, 2011, prema OECD, 2020).

U Hrvatskoj je 91% učitelja i 92% nastavnika zaposleno na neodređeno vrijeme, nešto manje od 6% učitelja i 3,5% nastavnika ima ugovor o radu na određeno vrijeme na barem godinu dana ili više, a ostatak učitelja (3,5%) i nastavnika (4%) ima ugovore o radu na vremenski period manji od godinu dana. Usporedbe radi, udio učitelja zaposlenih na neodređeno vrijeme u prosjeku zemalja OECD-a manji je od hrvatskog (82%), dok je udio učitelja zaposlenih na vremenski period manji od godinu dana gotovo trostruko veći od hrvatskog (12%) (Prikaz 3.1.). Udio učitelja s ugovorima o radu na godinu dana ili više otprilike je podjednak (6%). Hrvatska pripada skupini zemalja s najvećim udjelom učitelja koji imaju ugovor o radu na neodređeno vrijeme, od kojih Saudijska Arabija i Danska bilježe najveći udio s više od 95%. Udio učitelja s ugovorima o radu na neodređeno vrijeme u Hrvatskoj približan je udjelima takvih učitelja u Rusiji i Sloveniji.

S druge strane, nekoliko zemalja sudionica koriste ugovore o radu na određeno vrijeme u većoj mjeri. Primjerice u Gruziji, Italiji, Španjolskoj i Sjedinjenim Američkim Državama barem četvrtina svih učitelja zaposlena je na temelju ugovora o radu na manje od godinu dana.

Prikaz 3.1. Radni odnos u trenutačnoj školi

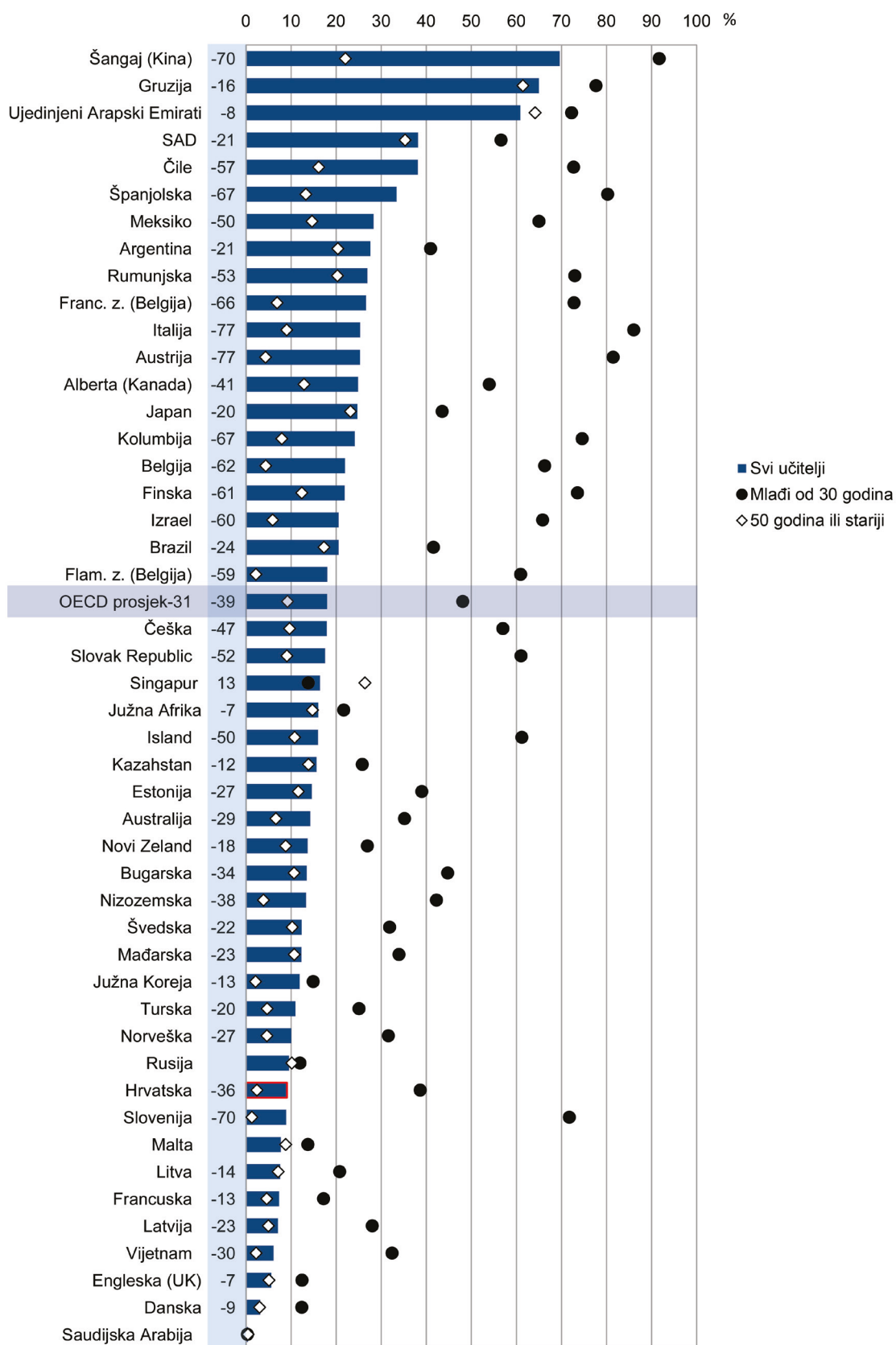


Udio učitelja koji rade na određeno vrijeme snažno je povezan s njihovom dobi (Prikaz 3.2.). U prosjeku zemalja OECD-a, udio svih učitelja koji su zaposleni s ugovorom o radu na određeno vrijeme iznosi 18%, pri čemu je taj udio mnogo veći među učiteljima mlađima od 30 godina (48%). U Hrvatskoj je na određeno vrijeme zaposleno tek 9% učitelja i 8% nastavnika te čak više od trećine učitelja mlađih od 30 godina (39%). U Austriji, Italiji i Šangaju (Kina), na određeno vrijeme zaposleno je 80% učitelja mlađih od 30 godina. Tek 2% učitelja starijih od 50 godina ima ugovor o radu na određeno vrijeme u Hrvatskoj, što je manje od prosjeka TALIS-a koji iznosi 12%.

Podatak da je, općenito gledajući, na određeno vrijeme zaposleno više mlađih učitelja nije iznenađujući. Mlađi učitelji i nastavnici novi su u profesiji i često su zaposleni na probni rok ili se nalaze na pripravničkom stažu. No, općenito visok udio mlađih učitelja zaposlenih na određeno vrijeme prilično je zabrinjavajući. Prema učiteljskim sindikatima diljem svijeta, učitelji i nastavnici zaposleni na određeno vrijeme često su manje zaštićeni mirovinskim programima, rjeđe im se odobrava vrijeme za stručno usavršavanje i profesionalni rast i razvoj, imaju manje beneficije i prava, uključujući obiteljske naknade i godišnji odmor (Stromquist, 2018, prema OECD, 2020). To su rizici zbog kojih je učiteljska profesija manje atraktivna za buduće učitelje, unatoč općeprihvaćenom cilju o popularizaciji učiteljske profesije među mladim ljudima kako bi se do 2030. godine privuklo 69 milijuna novih učitelja (UNESCO, ILO, UNICEF, Education International, 2019, prema OECD, 2020).

U odnosu na 2013. godinu, udio hrvatskih učitelja s ugovorom o radu na neodređeno vrijeme u 2018. godini manji je za otprilike 2%, no ta razlika nije statistički značajna. U većini zemalja sudionica također nije primijećena značajna razlika u udjelu učitelja zaposlenih na neodređeno vrijeme između 2013. i 2018. godine. Udio učitelja s ugovorima na neodređeno vrijeme značajno se smanjio u Meksiku, Austriji, Španjolskoj, Južnoj Koreji, Italiji i Malti, dok se značajno povećao u Islandu, Sloveniji, Portugalu i Brazilu.

Prikaz 3.2. Vrsta ugovora o radu s obzirom na dob učitelja



Ukupno radno vrijeme

Rad na nepuno radno vrijeme sve je učestaliji među radnicima u zemljama OECD-a koji nastoje uspostaviti što bolju ravnotežu između radnog i privatnog života. Međutim, rad na nepuno radno vrijeme često ne pruža jednake mogućnosti za napredovanje u karijeri i kasnije mirovinske pogodnosti. Također, rad na nepuno radno vrijeme ne mora značiti da je riječ o dobrovoljnoj odluci – pojedinci mogu raditi nepuno radno vrijeme zbog naravi posla, a ne iz vlastitog izbora.

U ovom ciklusu TALIS istraživanja učitelji i nastavnici navodili su svoj trenutni status zaposlenja izražen u broju sati koje rade u svojoj školi i svim ostalim školama ili ustanovama zajedno. Učitelji i nastavnici mogli su navesti da rade puno radno vrijeme (više od 90% sati punog radnog vremena) ili nepuno radno vrijeme (podijeljeno u tri kategorije: „71-90% punog radnog vremena“, „50-70% punog radnog vremena“ i „manje od 50% punog radnog vremena“). Uz to, ravnatelji škola trebali su navesti jesu li zaposleni na puno radno vrijeme („više od 90% sati punog radnog vremena“) te imaju li obvezu držanja nastave.

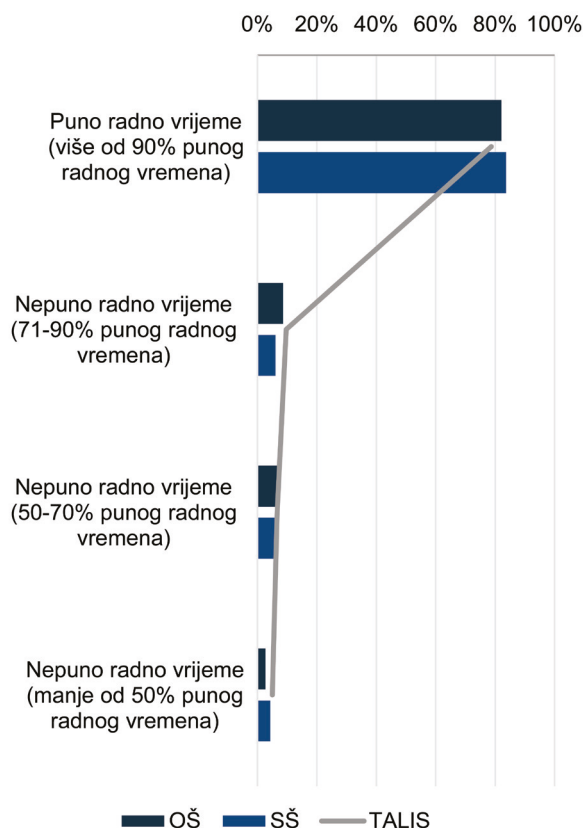
U prosjeku svih zemalja sudionica, 79% učitelja izvijestilo je da su u 2018. godini bili zaposleni na puno radno vrijeme. Iz prikaza 3.3. vidljivo je da je mnogo manji udio učitelja izvijestio da rade 71%-90% punog radnog vremena (10%), 50%-70% punog radnog vremena (7%) ili manje od 50% punog radnog vremena (5%). Međutim, uočene su velike razlike između zemalja. U Hrvatskoj su na nepuno radno vrijeme zaposleni nešto manji udjeli učitelja i nastavnika: 9% učitelja i 6% nastavnika radi 71%-90% punog radnog vremena, 3% učitelja i 4% nastavnika radi manje od 50% punog radnog vremena, dok 7% učitelja i 6% nastavnika radi 50%-70% punog radnog vremena, što odgovara prosjeku svih zemalja sudionica (7%). Puno radno vrijeme u Hrvatskoj ima 82% učitelja i 84% nastavnika, što je otprilike 3% više od prosjeka.

U Brazilu, Meksiku, Nizozemskoj i Saudijskoj Arabiji situacija je obrnuta: većina učitelja zaposlena je na nepuno radno vrijeme. Meksiko i Saudijska Arabija imaju najveći udio učitelja koji rade manje od 50% punog radnog vremena (više od 20%).

Udio učitelja zaposlenih na nepuno radno vrijeme značajno se povećao u polovici zemalja sudionica između 2013. i 2018., među kojima je i Hrvatska (Prikaz 3.4.). U Hrvatskoj se udio učitelja zaposlenih na nepuno radno vrijeme statistički značajno povećao za 5% u 2018. godini, odnosno taj je udio 2013. godine iznosio 13%, a 2018. godine 18%. Udio učitelja koji rade nepuno radno vrijeme značajno se smanjio samo u dvije zemlje sudionice: u Gruziji za 8% te u Švedskoj za 4%.

Međutim, kad se analiziraju razlike među dobnim skupinama, može se zaključiti da u Hrvatskoj postoji značajna razlika u udjelu učitelja koji rade nepuno radno vrijeme. Udio učitelja mlađih od 30 godina koji su zaposleni na nepuno radno vrijeme značajno je veći od udjela učitelja od 50 ili više godina koji rade nepuno radno vrijeme. Hrvatska se prema tome može svrstati kao jedna od 20 zemalja sudionica u kojima je taj udio veći, dok je u 10 zemalja sudionica taj udio značajno manji.

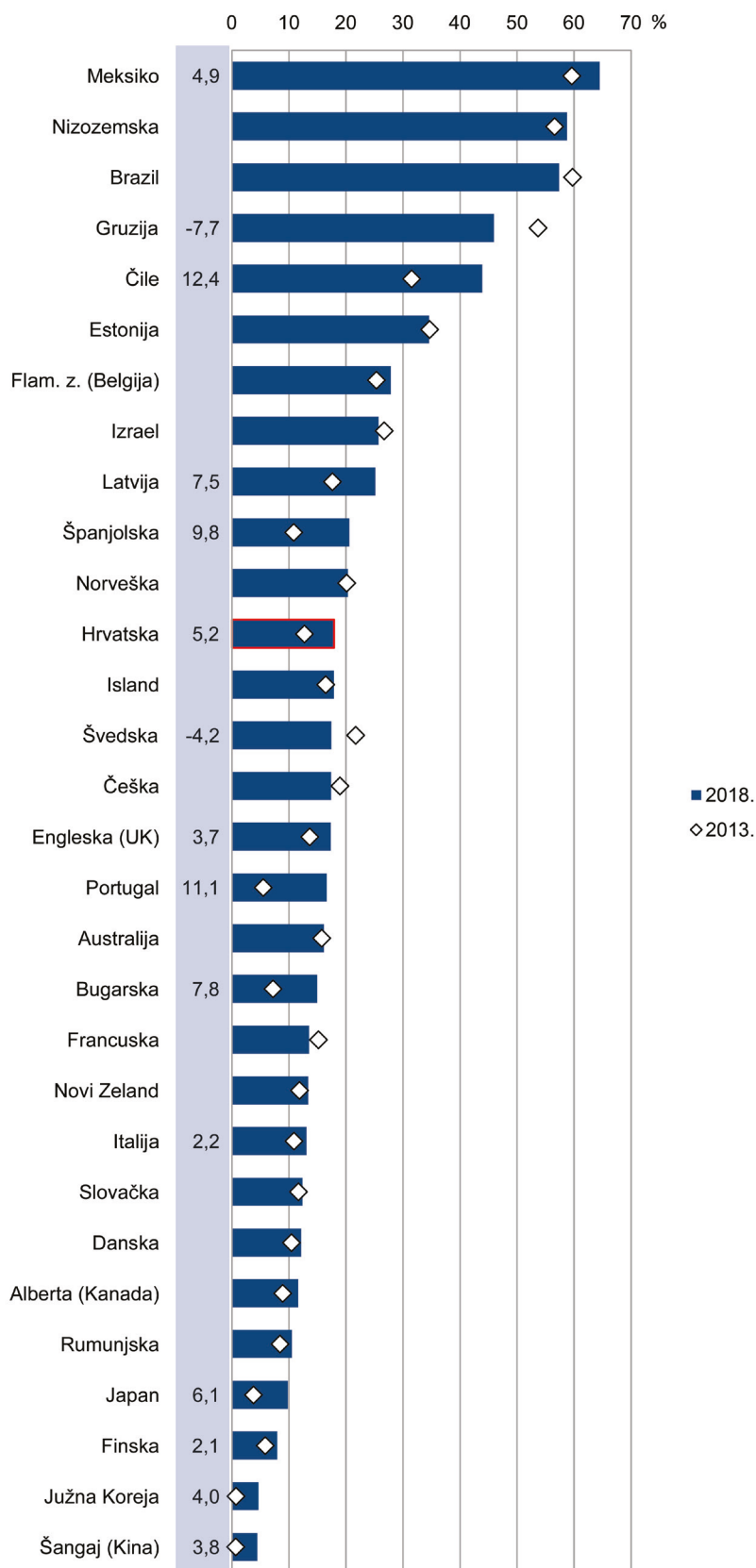
Prikaz 3.3. Radni odnos učitelja i nastavnika s obzirom na ukupno radno vrijeme



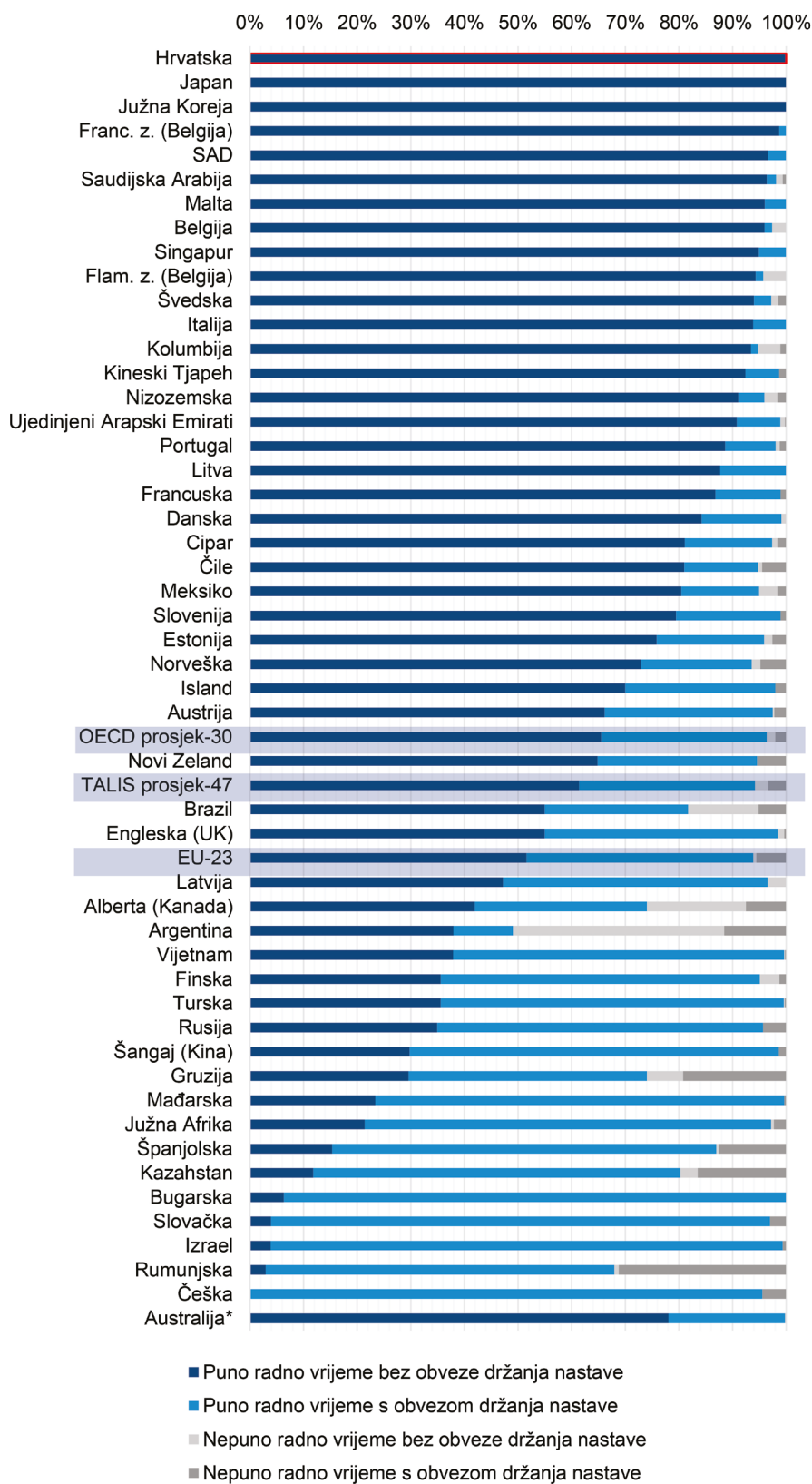
Neki učitelji izvještavaju da su zaposleni na nepuno radno vrijeme, no iskazuju da u radu provedu znatan broj sati tjedno. U Hrvatskoj, 32% učitelja koji rade nepuno radno vrijeme sa satnicom do 70% punog radnog vremena u školi u kojoj je istraživanje provedeno, iskazuju da su radili 35 ili više sati u toj istoj školi ili na poslovima vezanim za školu tjedan prije ispunjavanja upitnika. Taj je udio veći od prosjeka zemalja sudionica koji iznosi 28%. Udio je najveći u Čileu, Kolumbiji, Kazahstanu, Šangaju (Kina), Singapuru, Ujedinjenim Arapskim Emiratima i Vijetnamu, gdje prelazi 40%.

Rad na nepuno radno vrijeme puno je rjeđi za ravnatelje nego za učitelje i nastavnike. U prosjeku zemalja sudionica, 95% ravnatelja izvještuje da su zaposleni na puno radno vrijeme (Prikaz 3.5.). U Hrvatskoj puno radno vrijeme imaju svi ravnatelji osnovnih i srednjih škola (100%), a slična je situacija u većini zemalja. Iznimka su Alberta (Kanada), Gruzija i Rumunjska, u kojima više od 25% ravnatelja radi nepuno radno vrijeme, te Argentina s više od 50% takvih ravnatelja.

Prikaz 3.4. Promjena u radnom vremenu učitelja između 2013. i 2018. godine



Prikaz 3.5. Radno vrijeme ravnatelja i obveza držanja nastave



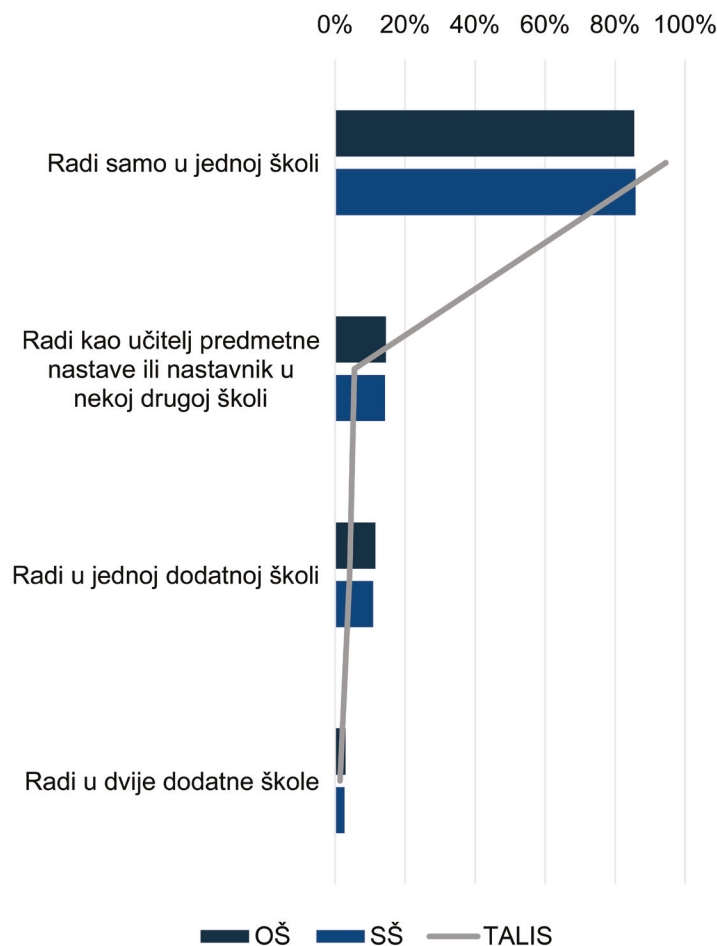
* Stopa odaziva je preniska za usporedbu s drugim zemljama.

U nekim zemljama, ravnatelji zaposleni na puno radno vrijeme imaju i obvezu držanja nastave. U prosjeku svih zemalja sudionica takve radne obveze ima oko trećina ravnatelja (33%). Bugarska, Češka Izrael, Rumunjska i Slovačka bilježe najveće udjele takvih ravnatelja (90%). Hrvatska je, uz Japan i J. Koreju, zemlja u kojoj nema ravnatelja s obvezom držanja nastave.

Rad u više škola

Neki učitelji i nastavnici rade u više škola kako bi upotpunili satnicu radom u drugoj ustanovi. Međutim, rad u dvije ili više škola može povećati obveze učitelja i nastavnika kao što je, na primjer, više vremena za pripremu nastave ili suradnja s većim brojem kolega. Također, rad u više škola često nije vlastiti izbor učitelja, već su oni prisiljeni na to zbog okolnosti. U većini zemalja sudionica relativno mali udio učitelja radi u više škola: prosjek svih zemalja sudionica iznosi oko 5%. Međutim, u nekim je zemljama rad u dvije ili više škola učestaliji. U nekolicini zemalja, među kojima je i Hrvatska, više od 10% učitelja radi u barem dvije škole. Više od 11% hrvatskih učitelja i nastavnika radi u dvije škole, dok 3% njih radi u tri ili više škola (Prikaz 3.6.). Najveći udio učitelja koji rade u dvije ili više škola bilježe Brazil, Argentina, Litva i Rumunjska, gdje udio takvih učitelja iznosi više od 15%.

Prikaz 3.6. Broj škola u kojima rade učitelji i nastavnici





Udio hrvatskih učitelja koji rade u jednoj školi značajno se smanjio između 2013. i 2018. godine za 2%. Povećanje udjela učitelja koji rade u više škola i smanjenje udjela učitelja koji rade u jednoj školi bilježi gotovo polovica zemalja s dostupnim podacima za to razdoblje. Situacija je obrnuta jedino u Brazilu, Čileu i Francuskoj, gdje je zapaženo značajno povećanje udjela učitelja koji rade u jednoj školi.

U pravilu, učitelji koji rade u barem dvije škole često imaju uvjete zaposlenja koji donose manju sigurnost u odnosu na ostale učitelje. U prosjeku zemalja sudionica, 28% učitelja koji rade u dvije ili više škola zaposleni su s ugovorom o radu na određeno vrijeme, što je za 8% veći udio u odnosu na učitelje koji rade u samo jednoj školi. Međutim, u Hrvatskoj udio učitelja koji rade u dvije ili više škola na određeno vrijeme iznosi 11%, što je samo 2% više u odnosu na udio učitelja koji rade u jednoj školi na određeno vrijeme.

Najveća razlika u ovim udjelima primijećena je u Portugalu, gdje dvije trećine učitelja koji su zaposleni na određeno vrijeme radi u barem dvije škole, što čini razliku od 35% u odnosu na one koji rade u jednoj školi.

Obilježja radnog odnosa – hrvatski kontekst

- 91% učitelja i 92% nastavnika u Hrvatskoj zaposleno je na neodređeno vrijeme
- Više od trećine učitelja mlađih od 30 godina (39%) i 2% učitelja starijih od 50 godina zaposleno je na određeno vrijeme
- Puno radno vrijeme u Hrvatskoj ima 82% učitelja i 84% nastavnika, pri čemu je udio učitelja mlađih od 30 godina koji rade nepuno radno vrijeme značajno veći od udjela učitelja od 50 ili više godina koji rade nepuno radno vrijeme
- Više od 11% hrvatskih učitelja i nastavnika radi u dvije škole, dok 3% njih radi u tri ili više škola
- 11% učitelja radi u dvije ili više škola na određeno vrijeme, što je samo 2% više u odnosu na udio učitelja koji rade u jednoj školi na određeno vrijeme
- Svi ravnatelji osnovnih i srednjih škola (100%) imaju puno radno vrijeme bez obveze držanja nastave

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Veći udio učitelja zaposlenih na nepuno radno vrijeme
- Manji udio učitelja koji rade u jednoj školi

Obilježja radnog odnosa – međunarodni kontekst

- U prosjeku zemalja sudionica učitelji su većinom zaposleni na neodređeno vrijeme (82%), dok ih je 12% zaposlenih na određeno na manje od godinu dana
- Gotovo polovica učitelja mlađih od 30 godina (48%) ima ugovor o radu na određeno vrijeme
- 79% učitelja zaposleno je na puno radno vrijeme pri čemu su to u prosjeku češće žene
- Oko 5% učitelja radi u više škola od čega je 28% zaposleno na određeno vrijeme
- 95% ravnatelja zaposleno je na puno radno vrijeme pri čemu 33% njih ima obvezu držanja nastave

Značajne razlike u odnosu na TALIS 2013:

- Udio učitelja s ugovorima na neodređeno vrijeme značajno se smanjio u Meksiku, Austriji, Španjolskoj, J. Koreji, Italiji i Malti, dok se značajno povećao u Islandu, Sloveniji, Portugalu i Brazilu
- Udio učitelja zaposlenih na nepuno radno vrijeme značajno se povećao u polovici zemalja sudionica, dok se u Gruziji i Švedskoj značajno smanjio
- U gotovo polovici zemalja udio učitelja koji rade u više škola povećao se, dok je u Brazilu, Čileu i Francuskoj zabilježeno povećanje udjela učitelja koji rade u jednoj školi.

3.2. AUTONOMIJA U RADU, STRUKTURA UPRAVLJANJA ŠKOLOM I ZADOVOLJSTVO POSLOM RAVNATELJA

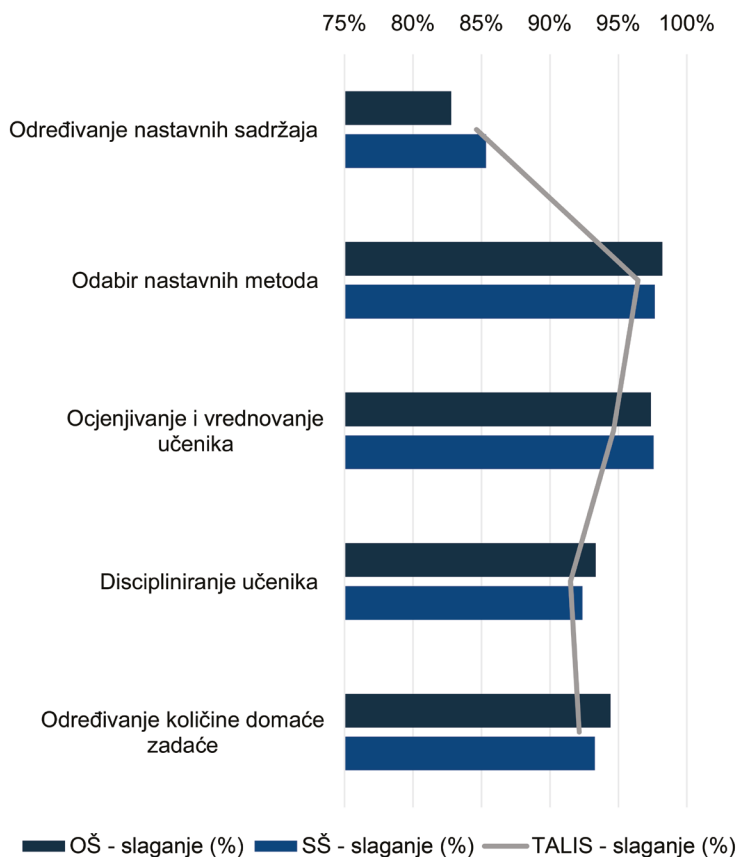
Autonomija učitelja i nastavnika

Po prvi puta u TALIS istraživanju, u ovom je ciklusu učiteljima i nastavnicima postavljeno pitanje u kojoj mjeri se slažu s tvrdnjama iz područja planiranja nastave i poučavanja u razredu. Velika većina učitelja i nastavnika u Hrvatskoj izvješćuje o visokoj razini osjećaja kontrole u planiranju nastave i poučavanju, a slična je situacija i u većini zemalja sudionica (Prikaz 3.7.). Oko 98% hrvatskih učitelja i nastavnika slaže se ili u potpunosti slaže da ima kontrolu nad odabirom nastavnih metoda i vrednovanjem učenika, 93% njih da ima kontrolu nad discipliniranjem učenika (92% u SŠ), 94% njih da ima kontrolu nad odabirom količine domaće zadaće (93% u SŠ) te 83% njih da ima kontrolu nad odabirom nastavnih sadržaja (85% u SŠ). Izuzev udjela učitelja vezanog uz kontrolu nad odabirom nastavnih sadržaja, Hrvatska se nalazi među zemljama čiji učitelji imaju visoku razinu osjećaja kontrole u ostalim područjima s udjelima većim od 90%.

Najveće razlike među zemljama uočene su u području kontrole nad nastavnim sadržajima. Primjerice, više od 95% učitelja u J. Koreji, Islandu, Norveškoj i Švedskoj slaže se ili u potpunosti slaže da imaju kontrolu nad odabirom sadržaja, dok taj udio u Portugalu iznosi tek 47%.

Osnovnoškolski učitelji u prosjeku su statistički značajno zadovoljniji autonomijom u određivanju količine domaće zadaće u odnosu na srednjoškolske nastavnike.

Prikaz 3.7. Zadovoljstvo autonomijom u razrednom okruženju



Autonomija i odgovornosti ravnatelja

Da bi se bolje razumjeli kapaciteti unutar škola za donošenje važnih i efikasnih odluka i dinamika odnosa s dionicima i lokalnim vlastima, uz autonomiju učitelja i nastavnika u planiranju nastave i poučavanju, potrebno je za svaku školu promovirati i strukture donošenja odluka.

Na temelju odgovora prikupljenih upitnikom za ravnatelje utvrđeno je koji dionici imaju glavnu odgovornost u određenim područjima vezanima uz rukovođenje ili nastavu u školi. U Hrvatskoj, kao i u prosjeku zemalja sudionica, za zadaće vezane za kadroviranje i školske politike poput disciplinskih mjera uglavnom su odgovorni ravnatelji (Tablica 3.1.). Prema iskazima ravnatelja, u Hrvatskoj su za aktivnosti vezane uz nastavu i poučavanje primarno odgovorni učitelji i nastavnici, a slična je situacija i u većini zemalja sudionica. Međutim, hrvatski učitelji i nastavnici imaju neznatnu ulogu u pitanjima vezanima uz kadroviranje i financije. Iako je uloga učitelja i nastavnika u donošenju takvih odluka u prosjeku zemalja sudionica mala, u Hrvatskoj je ona još i manja.

Tablica 3.1. Podjela odgovornosti za zadatke vezane uz upravljanje školom

		Ravnatelj	Ostali članovi tima za upravljanje školom	Učitelji/ nastavnici (koji nisu članovi tima za upravljanje školom)	Školski odbor	Lokalne, općinske, županijske ili državne vlasti
Postavljanje ili zapošljavanje nastavnika	OŠ	88,4%	3,7%	0,0%	83,9%	5,7%
	SŠ	85,1%	4,7%	2,0%	78,7%	6,0%
	TALIS	69,1%	24,8%	5,9%	15,1%	33,6%
Otpuštanje nastavnika	OŠ	84,9%	5,0%	1,5%	79,2%	7,2%
	SŠ	86,9%	7,3%	1,3%	72,0%	3,3%
	TALIS	60,4%	16,4%	1,8%	17,7%	39,8%
Određivanje početne plaće nastavnika uključujući raspon plaća	OŠ	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	97,5%
	SŠ	11,4%	0,0%	0,7%	0,7%	90,7%
	TALIS	27,2%	10,4%	0,7%	10,8%	70,1%
Određivanje povišice plaće nastavnika	OŠ	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	97,8%
	SŠ	11,3%	0,0%	0,7%	1,3%	89,3%
	TALIS	28,3%	11,2%	1,2%	12,5%	71,1%
Odlučivanje o raspodjeli proračuna unutar škole	OŠ	74,8%	23,7%	4,2%	66,6%	28,8%
	SŠ	81,4%	20,0%	2,7%	61,3%	28,0%
	TALIS	61,5%	31,6%	6,7%	33,7%	33,2%
Utvrđivanje pravila i postupaka vezanih uz disciplinu učenika	OŠ	73,8%	62,3%	65,6%	29,3%	19,2%
	SŠ	73,9%	45,3%	58,0%	31,3%	30,0%
	TALIS	70,3%	56,4%	37,3%	36,5%	16,5%
Utvrđivanje pravila za ocjenjivanje i vrjednovanje učenika uključujući nacionalne ispite	OŠ	30,6%	43,6%	52,2%	3,7%	53,8%
	SŠ	34,6%	24,0%	44,7%	4,7%	71,3%
	TALIS	53,2%	47,4%	37,3%	16,4%	49,1%

		Ravnatelj	Ostali članovi tima za upravljanje školom	Učitelji/ nastavnici (koji nisu članovi tima za upravljanje školom)	Školski odbor	Lokalne, općinske, županijske ili državne vlasti
Odobranje upisa učenika u školu	OŠ	56,3%	42,7%	19,7%	4,6%	50,5%
	SŠ	33,7%	11,3%	18,7%	16,0%	86,7%
	TALIS	72,7%	28,6%	7,6%	12,1%	29,0%
Odabir nastavnih materijala koji će se koristiti	OŠ	27,6%	34,6%	85,1%	6,0%	35,9%
	SŠ	35,4%	30,7%	70,0%	6,0%	42,0%
	TALIS	44,5%	46,3%	67,2%	15,1%	21,4%
Određivanje nastavnih sadržaja uključujući nacionalne nastavne planove i programe	OŠ	13,3%	22,1%	29,5%	6,4%	89,6%
	SŠ	24,3%	18,0%	37,3%	9,3%	80,0%
	TALIS	36,7%	36,0%	43,6%	12,2%	57,8%
Određivanje koji predmeti će se učiti	OŠ	11,4%	9,4%	12,0%	5,8%	96,8%
	SŠ	17,1%	10,7%	12,0%	10,0%	86,0%
	TALIS	57,1%	44,9%	32,6%	24,7%	46,2%

Zadaci ravnatelja

Ravnatelji su voditelji i ključne su osobe za stvaranje, provođenje i razvoj strukture podrške učiteljima i nastavnicima. Uspješni školski sustavi su sustavi koji pružaju strukturu za profesionalni rast i razvoj učitelja i nastavnika koje mogu koristiti svim učenicima u školi (Hallinger i Heck, 2010, prema OECD, 2020). Međutim, ravnateljevo rukovođenje u konačnici ovisi o njihovoj razini autonomije i stupnju do kojeg sudjeluju u donošenju odluka (Muijs, 2011, prema OECD, 2020).

U ovom ciklusu istraživanja analizirano je u kojoj mjeri ravnatelji imaju odgovornost za određene zadatke. Udio ravnatelja koji izvješćuju da imaju značajnu odgovornost za kadrovska pitanja u Hrvatskoj je vrlo visok: 88% osnovnoškolskih i 85% srednjoškolskih ravnatelja izjavljuje da imaju značajnu odgovornost za imenovanje i zapošljavanje učitelja i nastavnika, dok 85% osnovnoškolskih i 87% srednjoškolskih ravnatelja smatra da ima odgovornost za njihovo otpuštanje ili suspenziju. Promatrajući prosjek svih zemalja sudionica ti su udjeli nešto niži (60-70%). U Bugarskoj, Flamanskoj zajednici u Belgiji, Češkoj, Danskoj, Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Estoniji, Gruziji, Islandu, Latviji, Litvi, Rusiji, Slovačkoj i Sloveniji više od 90% ravnatelja ima značajnu odgovornost za imenovanje i zapošljavanje, odnosno otpuštanje ili suspenziju učitelja i nastavnika. S druge strane, odgovornost za te zadatke ima manje od polovice ravnatelja u Brazilu, Kolumbiji, Francuskoj, Japanu, J. Koreji, Meksiku, Rumunjskoj, Saudijskoj Arabiji, Španjolskoj, Turskoj i Ujedinjenim Arapskim Emiratima.

Hrvatski ravnatelji imaju malu odgovornost za određivanje plaća učitelja i nastavnika, no više od tri četvrtine njih izjavljuje da imaju značajnu odgovornost za alokaciju financijskih sredstava unutar škole. Usporedbe radi, u prosjeku zemalja sudionica odgovornost za određivanje plaća učitelja i nastavnika ima oko trećine

ravnatelja, dok je oko 60% njih odgovorno za školski proračun. U Bugarskoj, Češkoj, Danskoj, Estoniji, Finskoj, Nizozemskoj, Novom Zelandu, Norveškoj, Singapuru i Švedskoj udio ravnatelja koji imaju veliku odgovornost za školski proračun veći je od 90%, dok je u Argentini, Kolumbiji, Rumunjskoj, Saudijskoj Arabiji i Turskoj taj udio manji od 30%.

Za razliku od prosjeka svih zemalja sudionica, hrvatski ravnatelji ne iskazuju veliku odgovornost u području poučavanja s obzirom na to da samo 11% osnovnoškolskih i 17% srednjoškolskih ravnatelja izjavljuje da imaju odgovornost za odabir predmeta koji će se učiti u školi, 13% osnovnoškolskih i 24% srednjoškolskih ravnatelja izjavljuje da odlučuju o nastavnim sadržajima te 28% osnovnoškolskih i 35% srednjoškolskih ravnatelja da odlučuju o odabiru nastavnih materijala. Usporedbe radi, u prosjeku zemalja svih sudionica 57% ravnatelja ima odgovornost za odabir predmeta, 37% njih za odabir nastavnih sadržaja te nešto manje od polovice njih za odabir nastavnih materijala. Najmanje 50% ravnatelja ima veliku odgovornost za sva tri zadatka u Argentini, Češkoj, Izraelu, Italiji, Latviji, Novom Zelandu, Rusiji, Singapuru, Slovačkoj i SAD-u. Hrvatska se nalazi u skupini zemalja u kojima ravnatelji imaju manje od 50% odgovornosti za sva tri područja.

U razdoblju od pet godina, odnosno od prethodnog ciklusa istraživanja (TALIS 2013) nisu uočene značajne razlike u odgovornosti ravnatelja, osim u nekolicini zemalja. U Islandu i Slovačkoj primijećeno je značajno smanjenje u udjelu ravnatelja koji izvješćuju da su odgovorni za određivanje plaća i povišice učitelja i nastavnika te za druga pitanja vezana uz školski proračun.

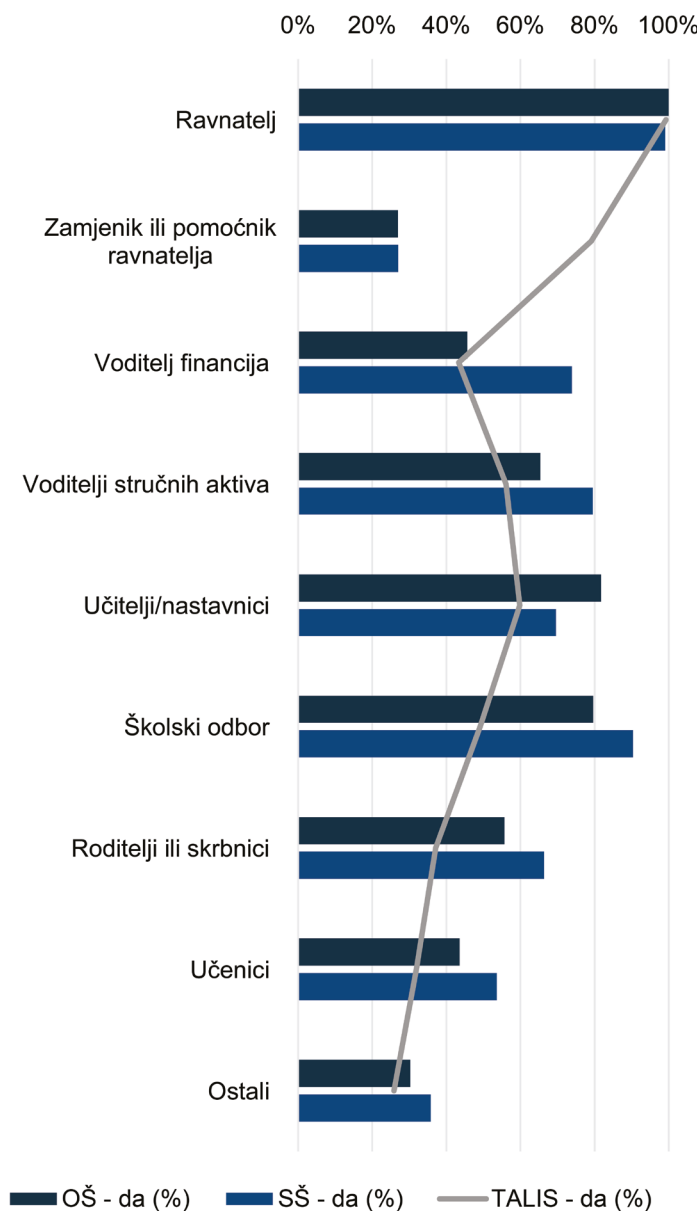
Upravljački tim

Osim struktura donošenja odluka u školama, korisno je analizirati i mogućnosti uključivanja dionika u školske procese. Raspodjela odgovornosti i distribucija odlučivanja efikasniji su kad su ugrađeni u organizacijsku strukturu (Harris, 2004, prema OECD, 2020). Uvođenje upravljačkih timova omogućuje ubrzanje pozitivnih promjena (Pedersen i sur., 2010, prema OECD, 2020). Postojanje školskih upravljačkih timova može se smatrati grubim indikatorom osposobljenih kapaciteta škole za donošenje i dijeljenje odluka. Pojam školskog upravljačkog tima odnosi se na skupinu unutar škole koja ima odgovornost za vođenje i upravljanje školom u odlukama vezanima uz nastavu, korištenje resursa, kurikul, vrednovanje i evaluaciju te strateške odluke vezane uz pravilno funkcioniranje ustanove (OECD, 2020).

U Hrvatskoj 80% osnovnoškolskih i 76% srednjoškolskih ravnatelja izvješćuju da takav tim postoji u njihovoj školi. Iako je prosjek svih zemalja sudionica nešto veći (gotovo 90%), razlike među zemljama veoma su male, izuzev Saudijske Arabije, Austrije i Kanade gdje taj udio iznosi manje od 70%.

Ravnatelji su izvještavali i o sastavu upravljačkog tima, odnosno predstavnika različitih dionika u timu (Prikaz 3.8.). U Hrvatskoj su u školskom upravljačkom timu, uz ravnatelja, u prosjeku najzastupljeniji učitelji (82% u OŠ i 70% u SŠ) i školski odbor (80% u OŠ i 90% u SŠ). U dijelu školskih upravljačkih timova prisutni su i roditelji (56% u OŠ i 66% u SŠ), voditelji stručnih aktivnosti (65% u OŠ i 80% u SŠ) i voditelj financija (46% u OŠ i 74% u SŠ). Hrvatska se nalazi u skupini zemalja koje imaju veći udio predstavnika roditelja u školskim upravljačkim timovima. No, u nekim zemljama poput Kolumbije, J. Koreje, Meksika, Rumunjske i Turske taj udio doseže i 80%. Za razliku od prosjeka svih zemalja sudionica, u kojemu su zamjenici ili pomoćnici ravnatelja zastupljeni sa 79%, u Hrvatskoj su oni prisutni tek u udjelu od 27% osnovnih i srednjih škola.

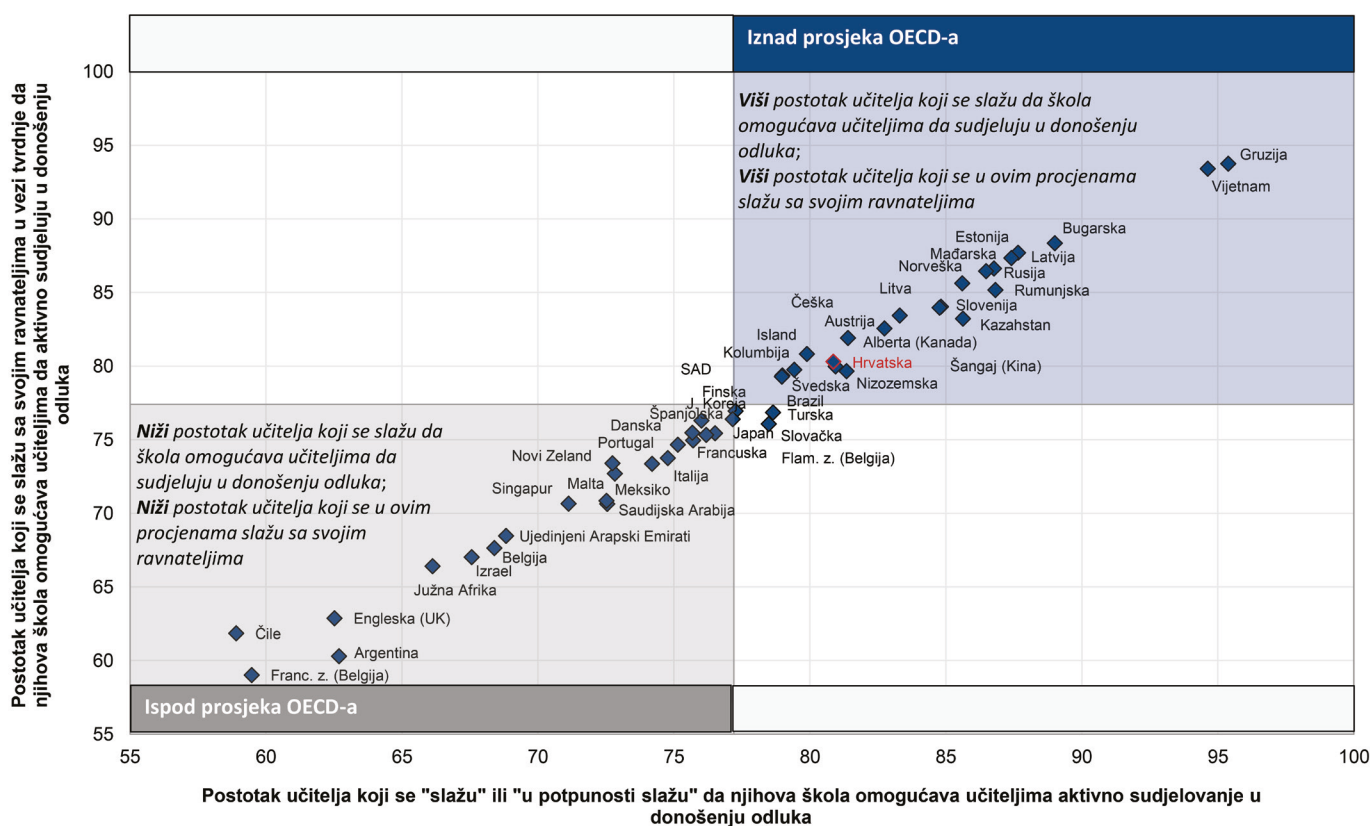
Prikaz 3.8. Sastav tima koji upravlja školom



Učitelji i nastavnici najbolje su upoznati s nastavnim sadržajima i kurikulumima te na temelju svog svakodnevnog rada s učenicima najbolje razumiju potrebe učenika. Stoga je preporuka da bi učitelji i nastavnici trebali imati aktivnu ulogu u procesima donošenja odluka u svojim školama (Ainley i Carstens, 2018; OECD, 2017). Iako važnost uključivanja učitelja i nastavnika u školske upravljačke timove ovisi o ulozi i zadaćama samog upravljačkog tima, njihovo uključivanje u upravljački tim može se smatrati grubim indikatorom raspodjele ovlasti. Iako je udio učitelja i nastavnika u školskim upravljačkim timovima u Hrvatskoj prilično visok (70% – 82%), u nekim zemljama poput Austrije, Kolumbije, J. Koreje i SAD-a taj udio doseže i više od 90%. S druge strane, u nekim zemljama kao što su Danska, Francuska, Belgija, Island, Malta, Nizozemska i Vijetnam taj je udio prilično mali (manje od 25%).

Procjene mogućnosti sudjelovanja učitelja i nastavnika u donošenju upravljačkih odluka mogu se razlikovati između učitelja i ravnatelja. Iz prikaza 3.9. vidljiva je jasna prodjela među zemljama prema kojoj su procjene učitelja i ravnatelja više ili manje ujednačene. Hrvatska se pozicionirala među zemljama koje bilježe iznadprosječno visok udio učitelja koji se slažu da im škola omogućuje sudjelovanje u donošenju odluka, kao i iznadprosječno slaganje učitelja koji se u ovoj procjeni slažu s ravnateljima u svojoj školi. Drugim riječima, za Hrvatsku (isto kao i za dvadesetak drugih zemalja od čega najviše za Gruziju i Vijetnam) može se reći da je učiteljima iznadprosječno omogućeno sudjelovanje u donošenju odluka, što procjenjuju oni sami te potvrđuju njihovi ravnatelji. Drugi kraj spektra odnosi se na ispoprosječno slaganje učitelja da im je omogućeno sudjelovanje u donošenju odluka te da se oni u manjem udjelu slažu sa svojim ravnateljima u toj procjeni, pri čemu je taj podatak najistaknutiji za frankofonu regiju Belgije (Francusku zajednicu) te za Argentinu.

Prikaz 3.9. Mogućnost sudjelovanja učitelja u donošenju odluka – prema procjeni učitelja i ravnatelja





Vrste vođenja

Autonomija čini važnu komponentu u osiguravanju da su postupci ravnatelja usklađeni s potrebama učenika i škole. No, autonomija sama po sebi nije dovoljna. Istraživanja i literatura često pokazuju da autonomija ima veći učinak ako istovremeno postoje i snažne strukture vodstva (Jensen, Weidmann i Farmer, 2013, prema OECD, 2020).

Pojam „vođenje za učenje“ odnosi se na sva različita područja i zadatke ravnatelja usmjerene na unapređivanje rada učitelja i nastavnika i postignuća učenika. U ovome dijelu istražuju se tri aspekta ravnateljskog vođenja usmjerenog na učenje: instrukcijsko vođenje, administrativno vođenje i sustavno vođenje.

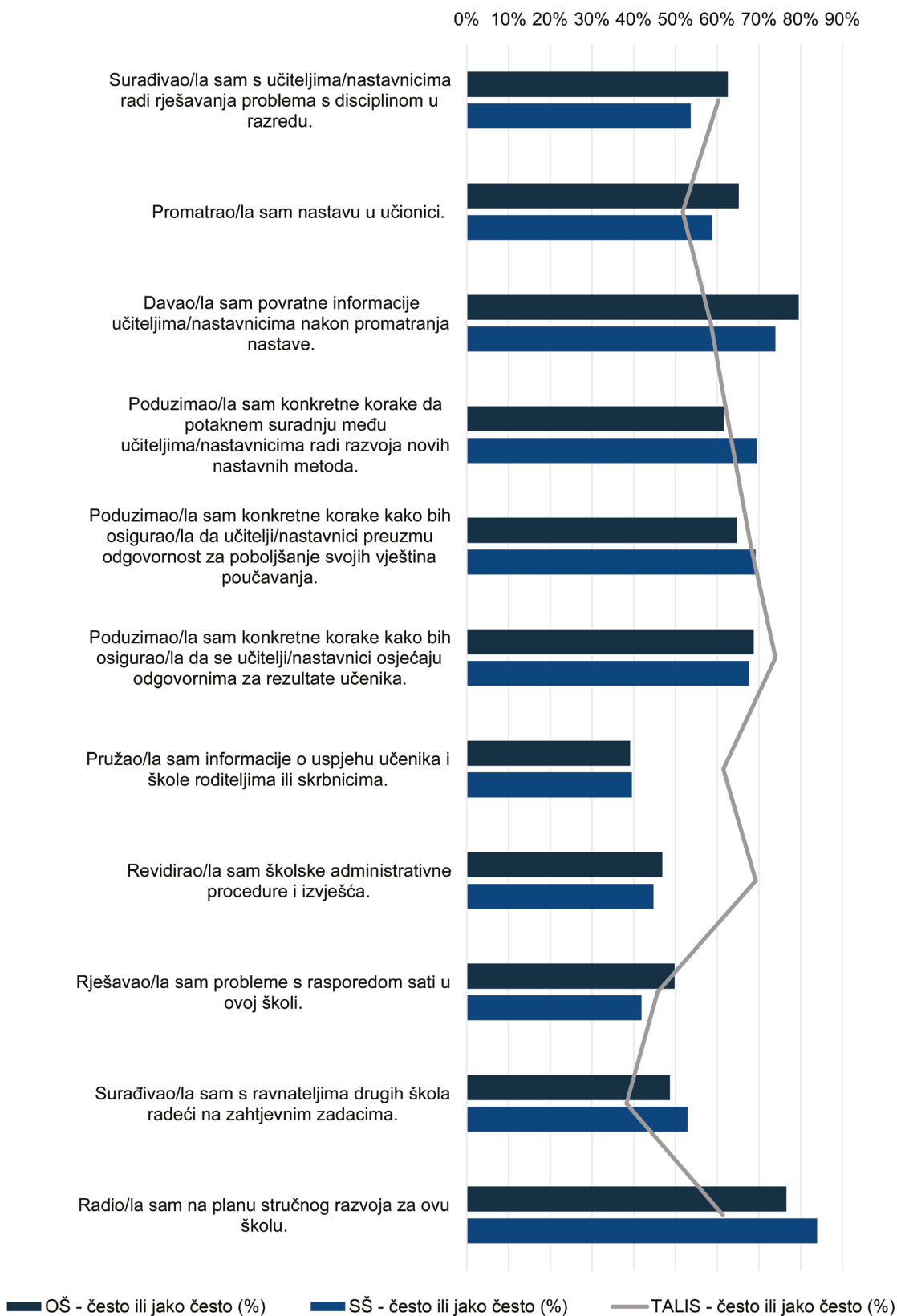
Da bi povećali kvalitetu poučavanja, ravnatelji se mogu fokusirati na oblikovanje školskog kurikulumu, zadovoljavanje učiteljskih potreba za usavršavanjem ili na stvaranje kulture suradnje (Hallinger, 2011; Hallinger, 2015; Hallinger i Heck, 2010, sve prema OECD, 2020). U prosjeku svih zemalja sudionica, značajan udio ravnatelja uključen je u izravne oblike instrukcijskog vođenja (Prikaz 3.10.). Nešto više od 60% ravnatelja u svim zemljama sudionicama, gledajući prosječno, te 54% srednjoškolskih i 62,5% osnovnoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj izjavljuju da surađuju s učiteljima kako bi riješili disciplinske probleme u razredu; 61% ravnatelja u prosjeku zemalja sudionica te 76,5% osnovnoškolskih i 84% srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj rade na planu stručnog usavršavanja za školu; te 52% ravnatelja u prosjeku zemalja sudionica i 59% srednjoškolskih i 65% osnovnoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj često sudjeluju u promatranju nastave u učionici. Više od 70% ravnatelja često sudjeluju u sve tri aktivnosti u Bugarskoj, Gruziji, Kazahstanu, Rumunjskoj, Saudijskoj Arabiji, Šangaju (Kina), Sloveniji, Ujedinjenim Arapskim Emiratima i Vijetnamu. Međutim u Danskoj, Estoniji i Švedskoj taj je udio manji od 50% za sve tri aktivnosti.

U Hrvatskoj relativno visok udio ravnatelja izvještava da sudjeluju i u neizravnim oblicima instrukcijskog vođenja, a ista je situacija i kad se promotri prosjek svih zemalja sudionica. Udio ravnatelja koji su pokretali aktivnosti kako bi osigurali da se učitelji i nastavnici osjećaju odgovornima za ishode učenja iznosi 68-69% u Hrvatskoj (prosjek svih zemalja sudionica iznosi 74%).

Promotre li se razlike u procjenama ravnatelja osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj, može se uočiti da ravnatelji osnovnih škola statistički značajno češće surađuju s učiteljima radi rješavanja disciplinskih problema u razredu te da češće promatraju nastavu u učionici nego što to čine srednjoškolski ravnatelji. Iznimno visoki udio primijećen je u Vijetnamu, Kazahstanu, Šangaju (Kina), Bugarskoj, Ujedinjenim Arapskim Emiratima i Južnoj Africi, dok je pokretanje ovih aktivnosti od strane ravnatelja najmanje učestalo u Japanu (30%), Finskoj (34%) i Francuskoj zajednici u Belgiji (48%).

Podaci o administrativnom vođenju škole prikupljeni su putem dvije tvrdnje u upitniku za ravnatelja vezane za reviziju školskih procedura i rješavanje problema s rasporedom. Rješavanjem problema s rasporedom sati u školi učestalo se bavi 50% osnovnoškolskih i 42% srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj. Slična je situacija i kad se promotri prosjek svih zemalja sudionica (46%). Najmanji udio ravnatelja koji se učestalo bavi rješavanjem problema s rasporedom sati zabilježen je u Rusiji (6%), Japanu (8%), Litvi (12%) i Češkoj (15%). Zemlje koje imaju najveće udjele takvih ravnatelja su Rumunjska i Turska (81%). S druge strane, revidiranjem školskih administrativnih procedura i izvješća učestalo se bavi oko 45% hrvatskih ravnatelja, što je manji udio od prosjeka zemalja sudionica (gotovo 70%). Uvjerljivo najmanji udio takvih ravnatelja zabilježen je u Japanu (10%), dok najveće udjele (veće od 90%) bilježe Bugarska, Kolumbija, Italija, Meksiko i Rumunjska.

Prikaz 3.10. Aktivnosti posljednjih 12 mjeseci u koje su ravnatelji bili često uključeni





Naposlijetku, upitnikom za ravnatelje prikupljeni su podaci i o sustavnom vođenju škole. Oko 40% ravnatelja osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj izvještava da roditeljima ili skrbnicima često pružaju informacije o uspjehu učenika ili neke druge informacije o školi. U prosjeku svih zemalja sudionica, takve informacije često pruža više od 60% ravnatelja. Najveći udio takvih ravnatelja zabilježen je u Južnoj Africi (94%), dok su veliki udjeli zabilježeni i u Ujedinjenom Arapskim Emiratima (87%), Saudijskoj Arabiji (88%), Rumunjskoj (92%), Meksiku (89%) te Kolumbiji i Brazilu (85%). Najmanji udio zabilježen je u Finskoj (17%). S ravnateljima drugih škola na zahtjevnim zadacima učestalo surađuje oko polovice hrvatskih ravnatelja, što je nešto više od prosjeka svih zemalja sudionica (38%). Međusobna suradnja ravnatelja najrjeđa je u Argentini (9%), a najčešća u Rumunjskoj (67,5%) i Južnoj Africi (66%).

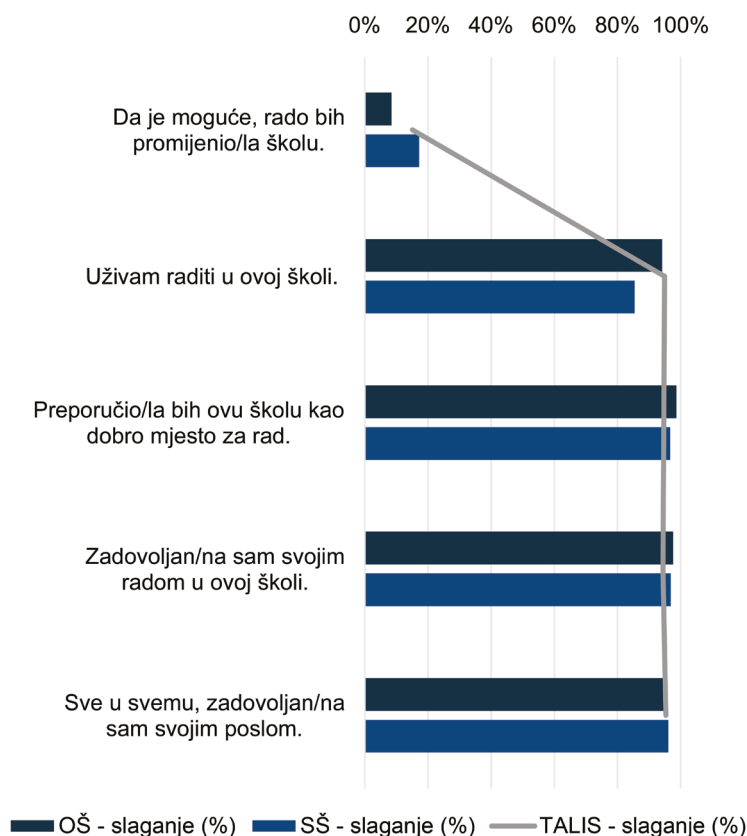
Zadovoljstvo poslom ravnatelja osnovnih i srednjih škola

Zadovoljstvo poslom odnosi se na osjećaj ispunjenja i zadovoljstva koje učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju u svom radu (Ainley i Carstens, 2018). Zadovoljstvo poslom ima pozitivan utjecaj na učitelje, školsko ozračje i učenike, a ima i ključnu ulogu u stavovima, naporima i samopouzdanju (samoeфикаsnosti) učitelja i nastavnika u svakodnevnom radu s djecom (Caprara i sur., 2003; Klassen i sur., 2013; Tschannen-Moran i Hoy, 2001, sve prema OECD, 2020). Zadovoljstvo učitelja i nastavnika njihovim poslom i profesijom detaljno je analizirano u prvom nacionalnom izvještaju *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici*. U ovom se odjeljku donose rezultati vezani uz zadovoljstvo ravnatelja osnovnih i srednjih škola.

Zadovoljstvo poslom znatno je manje istraženo među ravnateljima nego među učiteljima i nastavnicima (Federici i sur., 2012, prema OECD, 2020). Međutim, uloga ravnatelja postaje sve složenija, posebice zbog sve veće potrebe za čvrstim administrativnim i instrukcijskim vođenjem škole (OECD, 2020). Iz tog je razloga veoma važno steći bolji uvid u stavove ravnatelja prema svojim radnim uvjetima. Mnoga istraživanja govore o važnosti pravljenja razlike između dvije vrste zadovoljstva: zadovoljstva trenutnim radnim okruženjem i zadovoljstva poslom (Butt i Lance, 2005; Crossman i Harris, 2006; Dinham i Scott, 1998, sve prema OECD, 2020).

Zadovoljstvo ravnatelja svojim trenutačnim radnim okruženjem vrlo je visoko (Prikaz 3.11.). U Hrvatskoj se gotovo svi ravnatelji osnovnih škola slažu da uživaju raditi u svojoj školi (94%), da su zadovoljni svojim poslom (95%), da bi preporučili svoju školu kao dobro mjesto za rad (99%) te da su zadovoljni vlastitim radom u školi (98%). Nešto manji udio ravnatelja srednjih škola uživa raditi u svojoj školi (85%), dok se s ostalim tvrdnjama slaže podjednak udio ravnatelja pri čemu nisu zabilježene statistički značajne razlike među ravnateljima osnovnih i srednjih škola. Navedeno potvrđuje i podatak da bi manje od 10% ravnatelja osnovnih i 17% ravnatelja srednjih škola rado promijenilo školu, što upućuje na to da je većina ravnatelja zadovoljna trenutačnim radnim okruženjem. Slična je situacija i u prosjeku zemalja sudionica, u kojima se sa svim navedenim tvrdnjama u prosjeku slaže oko 95% ravnatelja osnovnih škola. Štoviše, u 36 zemalja sudionica, najmanje 90% ravnatelja slaže se sa sve četiri tvrdnje, a u većini zemalja sudionica, među kojima je i Hrvatska, nema značajnih promjena u procjenama ravnatelja u odnosu na 2013. godinu.

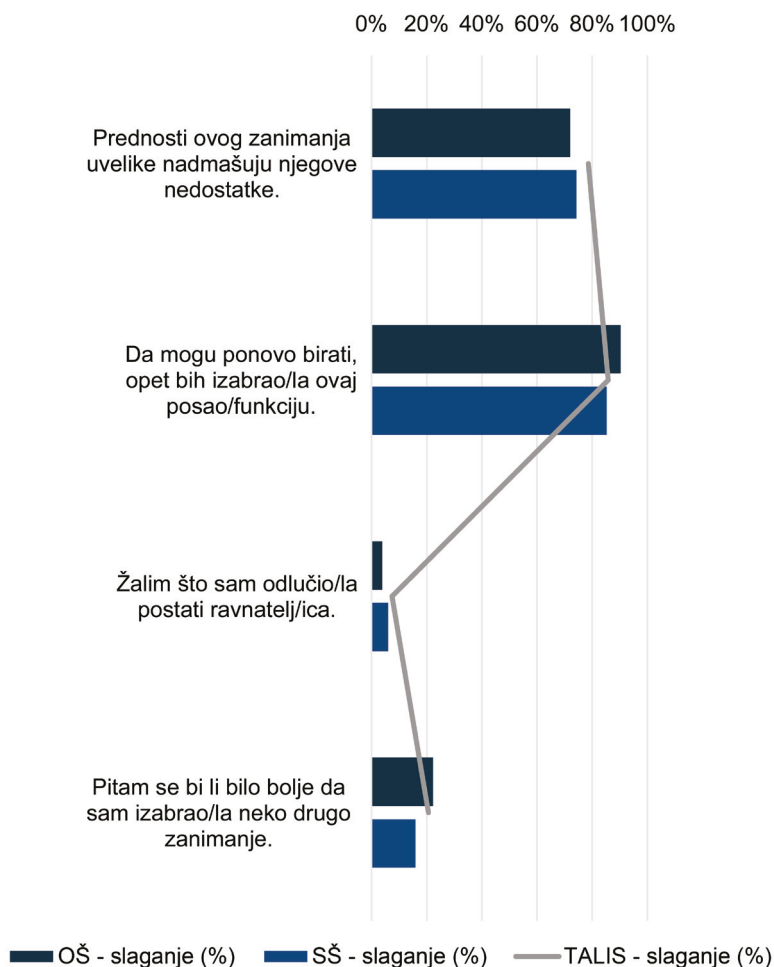
Prikaz 3.11. Procjena zadovoljstva trenutačnim radnim okruženjem



Kad je riječ o zadovoljstvu poslom, oko 80% ravnatelja u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, iskazuje zadovoljstvo za navedene tvrdnje (Prikaz 3.12.): 79% njih se slaže da prednosti njihova posla nadmašuju njegove nedostatke, 86% smatra da bi ponovno izabrali ravnateljsku funkciju kad bi mogli birati, dok se 21% njih pita jesu li mogli odabrati neko drugo zanimanje. Tek manji udio ravnatelja (7%) žali što su odlučili postati ravnateljima. Slično tome, tri četvrtine ravnatelja u Hrvatskoj slaže se da njihov posao ima više prednosti nego nedostataka (OŠ 72%, SŠ 74%), velika većina njih ponovno bi odabrala tu funkciju (OŠ 90%, SŠ 85%), petina ili manje njih pita se jesu li mogli odabrati neko drugo zanimanje (OŠ 22%, SŠ 16%), dok mali udio njih žali zbog svoje odluke da postanu ravnatelji (OŠ 4%, SŠ 6%). Nisu zabilježene statistički značajne razlike u prosječnim procjenama zadovoljstva poslom između ravnatelja osnovnih i srednjih škola.

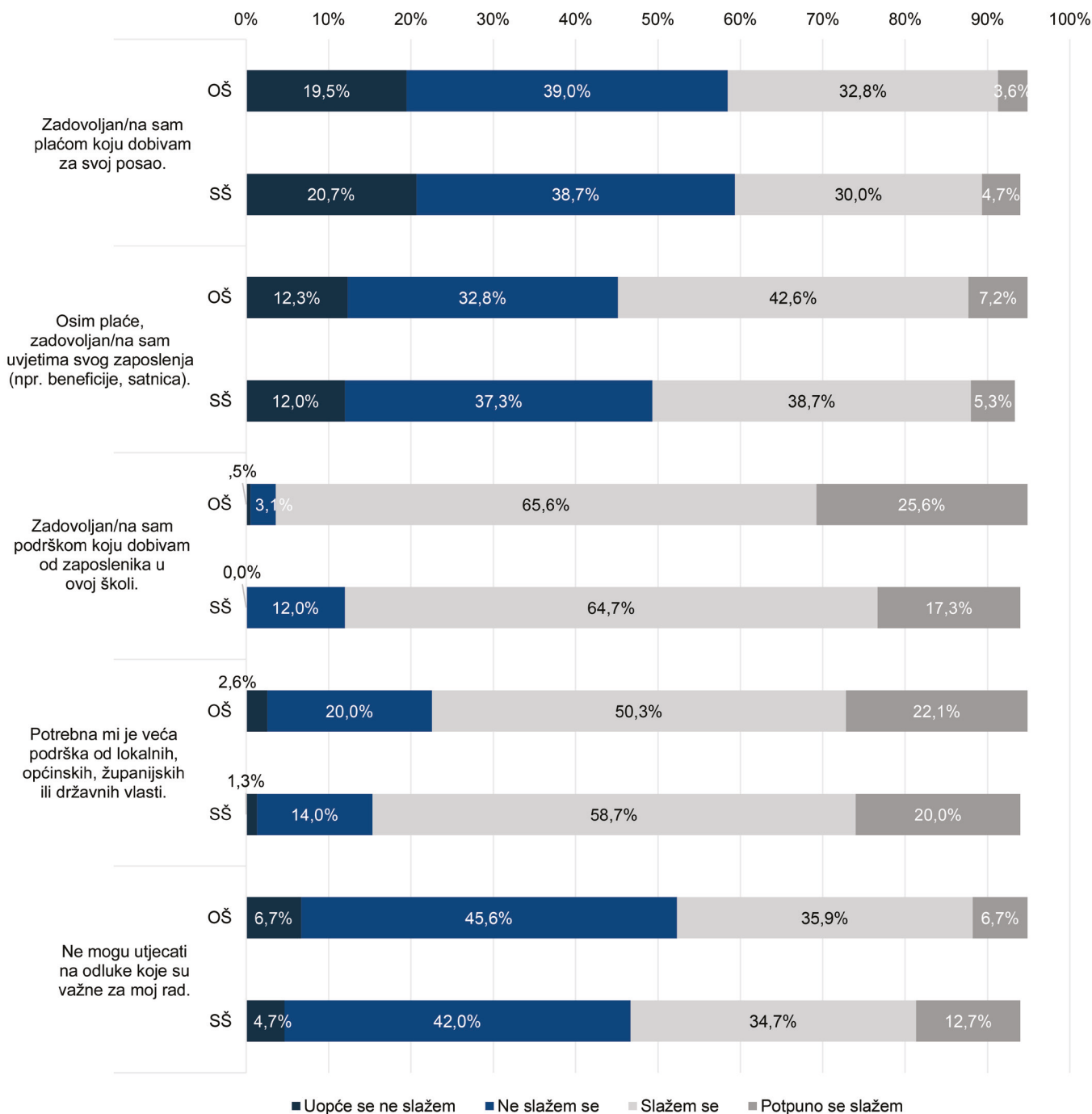
Od ostalih zemalja sudionica, u Bugarskoj i Francuskoj zajednici Belgije upola manji udio ravnatelja (40%) slaže se da prednosti ravnateljskog posla nadmašuju njegove mane. Više od 30% ravnatelja pita se jesu li mogli odabrati neko drugo zanimanje u Bugarskoj, Malti, Saudijskoj Arabiji, Južnoj Africi i Turskoj, dok se u Litvi s tom tvrdnjom slaže čak 77% ravnatelja.

Prikaz 3.12. Procjena zadovoljstva poslom ravnatelja osnovnih i srednjih škola



Osim zadovoljstva radnim okruženjem i poslom, istraživani su i stavovi ravnatelja o različitim aspektima njihovog posla (Prikaz 3.13.). Ravnatelji osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj u pravilu dijele stavove o svim navedenim aspektima. U najvećem postotku ravnatelji nisu zadovoljni plaćom i uvjetima svog zaposlenja. Velika većina ravnatelja zadovoljna je podrškom koju dobivaju od zaposlenika u svojoj školi, iako oko tri četvrtine njih smatra da im je potrebna veća podrška od lokalnih ili nacionalnih vlasti. Međutim, hrvatski su ravnatelji podijeljeni oko toga mogu li utjecati na odluke koje su važne za njihov rad: oko polovice ravnatelja osnovnih (52%) i srednjih škola (47%) ne slaže se s tom procjenom, dok se druga polovica slaže. Statistički značajna razlika između ravnatelja osnovnih i srednjih škola odnosi se tek na tvrdnju da su zadovoljni podrškom koju dobivaju od zaposlenika u svojoj školi pri čemu ravnatelji srednjih škola u prosjeku procenjuju tu podršku slabijom od ravnatelja osnovnih škola.

Prikaz 3.13. Zadovoljstvo podrškom, uvjetima zaposlenja i plaćom ravnatelja osnovnih i srednjih škola





Uz procjenu zadovoljstva svojim poslom ravnatelji su procjenjivali i status učiteljske profesije u društvu. Dok se učitelji i nastavnici u malim udjelima od 9% slažu da je učiteljsko zanimanje cijenjeno u društvu, udio ravnatelja osnovnih i srednjih škola tek je neznatno veći te iznosi 11%. Drugim riječima, 91% učitelja i nastavnika te 89% ravnatelja smatra da se učiteljsko i nastavničko zanimanje ne cijeni u društvu. Usporedbe radi, ove su procjene na razini zemalja sudionica znatno različite te upućuju da je učiteljska profesija cijenjena u društvu prema iskazima 32% učitelja i 44% ravnatelja.

Srednjoškolski nastavnici u prosjeku procjenjuju status učitelja i nastavnika u društvu boljim u usporedbi s učiteljima osnovnih škola, no statistički značajne razlike u ovim stavovima među ravnateljima osnovnih i srednjih škola nisu zabilježene. Ipak, u odnosu na 2013. hrvatski ravnatelji statistički su značajno manje skloni procjenjivati učiteljsko zanimanje kao cijenjeno u društvu, odnosno udio onih koji se slažu da su učitelji cijenjeni značajno se smanjio. Sličan je rezultat zabilježen u još pet zemalja (u Engleskoj, Flamanskoj zajednici u Belgiji, Gruziji, Južnoj Koreji i Novom Zelandu), dok značajan pozitivan pomak prema većem slaganju da je učiteljska profesija cijenjena u društvu bilježe Estonija i Šangaj (Kina). Među hrvatskim učiteljima, s druge strane, nisu zabilježene promjene u stavu u posljednjih pet godina što može upućivati na dugotrajnije nezadovoljstvo statusom vlastite profesije među učiteljima nego što je to slučaj među ravnateljima osnovnih i srednjih škola.

Autonomija u radu, struktura upravljanja školom i zadovoljstvo poslom ravnatelja – hrvatski kontekst

- Većina učitelja (iznad 90%) izvješćuje o visokoj razini osjećaja kontrole u planiranju nastave i poučavanju
- Ravnatelji su većinom odgovorni za zadaće vezane uz kadrovanje i provođenje školske politike (poput disciplinskih mjera): 88% ravnatelja OŠ i 85% ravnatelja SŠ izjavljuje da imaju značajnu odgovornost za imenovanje i zapošljavanje učitelja i nastavnika, a 85% tj. 87% njih za njihovo otpuštanje ili suspenziju
- Ravnatelji imaju malu odgovornost za određivanje učiteljskih i nastavničkih plaća, no više od tri četvrtine njih ima značajnu odgovornost u raspodjeli financijskih sredstava unutar škole
- Ravnatelji ne iskazuju veliku odgovornost po pitanju nastave: imaju manje od 50% odgovornosti za odabir predmeta koji će se učiti u školi, za odluke vezane uz nastavne sadržaje te za odabir nastavnih materijala
- Učitelji i nastavnici primarno su odgovorni za aktivnosti vezane uz nastavu i poučavanje, no imaju neznatnu ulogu u pitanjima vezanim uz kadrovanje i financije
- 80% ravnatelja OŠ i 76% ravnatelja SŠ izvješćuje da u školi postoji upravljački tim u kojemu su najčešće zastupljeni učitelji ili nastavnici i školski odbor, te u natpolovičnim udjelima i roditelji, i voditelji stručnih aktivnosti
- Zamjenici ili pomoćnici ravnatelja prisutni su u 27% osnovnih i srednjih škola
- Visok udio ravnatelja izvješćuje da su uključeni u izravne oblike instruktorskog vođenja: suradnju s učiteljima kako bi riješili disciplinske probleme u razredu, planiranje stručnog usavršavanja za školu te promatranje nastave u učionici
- Gotovo 70% ravnatelja osnovnih i srednjih škola pokretalo je aktivnosti kako bi osigurali da se učitelji i nastavnici osjećaju odgovornima za ishode učenja.
- Oko 45% ravnatelja učestalo se bavi revidiranjem školskih administrativnih procedura i izvješća
- 50% osnovnoškolskih i 42% srednjoškolskih ravnatelja bavi se rješavanjem problema s rasporedom sati u školi
- Oko 40% ravnatelja osnovnih i srednjih škola često pruža roditeljima ili skrbnicima informacije o uspjehu učenika ili školi
- Oko polovice hrvatskih ravnatelja učestalo surađuje s ravnateljima drugih škola radeći na zahtjevnim zadacima
- Više od 90% ravnatelja OŠ i SŠ slaže se da uživaju raditi u svojoj školi, da su zadovoljni svojim poslom, da bi preporučili svoju školu kao dobro mjesto za rad te da su zadovoljni vlastitim radom u školi.
- Manje od 10% ravnatelja OŠ i 17% ravnatelja SŠ rado bi promijenilo školu
- Tri četvrtine ravnatelja slaže se da njihov posao ima više prednosti nego nedostataka, dok bi više od 85% ponovno odabralo tu funkciju
- Petina ili manje ravnatelja pita se jesu li mogli odabrati neko drugo zanimanje (OŠ 22%, SŠ 16%), a mali udio žali zbog svoje odluke da postanu ravnatelji (OŠ 4%, SŠ 6%)
- Oko 60% ravnatelja nije zadovoljno svojom plaćom, dok nešto manje od 50% nije zadovoljno uvjetima svog zaposlenja
- Ravnatelji su najzadovoljniji podrškom koju dobivaju od zaposlenika u školi
- 89% ravnatelja smatra da se učiteljsko zanimanje ne cijeni u društvu

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Osnovnoškolski učitelji u prosjeku su zadovoljniji autonomijom u određivanju količine domaće zadaće
- Osnovnoškolski ravnatelji u prosjeku češće surađuju s učiteljima radi rješavanja disciplinskih problema u razredu te češće promatraju nastavu u učionici
- Srednjoškolski ravnatelji u prosjeku procjenjuju slabijom podršku koju dobivaju od zaposlenika u svojoj školi

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Manji udio ravnatelja slaže se da je učiteljsko zanimanje cijenjeno u društvu



Autonomija u radu, struktura upravljanja školom i zadovoljstvo poslom ravnatelja – međunarodni kontekst

- Većina učitelja ističe visoku razinu osjećaja kontrole u planiranju nastave i poučavanju. Najveće razlike među zemljama uočene su u području kontrole nad nastavnim sadržajima: više od 95% učitelja u J. Koreji, Islandu, Norveškoj i Švedskoj slaže se ili u potpunosti slaže da imaju kontrolu nad odabirom sadržaja, dok taj udio u Portugalu iznosi tek 47%
- Ravnatelji većinom imaju glavnu odgovornost za zapošljavanje i otpuštanje stručnog kadra (60%-70%) te za određivanje disciplinskih pravila i postupaka (53%)
- Odgovornost za određivanje plaća učitelja i nastavnika ima oko trećine ravnatelja, dok je oko 60% njih odgovorno za školski proračun
- 57% ravnatelja ima odgovornost za odabir predmeta, 37% njih za odabir nastavnih sadržaja te nešto manje od polovice njih za odabir nastavnih materijala
- Gotovo 90% ravnatelja prijavljuje postojanje upravljačkog tima u njihovoj školi
- 79% škola ima zamjenika ili pomoćnika ravnatelja
- Udio učitelja u školskim upravljačkim timovima u nekim zemljama poput Austrije, Kolumbije, J. Koreje i SAD-a doseže i više od 90%, dok je u Danskoj, Francuskoj, Belgiji, Islandu, Malti, Nizozemskoj i Vijetnamu taj je udio manji od 25%
- Znatan udio ravnatelja (60%) uključen je u izravne oblike instruktorskog vođenja
- Gotovo tri četvrtine ravnatelja poduzima konkretne korake kako bi osigurali da se učitelji osjećaju odgovornima za ishode učenja.
- Gotovo 70% ravnatelja bavi se revidiranjem školskih administrativnih procedura i izvješća, a 46% rješavanjem problema s rasporedom sati u školi
- Više od 60% ravnatelja izvještava roditelje ili skrbnike o uspjehu učenika
- U prosjeku svih zemalja sudionica 38% ravnatelja surađuje s drugim ravnateljima, a najviše u Rumunjskoj i Južnoj Africi.
- Oko 95% ravnatelja slaže se s tvrdnjama da uživaju raditi u svojoj školi, da su zadovoljni svojim poslom, da bi preporučili svoju školu kao dobro mjesto za rad te da su zadovoljni vlastitim radom u školi
- 15% ravnatelja rado bi promijenilo školu u kojoj rade
- Oko 80% ravnatelja slaže se da prednosti njihova posla nadmašuju njegove nedostatke, da bi ponovno izabrali ravnateljsku funkciju kad bi mogli birati, dok se 21% njih pita jesu li mogli odabrati neko drugo zanimanje, a 7% žali što su postali ravnateljima
- 44% ravnatelja smatra da je učiteljska profesija cijenjena u društvu

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Niži udio slaganja s tvrdnjom da je učiteljska profesija cijenjena u društvu bilježe uz Hrvatsku Engleska, Flamanska zajednica u Belgiji, Gruzija, Južna Koreja i Novi Zeland, dok je povećanje tog udjela zabilježeno u Estoniji i Šangaju (Kina)





4. FORMALNA EVALUACIJA UČITELJA I NASTAVNIKA

U ovom su poglavlju analizirane različite karakteristike formalne evaluacije učitelja i nastavnika. Detaljnije su istraženi izvori i učestalost evaluacije, korištene metode te posljedice i aktivnosti koje prate formalnu evaluaciju učitelja i nastavnika. Poseban naglasak stavljen je na povratne informacije koje učitelji i nastavnici dobivaju nakon evaluacije, prije svega na vrstu povratnih informacija koje primaju, metode njihova prikupljanja te njihov percipirani učinak na nastavnu praksu.

ISTAKNUTO

- Tek 4% osnovnoškolskih učitelja i samo 1% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj nije bilo formalno evaluirano.
- Evaluaciju učitelja i nastavnika u Hrvatskoj najčešće provode ravnatelji, zatim ostali članovi školskog upravljačkog tima te dodijeljeni mentori.
- U velikoj većini hrvatskih škola u evaluaciji učitelja i nastavnika koriste se i rezultati učenika.
- Najčešće posljedice evaluacije učitelja i nastavnika u Hrvatskoj su razgovor o načinima poboljšanja slabih točaka u nastavi i razvoj plana stručnog usavršavanja.
- Najrjeđe posljedice evaluacije učitelja i nastavnika u Hrvatskoj su dobivanje otkaza ili neobnavljanje ugovora o radu.
- Povratne informacije o svom radu prima 95% hrvatskih učitelja i nastavnika. Većina njih povratne informacije prima od ravnatelja škole ili članova tima za upravljanje školom.
- Povratne informacije najčešće su temeljene na promatranju nastave, rezultatima učenika ili vanjskom vrednovanju.
- Većina učitelja koji su primili povratne informacije o svom radu u prethodnih 12 mjeseci izvješćuju da su one imale pozitivan učinak na njihovu nastavnu praksu.



Evaluacija učitelja i nastavnika odnosi se na formalno vrednovanje rada učitelja i nastavnika kako bi se procijenile i/ili pružile povratne informacije o njihovim kompetencijama i učinkovitosti (OECD, 2013). Evaluacija učitelja i nastavnika može imati različite oblike, od centraliziranih nacionalnih sustava evaluacije sa strogim procedurama do metoda koje autonomno razvijaju same škole. Sudionici takvih evaluacija i načini evaluacije mogu se razlikovati od sustava do sustava, kao i same posljedice po učitelje i nastavnike. Tipični primjeri evaluacije jesu vrednovanje na kraju pripravničkog staža, stjecanje statusa kvalificiranog učitelja i nastavnika (npr. putem ispita ili stručnih vijeća), redovite evaluacije rada učitelja i nastavnika (npr. od strane ravnatelja) te sustavi nagrađivanja iznimno kvalitetnih učitelja i nastavnika (OECD, 2013).

Evaluacija nerijetko rezultira nekim oblikom povratne informacije. Povratne su informacije ključne za unapređenje kvalitete poučavanja s obzirom na to da im je glavna svrha produbiti razumijevanje učitelja o vlastitim metodama i nastavnoj praksi. Povratne informacije mogu povećati učinkovitost budući da istovremeno prepoznaju jakosti i identificiraju slabosti u nastavnoj praksi učitelja (OECD, 2020). Mnoga istraživanja ukazuju na snažnu povezanost između kvalitete poučavanja i ishoda učenja (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, 2010; Hanushek i Rivkin, 2010; Hattie, 2009; Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Rockoff, 2004; Rowe, 2003, sve prema OECD, 2020), a upravo konstruktivne povratne informacije o učenju i poučavanju u razredu imaju najveći učinak na postignuća učenika u odnosu na sve druge školske intervencije (Hattie, 2009, prema OECD 2020).

U ovom su poglavlju analizirane različite karakteristike formalnih procedura u evaluaciji učitelja i nastavnika u zemljama sudionicama. Uz evaluacijske procedure, TALIS istražuje i ulogu sudionika u evaluaciji, korištene metode te posljedice i aktivnosti koje prate formalnu evaluaciju učitelja i nastavnika. Povratne informacije koje se pružaju učiteljima i nastavnicima TALIS promatra kao jedinstveni oblik suradnje unutar škola te se u ovome poglavlju istražuju specifične vrste povratnih informacija i njihov percipirani utjecaj na unapređenje nastavne prakse.

4.1. EVALUACIJA UČITELJA I NASTAVNIKA

Evaluacije učitelja i nastavnika često se provode iz više razloga. One mogu biti instrument za osiguranje kvalitete ako se želi osigurati da su dosegnuti određeni standardi ili da su se slijedile određene preporuke (sumativna evaluacija). No, evaluacije mogu učiteljima i nastavnicima biti prilika da promisle o svojoj nastavnoj praksi i svojim snagama i slabostima, kao i o područjima u kojima bi se mogli poboljšati. Evaluacije učitelja i nastavnika mogu pružiti važne informacije koje mogu pomoći školama, učiteljima te lokalnim i nacionalnim vlastima u donošenju odluka o napredovanju i profesionalnom rastu i razvoju (Isoré, 2009; Papay, 2012, sve prema OECD, 2020).

U zemljama koje su sudjelovale u istraživanju TALIS 2013 većina učitelja čiji je rad evaluiran i koji su dobili povratne informacije o tome izvijestila je da je taj proces doveo do pozitivnih promjena u njihovoj nastavnoj praksi. No, velik broj učitelja također je izvijestio i da su evaluacija i dobivene povratne informacije imale neznatan učinak na njihovu nastavnu praksu te da nije uvijek slučaj da su prepoznati najbolji učitelji (OECD, 2014). Istraživanja pokazuju da uspješnost evaluacije učitelja i nastavnika ovisi o nekoliko čimbenika. Osim što zahtijeva vrijeme i visoku razinu stručnosti vrednovatelja, sustav evaluacije učitelja i nastavnika mora biti doživljen

kao valjan i pouzdan, i to ne samo od strane vrednovatelja, već i od strane samih učitelja i nastavnika.

Formalna evaluacija učitelja i nastavnika nije jedini način na koji učitelji i nastavnici mogu dobiti informacije koje su im potrebne za unapređivanje pedagoških kompetencija i nastavne prakse. Kontinuirano stručno usavršavanje, uvođenje (indukcija) učitelja i nastavnika, kolaborativno profesionalno učenje i kolegijalno opažanje mogu značajno pridonijeti postizanju toga cilja. No, evaluacija učitelja i nastavnika jedini je način za izgradnju drugačijeg modela po kojemu se isplaćuju plaće učiteljima i nastavnicima umjesto jedinstvenog modela koje koriste mnoge zemlje, uključujući i Hrvatsku. Prema jedinstvenome modelu, učiteljske i nastavničke plaće povećavaju se na godišnjoj razini neovisno o kvaliteti njihova poučavanja, što može imati negativan učinak na njihovu motivaciju i učinkovitost (Crehan, 2016, prema OECD, 2020).

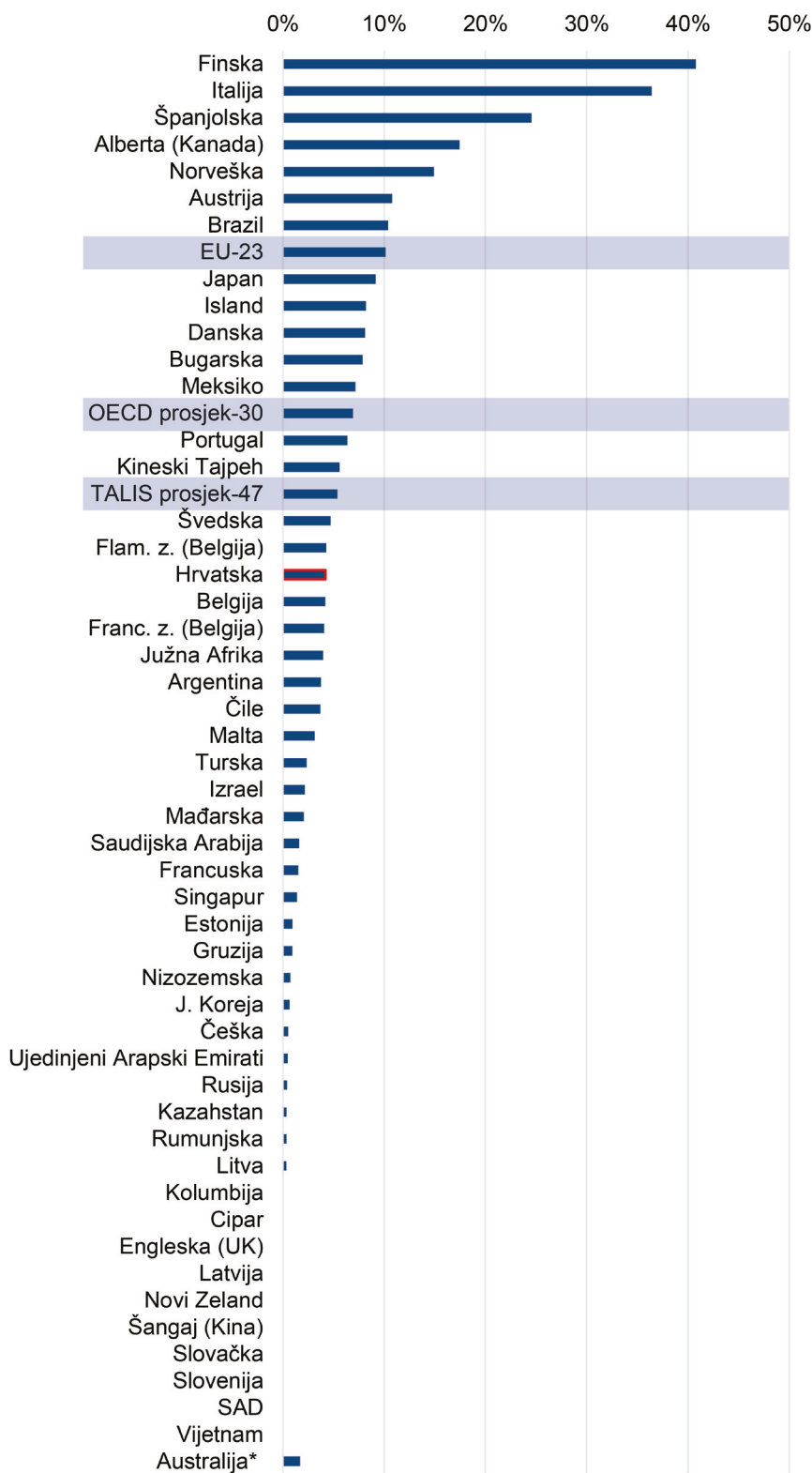
O izvorima, učestalosti i metodama formalne evaluacije učitelja i nastavnika izvješćivali su ravnatelji osnovnih i srednjih škola.

Učestalost i izvori evaluacije učitelja i nastavnika

U zemljama sudionicama, gledajući prosječno, tek manji udio učitelja (5%) radi u školama u kojima se nikad ne provodi formalna evaluacija učitelja. Taj je udio u Hrvatskoj još i manji: tek 4% osnovnoškolskih učitelja i samo 1% srednjoškolskih nastavnika nikada nije formalno evaluirano. U nekim je zemljama udio takvih učitelja znatno veći. Na primjer, u Finskoj on iznosi 41%, u Italiji 36%, a u Španjolskoj 25% (Prikaz 4.1.). Učitelji i nastavnici čiji se rad nikada ne evaluira ne dobivaju važne povratne informacije o svom radu, što može negativno utjecati na njihovo samopouzdanje u poučavanju (OECD, 2020). Ipak, većina ravnatelja u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, izvješćuje da se rad učitelja evaluira. U Kolumbiji, Cipru, Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Latviji, Novom Zelandu, Šangaju (Kina), Slovačkoj, Sloveniji, SAD-u i Vijetnamu provodi se evaluacija svih učitelja.

U razdoblju od 5 godina (TALIS 2013 – TALIS 2018) udio učitelja u školama u kojima se ne provodi evaluacija učitelja značajno se povećao u Finskoj (+15%), Norveškoj (+9%) i Japanu (+5%), dok se udio takvih učitelja značajno smanjio u Italiji (-34%), Islandu (-13%) i Španjolskoj (-12%). U Hrvatskoj nije bilo značajnih promjena u tom petogodišnjem razdoblju.

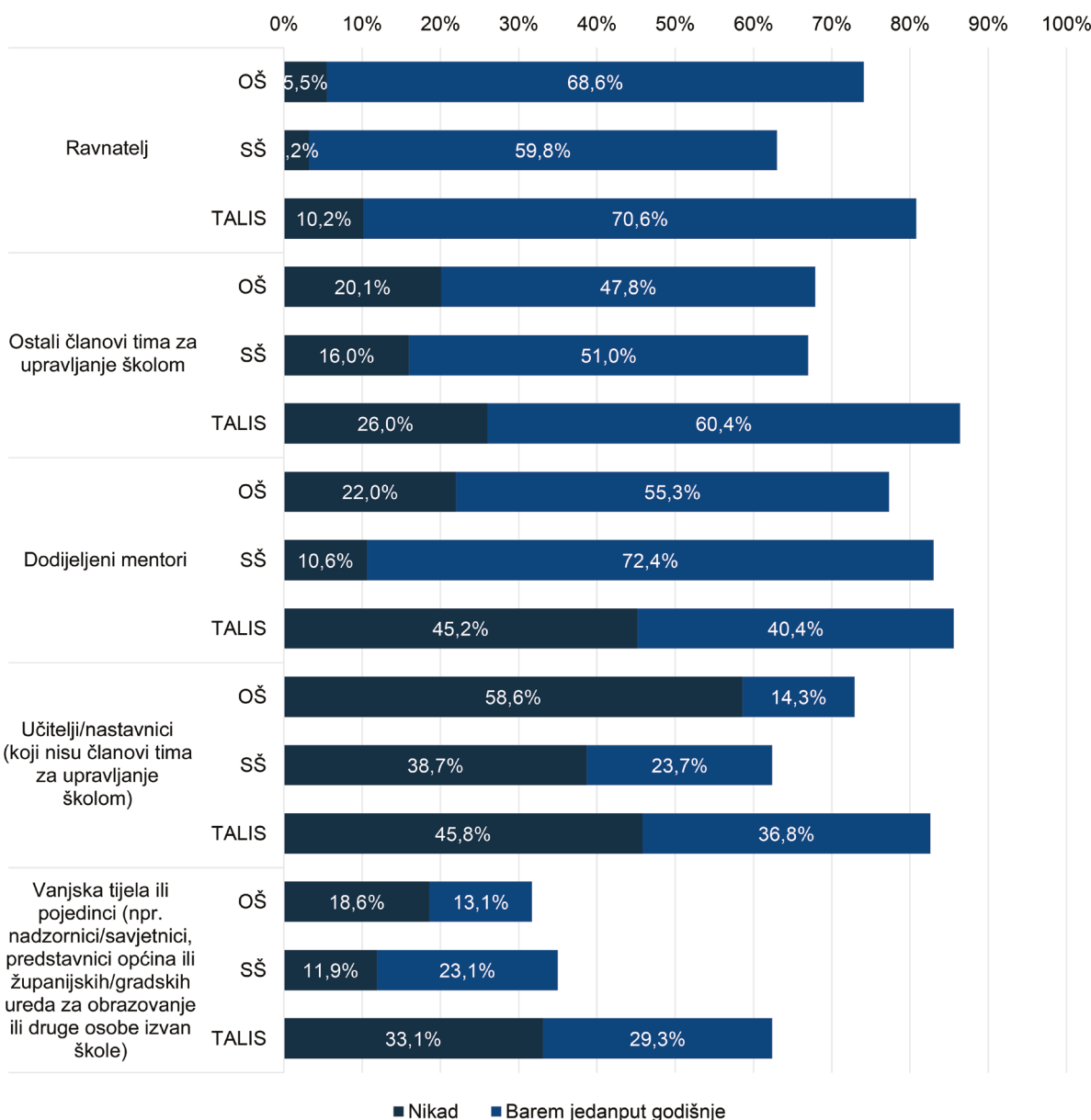
Prikaz 4.1. Udio učitelja koji nikad nisu bili formalno evaluirani



* Stopa odaziva je preniska za usporedbu s drugim zemljama.

Hrvatski ravnatelji koji prijavljuju provođenje evaluacije rada učitelja i nastavnika barem jedanput godišnje u prosjeku navode četiri izvora evaluacije. Usporedbe radi, prosjek svih zemalja sudionica iznosi tri izvora. Evaluaciju učitelja u Hrvatskoj i zemljama sudionicama, gledajući prosječno, najčešće provode ravnatelji, zatim ostali članovi školskog upravljačkog tima te dodijeljeni mentori (Prikaz 4.2.). U Hrvatskoj je uključenost mentora u evaluaciju učitelja i nastavnika veća nego što je to slučaj u prosjeku zemalja sudionica (40%), pri čemu evaluaciju u Hrvatskoj statistički značajno češće u prosjeku provode mentori u srednjim školama (72%) nego mentori u osnovnim školama (55%). Jednako tako, evaluaciju učitelja ili nastavnika u Hrvatskoj nešto češće provode osnovnoškolski (69%) nego srednjoškolski ravnatelji (59%), no ta se razlika nije pokazala statistički značajnom.

Prikaz 4.2. Učestalost formalne evaluacije učitelja i nastavnika prema izvoru evaluacije





U evaluaciju učitelja i nastavnika nešto su rjeđe uključeni i ostali dionici. Otprilike 37% ravnatelja u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, radi u školama u kojima evaluaciju provode drugi učitelji (koji nisu članovi školskih upravljačkih timova), dok taj udio u Hrvatskoj iznosi svega 14%. Evaluacija nastavnika od strane njihovih kolega statistički je značajno učestalija u srednjim školama (23%), iako je taj udio još uvijek manji u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica. Evaluacija učitelja i nastavnika od strane drugih nastavnika može biti veoma korisna budući da se iskusniji učitelji i nastavnici mogu osloniti na svoja opća i specifična pedagoška znanja i stručnost u davanju savjeta svojim kolegama. Uz to, učitelji i nastavnici najbolje razumiju specifične situacije svojih kolega te im u skladu s time mogu ponuditi savjete (Goldstein, 2007; Isoré, 2009, sve prema OECD, 2020; OECD, 2013). S druge strane, evaluacija od strane mentora može predstavljati izazov zbog specifičnosti njihove uloge. Primjerice, učitelji početnici mogu biti manje skloni pokazati svoje slabosti mentorima ako su mentori članovi formalnog evaluacijskog tima (OECD, 2013).

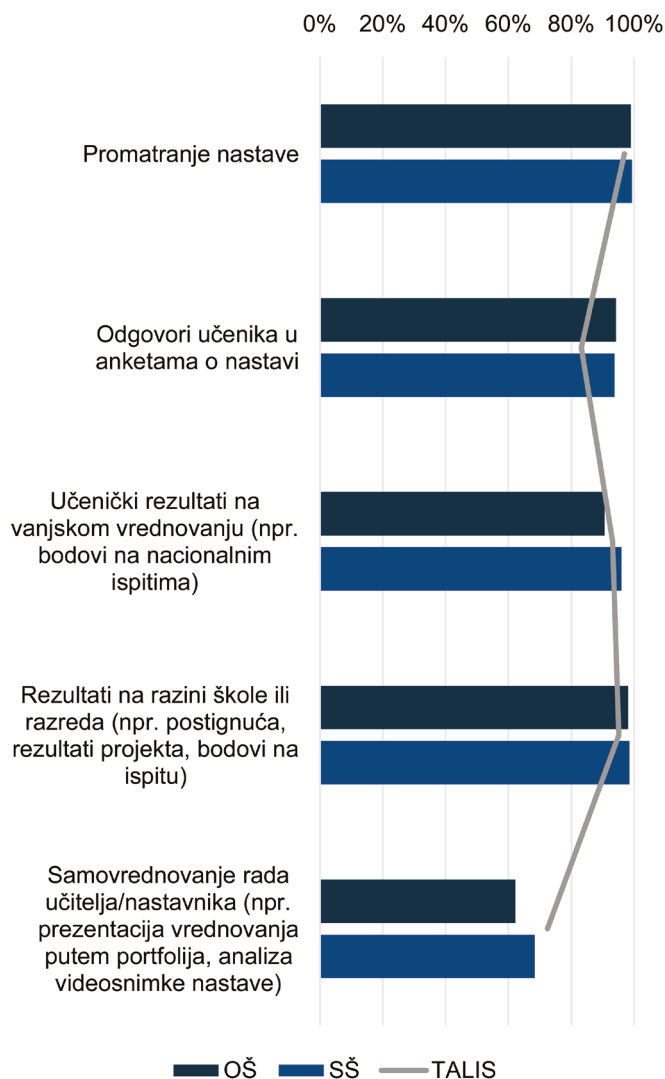
Vanjska evaluacija često se smatra objektivnijom od evaluacije koju provode članovi školskog upravljačkog tima ili drugi kolege iz iste škole, no ona se može provoditi u različitim oblicima te može uključivati različite pojedince i tijela, zbog čega je teško donijeti općeniti zaključak. U prosjeku svih zemalja sudionica, nešto manje od trećine ravnatelja radi u školama u kojima evaluaciju učitelja provode vanjska tijela ili pojedinci barem jedanput godišnje (nadzornici, predstavnici osnivača itd.). U Hrvatskoj u takvim školama radi 13% osnovnoškolskih i 23% srednjoškolskih ravnatelja.

Metode evaluiranja učitelja i nastavnika

Informacije potrebne za vrednovanje rada učitelja i nastavnika mogu se prikupljati na različite načine, ovisno o svrsi evaluacije. Primjerice, ako je glavni cilj evaluacije donijeti odluku o daljnjoj karijeri ili jačati odgovornost, evaluacija bi se trebala temeljiti na čvrstim i usporedivim dokazima. S druge strane, ako je glavni cilj evaluacije profesionalni razvoj ili promicanje učenja, može se kao alat koristiti samovrednovanje. U svakom slučaju, da bi evaluacija učitelja i nastavnika u svoj širini njihova posla bila točna i pravedna, važno je koristiti višestruke izvore informacija (OECD, 2013).

Iz prikaza 4.3. razvidno je da se u velikom dijelu zemalja sudionica u evaluaciji učitelja ili nastavnika obično koristi promatranje nastave. U svim zemljama sudionicama izuzev Finske, Islanda, Portugala i Španjolske, 90% ili više ravnatelja radi u školama u kojima se u sklopu evaluacije učitelja promatra nastava. U Hrvatskoj udio takvih ravnatelja osnovnih i srednjih škola iznosi čak 99%. Promatranje nastave je, prema OECD-u, važan element formativnog vrednovanja jer pomaže da se uoče slabosti i unapređuju jakosti pojedinačnih učitelja i nastavnika unapređuju kroz budući profesionalni razvoj. No, potrebno je istaknuti da se ovakav način evaluacije učitelja i nastavnika oslanja na prosudbu te je kao takav podložan subjektivnosti i pristranosti (Papay, 2012, prema OECD, 2020).

Prikaz 4.3. Metode prikupljanja informacija za evaluaciju rada učitelja i nastavnika



U evaluaciji učitelja i nastavnika često se koriste rezultati učenika. U zemljama sudionicama u prosjeku 95% ravnatelja radi u školama koje u evaluaciji učitelja koriste rezultate učenika na razini škole ili pojedinog razreda (npr. postignuća, rezultati projekta, bodovi na ispitu), a 93% njih u školama u kojima se koriste rezultati vanjskog vrednovanja učenika (npr. bodovi na nacionalnim ispitima)¹. Slično tome, oko 98% osnovnoškolskih i srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj radi u školama u kojima se rezultati učenika, bilo unutarnji ili vanjski, koriste u evaluaciji učitelja i nastavnika. Valja napomenuti da je udio osnovnih škola koje koriste vanjske rezultate o uspjehu učenika (90%) nešto manji od udjela srednjih škola (96%). U Latviji, Litvi, Meksiku, Rumunjskoj, Rusiji i Šangaju (Kina), u svim školama u kojima se

¹ U izračune su uključeni odgovori samo onih ravnatelja koji su izvijestili da postoje procedure za evaluaciju učitelja ili nastavnika.



provodi evaluacija učitelja koriste se rezultati i postignuća učenika na razini škole ili razreda. U Bugarskoj, Latviji, Norveškoj i Rumunjskoj sve škole koriste rezultate vanjskih evaluacija u evaluaciji učitelja.

Uspjeh učenika na unutarnjim ili vanjskim vrednovanjima može biti koristan izvor informacija u evaluaciji rada učitelja i nastavnika jer nudi mjerljive pokazatelje o ishodima učenja, što je i primarni cilj obrazovanja. Međutim, u tome je teško utvrditi doprinos samih učitelja, a evaluacije učitelja temeljene na rezultatima učenika često ovise o osjetljivim statističkim pretpostavkama. Iz tog bi se razloga učinkoviti sustavi evaluacije učitelja i nastavnika trebali kombinirati s drugim evaluacijskim metodama (Braun, 2005; Papay, 2012, sve prema OECD, 2020; OECD, 2013).

Više od 90% osnovnoškolskih i srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj iskazuje da se u evaluaciji učitelja i nastavnika koristi anketiranje učenika o nastavi. Slična je situacija i kad se promotri prosjek svih zemalja sudionica, iako je taj udio nešto manji (83%). Percepcije učenika o okruženju učenja, pod uvjetom da su prikupljene validiranim anketnim instrumentima, općenito su pouzdane i pružaju dobar uvid u nastavnu praksu. No, budući da učenici nisu stručno osposobljeni za vrednovanje i da na njihove odgovore mogu utjecati brojni čimbenici nevezani uz učenje i poučavanje, rezultati učenčkih anketa trebali bi se koristiti u kombinaciji s drugim evaluacijskim metodama (Kane i Staiger, 2012; Wagner i sur., 2013; Wallace, Kelcey i Ruzek, 2016, sve prema OECD, 2020).

U Hrvatskoj, kao i u prosjeku svih zemalja sudionica, oko dvije trećine ravnatelja prijavljuje da se evaluacija učitelja i nastavnika temelji i na njihovu samovrednovanju. Drugim riječima, učitelji sami procjenjuju svoj rad primjerice na temelju prezentacija vrednovanja putem portfolija ili analize videosnimke nastave.

Zbog prednosti i nedostataka pojedinih metoda evaluacije učitelja i nastavnika, škole često istovremeno koriste nekoliko različitih metoda. U zemljama sudionicama, gledajući prosječno, učitelji rade u školama koje u evaluaciji učitelja kombiniraju pet do šest metoda opisanih u TALIS-ovom upitniku za učitelje.² Isto tako, provoditelji evaluacije nisu u svim slučajevima iste osobe ili timovi. Promotre li se u hrvatskom kontekstu podaci o uporabi pojedine evaluacijske metode i izvorima takve evaluacije (Tablica 4.1.), proizlazi da pojedine metode podjednako koristi više dionika: primjerice učenčke rezultate na vanjskim vrednovanjima koriste u sličnim udjelima ravnatelj i članovi upravljačkog tima (oko 60% u OŠ i SŠ), no također i oko trećine vanjskih tijela ili pojedinaca. S druge strane, rezultate učenika na razini škole u evaluaciji koriste podjednako članovi upravljačkog tima i ostali nastavnici koji nisu članovi tog tima (dodatno uz nešto viši udio ravnatelja).

² Budući da u hrvatskoj verziji upitnika nisu uključeni svi izvori na kojima bi se mogla temeljiti evaluacija učitelja i nastavnika, taj podatak nije sumjerljiv s podacima ostalih zemalja sudionica.

Tablica. 4.1. Vrste informacija u sklopu formalne evaluacije prema izvoru evaluacije

		Vanjska tijela ili pojedinci	Ravnatelj	Član/ovi tima za upravljanje školom	Dodijeljeni mentori	Ostali učitelji/ nastavnici (koji nisu članovi tima za upravljanje školom)	Ne koristi se u ovoj školi
Promatranje nastave	OŠ	13,8%	90,3%	39,0%	44,6%	6,7%	1,0%
	SŠ	20,7%	84,0%	53,3%	58,7%	12,7%	0,7%
Odgovori učenika u anketama o nastavi	OŠ	19,0%	48,2%	62,1%	6,7%	40,0%	4,6%
	SŠ	17,3%	59,3%	57,3%	6,0%	32,7%	8,0%
Učenički rezultati na vanjskom vrednovanju (npr. bodovi na nacionalnim ispitima)	OŠ	36,9%	56,9%	52,3%	8,7%	39,5%	9,2%
	SŠ	34,0%	66,7%	60,0%	16,7%	45,3%	4,0%
Rezultati na razini škole ili razreda (npr. postignuća, rezultati projekta, bodovi na ispitu)	OŠ	12,8%	61,0%	56,4%	16,9%	56,4%	2,1%
	SŠ	20,7%	72,7%	61,3%	20,7%	57,3%	2,0%
Samovrednovanje rada učitelja/nastavnika (npr. prezentacija vrednovanja putem portfolija, analiza videosnimke nastave)	OŠ	6,2%	37,9%	35,4%	8,7%	23,1%	33,3%
	SŠ	9,3%	50,7%	42,7%	16,7%	26,0%	29,3%



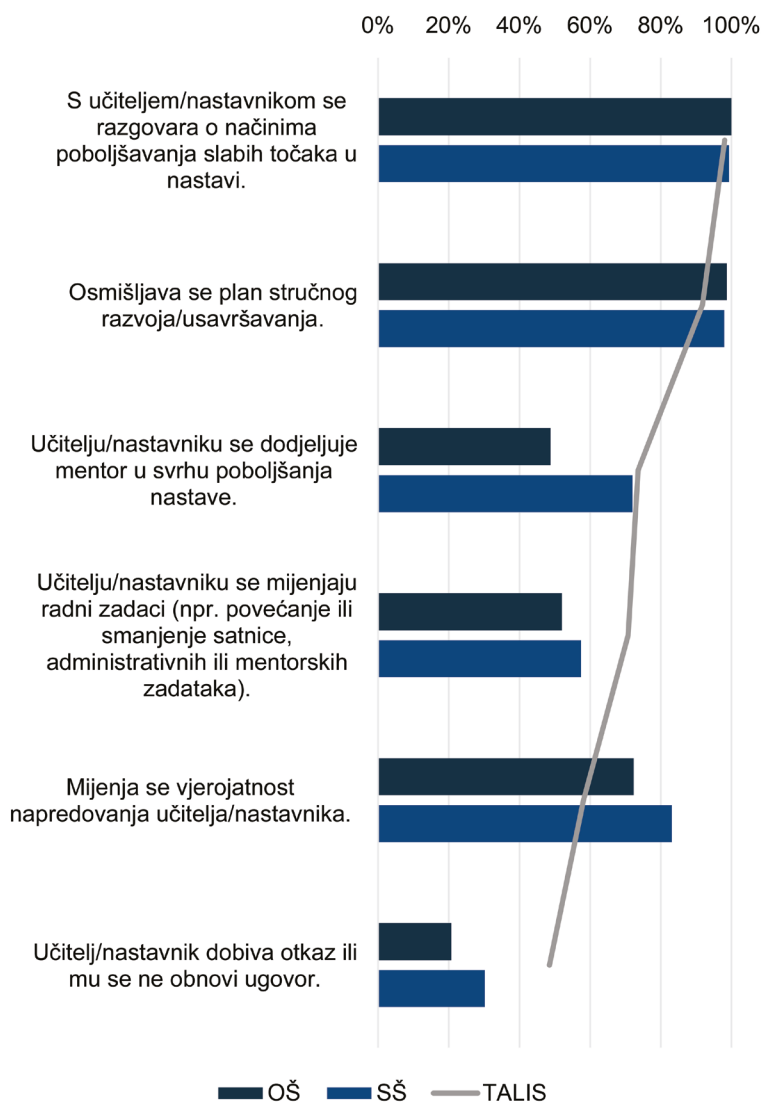
Posljedice evaluacije učitelja i nastavnika

Da bi evaluacija učitelja i nastavnika bila svrhovita, bilo da je riječ o promišljanju o vlastitom radu i planiranju daljeg profesionalnog razvoja, o unapređenju kvalitete poučavanja ili o dostizanju traženih standarda, posljedice evaluacije trebaju biti adekvatne. Primjerice, posljedice poput dobivanja mentora u svrhu unapređenja nastave ili osmišljavanja plana stručnog usavršavanja u skladu su s formativnom funkcijom evaluacije. Da bi se osigurala visoka učinkovitost ili dostizanje standarda, posljedice evaluacije mogu biti i poticaji kao što su povećanje plaće i financijski bonusi, promjene u opsegu radnih zadataka ili u vjerojatnosti napredovanja, ili čak otkaz ili neobnavljanje ugovora.

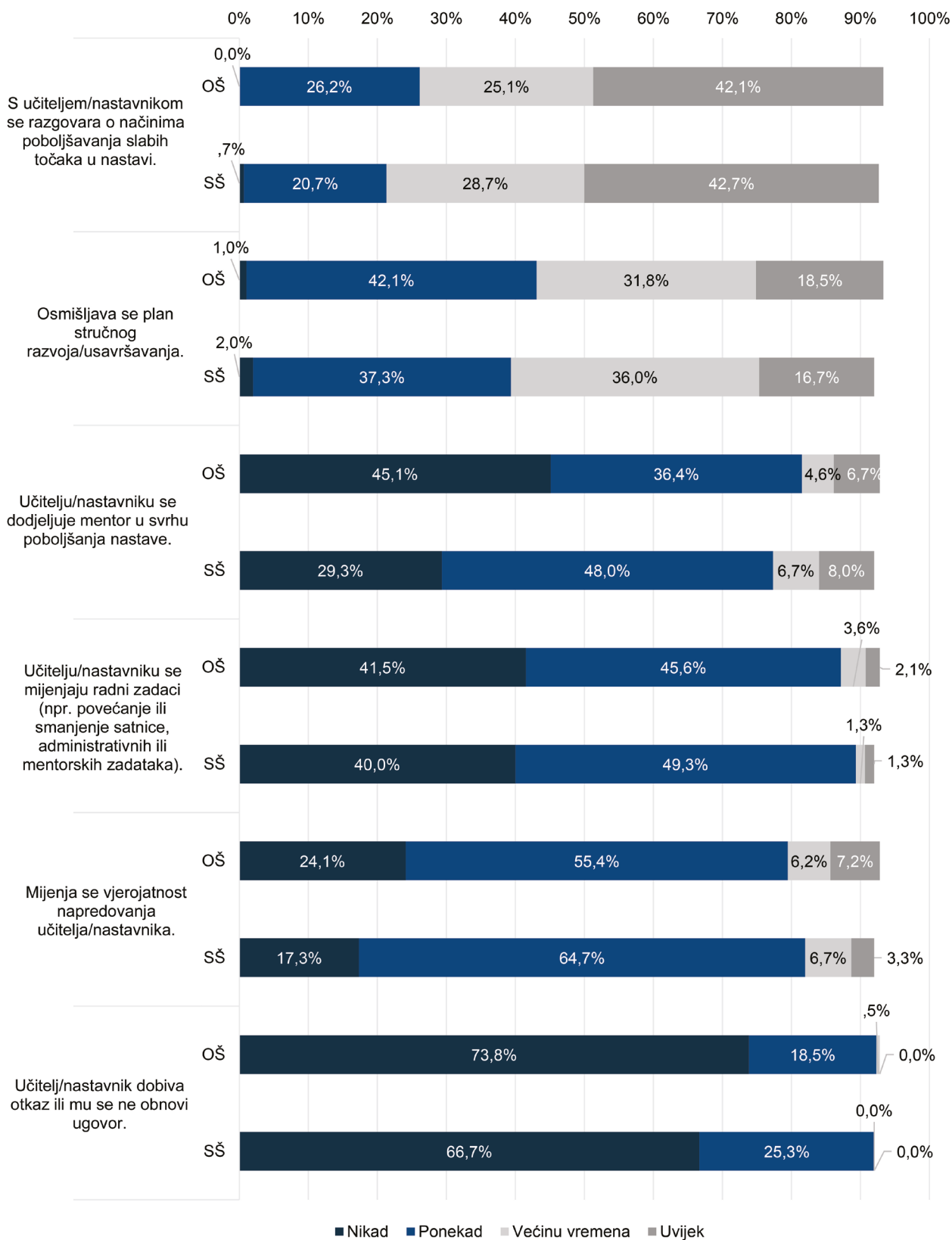
Jedan od glavnih ciljeva evaluacije rada učitelja i nastavnika je pružanje povratnih informacija, što znači da je proces evaluacije dinamični proces u kojemu dvije strane razmjenjuju informacije kako bi se povećalo postignuće u radnim zadacima (Baker i sur., 2013, prema OECD, 2020). U Hrvatskoj svi osnovnoškolski i gotovo svi srednjoškolski ravnatelji (99%) izvješćuju da se s učiteljima ili nastavnicima nakon provedene evaluacije razgovara o načinima poboljšanja slabih točaka u nastavi, a slično je i s osmišljavanjem plana stručnog usavršavanja (Prikaz 4.4.). Nešto manji udjeli ravnatelja osnovnih škola prijavljuju da nakon evaluacije dolazi do promjena u vjerojatnosti napredovanja učitelja (72% u odnosu na 83% SŠ) i u radnim zadacima (52% u odnosu na 57% SŠ) te da se učitelju dodjeljuje mentor (49% u odnosu na 72% SŠ). Do promjena u opsegu radnih zadataka nešto češće dolazi u zemljama sudionicama (71%), gledajući prosječno, nego što je to slučaj u Hrvatskoj. S druge strane, promjene u vjerojatnosti napredovanja češće su u Hrvatskoj u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica (58%). Međutim, ovi postoci ne govore o učestalosti u kojoj te aktivnosti prate evaluaciju učitelja ili nastavnika.

Razgovor s učiteljem ili nastavnikom i osmišljavanje plana usavršavanja jedine su aktivnosti koje se događaju ponekad, većinu vremena ili uvijek nakon provedene evaluacije, dok se ostale aktivnosti u određenom dijelu većinom odvijaju ponekad ili se uopće ne koriste (Prikaz 4.5.). U Hrvatskoj 42% osnovnoškolskih i 43% srednjoškolskih ravnatelja izvješćuje da se nakon evaluacije uvijek razgovara s učiteljem, odnosno nastavnikom, dok se osmišljavanje plana stručnog usavršavanja, prema iskazima ravnatelja, provodi tek u 18,5% osnovnih, odnosno 17% srednjih škola. Otkaz ili neobnavljanje ugovora najrjeđe su posljedice evaluacije učitelja i nastavnika u Hrvatskoj – njih ističe 19% osnovnoškolskih i 25% srednjoškolskih ravnatelja. Značajne razlike između osnovnih i srednjih škola zabilježene su jedino u slučaju dodjeljivanja mentora u svrhu poboljšanja nastave što se u prosjeku statistički značajno češće događa u srednjim školama.

Prikaz 4.4. Prateće aktivnosti nakon formalne evaluacije učitelja i nastavnika

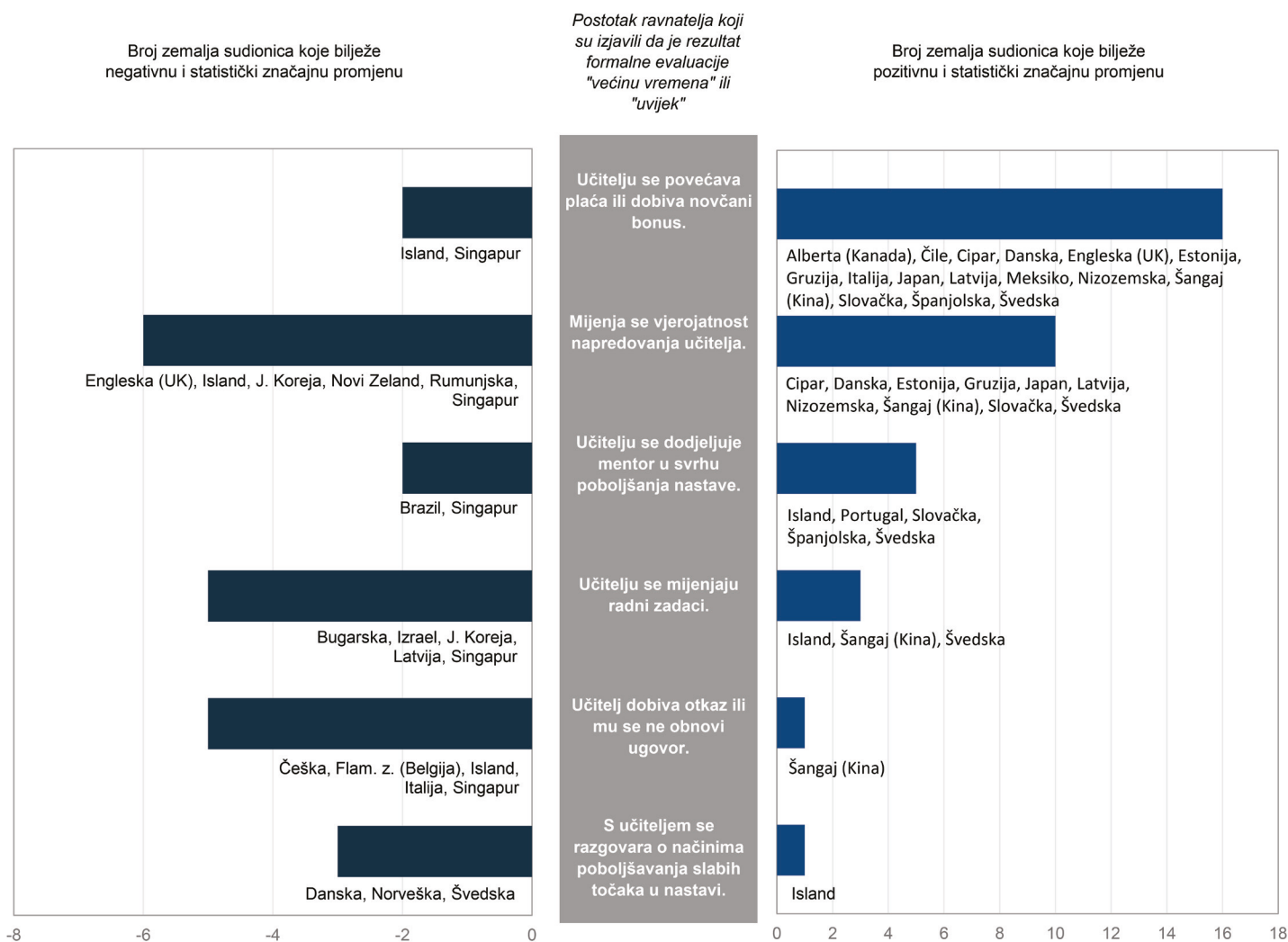


Prikaz 4.5. Učestalost pratećih aktivnosti nakon formalne evaluacije



Između 2013. i 2018. u svim zemljama sudionicama, izuzev Hrvatske, Finske i Francuske, došlo je do značajnih promjena u učestalosti barem jedne od aktivnosti koja prati evaluaciju (Prikaz 4.6.). Najčešća je promjena povezana uz pozitivne pomake u povećanju učiteljske plaće ili dobivanju novčanog bonusa kojeg bilježi čak 16 zemalja, te uz napredovanje u karijeri evidentno u deset zemalja. Dobivanje otkaza ili neproduživanje ugovora o radu značajno se smanjilo u Češkoj, Flamanškoj zajednici u Belgiji, Islandu, Italiji i Singapuru, a povećalo u Šangaju (Kina). Povećanje odgovornosti kao rezultat formalne evaluacije zabilježeno je u Islandu, Šangaju (Kina) i Švedskoj, dok je taj udio značajno smanjen u Bugarskoj, Izraelu, J. Koreji, Latviji i Singapuru. Island također bilježi povećanje ciljanih mjera kako bi se ispravili nedostaci u radu raspravljani s učiteljima.

Prikaz 4.6. Zabilježene značajne promjene kao rezultat formalne evaluacije učitelja između 2013. i 2018.





Evaluacija učitelja i nastavnika – hrvatski kontekst

- Tek 4% učitelja i 1% nastavnika nije formalno evaluirano
- Ravnatelji koji prijavljuju provođenje evaluacije rada učitelja i nastavnika barem jedanput godišnje u prosjeku navode 4 izvora takve evaluacije
- Evaluaciju učitelja i nastavnika najčešće provode ravnatelji, zatim ostali članovi školskog upravljačkog tima te dodijeljeni mentori
- U 14% osnovnih i 23% srednjih škola evaluaciju provode drugi učitelji/nastavnici (koji nisu članovi školskih upravljačkih timova)
- 13% ravnatelja OŠ i 23% ravnatelja SŠ radi u školama u kojima evaluaciju učitelja i nastavnika provode vanjska tijela ili pojedinci barem jedanput godišnje (nadzornici, predstavnici osnivača itd.)
- 99% ravnatelja OŠ i SŠ radi u školama u kojima se u sklopu evaluacije učitelja i nastavnika promatra nastava
- Oko 98% ravnatelja OŠ i SŠ radi u školama u kojima se unutarnji i vanjski rezultati učenika koriste u evaluaciji učitelja i nastavnika
- Više od 90% ravnatelja OŠ i SŠ izvješćuje da se u evaluaciji učitelja i nastavnika koristi anketiranje učenika o nastavi
- Svi ravnatelji OŠ i gotovo svi ravnatelji SŠ (99%) izvješćuju da se s učiteljima ili nastavnicima nakon evaluacije razgovara o načinima poboljšanja slabih točaka u nastavi te se osmišljava plan stručnog usavršavanja
- Otkaz ili neobnavljanje ugovora najrjeđe su posljedice evaluacije učitelja i nastavnika koje navodi 18,5% ravnatelja OŠ i 25% ravnatelja SŠ

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Evaluaciju češće provode mentori u srednjim školama nego mentori u osnovnim školama
- Evaluacija nastavnika od strane njihovih kolega učestalija je u srednjim školama
- U srednjim školama češće se dodjeljuje mentor u svrhu poboljšanja poučavanja.

Evaluacija učitelja i nastavnika – međunarodni kontekst

- Tek 5% učitelja radi u školama u kojima se nikad ne provodi formalna evaluacija učitelja
- Ravnatelji koji prijavljuju provođenje evaluacije rada učitelja barem jedanput godišnje u prosjeku navode 3 izvora takve evaluacije
- Evaluaciju učitelja najčešće provode ravnatelji
- 37% ravnatelja radi u školama u kojima evaluaciju provode drugi učitelji (koji nisu članovi školskih upravljačkih timova)
- Nešto manje od trećine ravnatelja radi u školama u kojima evaluaciju učitelja provode vanjska tijela ili pojedinci barem jedanput godišnje
- U svim zemljama sudionicama (izuzev Finske, Islanda, Portugala i Španjolske) 90% ili više ravnatelja radi u školama u kojima se u sklopu evaluacije učitelja promatra nastava
- 95% ravnatelja radi u školama koje u evaluaciji učitelja koriste rezultate učenika na razini škole ili pojedinog razreda, a 93% njih u školama u kojima se koriste rezultati vanjskog vrednovanja učenika
- 83% ravnatelja iskazuje da se u evaluaciji učitelja koristi anketiranje učenika o nastavi

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Udio učitelja u školama u kojima se ne provodi evaluacija učitelja značajno se povećao u Finskoj, Norveškoj i Japanu, dok se udio takvih učitelja značajno smanjio u Italiji, Islandu i Španjolskoj
- U svim zemljama sudionicama (izuzev Hrvatske, Finske i Francuske) došlo je do značajnih promjena u učestalosti barem jedne od aktivnosti koja prati evaluaciju - najčešća je promjena povezana uz pozitivne pomake u povećanju učiteljske plaće ili dobivanju novčanog bonusa kojeg bilježi čak 16 zemalja te uz napredovanje u karijeri evidentno u 10 zemalja.



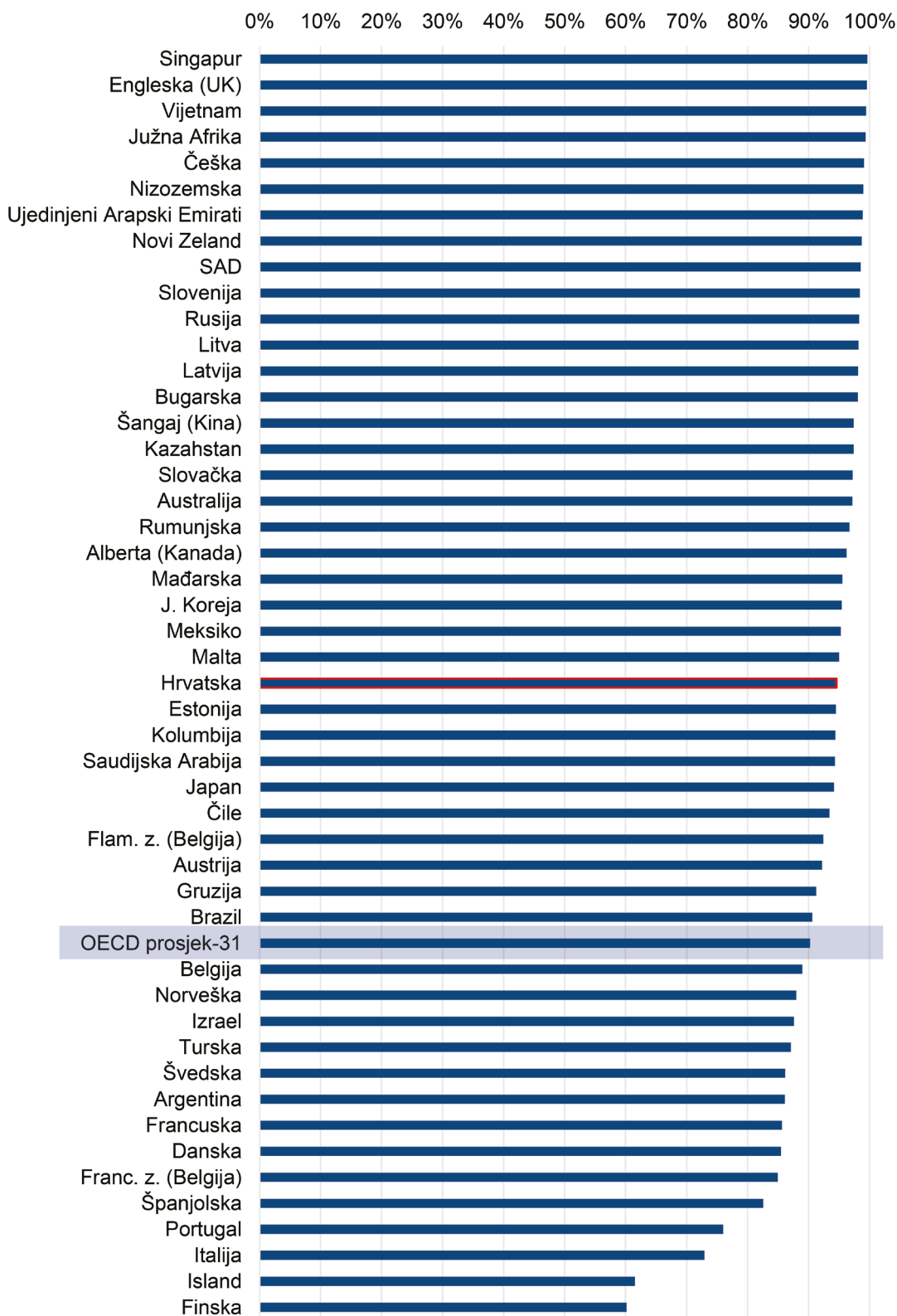
4.2. POVRATNE INFORMACIJE UČITELJIMA I NASTAVNICIMA

„Povratne informacije“ definirane su u TALIS-u kao bilo koja komunikacija koju učitelji ili nastavnici dobivaju o svom radu na temelju nekog oblika interakcije poput promatranja nastave, razgovora o kurikulu ili korištenja rezultata učenika (OECD, 2020). Povratne informacije mogu se davati kroz neformalne razgovore s učiteljima ili na formalniji i strukturirani način. Koristeći ovu definiciju TALIS je istražio dobivaju li učitelji i nastavnici povratne informacije u svojoj školi, i ako da, na koji način i od koga.

Većina učitelja u zemljama sudionicama izvješćuje da su primili povratne informacije o svom radu u nekom trenutku. Povratne informacije o svom radu u Hrvatskoj prima 95% učitelja i nastavnika, a slična je situacija i u većini drugih zemalja (Prikaz 4.7.). Taj je udio veći od 99% u Singapuru, Češkoj, Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Južnoj Africi i Vijetnamu. S druge strane, povratne informacije o svom radu nikada ne prima čak 40% učitelja u Finskoj, 39% učitelja u Islandu, 27% učitelja u Italiji te 24% učitelja u Portugalu.

U Hrvatskoj nisu zabilježene razlike između učitelja koji češće primaju povratne informacije o svom radu s obzirom na spol, dob i duljinu radnog staža, no u prosjeku svih zemalja sudionica zabilježeno je da više povratnih informacija dobivaju učiteljice, stariji učitelji i učiteljice te oni s više radnog staža.

Prikaz 4.7. Udio učitelja koji su primili povratne informacije o svom radu





Izvori povratnih informacija

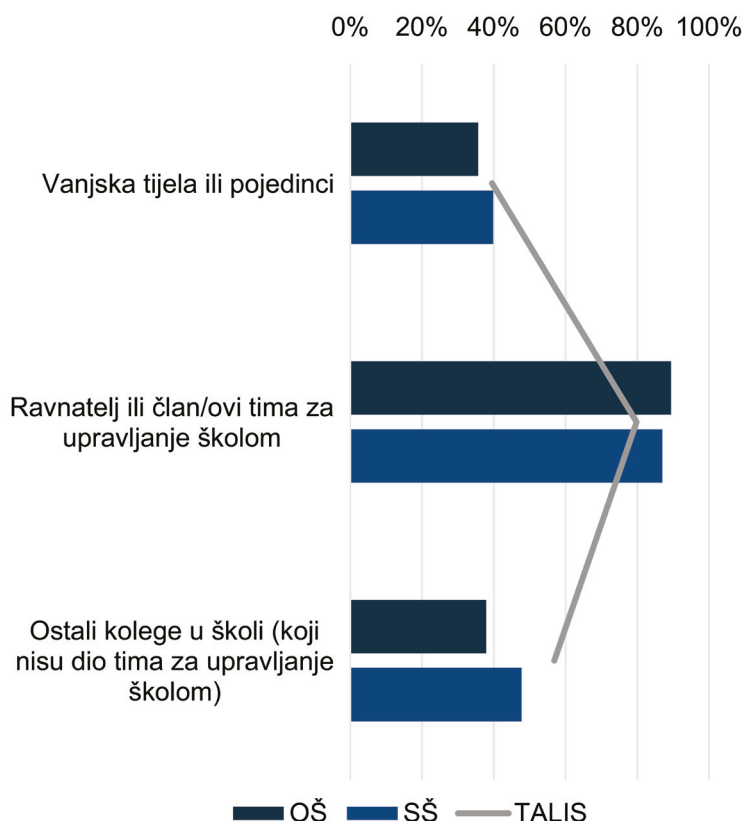
Identificiranje izvora povratnih informacija za učitelje i nastavnike omogućuje analize na koji su način organizirani mehanizmi osiguranja kvalitete u pojedinom sustavu s obzirom na podjelu odgovornosti i školsku autonomiju, kao i postupke škole usmjerene na unapređivanje procesa učenja i poučavanja. Izvori povratnih informacija mogu biti unutarnji i vanjski. Obrazovni sustavi u kojima su vanjski pojedinci ili tijela najčešći izvor povratnih informacija češće koriste centraliziraniji sustav pružanja povratnih informacija, dok davanje povratnih informacija od strane unutarnjih izvora kao što su ravnatelj, članovi školskog upravljačkog tima ili drugi kolege iz škole upućuje na decentraliziraniji pristup prema kojemu škole imaju veću odgovornost i autonomiju u osmišljavanju i provođenju vlastitog sustava povratnog informiranja. Korištenje različitih izvora u pružanju povratnih informacija također može odražavati općenito stanje suradnje između različitih dionika u obrazovnom sustavu (OECD, 2020).

Učitelji i nastavnici u Hrvatskoj u najvećoj mjeri povratne informacije dobivaju od ravnatelja škole ili članova tima za upravljanje školom (OŠ 87, SŠ 89%) (Prikaz 4.8.). Taj je udio u prosjeku svih zemalja sudionica nešto niži (79%), no još uvijek predstavlja uvjerljivo najučestaliji izvor povratnih informacija. Više od polovine učitelja u zemljama sudionicama (57%), gledajući prosječno, povratne informacije prima i od svojih školskih kolega. U Hrvatskoj povratne informacije od svojih kolega prima nešto manji udio osnovnoškolskih učitelja (38%) i srednjoškolskih nastavnika (48%). U prosjeku svih zemalja sudionica, a isto vrijedi i za Hrvatsku, najmanji udio učitelja i nastavnika prima povratne informacije od vanjskih tijela ili pojedinaca (oko 40% ili manje).

Značajne iznimke od prosjeka zemalja sudionica su Francuska, Rumunjska, Bugarska i Vijetnam, u kojima je učestalost dobivanja povratnih informacija iz vanjskih izvora veća od 60%. U Francuskoj je učestalost primanja povratnih informacija iz vanjskih izvora (70%) veća nego iz unutarnjih izvora (64%).

Rezultati ovog ciklusa TALIS istraživanja upućuju i na to da učitelji i nastavnici često dobivaju povratne informacije iz više izvora. Iako 41% učitelja u Hrvatskoj i 30% učitelja u prosjeku svih zemalja sudionica prima povratne informacije iz samo jednog izvora, većina učitelja povratne informacije ipak prima iz dva ili više izvora. Nešto manje od četvrtine učitelja u zemljama sudionicama (22%) prima povratne informacije iz triju izvora, dok je u Hrvatskoj to slučaj tek kod svakog sedmog učitelja (15%). U nekim su zemljama sudionicama primijećene velike varijacije. Primjerice, u Argentini, J. Koreji i Turskoj polovica učitelja dobiva povratne informacije od samo jednog izvora. S druge strane, zemlje Središnje i Istočne Europe ističu se kao zemlje u kojima je dobivanje povratnih informacija od triju izvora gotovo norma.

Prikaz 4.8. Izvori povratnih informacija o radu učitelja i nastavnika



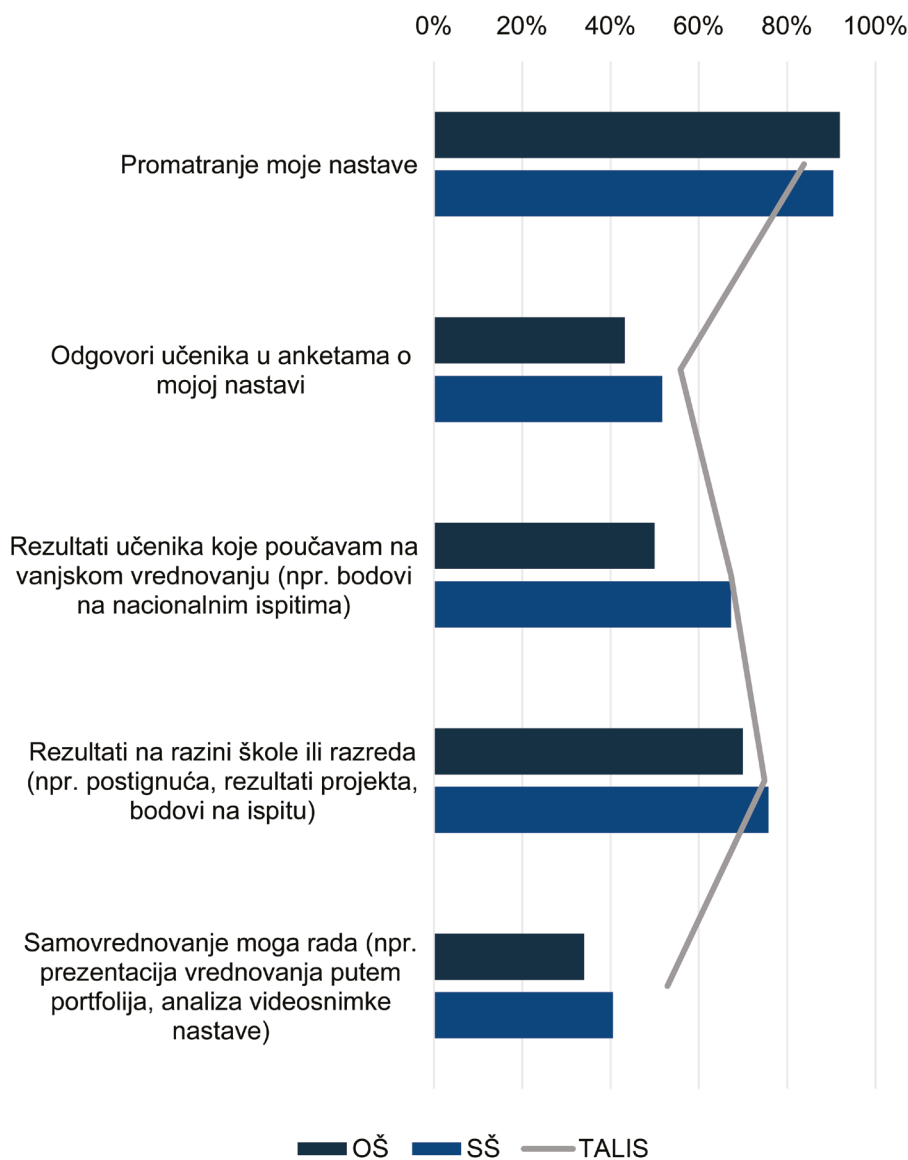
Metode prikupljanja povratnih informacija o radu učitelja i nastavnika

U ovom ciklusu istraživanja analizirane su i vrste informacija koje učitelji i nastavnici primaju o svom radu, odnosno različite metode prikupljanja povratnih informacija kao što su promatranje nastave, anketiranje učenika, rezultati učenika na vanjskim vrednovanjima, rezultati učenika na razini škole ili razreda te samovrednovanje rada učitelja ili nastavnika.

Promatranje nastave i rezultati učenika često se koriste kao glavni pokazatelji u povratnom informiranju učitelja i nastavnika (Prikaz 4.9.). Većina učitelja i nastavnika u Hrvatskoj izvješćuje da su povratne informacije koje primaju temeljene na promatranju nastave (90% u SŠ – 92% u OŠ), rezultatima učenika na razini razreda ili škole (70% u OŠ – 76% u SŠ) ili na vanjskom vrednovanju (50% u OŠ – 67% u SŠ). Slična je situacija i kad se uspoređi prosjek svih zemalja sudionica, gdje povratne informacije temeljene na promatranju nastave dobiva nešto manji udio učitelja (84%). Razlike među osnovnim i srednjim školama očituju se u tome da su u osnovnim školama povratne informacije učiteljima znatno rjeđe temeljene na rezultatima učenika na razini škole (tj. na temelju unutarnjih rezultata vrednovanja), o čemu izvještava 6% manje učitelja u odnosu na srednjoškolske nastavnike (70% u OŠ i 76% u SŠ). Ova je razlika veća vezano uz izvještavanje o povratnim informacijama temeljenim na vanjskom vrednovanju rezultata učenika, o čemu izvještava

17% manje osnovnoškolskih učitelja u odnosu na srednjoškolske nastavnike (50% u OŠ i 67% u SŠ). Davanje povratnih informacija temeljenih na promatranju nastave nije učestalo u svim zemljama sudionicama. Više od četvrtine učitelja u Argentini, Kolumbiji, Danskoj, Finskoj, Islandu, Izraelu, Italiji, Norveškoj, Portugalu, Španjolskoj i Švedskoj nikad ne prima povratne informacije temeljene na promatranju nastave.

Prikaz 4.9. Metode prikupljanja povratnih informacija za učitelje i nastavnike



Povratne informacije temeljene na samovrednovanju prima 53% učitelja u zemljama sudionicama, no taj je udio u Hrvatskoj nešto manji (OŠ 34% i SŠ 40,5%). Slična je situacija i s anketiranjem učenika o nastavi, koje se u prosjeku zemalja sudionica

(56%) češće koristi za davanje povratnih informacija nego što je to slučaj u Hrvatskoj (OŠ 43% i SŠ 52%).

Iako TALIS istraživanje ne pruža informacije o kvaliteti ili učestalosti povratnih informacija koje učitelji i nastavnici dobivaju, broj korištenih metoda za prikupljanje povratnih informacija o učiteljima i nastavnicima može biti indikativan o tim čimbenicima. Prema Jensen i Reichl (prema OECD, 2020) škole bi za prikupljanje povratnih informacija o učiteljima i nastavnicima trebale koristiti barem četiri različite metode. Većina učitelja (60%) u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, izvješćuje da se povratne informacije prikupljaju pomoću tri ili više metoda (Prikaz 4.10.). Tek 8% učitelja u prosjeku zemalja sudionica dobiva povratne informacije prikupljene pomoću samo jedne metode, a 11% njih pomoću dvije metode. U Hrvatskoj je situacija nešto drugačija: gotovo trostruko veći udio učitelja (21%) u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica prima povratne informacije prikupljene pomoću samo jedne metode, dok povratne informacije prikupljene pomoću tri ili više metoda prima trećina hrvatskih učitelja (33%).

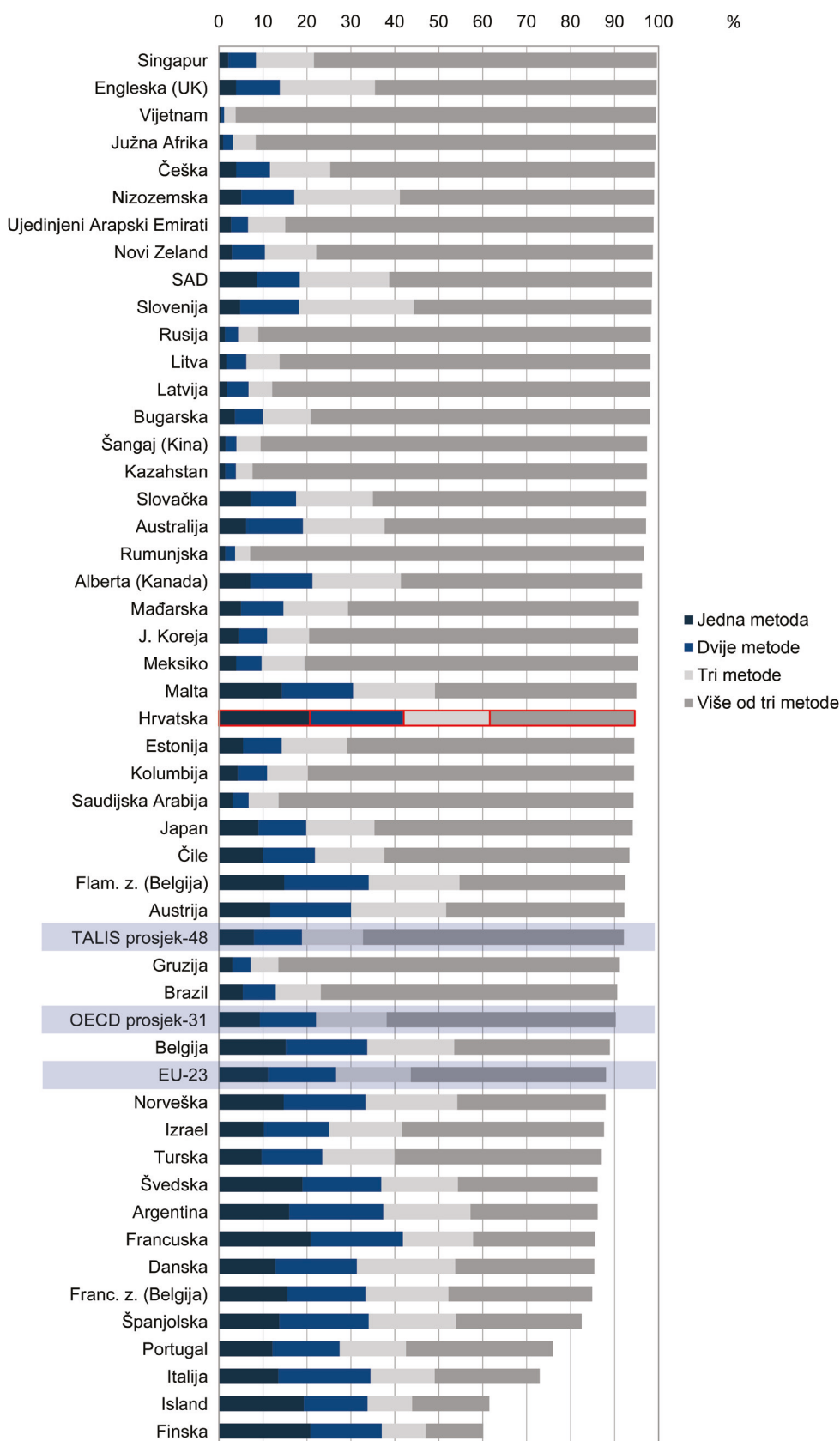
Hrvatska, uz Finsku, Francusku, Island i Švedsku, ima najveći udio učitelja koji primaju povratne informacije prikupljene pomoću samo jedne metode. S druge strane, Vijetnam (96%), Južna Afrika (91%) i Kazahstan (90%) izdvojene su kao zemlje u kojima velika većina učitelja prima povratne informacije prikupljene pomoću više od tri metoda.

U razdoblju od 2013. do 2018. godine korištenje promatranja nastave kao metode za prikupljanje povratnih informacija o učiteljima i nastavnicima povećalo se u većini zemalja sudionica, uključujući i Hrvatsku. Zemlje s najvećim značajnim povećanjem su Švedska, Australija i Gruzija. S druge strane, Estonija, Finska, Izrael i Portugal bilježe značajno smanjenje.

Iako se pružanje povratnih informacija na temelju rezultata učeničkih anketa o nastavi značajno povećalo u 13 zemalja sudionica u razdoblju između 2013. i 2018. godine, Hrvatska je jedna od 12 zemalja u kojima je primijećeno značajno smanjenje u korištenju ove metode. Od 13 zemalja, najveće povećanje zamijećeno je u Australiji, Češkoj, Gruziji i Švedskoj. Nešto izraženije smanjenje pružanja povratnih informacija na temelju rezultata učeničkih anketa o nastavi zabilježeno je u Čileu (10,5%), Izraelu (11%) i Hrvatskoj (13%), dok je znatno veće smanjenje primijećeno u Norveškoj (20%) i Slovačkoj (29%).

Davanje povratnih informacija učiteljima i nastavnicima na temelju samovrednovanja značajno se smanjilo u otprilike polovici zemalja, među kojima je i Hrvatska koja bilježi smanjenje od 7%. Najveće smanjenje uočeno je u Estoniji, Japanu, Norveškoj, Portugalu i Singapuru (25% ili više).

Prikaz 4.10. Korištenje više metoda u pružanju povratnih informacija



Utjecaj povratnih informacija na nastavnu praksu

Povratne informacije o radu učitelja i nastavnika imaju ključnu ulogu u unapređivanju nastavne prakse, što je ujedno i primarna djelatnost učitelja i nastavnika (Erickson i sur., 2006, prema OECD, 2020). Iz tog je razloga vrijedno istražiti smatraju li učitelji povratne informacije korisnima za unapređenje svoga rada.

U zemljama sudionicama 75,5% učitelja koji su primili povratne informacije o svom radu u prethodnih 12 mjeseci izvješćuju da su one imale pozitivan učinak na njihovu nastavnu praksu (Prikaz 4.11.). Taj je udio u Hrvatskoj nešto veći u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica (77%). U Gruziji, Kazahstanu, Latviji, Rumunjskoj, Šangaju (Kina), Singapuru, Južnoj Africi i Vijetnamu taj udio iznosi 85% ili više. S druge strane, manje od 60% učitelja u Belgiji, Danskoj, Finskoj, Francuskoj, Portugalu i Španjolskoj smatra da su povratne informacije imale pozitivan učinak na njihovu nastavnu praksu. Zanimljivo je da su obrazovni sustavi u kojima davanje povratnih informacija o radu učitelja nije toliko učestalo ujedno i sustavi čiji učitelji u najmanjem udjelima smatraju takve povratne informacije korisnima (OECD, 2020).

Dok su u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, pronađene značajne razlike prema spolu, dobi i radnome stažu učitelja, pri čemu jači učinak povratnih informacija prijavljuju žene, mlađi učitelji i učitelji s kraćim radnim stažem, u Hrvatskoj nisu pronađene značajne razlike prema navedenim karakteristikama.

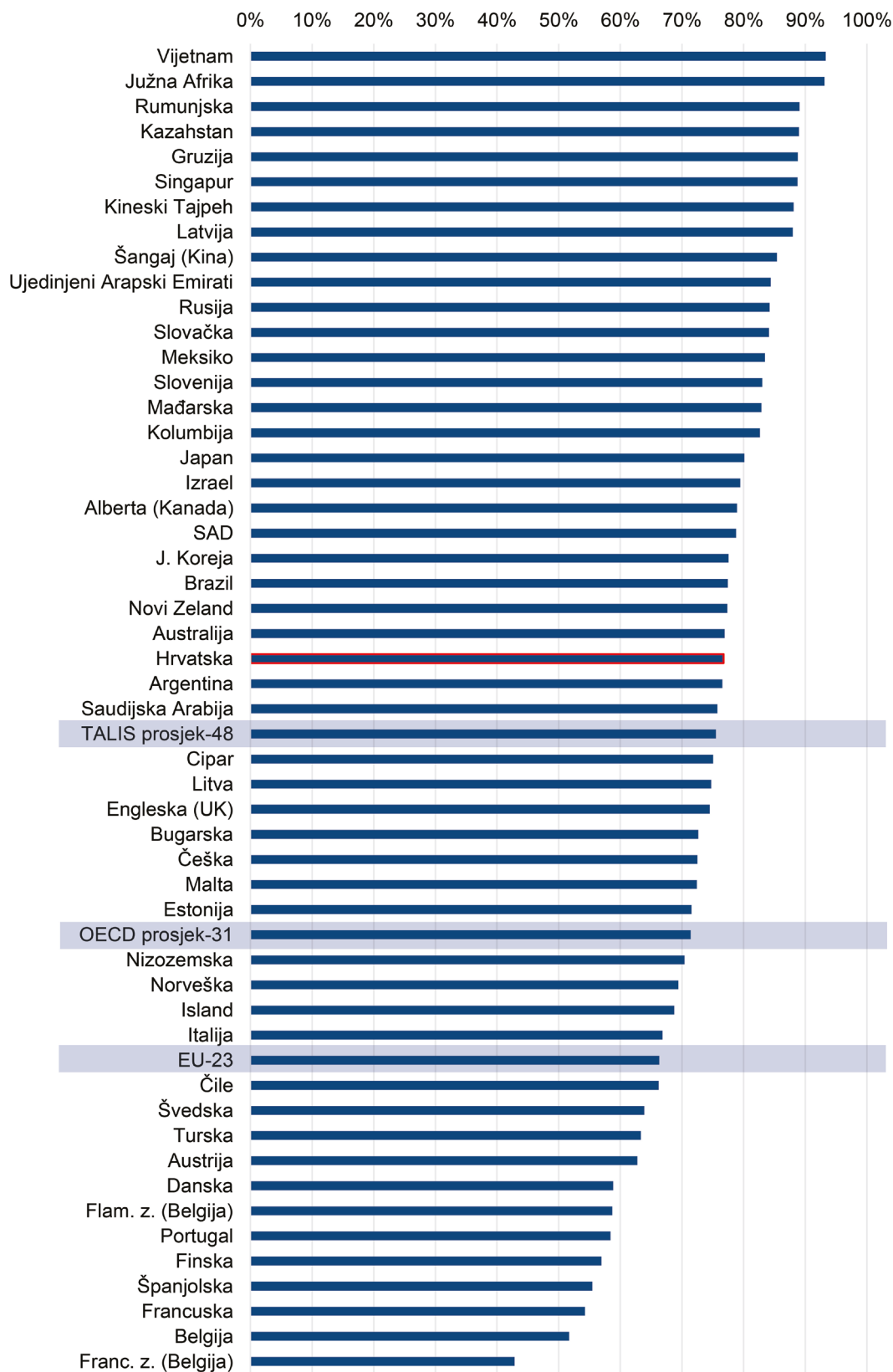
Osim pitanja o pozitivnom učinku povratnih informacija na nastavnu praksu, učitelji i nastavnici odgovarali su i na pitanje o različitim aspektima nastavne prakse koji su se poboljšali.

Gledajući prosječno, učitelji u zemljama sudionicama najčešće izvještavaju o pozitivnim promjenama u pedagoškim kompetencijama potrebnima za poučavanje predmeta (61%) te u korištenju vrednovanja i ocjenjivanja učenika u svrhu poboljšanja njihova učenja (57%) (Prikaz 4.12.). Slično tome, u Hrvatskoj 60% osnovnoškolskih učitelja i 61% srednjoškolskih nastavnika izvještava o pozitivnim promjenama u pedagoškim kompetencijama za poučavanje predmeta, dok srednjoškolski nastavnici češće izvješćuju o pozitivnim promjenama u korištenju vrednovanja i ocjenjivanja učenika (61%) u odnosu na osnovnoškolske učitelje (56,5%).

Nešto manje od polovice osnovnoškolskih učitelja (49%) i srednjoškolskih nastavnika (48%) u Hrvatskoj smatra da su povratne informacije dovele do pozitivnih promjena u upravljanju razredom, a sličan je udio takvih učitelja i u prosjeku zemalja sudionica (53%). Slični udjeli učitelja i nastavnika u Hrvatskoj izvještavaju o pozitivnim promjenama po pitanju poznavanja i razumijevanja njihovog predmeta. Nešto veći udio osnovnoškolskih učitelja (45%) od srednjoškolskih nastavnika (39%) izvješćuje o pozitivnim promjenama u nastavnim metodama za poučavanje učenika s posebnim potrebama. Najmanji udio osnovnoškolskih učitelja (13%) i srednjoškolskih nastavnika (15%) smatra da su povratne informacije dovele do pozitivnih promjena u nastavnim metodama za poučavanje u multikulturnom ili višejezičnom okruženju, a taj je udio učitelja najmanji i kad se promotri prosjek svih zemalja sudionica (23,5%).



Prikaz 4.11. Učinak povratnih informacija na nastavnu praksu u posljednjih 12 mjeseci



Prikaz 4.12. Pozitivne promjene u radu učitelja i nastavnika nakon primanja povratnih informacija



Regresijskim je analizama utvrđeno da snažniji pozitivan učinak povratnih informacija proizlazi iz višestrukih izvora tih informacija što je zabilježeno u svim zemljama sudionicama pa tako i u Hrvatskoj (OECD, 2020). Drugim riječima, bez obzira na karakteristike učitelja poput njihova spola, dobi, radnog staža i vrste ugovora o radu, oni učitelji koji iz više izvora primaju informacije procjenjuju njihov snažniji (i pozitivniji) učinak. Nadalje, u prosjeku svih zemalja učitelji koji izjavljuju da su povratne informacije temeljene na promatranju njihove nastave imaju dvostruko veću vjerojatnost da će procijeniti pozitivan učinak tih povratnih informacija u usporedbi s učiteljima koji povratne informacije primaju iz drugih izvora. Uz navedeno, učinak povratnih informacija značajno je povezan i s procjenom kvalitete kolegijalnih odnosa između učitelja pri čemu je veća vjerojatnost da će učitelji izvijestiti o pozitivnom učinku povratnih informacija ako su njihovi odnosi s kolegama bolji.

Naposljetku, dodatnim je analizama također utvrđena pozitivna povezanost primanja povratnih informacija sa zadovoljstvom poslom učitelja i nastavnika u svim zemljama sudionicama čak i nakon kontrole učinka spola, dobi, radnog staža i vrste ugovora o radu (OECD, 2020). U većini je zemalja, uključujući i Hrvatsku, taj uči-



nak značajan i nakon kontrole stupnja kolegijalnosti (mjereno pomoću procjene kvalitete odnosa među kolegama) što upućuje na to da, bez obzira na njihove međusobne odnose, povratne informacije o radu povećavaju stupanj zadovoljstva poslom učitelja.

Povratne informacije učiteljima i nastavnicima – hrvatski kontekst

- Povratne informacije o svom radu prima 95% učitelja i nastavnika
- 87% učitelja i 89% nastavnika prima povratne informacije od ravnatelja škole ili članova tima za upravljanje školom
- Nešto manji udio učitelja (38%) i nastavnika (48%) prima povratne informacije od svojih kolega
- Najmanji udio učitelja i nastavnika prima povratne informacije od vanjskih tijela ili pojedinaca
- Većina učitelja povratne informacije prima iz dva ili više izvora dok ih svaki sedmi učitelj prima iz tri izvora
- Većina učitelja i nastavnika izvješćuje da su povratne informacije temeljene na promatranju nastave, rezultatima učenika na razini razreda ili škole ili na vanjskom vrednovanju
- 21% učitelja prima povratne informacije prikupljene pomoću samo jedne metode, a trećina njih prikupljene pomoću više od tri metode
- 77% učitelja izvješćuje da su povratne informacije imale pozitivan učinak na njihovu nastavnu praksu
- 60% učitelja i 61% nastavnika izvještava o pozitivnim promjenama u pedagoškim kompetencijama, dok nastavnici češće izvješćuju o pozitivnim promjenama u korištenju vrednovanja i ocjenjivanja učenika (61%) u odnosu na učitelje (56,5%)
- Najmanji udio učitelja (13%) i nastavnika (15%) smatra da su povratne informacije dovele do pozitivnih promjena u nastavnim metodama za poučavanje u multikulturnom ili višejezičnom okruženju

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Povećalo se korištenje promatranja nastave kao metode za prikupljanje povratnih informacija o učiteljima i nastavnicima
- Smanjilo se davanje povratnih informacija učiteljima i nastavnicima na temelju samovrednovanja.

Povratne informacije učiteljima i nastavnicima – međunarodni kontekst

- Većina učitelja izvješćuje da su primili povratne informacije o svom radu
- Povratne informacije češće dobivaju učiteljice, stariji učitelji i učiteljice te oni s više radnog staža
- U najvećoj mjeri (79%) povratne informacije dolaze od ravnatelja škole ili članova tima za upravljanje školom
- Više od polovine učitelja (57%) povratne informacije prima od svojih školskih kolega
- Najmanji udio učitelja prima povratne informacije od vanjskih tijela ili pojedinaca (oko 40% ili manje)
- Nešto manje od četvrtine učitelja prima povratne informacije iz triju izvora
- 84% učitelja prima povratne informacije temeljene na promatranju nastave
- Tek 8% učitelja dobiva povratne informacije prikupljene pomoću samo jedne metode, a 11% njih pomoću dvije metode
- 75,5% učitelja izvješćuje da su povratne informacije imale pozitivan učinak na njihovu nastavnu praksu, a posebno na pedagoške kompetencije i korištenje vrednovanja i ocjenjivanja učenika
- Najmanji udio učitelja (23,5%) smatra da su povratne informacije dovele do pozitivnih promjena u nastavnim metodama za poučavanje u multikulturnom ili višejezičnom okruženju
- Jači učinak povratnih informacija prijavljuju žene, mlađi učitelji i učitelji s kraćim radnim stažem

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- U većini zemalja sudionica povećalo se korištenje promatranja nastave kao metode za prikupljanje povratnih informacija o učiteljima i nastavnicima: najveće povećanje bilježe Švedska, Australija i Gruzija
- Pružanje povratnih informacija na temelju rezultata učeničkih anketa o nastavi značajno se povećalo u 13 zemalja, a u 12 zemalja se smanjilo: najveće povećanje primijećeno je u Australiji, Češkoj, Gruziji i Švedskoj, a smanjenje u Norveškoj i Slovačkoj.





5. SURADNIČKO OZRAČJE I STRES NA RADNOM MJESTU

Ovo je poglavlje usmjereno na različite aspekte školskog okružja poput profesionalne suradnje i kvalitete međuljudskih odnosa u školi, odnosa škole s roditeljima i širom zajednicom te razinama i izvorima stresa s kojima se učitelji, nastavnici i ravnatelji svakodnevno susreću u radu.

ISTAKNUTO

- Velika većina učitelja i nastavnika u Hrvatskoj, prema iskazima ravnatelja, razumije ciljeve školskog kurikula, uspješno ga realizira te ima visoka očekivanja vezana uz postignuće svojih učenika.
- Najčešći oblici suradnje među hrvatskim učiteljima i nastavnicima su jednostavniji oblici suradnje poput razgovora o napretku učenika i timskih sastanaka.
- Najrjeđi oblici suradnje među hrvatskim učiteljima i nastavnicima su kompleksniji oblici suradnje poput timskog poučavanja i kolegijalnog opažanja.
- Hrvatski ravnatelji i učitelji slažu se da se u njihovim školama učitelji mogu osloniti jedni na druge.
- U Hrvatskoj, 36% ravnatelja osnovnih škola i 28% ravnatelja srednjih škola ističe da su roditelji ili skrbnici uključeni u školske aktivnosti, što je manje od prosjeka zemalja sudionica (47%).
- U posljednjih pet godina u Hrvatskoj se povećao udio učitelja koji smatraju da škola pruža učiteljima i roditeljima ili skrbnicima priliku da sudjeluju u odlučivanju.
- U Hrvatskoj, 7% učitelja i 8% nastavnika smatra da su pod velikim stresom, dok 16% učitelja i 19% nastavnika uopće ne osjeća stres na poslu.
- Najveći izvor stresa za hrvatske učitelje i nastavnike predstavlja prevelika količina administrativnih poslova (OŠ 60% i 50% SŠ), a najmanji izvor stresa zastrašivanje ili verbalno vrijeđanje od strane učenika (SŠ 7% i 8% OŠ).
- Relativno mali udio hrvatskih učitelja i nastavnika smatra da im posao u velikoj mjeri utječe na mentalno i fizičko zdravlje.
- 3% učitelja i 4% nastavnika u Hrvatskoj izvješćuje da zbog posla nema nimalo vremena za privatni život.
- Najveći izvor stresa za hrvatske ravnatelje predstavlja prevelika količina administrativnih poslova (85% OŠ i 77% SŠ) i nošenje sa zahtjevima lokalnih i nacionalnih vlasti (OŠ 64% i SŠ 71%).



Poučavanje učenika višedimenzionalno je zanimanje, zbog čega je, osim samog poučavanja, potrebno sagledati i profesionalnu praksu učitelja i nastavnika kako bi se njihov rad obuhvatio na holističan način. Stoga jedan od glavnih fokusa profesionalne prakse u TALIS-u predstavlja suradnja među učiteljima i nastavnicima. Osim suradnje, TALIS istražuje i ulogu koju suradnja ima u profesionalnom rastu i razvoju učitelja i nastavnika i u njihovu korištenju eksperimentalnih pedagoških praksi u svakodnevnom radu (Ainley i Carstens, 2018).

Školsko okruženje kompleksan je set čimbenika koji mogu imati uzajaman međusobni utjecaj. Školsko ozračje i odnosi među učiteljima, načini suradnje između škole i roditelja ili skrbnika učenika, mehanizmi školske podrške za učitelje i nastavnike te oblici distribucije vodstva škole indikatori su koji imaju učinak na nastavnu praksu, a time i na sama postignuća učenika. Iz toga se razloga u TALIS istraživanju nastoje obuhvatiti različiti aspekti školskog okruženja. U ovom poglavlju ta je tematika istražena kroz akademsku izvrsnost učitelja i nastavnika, odnose škole prema okolini te kolegijalnost, odnosno kvalitetu međuljudskih odnosa među učiteljima i nastavnicima koja se smatra temeljem suradničkog radnog okruženja.

Za razliku od poticajnog okruženja na koje upućuju kolegijalni odnosi, stres povezan s radnim mjestom može se opisati kao neravnoteža između radnih zahtjeva i okoliša ili osobnih resursa na poslu. Radnici mogu osjećati stres kad zahtjevi koji su postavljeni pred njih ne odgovaraju podršci koju dobivaju na poslu, njihovom znanju, kompetencijama ili sposobnostima suočavanja sa stresom (Kyriacou, 2001, prema OECD, 2020). Odgovori na takve situacije mogu se manifestirati kao poremećaji emocionalnog, socijalnog i/ili fizičkog zdravlja. Indikatori stresa u TALIS istraživanju ne uključuju općenito anksioznost ili stres povezan s događajima u životu, već se odnose na reakcije na stres na radnom mjestu ili stres vezan uz zanimanje (Viac i Fraser, 2019, prema OECD, 2020). Stresne situacije i okruženja mogu imati utjecaj na praksu učitelja, nastavnika i ravnatelja, na njihovu motivaciju za rad pa čak i na postignuća učenika (Viac i Fraser, 2019, prema OECD, 2020). U ovom ciklusu TALIS istraživanja po prvi puta opisane su razine stresa koje učitelji i nastavnici osjećaju te su dodatno analizirani izvori stresa koji su posljedica aktivnosti, njihovih radnih zaduženja ili drugih čimbenika radnog okruženja.

5.1. ŠKOLSKO OKRUŽJE I SURADNJA

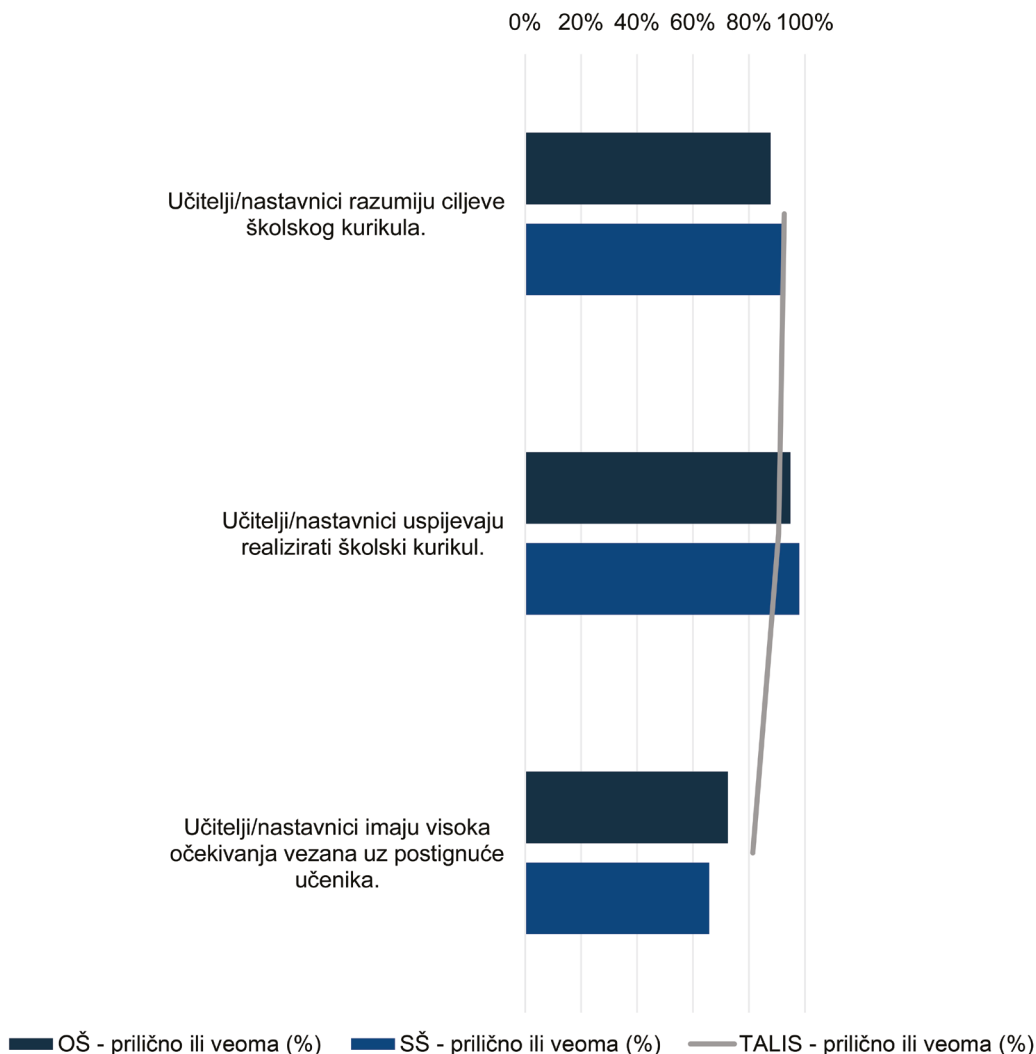
Akademsko izvrsnost učitelja i nastavnika

Akademsko okruženje ili akademski pritisak obično se smatraju obilježjem školskog ozračja, no u ovom se poglavlju analiziraju kao percepcija ravnatelja o tome u kojoj mjeri su učitelji ili nastavnici sposobni biti vođe u učionici (Ainley i Carstens, 2018). U ciklusu TALIS 2018 ravnatelji su po prvi puta imali priliku iskazati svoje mišljenje o nizu različitih aspekata akademskog vođenja kako bi se istražila akademska izvrsnost učitelja i nastavnika.

Ravnatelji općenito izvještavaju o tim aspektima vrlo afirmativno (Prikaz 5.1.). U zemljama sudionicama, gledajući prosječno, ravnatelji smatraju da učitelji u velikoj ili priličnoj mjeri razumiju ciljeve školskog kurikula (93%), da uspijevaju realizirati školski kurikulum (91%) te da imaju visoka očekivanja vezana uz postignuća učenika (81%). Hrvatski ravnatelji izvještavaju da 88% učitelja i 92% nastavnika razumije ciljeve školskog kurikula, da 95% učitelja i 98% nastavnika uspješno realiziraju školski kurikulum te da 72% učitelja i 66% nastavnika imaju visoka očekivanja vezana

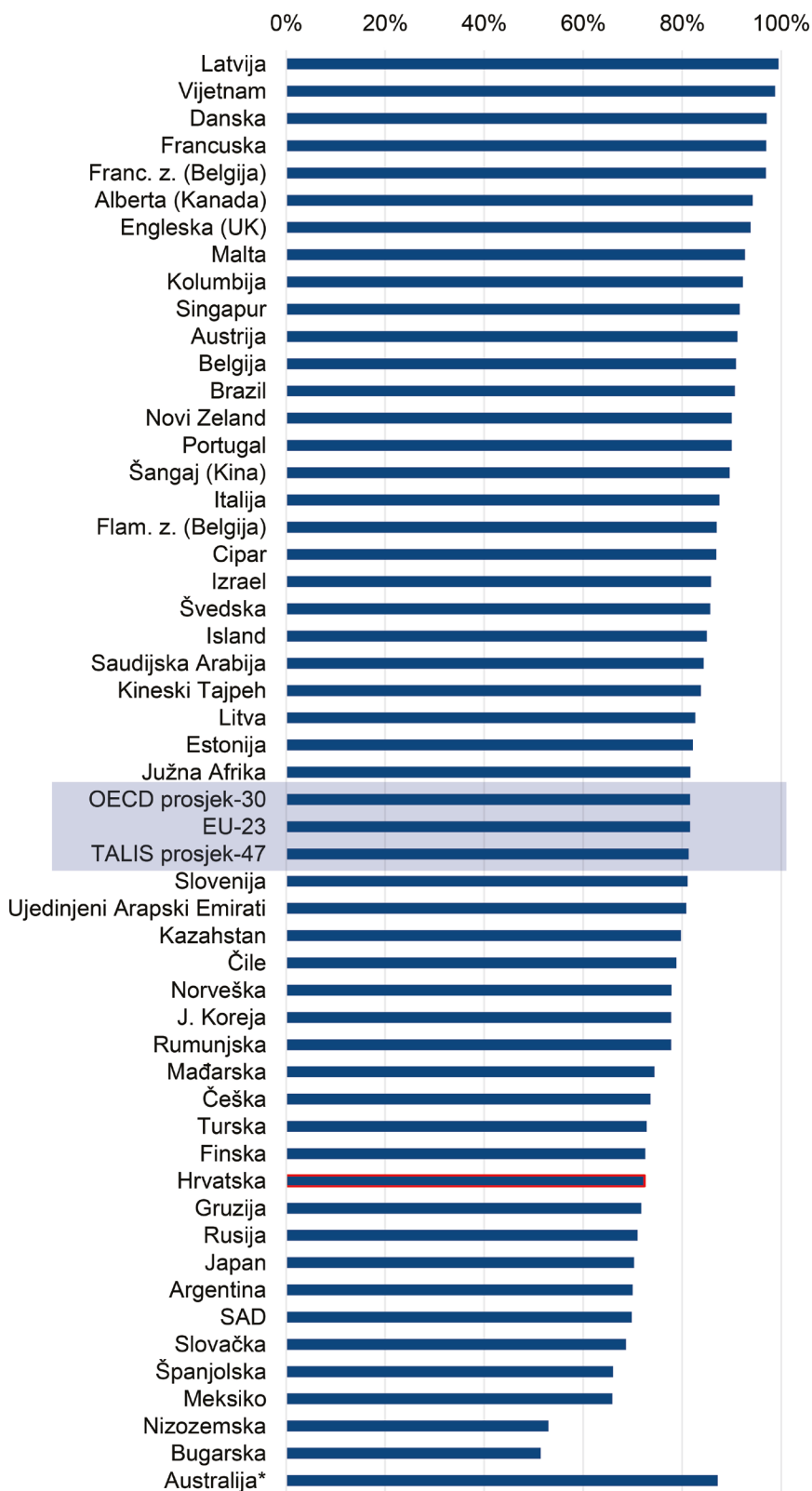
uz postignuće svojih učenika. Pritom ravnatelji osnovnih škola statistički značajno prosječno snažnijom procjenjuju učiteljsku usmjerenost visokim očekivanjima od učenika u usporedbi s prosječnom procjenom srednjoškolskih ravnatelja o očekivanjima nastavnika u njihovim školama.

Prikaz 5.1. Usmjerenost učitelja i nastavnika na akademsku izvrsnost – procjena ravnatelja osnovnih i srednjih škola



U 13 zemalja sudionica više od 90% ravnatelja smatra da su sva tri ispitana aspekta akademskog vođenja prisutna u njihovim školama u velikoj ili priličnoj mjeri, dok je u nekoliko zemalja akademsko vođenje učitelja komparativno slabije. U Danskoj, Francuskoj, Francuskoj zajednici u Belgiji, Latviji i Vijetnamu, više od 95% ravnatelja izvještava da njihovi učitelji imaju visoka očekivanja vezana uz postignuće učenika, dok to isto izvještava tek oko 50% ravnatelja u Bugarskoj i Nizozemskoj. Udio takvih ravnatelja osnovnih škola u Hrvatskoj (72%) sličan je udjelima u Gruziji (72%), Finskoj (73%) i Turskoj (73%) (Prikaz 5.2.).

Prikaz 5.2. Učitelji koji imaju visoka očekivanja vezana uz postignuće učenika – procjena ravnatelja



* Stopa odaziva je preniska za usporedbu s drugim zemljama.

Aktivnosti suradnje među učiteljima i nastavnicima

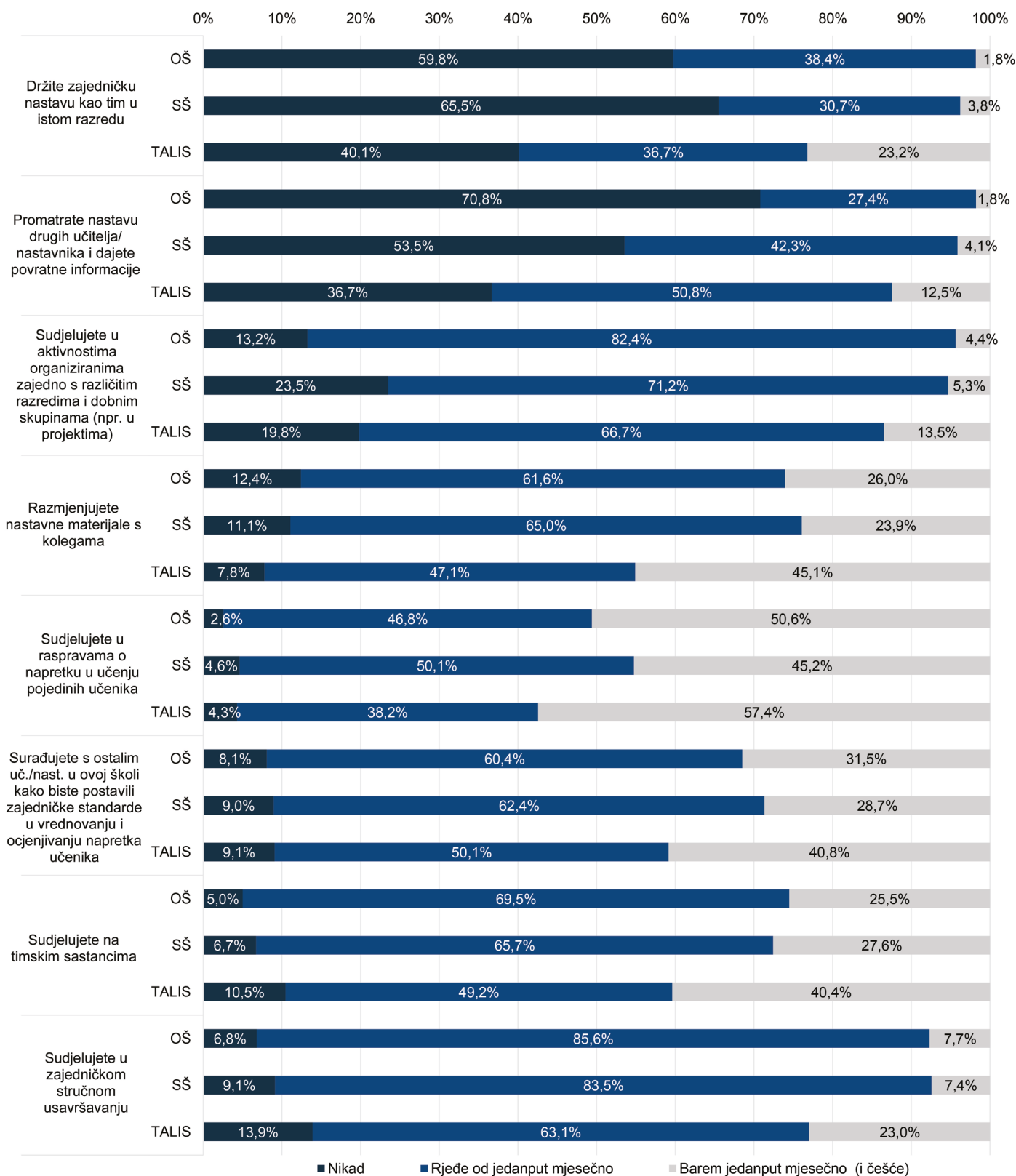
Aktivnosti suradnje možemo promatrati kao kontinuum od jednokratnih interakcija do čvrste i redovite suradnje među učiteljima (Vangrieken i sur., 2015, prema OECD, 2020). Profesionalna suradnja učitelja i nastavnika može se definirati kao ciljane, zajedničke aktivnosti usmjerene na unapređivanje procesa učenja i poučavanja za pojedinog učenika, razred ili cijelu školu. TALIS istražuje širok dijapazon kolaborativnih aktivnosti između učitelja i nastavnika, od prilika za međusobnu interakciju do poduzimanja konkretnih mjera i donošenja odluka o poučavanju i vlastitoj praksi. Iako nije poznato koje točno kolaborativne aktivnosti u najvećoj mjeri pridonose učenju, TALIS nastoji identificirati koje sve mogućnosti postoje za suradnju među učiteljima i među nastavnicima i na koji način aktivnosti suradnje oblikuju različite dimenzije poučavanja.

Učiteljima i nastavnicima pruža se mnogo prilika za suradnju sa svojim kolegama. Neke od tih prilika su formalne i uvjetovane zahtjevima posla, dok druge mogu biti neformalne i samoinicirane (Ainley i Carstens, 2018) koje proizlaze iz situacija ili izazova u kojima se učitelji i nastavnici mogu naći. Učestalost suradnje s drugim učiteljima ili nastavnicima indikator je načina na koji učitelji i nastavnici koriste vrijeme u profesionalne svrhe izvan učionice. Aktivnosti suradnje koje se istražuju u TALIS-u mogu biti kategorizirane u dvije skupine prema naravi suradnje. Neki oblici suradnje podrazumijevaju veći stupanj razmjene i suradnje među učiteljima ili nastavnicima, što može značiti i veći stupanj međuovisnosti među sudionicima (Little, 1990, prema OECD, 2020), dok drugi oblici interakcija pretpostavljaju jednostavne razmjene ili koordinaciju među učiteljima ili nastavnicima (OECD, 2009; OECD, 2014).

U ovom ciklusu istraživanja učitelji i nastavnici trebali su naznačiti koliko učestalo (nikad; jednom godišnje ili rjeđe; 2-4 puta godišnje; 5-10 puta godišnje; 1-3 puta mjesečno ili jednom tjedno ili češće) ostvaruju pojedine oblike suradnje u svome radu (Prikaz 5.3.).

Ukoliko se promotre aktivnosti suradnje koje su najčešće prisutne u školama, vidljivo je da se one ponajprije odnose na rasprave o napretku u učenju pojedinih učenika, suradnju s ostalim učiteljima i nastavnicima u školi kako bi se postavili zajednički standardi u vrednovanju i ocjenjivanju napretka učenika te na sudjelovanje u timskim sastancima. Ove su aktivnosti najzastupljenije i među osnovnoškolskim učiteljima i srednjoškolskim nastavnicima, kao i u prosjeku svih zemalja sudionica, te se još mogu definirati kao aktivnosti razmjene i koordinacije. Najveći broj aktivnosti suradnje provode se rjeđe od jedanput mjesečno. Među njima je u Hrvatskoj nešto istaknutije sudjelovanje u zajedničkom stručnom usavršavanju učitelja i nastavnika te sudjelovanje u aktivnostima organiziranim zajedno s različitim razredima i dobnim skupinama u koje se primjerice ubrajaju različite projektne suradnje. Obje ove aktivnosti provode se u prosjeku statistički značajno češće među učiteljima osnovnih škola nego među srednjoškolskim nastavnicima. Nadalje, osnovnoškolski učitelji također značajno češće razmjenjuju nastavne materijale sa svojim kolegama i sudjeluju u raspravama o napretku u učenju pojedinih učenika.

Prikaz 5.3. Suradnja među učiteljima i nastavnicima



Najrjeđe korišteni oblici suradnje među učiteljima i nastavnicima u svim zemljama, pa tako i u Hrvatskoj jesu timska nastava u istom razredu što nikada ne čini 60% učitelja i 66% nastavnika (TALIS prosjek iznosi 40%), promatranje i evaluacija rada drugih nastavnika što nikada ne čini 71% učitelja i 54% nastavnika (TALIS prosjek iznosi 37%) te sudjelovanje u aktivnostima organiziranim zajedno s različitim razredima i dobnim skupinama što nikad ne čini 13% učitelja i 24% nastavnika (TALIS prosjek iznosi 20%). No, upravo ove aktivnosti pružaju učiteljima i nastavnicima ključne prilike za izravnu suradnju kako bi se unaprijedili nastavni procesi te bi im zbog toga učitelji i nastavnici trebali dati veću važnost (Ronfeldt i sur., 2015, prema OECD, 2020).

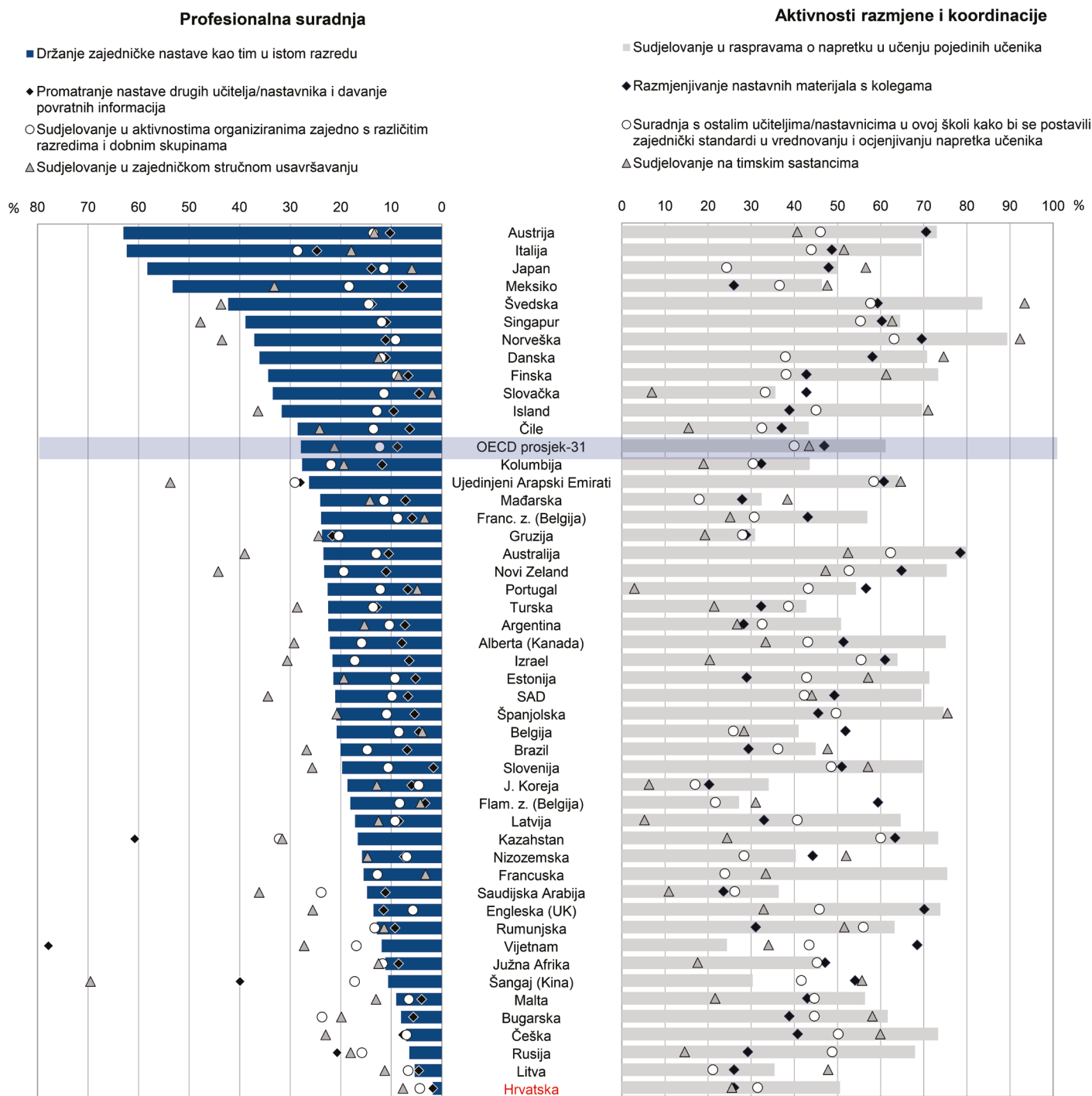
Poučavanje u timu jedan je od kompleksnijih oblika suradnje među učiteljima budući da učitelji u ovakvom tipu timskog rada imaju visok stupanj međuovisnosti (Johnston i Tsai, 2018; Little, 1990, sve prema OECD, 2020). Prema izjavama učitelja i nastavnika timsko poučavanje u istom razredu u različitim zemljama primjetno je u različitim udjelima, no može se uočiti da od svih zemalja sudionica, hrvatski učitelji u najmanjem udjelu sudjeluju u timskom poučavanju najmanje jedanput mjesečno (2%). Taj je udio među srednjoškolskim nastavnicima nešto veći te iznosi 4% (Prikaz 5.4.). Slaba učestalost timskog poučavanja primijećena je i u Bugarskoj, Češkoj, Litvi, Malti i Rusiji (manje od 10%). S druge strane, najveći udjeli učitelja koji sudjeluju u timskom poučavanju najmanje jedanput mjesečno (više od 50%) nalaze se u Austriji, Italiji, Japanu i Meksiku. U timskom poučavanju nikada ne sudjeluje više od polovine učitelja i nastavnika u Hrvatskoj (60% – 65%). Slična je situacija i u Belgiji, Bugarskoj, Češkoj, Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Flamanskoj zajednici u Belgiji, Francuskoj, Islandu, Malti, Nizozemskoj, Španjolskoj, Južnoj Africi, SAD-u i Vijetnamu.

U nekim zemljama sudionicama uočene su razlike između učitelja prema spolu po pitanju učestalosti sudjelovanja u timskom poučavanju. U Hrvatskoj statistički značajno veći udio muških učitelja (4% više) sudjeluje u timskom poučavanju najmanje jedanput mjesečno od udjela ženskih učitelja. Slično je zamijećeno i u Bugarskoj, Kazahstanu, Malti, Rusiji, Singapuru, Sloveniji i Ujedinjenim Arapskim Emiratima, gdje je udio muških učitelja koji se uključuju u timske oblike poučavanja na mjesečnoj bazi veći i za 5% ili više. Obrnuta situacija zamijećena je u Austriji, Mađarskoj, J. Koreji, Portugalu i Slovačkoj, gdje se u timsko poučavanje upušta veći udio učiteljica (razlika iznosi najmanje 5%).

Uz primijećene značajne razlike između učitelja u sudjelovanju u timskom poučavanju na mjesečnoj bazi s obzirom na spol, u timskim oblicima poučavanja sudjeluje statistički veći udio učitelja s manje iskustva (manje od 5 godina radnog iskustva) u odnosu na svoje kolege s više iskustva, no taj je udio manji od 5%, a razlika manja od 3%. Međutim, razlike u sudjelovanju u timskom poučavanju između osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika nisu statistički značajne.

Uz ostale aktivnosti, učitelji su izvješćivali i koliko često sudjeluju u aktivnostima kolegijalnog opažanja nastave, odnosno promatranja drugih učitelja u nastavi i pružanja povratnih informacija. Kao što je slučaj i s timskim poučavanjem, od svih zemalja sudionica Hrvatska bilježi najmanji udio takvih učitelja: tek oko 2% osnovnoškolskih učitelja i 4% srednjoškolskih nastavnika sudjeluje u aktivnostima kolegijalnog opažanja barem jedanput mjesečno, a čak 71% učitelja nikada ne sudjeluje u takvim aktivnostima. U nekim zemljama, u aktivnostima kolegijalnog opažanja najmanje jedanput mjesečno sudjeluje većina učitelja, primjerice u Vijetnamu (78%), Kazahstanu (61%) i Šangaju (Kina) (40%).

Prikaz 5.4. Aktivnosti profesionalne suradnje koje se provode barem jednom mjesečno



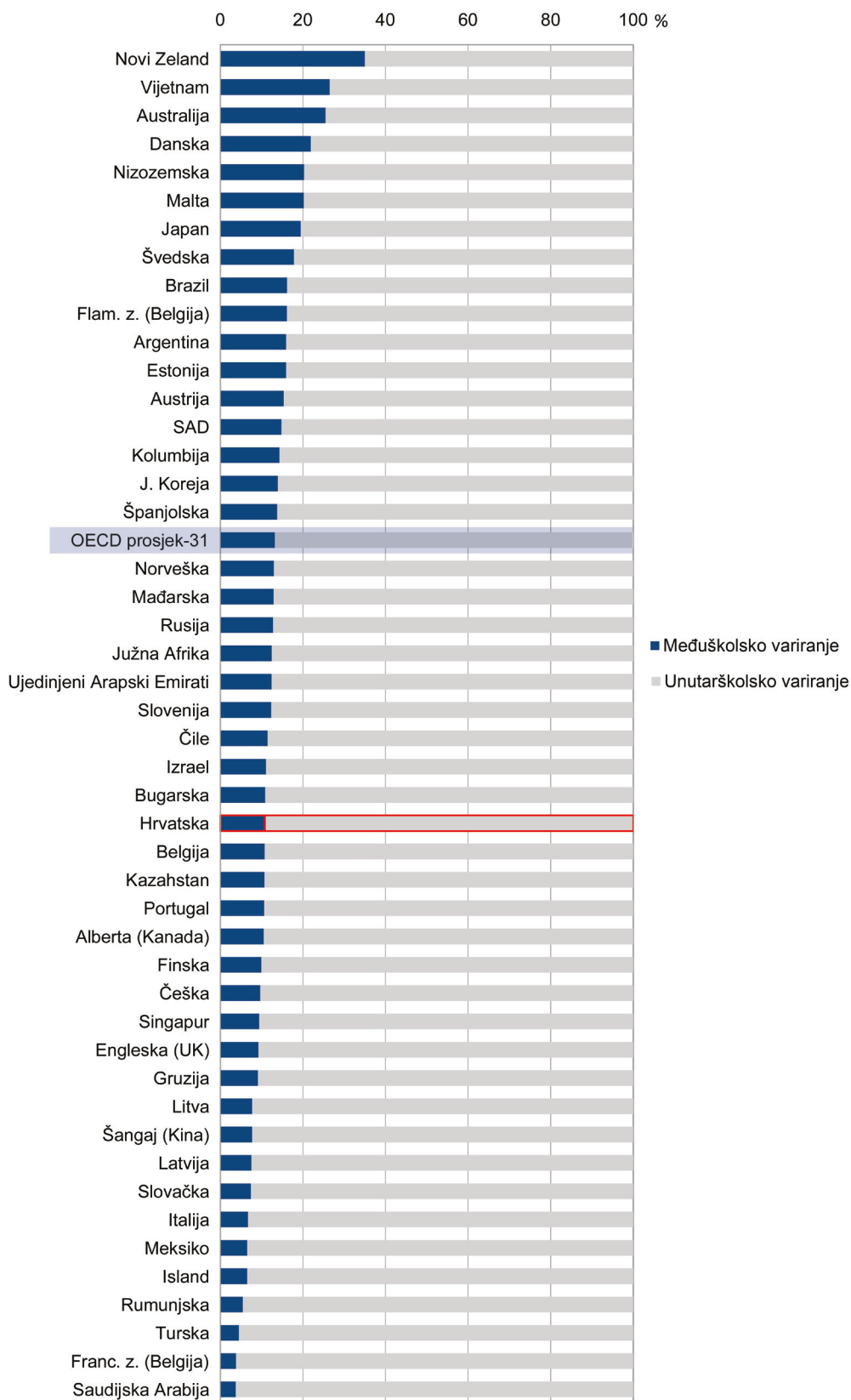
U Hrvatskoj nisu primijećene značajne razlike u udjelu učitelja koji sudjeluju u aktivnostima timskog poučavanja ili kolegijalnog opažanja nastave s obzirom na rad u izazovnijim okruženjima, no dobivena je razlika između osnovnih i srednjih škola pri čemu srednjoškolski nastavnici u prosjeku češće promatraju rad drugih nastavnika te im pružaju povratne informacije. Na razini svih zemalja sudionica dobiveno je da je u otprilike trećini zemalja sudionica udio učitelja koji sudjeluju u aktivnostima timskog poučavanja na mjesečnoj bazi veći u školama s više od 30% učenika nepovoljnog socioekonomskog statusa. Također, u otprilike četvrtini zemalja sudionica udio učitelja koji sudjeluju u kolegijalnom opažanju nastave na mjesečnoj bazi značajno je veći u takvim školama.

Suradnja učitelja u velikoj se mjeri razlikuje između zemalja, osobito prema oblicima aktivnosti suradnje. To je moguće objasniti kulturološkim čimbenicima ili specifičnostima sustava pojedinih zemalja kao što su strukturne mogućnosti suradnje za učitelje i nastavnike, kao i oblici suradnje koje učitelji i nastavnici smatraju korisnima za unapređenje vlastite prakse (Ali Ostovar-Nameghi i Sheikahmadi, 2016; European Commission, 2013; Lortie, 1975, sve prema OECD, 2020). Također, rezultati prethodnog ciklusa istraživanja (TALIS 2013) pokazali su da je dio varijance suradnje učitelja objašnjen na razini zemalja, čime se potvrđuje da kulturološki i kontekstualni čimbenici doista mogu oblikovati oblike i učestalost suradnje između učitelja u različitim zemljama (OECD, 2014).

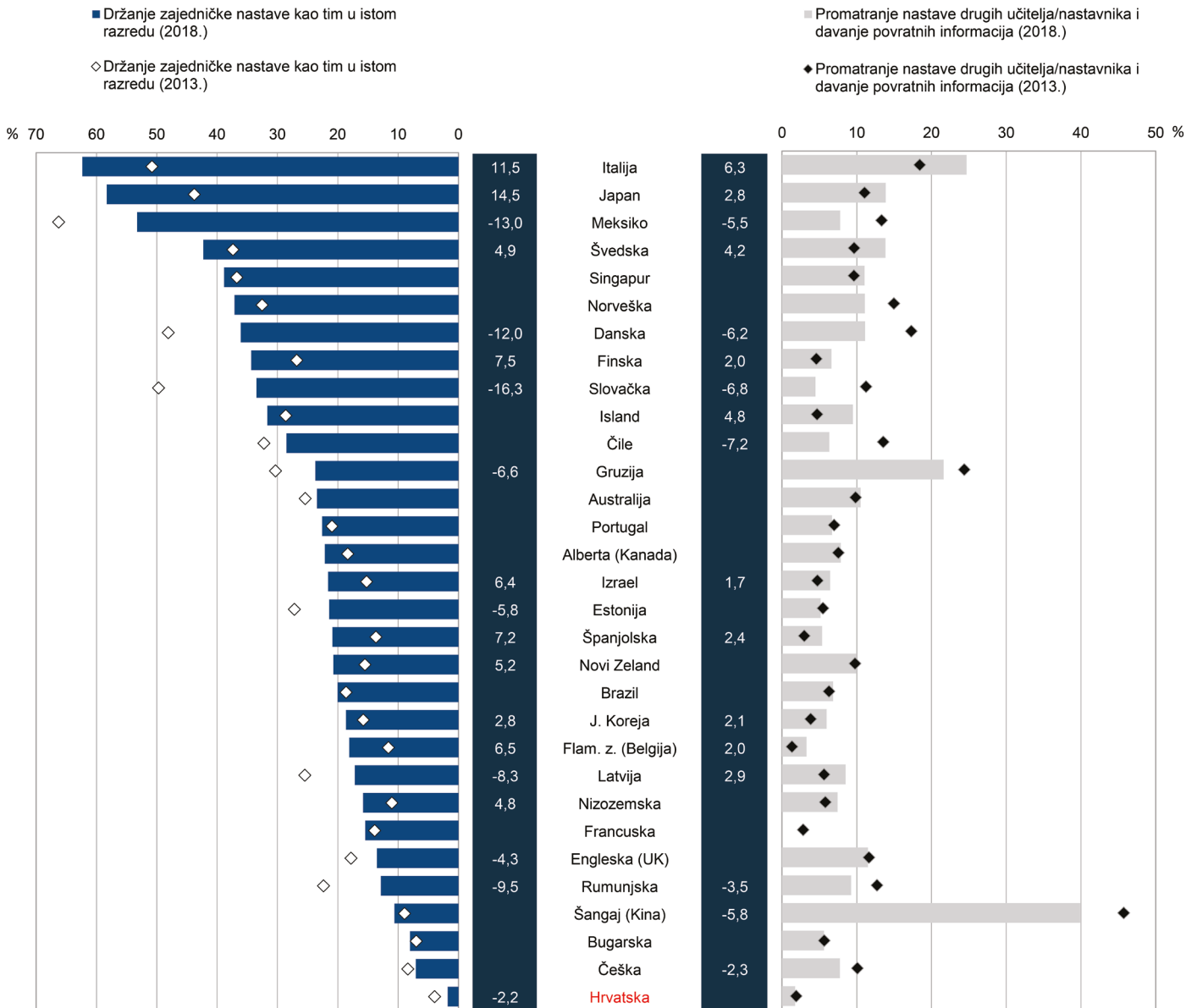
Analiza udjela varijance suradnje učitelja i nastavnika na razini škole pomaže razumjeti je li suradnja uvjetovana školskim kontekstom (školska razina) ili pak varira od učitelja do učitelja (učiteljska razina) (Prikaz 5.5.). Razdvajanje varijance suradnje na te dvije razine govori nam koliki je udio varijance objašnjen na školskoj razini. U Hrvatskoj se 11% varijance suradnje učitelja može objasniti na školskoj razini, dok se preostalih 89% objašnjava na razini pojedinog učitelja. Iako je udio varijance objašnjen na razini škole znatno manji od onog objašnjenog na razini učitelja, on svakako nije zanemariv. To upućuje na zaključak da je suradnja učitelja u Hrvatskoj u velikoj mjeri uvjetovana samim učiteljima, ali i da postoji tendencija da je suradnja učitelja prisutnija u nekim školama. Na međunarodnoj razini, ističu se Australija, Danska, Malta, Nizozemska, Novi Zeland i Vijetnam, u kojima se 20% ili više varijance suradnje učitelja može objasniti na školskoj razini.

U odnosu na rezultate prethodnog ciklusa istraživanja (TALIS 2013), rezultati vezani uz suradničke aktivnosti u ovom ciklusu istraživanja variraju među zemljama sudionicama u većoj mjeri (Prikaz 5.6.). Generalna slika suradnje učitelja u Hrvatskoj uglavnom je ostala nepromijenjena u razdoblju od 2013. do 2018. godine. Udio učitelja koji sudjeluju u timskom poučavanju najmanje jedanput mjesečno značajno se smanjio za 2% (s 4% na 2%), što Hrvatsku dodatno učvršćuje kao zemlju sudionicu s uvjerljivo najmanjim udjelom učitelja koji poučavaju u timu. Udio učitelja koji najmanje jedanput mjesečno sudjeluju u kolegijalnom opažanju nastave u Hrvatskoj u petogodišnjem je razdoblju ostao nepromijenjen.

Prikaz 5.5. Untarškolsko i međuškolsko variranje u suradnji učitelja i nastavnika



Prikaz 5.6. Promjene u suradnji između učitelja i nastavnika u razdoblju od 2013. do 2018.



U deset zemalja uočeno je značajno povećanje udjela učitelja koji najmanje jedanput mjesečno sudjeluju u ovim aktivnostima suradnje, dok je u nekoćini zemalja zapaženo značajno smanjenje u obje kategorije. Posebno se ističu Finska, Flamanska zajednica u Belgiji, Izrael, Italija, Japan, J. Koreja, Španjolska i Švedska kao zemlje sa značajnim povećanjem udjela učitelja u obje aktivnosti, dok se Danska, Meksiko, Rumunjska i Slovačka mogu istaknuti kao zemlje koje su doživjele značajno smanjenje tih udjela učitelja.



Suradničko okruženje škole

Kolegijalnost se odnosi na pozitivne međuljudske odnose među učiteljima i nastavnicima, a smatra se obilježjem okruženja koje podupire suradnju (Jarzabkowski, 2002, prema OECD 2020). Međuljudski odnosi, međusobna potpora, povjerenje i solidarnost neophodni su temelj kolaborativne školske kulture, sastavnog dijela učinkovite suradnje (Hargreaves i Fullan, 2012; Hargreaves i O'Connor, 2018, sve prema OECD, 2020). TALIS je u ovom ciklusu istraživanja omogućio dublju analizu kolegijalnosti, odnosno kvalitete međuljudskih i profesionalnih odnosa među učiteljima i nastavnicima.

Na razinu suradnje, kao i samu kulturu suradnje u školi utječe i samo vođenje škole. Suradnja koja je nametnuta od strane ravnatelja može dovesti do smanjenja suradnje među učiteljima ili nastavnicima (Hargreaves, 1994; Hargreaves i Dawe, 1990, sve prema OECD, 2020), no ravnatelji mogu olakšati suradnju među učiteljima ili nastavnicima i na druge načine, primjerice građenjem odnosa unutar školske zajednice i promicanjem distribuiranog vođenja, odnosno suradničkog i zajedničkog donošenja odluka (Ainley i Carstens, 2018). Istraživanja pokazuju da su postupci ravnatelja snažni prediktori suradnje među učiteljima ili nastavnicima (Leithwood, Leonard i Sharratt, 1998; Marks i Printy, 2003; O'Donnell i White, 2005, sve prema OECD 2020). Štoviše, istraživanje TALIS 2013 ukazalo je na pozitivan odnos između mogućnosti sudjelovanja dionika (učitelja, roditelja i učenika) u školskom odlučivanju i suradnje među učiteljima (OECD, 2013).

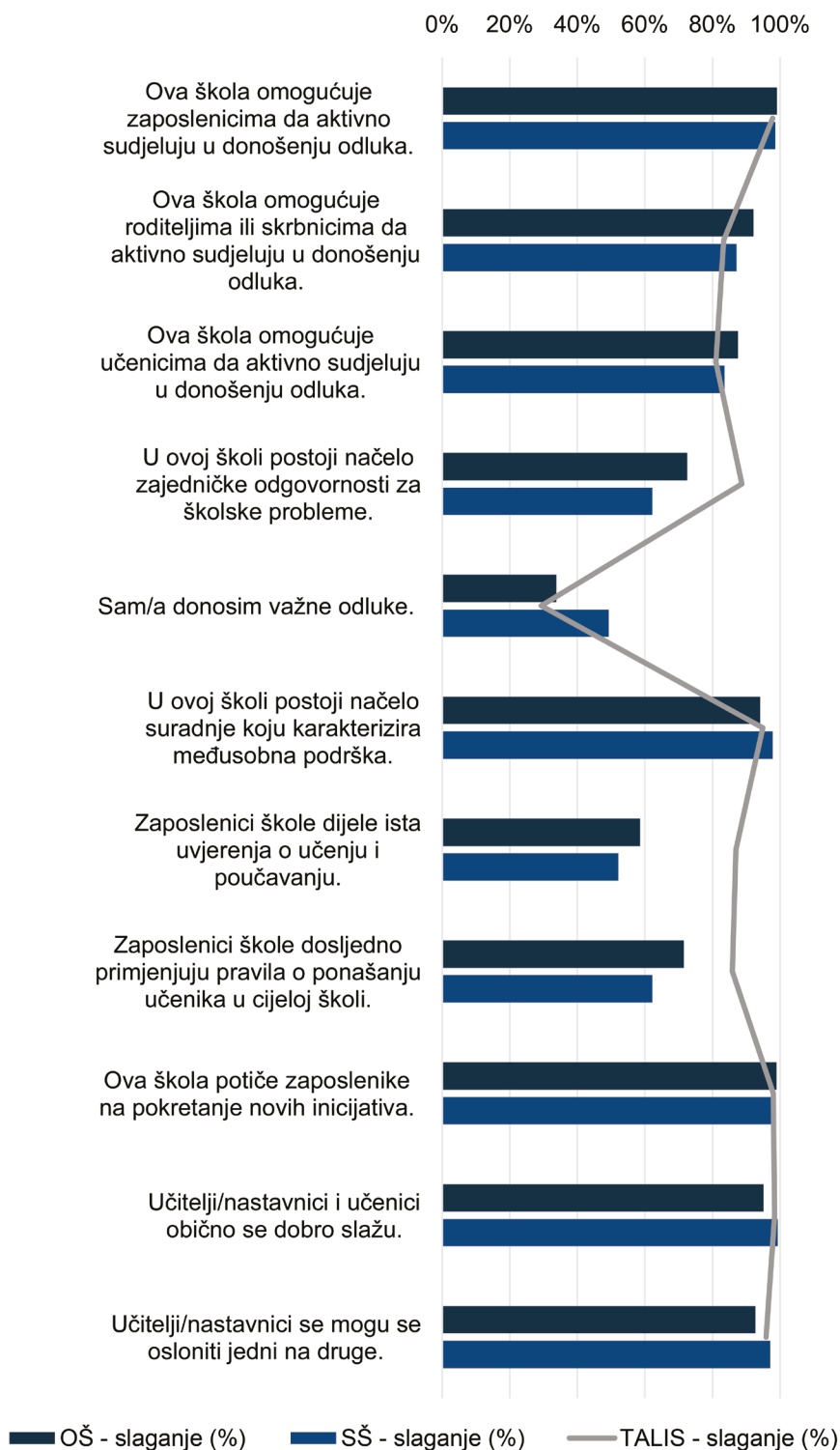
Da bi se prikupili pokazatelji o suradnji i prilikama za distribuirano donošenje odluka, u ovom ciklusu TALIS istraživanja analizirani su iskazi učitelja, nastavnika i ravnatelja o nizu tvrdnji koje se odnose na suradničko okruženje u školi.

Većina ravnatelja u zemljama sudionicama, među kojima je i Hrvatska, slaže se da se u njihovim školama učitelji mogu osloniti jedni na druge (Prikaz 5.7.). Udio takvih ravnatelja u prosjeku zemalja sudionica iznosi 96%. U Hrvatskoj se s tom tvrdnjom slaže 93% osnovnoškolskih i 97% srednjoškolskih ravnatelja. S tom se tvrdnjom slaže i velika većina učitelja, iako u nešto manjim udjelima: prosjek zemalja sudionica iznosi 88,5%, dok u Hrvatskoj to smatra 83% osnovnoškolskih učitelja i 77% srednjoškolskih nastavnika (Prikaz 5.8). U nekim zemljama poput Meksika (66%) s tvrdnjom da se učitelji mogu osloniti jedni na druge slaže se znatno manji udio učitelja. S druge strane, više od 95% učitelja u Gruziji, Šangaju (Kina) i Vijetnamu izvješćuju da se mogu osloniti na svoje kolege.

Velika većina ravnatelja (više od 80%) u prosjeku zemalja sudionica slaže se sa svim tvrdnjama o suradničkom okruženju škole, izuzev tvrdnje o tome da ravnatelj sam donosi važne odluke s kojom se slaže 29% ravnatelja. Hrvatski su ravnatelji u skladu s prosjekom zemalja sudionica za većinu tvrdnji. Manji udio ravnatelja osnovnih škola (71,5%) i srednjih škola (62%) u Hrvatskoj slaže se s tvrdnjom da zaposlenici njihovih škola dosljedno primjenjuju pravila o ponašanju učenika u odnosu na prosjek zemalja sudionica (86%). Također, 58,5% osnovnoškolskih ravnatelja i 52% srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj slaže se da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju, dok je u prosjeku zemalja taj udio mnogo veći (87%). Da u školi postoji načelo zajedničke odgovornosti za školske probleme, slaže se 72,5% osnovnoškolskih ravnatelja i 62% srednjoškolskih ravnatelja u Hrvatskoj, dok je u prosjeku zemalja sudionica taj udio puno veći (89%). Utvrđene razlike između osnovnih i srednjih škola upućuju na to da se u prosjeku ravnatelji osnovnih škola statistički značajno više slažu od srednjoškolskih ravnatelja da njihova škola

poštuje načela zajedničke odgovornosti za školske probleme i suradnje koju karakterizira međusobna podrška, dok srednjoškolski ravnatelji u prosjeku više ističu da sami donose važne odluke.

Prikaz 5.7. Doživljaj suradničkog okružja u školi – procjena ravnatelja osnovnih i srednjih škola





Procjena suradničkog okruženja učitelja i nastavnika slična je procjenama ravnatelja. S gotovo svim tvrdnjama slaže se oko tri od četiri učitelja u prosjeku zemalja sudionica. Hrvatski se učitelji slažu u nešto većoj mjeri od nastavnika za svaku od tvrdnji. Hrvatski učitelji i nastavnici u najmanjoj se mjeri slažu da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju (55% učitelja OŠ i 48% nastavnika SŠ), dok je u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, taj udio konzistentno veći (79%). Za ovu tvrdnju postoji velika varijacija među zemljama. S tom se tvrdnjom slaže više od 90% učitelja u Gruziji, Kazahstanu, Litvi, Rusiji, Saudijskoj Arabiji, Šangaju (Kina) i Vijetnamu te manje od 65% učitelja u Hrvatskoj, Austriji, Francuskoj zajednici u Belgiji i Slovačkoj.

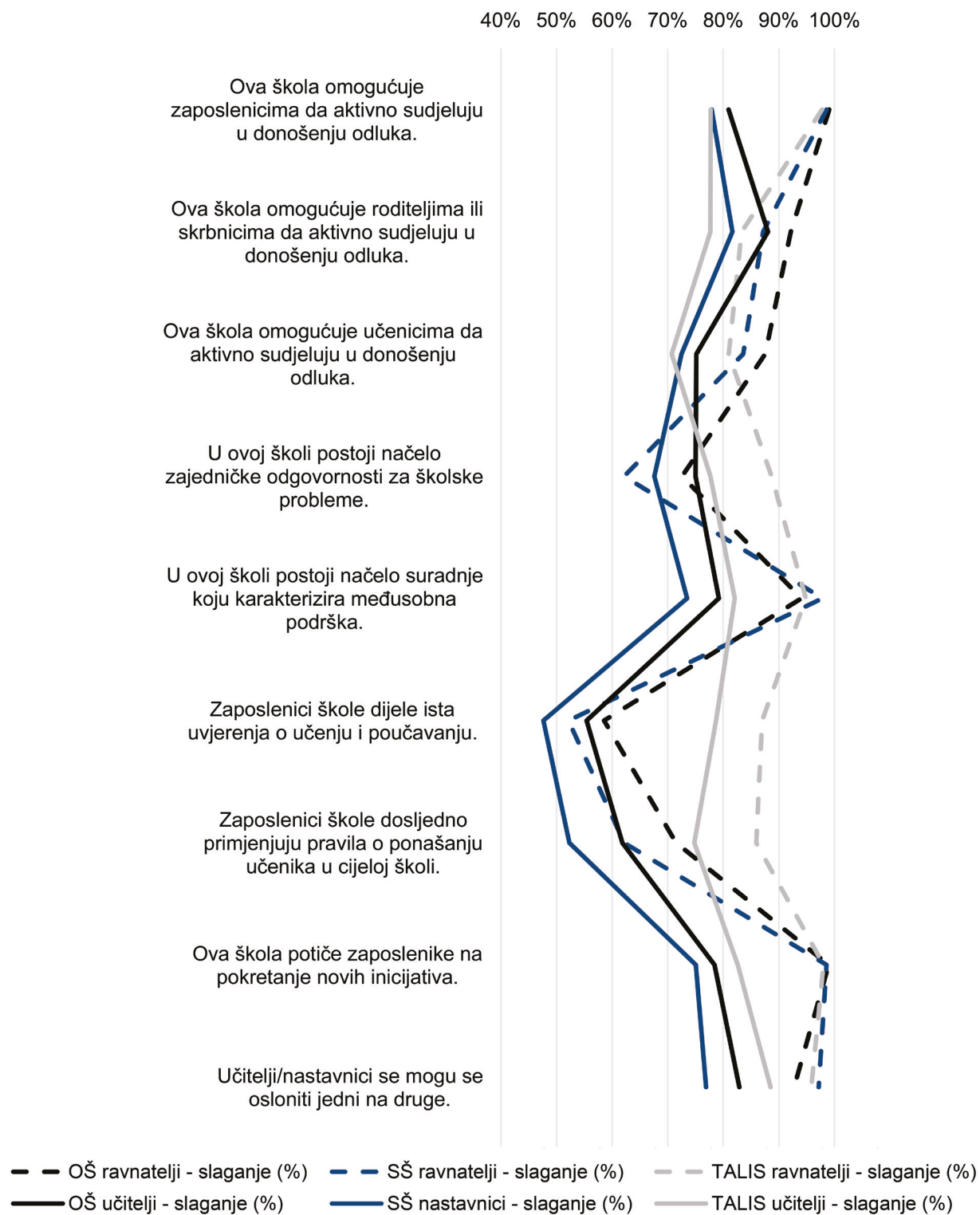
Analizirajući razlike u procjenama učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola dobiveno je da se osnovnoškolski učitelji u prosjeku slažu statistički značajno više sa svim tvrdnjama osim s tvrdnjom da škola omogućuje učenicima da aktivno sudjeluju u donošenju odluka za koju nije zabilježena statistički značajna promjena. Drugim riječima, u usporedbi sa srednjoškolskim nastavnicima osnovnoškolski učitelji u značajno većoj mjeri procjenjuju svoju školu kao mjesto suradnje učitelja i roditelja, kao i međusobne kolegijalne suradnje te poštovanja načela dosljednosti, međusobne podrške i zajedničke odgovornosti popraćeno zajedničkim uvjerenjima i poštivanjem pravila.

Analizom razlika u procjenama učitelja i ravnatelja može se zaključiti da se u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, nešto manji udjeli učitelja slažu s navedenim tvrdnjama o svojoj školi u odnosu na udjele ravnatelja, no ti su udjeli još uvijek relativno veliki (Prikaz 5.9.). U hrvatskim se osnovnim i srednjim školama prati slični obrazac: ravnatelji se u većoj mjeri slažu sa svim tvrdnjama osim vezano uz poštivanje načela zajedničke odgovornosti za školske probleme u čemu nešto veće slaganje navode i srednjoškolski nastavnici i osnovnoškolski učitelji. Nešto veće razlike u procjenama učitelja/nastavnika i ravnatelja zabilježene su vezano uz tvrdnju da škola omogućuje roditeljima ili skrbnicima aktivno sudjelovanje u donošenju odluka (83% ravnatelja i 78% učitelja) u zemljama sudionicama. U Hrvatskoj to smatra čak 92% ravnatelja i 88% učitelja u osnovnoj školi te 87% ravnatelja i 82% nastavnika u srednjoj školi. Slično je i s procjenom primjene načela suradnje koju karakterizira međusobna podrška te s poticajem zaposlenika na pokretanje novih inicijativa. Nešto izraženije razilaženje hrvatskih učitelja/nastavnika i ravnatelja od TALIS-ovih rezultata vidljivo je na tvrdnji da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju. S tom se tvrdnjom slaže znatno veći udio TALIS-ovih učitelja (79%) i ravnatelja (87%) u usporedbi s hrvatskim učiteljima (55%), nastavnicima (48%) i ravnateljima (OŠ 58,5% i SŠ 52%).

Prikaz 5.8. Doživljaj suradničkog okružja u školi – procjena učitelja i nastavnika



Prikaz 5.9. Usporedba učitelja, nastavnika i ravnatelja u procjeni suradničkog okružja u školi



Promjene u posljednjih pet godina pokazuju da je Hrvatska jedna od 13 zemalja u kojoj se u razdoblju između 2013. i 2018. godine povećao udio učitelja koji smatraju da škola pruža učiteljima i roditeljima ili skrbnicima priliku da sudjeluju u odlučivanju. U samo dvije zemlje, Čileu i Singapuru, ti su se udjeli značajno smanjili. U Hrvatskoj se, uz prethodne dvije tvrdnje, povećao i udio učitelja koji se slažu da u njihovoj školi postoji načelo zajedničke odgovornosti za školske probleme.

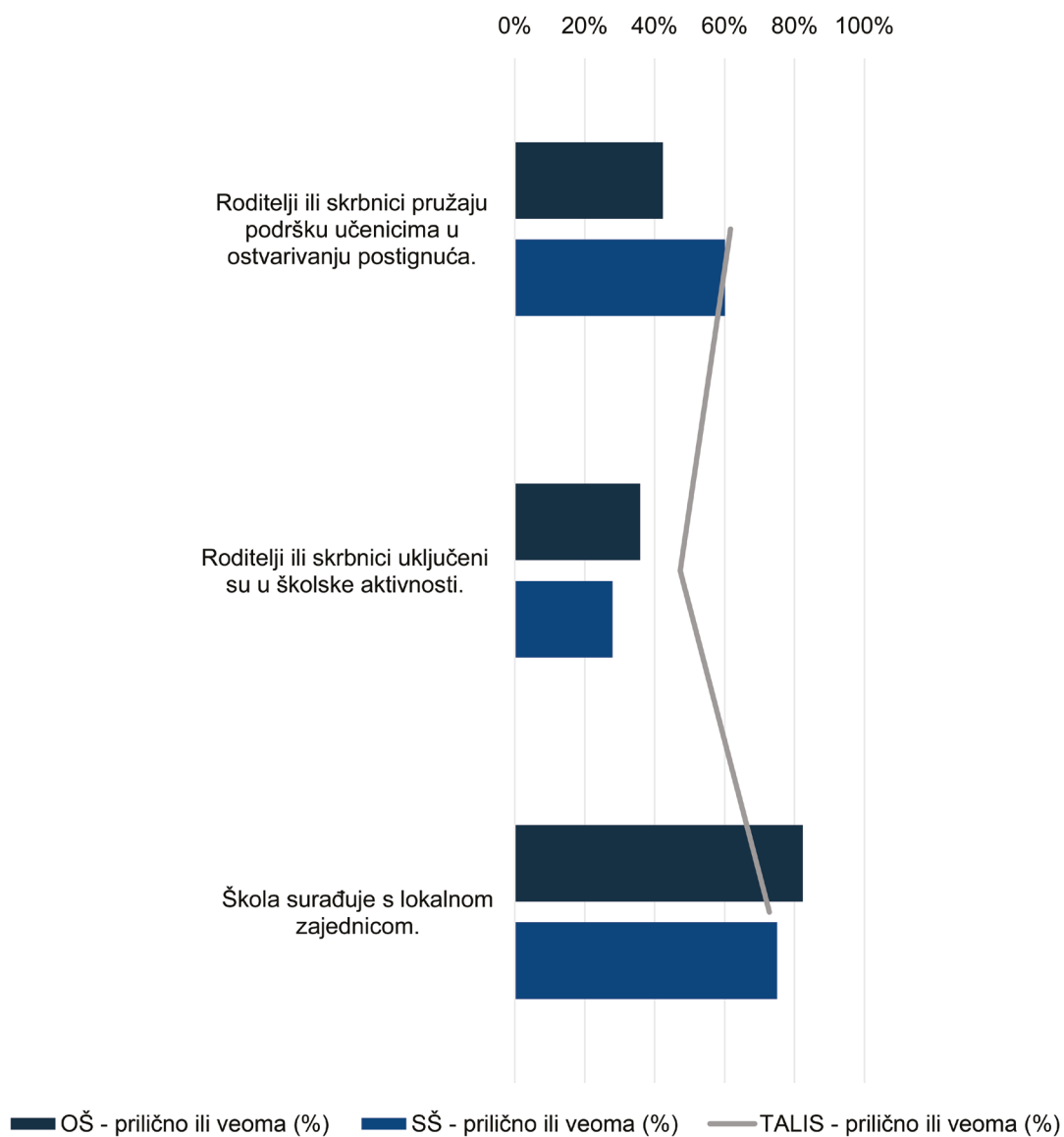
Suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom

Osim o akademskoj izvrsnosti učitelja i nastavnika i suradničkom okružju u školi, ravnatelji su iskazivali mišljenje i o razini povezanosti škole s okolinom i zajednicom. Konkretno, istraženo je u kojoj se mjeri ravnatelji slažu s nizom tvrdnji o uključenosti roditelja ili skrbnika u život škole i suradnji s lokalnom zajednicom.

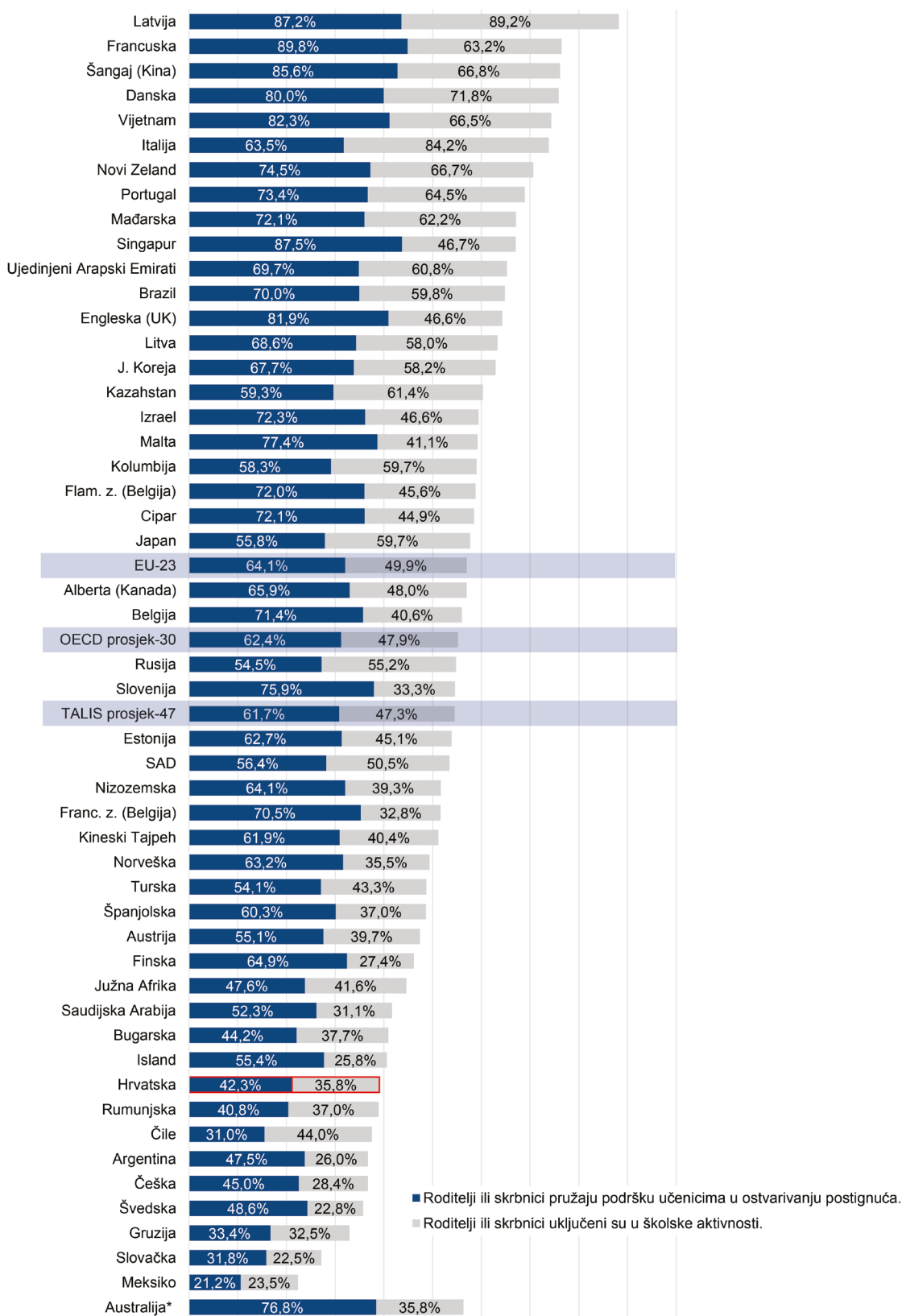
Ravnatelji osnovnih i srednjih škola u najvećoj mjeri ističu suradnju škole s lokalnom zajednicom (Prikaz 5.10.). Udio od 82% ravnatelja osnovnih škola koji suradnju s lokalnom zajednicom procjenjuju prilično ili veoma primjenjivom za njihovu školu nešto je viši od udjela srednjoškolskih ravnatelja (75%) te od prosjeka zemalja sudionica (73%). Najslabije je, prema iskazima hrvatskih ravnatelja, istaknuto da su roditelji ili skrbnici uključeni u školske aktivnosti: o tome izvještava oko 36% ravnatelja osnovnih škola i 28% ravnatelja srednjih škola. U prosjeku zemalja sudionica taj se udio penje na nešto manje od polovice svih ravnatelja (47%). No, gledajući pojedinačno, primijećene su velike razlike između zemalja. Primjerice, u Latviji (89%), Italiji (84%) i Danskoj (72%) velika većina ravnatelja izvještava da su roditelji ili skrbnici uključeni u školske aktivnosti u priličnoj ili velikoj mjeri, dok je udio takvih ravnatelja u Slovačkoj, Meksiku i Švedskoj manji od 25%. U Hrvatskoj ravnatelji osnovnih škola statistički značajno više upućuju na uključenost roditelja u školske aktivnosti nego što je to čine srednjoškolski ravnatelji. Nadalje, udio od 42% hrvatskih osnovnoškolskih ravnatelja koji izvještavaju da roditelji ili skrbnici u velikoj ili priličnoj mjeri pružaju podršku učenicima u ostvarivanju postignuća niži je od prosjeka sudionica u TALIS istraživanju (62%) kao i od udjela ravnatelja srednjih škola u Hrvatskoj (60%), no razlike u prosječnim odgovorima nisu statistički značajne.

Više od 50% ravnatelja u Brazilu, Kolumbiji, Danskoj, Francuskoj, Mađarskoj, Italiji, Japanu, Kazahstanu, J. Koreji, Latviji, Litvi, Novom Zelandu, Portugalu, Rusiji, Šangaju (Kina), Ujedinjenim Arapskim Emiratima, SAD-u i Vijetnamu slaže se s obje ove tvrdnje (Prikaz 5.11.). U Hrvatskoj, kao i u prosjeku zemalja sudionica, veći udio ravnatelja osnovnih škola smatra da roditelji ili skrbnici pružaju podršku učenicima nego da su uključeni u školske aktivnosti. Ta je razlika još veća kod ravnatelja srednjih škola, koji smatraju da roditelji ili skrbnici u velikom mjeri podržavaju učenike u ostvarivanju postignuća, no samo manji udio njih izvještava da su roditelji uključeni u školske aktivnosti (razlika od više od 30%).

Prikaz 5.10. Suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom – procjena ravnatelja



Prikaz 5.11. Uključenost roditelja u školske aktivnosti i pružanje podrške učenicima – procjena ravnatelja



* Stopa odaziva je preniska za usporedbu s drugim zemljama.



Školsko okružje i suradnja – hrvatski kontekst

- Ravnatelji izvještavaju da 88% učitelja i 92% nastavnika razumije ciljeve školskog kurikula, da 95% učitelja i 98% nastavnika uspješno realiziraju školski kurikulum te da 72% učitelja i 66% nastavnika imaju visoka očekivanja vezana uz postignuće svojih učenika
- Učitelji i nastavnici najčešće sudjeluju u aktivnostima razmjene i koordinacije koje se odnose na rasprave o napretku u učenju pojedinih učenika, suradnju s ostalim učiteljima i nastavnicima u školi kako bi se postavili zajednički standardi u vrednovanju i ocjenjivanju napretka učenika te na sudjelovanje u timskim sastancima
- Najrjeđi oblici suradnje odnose se na timsko poučavanje, promatranje i evaluaciju rada drugih nastavnika te sudjelovanje u aktivnostima organiziranim zajedno s različitim razredima i dobnim skupinama
- U timskom poučavanju nikada ne sudjeluje više od polovine učitelja (60%) i nastavnika (65%)
- 2% učitelja i 4% nastavnika sudjeluje u timskom poučavanju barem jedanput mjesečno, u čemu više sudjeluju muški učitelji i učitelji s manje iskustva
- Oko 2% učitelja i 4% nastavnika sudjeluje u aktivnostima kolegijalnog opažanja barem jedanput mjesečno
- Većina ravnatelja (93% OŠ i 97% SŠ) slaže se da se u njihovim školama učitelji mogu osloniti jedni na druge – s tom se tvrdnjom slaže velika većina učitelja, iako u nešto manjim udjelima (83% OŠ učitelja i 77% SŠ nastavnika)
- Oko 72% ravnatelja OŠ i 62% ravnatelja SŠ slaže se da zaposlenici njihovih škola dosljedno primjenjuju pravila o ponašanju učenika te da u školi postoji načelo zajedničke odgovornosti za školske probleme
- 58,5% ravnatelja OŠ i 52% ravnatelja SŠ slaže se da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju
- Učitelji i nastavnici u najmanjoj se mjeri slažu da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju (55% OŠ i 48% SŠ)
- Veće razlike u procjenama učitelja/nastavnika i ravnatelja zabilježene su vezano uz tvrdnju da škola omogućuje roditeljima ili skrbnicima aktivno sudjelovanje u donošenju odluka, u primjeni načela suradnje koju karakterizira međusobna podrška te u poticanju zaposlenika na pokretanje novih inicijativa
- 82% ravnatelja OŠ i 75% ravnatelja SŠ procjenjuju suradnju s lokalnom zajednicom prilično ili veoma primjenjivom za njihovu školu
- Oko 36% ravnatelja OŠ i 28% ravnatelja SŠ ističe da su roditelji ili skrbnici uključeni u školske aktivnosti
- Veći udio ravnatelja osnovnih škola smatra da roditelji ili skrbnici više pružaju podršku učenicima nego što su uključeni u školske aktivnosti

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Srednjoškolski nastavnici u prosjeku češće promatraju rad drugih nastavnika te im pružaju povratne informacije
- Ravnatelji osnovnih škola prosječno snažnijom procjenjuju učiteljsku usmjerenost visokim očekivanjima od učenika
- Ravnatelji osnovnih škola više se slažu da njihova škola poštuje načela zajedničke odgovornosti za školske probleme i suradnje koju karakterizira međusobna podrška
- Srednjoškolski ravnatelji u prosjeku više ističu da sami donose važne odluke
- Osnovnoškolski učitelji u većoj mjeri procjenjuju svoju školu kao mjesto suradnje učitelja i roditelja, kao i međusobne kolegijalne suradnje te poštovanja načela dosljednosti, međusobne podrške i zajedničke odgovornosti popraćeno zajedničkim uvjerenjima i poštivanjem pravila
- Ravnatelji osnovnih škola više upućuju na uključenost roditelja u školske aktivnosti

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

- Smanjio se udio učitelja koji sudjeluju u timskom poučavanju najmanje jedanput mjesečno
- Povećao se udio učitelja koji se slažu da u njihovoj školi postoji načelo zajedničke odgovornosti za školske probleme
- Povećao se udio učitelja koji smatraju da škola pruža učiteljima i roditeljima ili skrbnicima priliku da sudjeluju u odlučivanju

Školsko okruženje i suradnja – međunarodni kontekst

- Ravnatelji smatraju da učitelji u velikoj ili priličnoj mjeri razumiju ciljeve školskog kurikula (93%), da uspijevaju realizirati školski kurikulum (91%) te da imaju visoka očekivanja vezana uz postignuća učenika (81%)
- U 13 zemalja sudionica više od 90% ravnatelja smatra da su sva tri ispitana aspekta akademskog vođenja prisutna u njihovim školama u velikoj ili priličnoj mjeri
- Učitelji najčešće sudjeluju u aktivnostima suradnje koje se odnose na rasprave o napretku u učenju pojedinih učenika, suradnju s ostalim učiteljima u školi kako bi se postavili zajednički standardi u vrednovanju i ocjenjivanju napretka učenika te na sudjelovanje u timskim sastancima
- Najrjeđi oblici suradnje odnose se na timsko poučavanje, promatranje i evaluaciju rada drugih učitelja te sudjelovanje u aktivnostima organiziranim zajedno s različitim razredima i dobnim skupinama – ne izvodi ih nikad između 20% i 40% učitelja
- Slaba učestalost timskog poučavanja primijećena je, uz Hrvatsku, i u Bugarskoj, Češkoj, Litvi, Malti i Rusiji (manje od 10%), a najveći udjeli učitelja koji sudjeluju u timskom poučavanju najmanje jedanput mjesečno (više od 50%) nalaze se u Austriji, Italiji, Japanu i Meksiku.
- U trećini zemalja sudionica udio učitelja koji sudjeluju u aktivnostima timskog poučavanja na mjesečnoj bazi veći je u školama s više od 30% učenika nepovoljnog socioekonomskog statusa
- U prosjeku svih zemalja dvije trećine učitelja nikad ne sudjeluje u kolegijalnom opažanju nastave
- Kolegijalno opažanje nešto je učestalije u Vijetnamu, Kazahstanu i Šangaju
- Većina ravnatelja (96%) i učitelja (88,5%) slaže se da se u njihovim školama učitelji mogu osloniti jedni na druge
- 86% ravnatelja slaže se da zaposlenici njihovih škola dosljedno primjenjuju pravila o ponašanju učenika, 87% smatra da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju, a 89% smatra da u školi postoji načelo zajedničke odgovornosti za školske probleme
- 79% ravnatelja slaže se da zaposlenici škole dijele ista uvjerenja o učenju i poučavanju
- 73% ravnatelja procjenjuje suradnju s lokalnom zajednicom prilično ili veoma primjenjivom za njihovu školu
- Gotovo polovica ravnatelja (47%) ističe da su roditelji ili skrbnici uključeni u školske aktivnosti
- Veći udio ravnatelja smatra da roditelji ili skrbnici pružaju podršku učenicima nego da su uključeni u školske aktivnosti

Značajna razlika u odnosu na TALIS 2013:

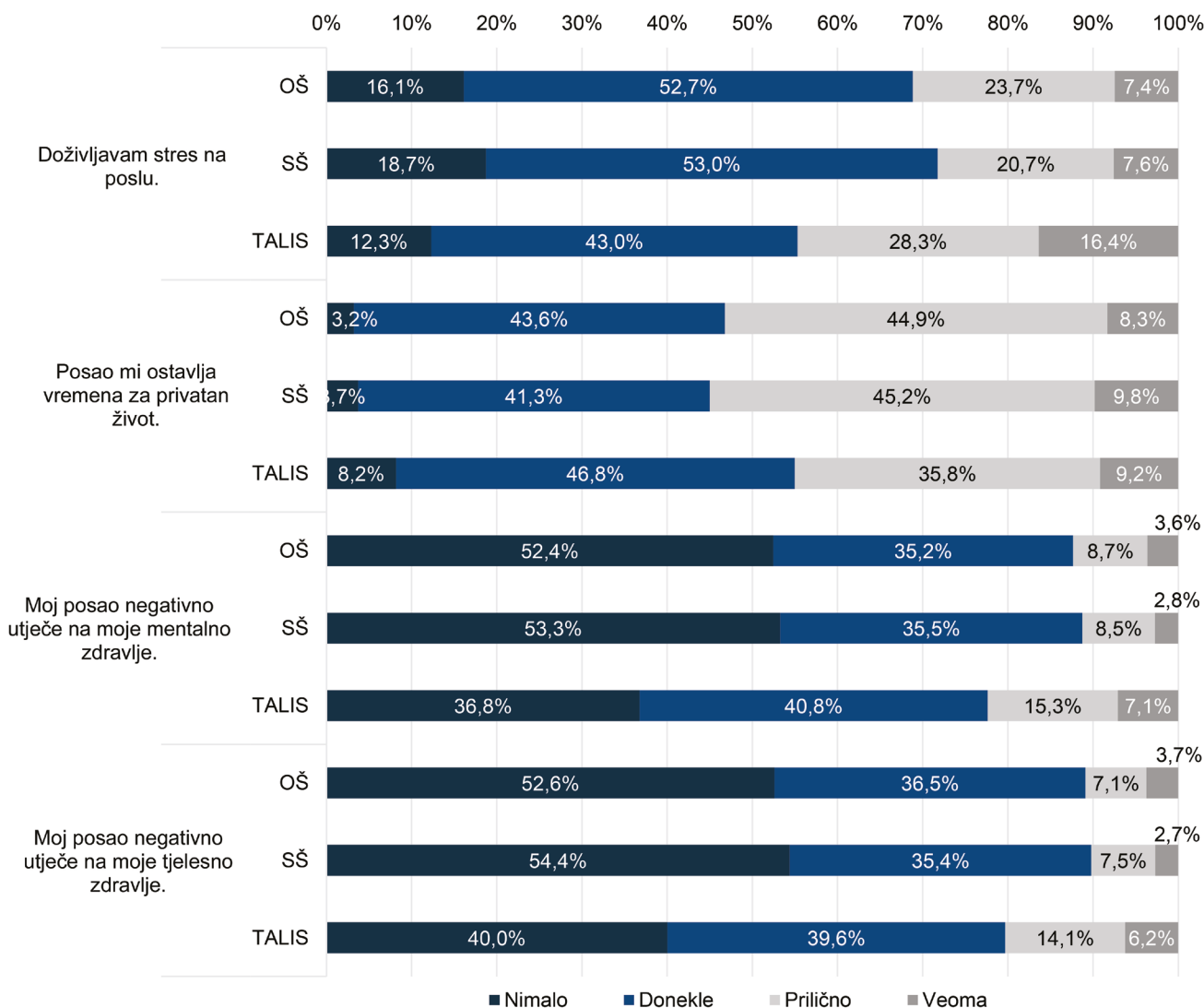
- Među zemljama sa značajnim povećanjem udjela učitelja u aktivnostima timskog poučavanja i kolegijalnog opažanja ističu se Finska, Flandrija (Belgija), Izrael, Italija, Japan, J. Koreja, Španjolska i Švedska, dok se u Danskoj, Meksiku, Rumunjskoj i Slovačkoj bilježi značajno smanjenje udjela ovih aktivnosti.
- U 13 zemalja povećao se udio učitelja koji smatraju da škola pruža učiteljima i roditeljima ili skrbnicima priliku da sudjeluju u odlučivanju, a u dvije zemlje, Čileu i Singapuru, ti su se udjeli značajno smanjili.

5.2. STRES NA RADNOM MJESTU

Doživljaj stresa na poslu

U ovom je ciklusu TALIS istraživanja istraženo u kojoj mjeri učitelji i nastavnici osjećaju stres na svom poslu. U prikazu 5.12. vidljivo je da u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, 16% učitelja smatra da je pod velikim stresom, dok 12% njih izjavljuje da na poslu uopće ne osjećaju stres. Udio učitelja i nastavnika koji smatraju da su pod velikim stresom u Hrvatskoj iznosi 7% za osnovnoškolske učitelje i 8% za srednjoškolske nastavnike, što je upola manje u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica. Također, nešto veći udio osnovnoškolskih učitelja (16%) i srednjoškolskih nastavnika (19%) u Hrvatskoj uopće ne osjeća stres na poslu, što je nešto veći udio u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica. Najveći udio učitelja i nastavnika u Hrvatskoj, a ista je situacija i u prosjeku svih zemalja sudionica, osjeća stres samo u određenoj mjeri.

Prikaz 5.12. Doživljaj stresa na radnom mjestu učitelja i nastavnika



Razmatrajući stres na radnom mjestu, među zemljama sudionicima uočene su velike razlike. Više od 30% učitelja osjeća veliki stres u Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Mađarskoj i Portugalu, dok je taj udio 5% ili manji u Gruziji, Kazahstanu, Rusiji i Vijetnamu (Prikaz 5.13.). U Francuskoj, Argentini, Gruziji, Italiji, Kazahstanu, Rumunjskoj i Rusiji 20% ili više učitelja izjavljuje da na poslu uopće ne osjeća stres. Od tih zemalja, taj je udio iznenađujuće visok u Gruziji (čak 71%) i Kazahstanu (52%).

Velike razlike među zemljama sudionicama po pitanju stresa učitelja na radnom mjestu sukladne su varijaciji udjela stresa u općoj populaciji tih zemalja i ostalih subjektivnih mjera dobrobiti koje prikuplja agencija Gallup (Ng i sur., 2009, prema OECD, 2020). Razina stresa opće populacije uvjetovana je stopom gospodarskog razvoja, no povezana je i s potrebama, ciljevima i kulturom pojedine zemlje. Pronađeno je da zemlje s visokim razinama stresa u populaciji nemaju samo visoka primanja, već i duži životni vijek i veće zadovoljstvo životom (Diener i Tay, 2015, prema OECD, 2020).

S obzirom na karakteristike učitelja, u zemljama je sudionicama, gledajući prosječno, pronadana značajna razlika prema spolu: veliki stres na poslu osjeća statistički značajno više žena. Hrvatska je jedna od 32 zemlje sudionice u kojima se pod velikim stresom na poslu među učiteljima nalazi statistički značajno veći udio žena (8%) nego muškaraca (5%). Najveća razlika prema spolu uočena je u Malti (14% razlike) i u Portugalu (13% razlike).

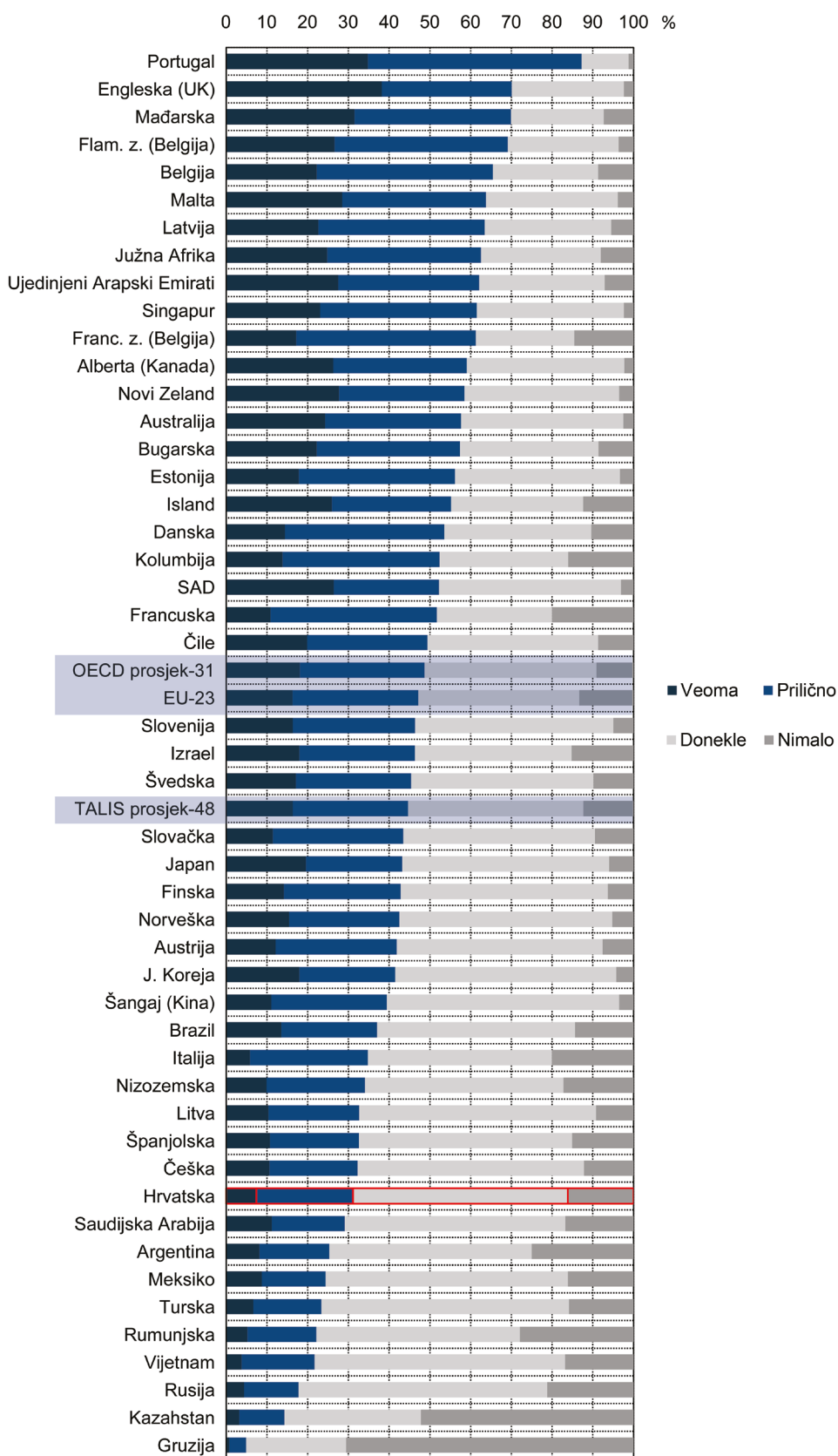
U Hrvatskoj nisu pronadene statistički značajne razlike u udjelima učitelja koji osjećaju veliki stres na poslu s obzirom na dob i radni staž. Međutim, u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, pod stresom su češće učitelji mlađi od 30 godina nego učitelji stariji od 50 godina te učitelji s manje od 5 godina radnog staža u odnosu na učitelje s više od 5 godina radnog staža (iako u prosjeku razlika u udjelima iznosi tek 1%).

Osim pitanja o razini stresa, učitelji i nastavnici odgovarali su i na niz tvrdnji o percepciji njegova utjecaja na njihovo mentalno i tjelesno zdravlje, te u kojoj im mjeri posao ostavlja dovoljno vremena za privatni život. U zemljama sudionicama, gledajući prosječno, relativno mali udio učitelja smatra da im posao utječe na njihovo mentalno (7%) i fizičko (6%) zdravlje u velikoj mjeri. U Hrvatskoj su ti udjeli čak i manji: po 3% osnovnoškolskih učitelja i 4% srednjoškolskih nastavnika smatra da im posao u velikoj mjeri negativno utječe na mentalno i tjelesno zdravlje. S druge strane, više od 10% učitelja u Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Francuskoj zajednici u Belgiji, J. Koreji, Portugalu, Saudijskoj Arabiji, Južnoj Africi i Ujedinjenim Arapskim Emiratima smatra da im posao u velikoj mjeri utječe na njihovo mentalno i tjelesno zdravlje.

Uz indikatore o zdravlju, oko 8% učitelja u zemljama sudionicama u prosjeku smatra da im posao ne ostavlja nimalo vremena za privatni život. U Hrvatskoj su ti udjeli upola manji: 3% osnovnoškolskih učitelja i 4% srednjoškolskih nastavnika izjavljuje da zbog posla nemaju nimalo vremena za privatni život. Usporedbe radi, to isto tvrdi manje od 1% učitelja u Norveškoj i Danskoj te više od 15% učitelja u Islandu, Japanu, Kazahstanu, J. Koreji, Južnoj Africi i Vijetnamu.

Naposljetku, razlike u odgovorima osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika ukazuju da statistički značajno više stresa te negativan utjecaj posla na tjelesno zdravlje uz manje vremena za privatni život prijavljuju u prosjeku osnovnoškolski učitelji.

Prikaz 5.13. Doživljaj stresa na poslu učitelja



Izvori stresa učitelja, nastavnika i ravnatelja

Uz razinu stresa i njegove učinke, korisno je istražiti i čimbenike koji pridonose razini stresa u radnom okruženju. U posljednjih 15 godina nekoliko se studija bavilo istraživanjem izvora stresa, a posebno povezanošću između radnih uvjeta i razine stresa učitelja (Bakker i sur., 2007; Betoret, 2009; Chan, 2002; Collie, Shapka i Perry, 2012; Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Klassen i sur., 2013; Montgomery i Rupp, 2005, sve prema OECD, 2020). Relevantni zaključak tih istraživanja jest da se učestalost stresa razlikuje ovisno o izvoru stresa. Primjerice, stres povezan s radom u razredu učestaliji je od stresa povezanog s podrškom od škole ili obrazovnih vlasti (Antoniou, Polychroni i Vlachakis, 2006; Klassen, 2010, sve prema OECD, 2020). Iz tih se razloga u ovome ciklusu TALIS istraživanja željelo pobliže istražiti izvore stresa kod učitelja i nastavnika. Izvori stresa se, prema Konceptualnom okviru istraživanja TALIS 2018 (Ainley i Carstens, 2018), mogu klasificirati u tri različite skupine: stres uzrokovan radnim opterećenjem, stres uzrokovan ponašanjem učenika te stres uzrokovan odnosima s dionicima.

Hrvatski učitelji i nastavnici smatraju da im najveći izvor stresa predstavlja prevelika količina administrativnih poslova (60% OŠ i 50% SŠ) (Prikaz 5.14.). Nadalje, nešto više od trećine hrvatskih učitelja i nastavnika smatra da na razinu njihova stresa na poslu u velikoj ili priličnoj mjeri utječe prevelika količina posla oko ispravljanja i ocjenjivanja. Dodatne poslove zbog odsutnosti učitelja ili nastavnika kao izvor stresa prijavljuje znatno manji udio hrvatskih učitelja i nastavnika. Usporedbe radi, administrativne poslove i odgovornost za uspjeh učenika kao značajan izvor stresa prijavljuju manji udjeli učitelja u prosjeku zemalja sudionica nego što je to slučaj u Hrvatskoj. S druge strane, 30% učitelja u prosjeku zemalja sudionica kao izvor stresa ističe prevelik broj nastavnih sati, dok taj udio u Hrvatskoj iznosi oko 15% srednjoškolskih nastavnika i 17% osnovnoškolskih učitelja. I na kraju, oko 30% učitelja i nastavnika u Hrvatskoj osjeća stres zbog prevelike količine pripremanja za nastavu, a slična je situacija i kad se analizira prosjek svih zemalja sudionica. Za svih pet tvrdnji koje se odnose na kategoriju stresa uzrokovanog radnim opterećenjem, više od 50% učitelja u Danskoj, Portugalu, Južnoj Africi i Ujedinjenim Arapskim Emiratima ističe da im taj izvor u velikoj ili priličnoj mjeri uzrokuje stres. Zemlje koje bilježe najniže prosječne udjele za te tvrdnje (ispod 20%) su Argentina, Finska, Gruzija i Meksiko.

Drugi najčešći izvor stresa hrvatskim učiteljima i nastavnicima predstavlja odgovornost za uspjeh učenika: više od polovice učitelja i nastavnika (OŠ 56% i SŠ 51%) smatra da im to uzrokuje stres u velikoj ili priličnoj mjeri. Usporedbe radi, prosjek svih zemalja sudionica za taj izvor stresa iznosi oko 45%. Prilagodba nastave učenicima s posebnim potrebama puno je veći izvor stresa za hrvatske učitelje u osnovnoj školi (36,5%) nego za nastavnike u srednjoj školi (23%). Najmanji izvor stresa za hrvatske učitelje i nastavnike predstavlja zastrašivanje ili verbalno vrijeđanje od strane učenika (SŠ 7% i 8% OŠ). Taj je udio dvostruko veći u prosjeku svih zemalja sudionica (14%). Održavanje razredne discipline izvor je stresa za nešto manje od trećine učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. Najveći udjeli na indikatorima vezanima za izvore stresa uzrokovane ponašanjem učenika (veći od 50%) pronađeni su u Bugarskoj, Francuskoj zajednici u Belgiji, Latviji, Litvi, Portugalu, Saudijskoj Arabiji i Južnoj Africi, dok su najmanji udjeli (ispod 20%) pronađeni u Argentini, Gruziji, Meksiku i Norveškoj.

Prikaz 5.14. Izvori stresa učitelja i nastavnika



Naposljetku, preostali indikatori odnose se na izvore stresa povezane s odnosima s različitim dionicima i sposobnostima učitelja da udovolje zahtjevima i potrebama obrazovnog sustava i različitim dionika. Dodatni zadaci koji se nameću u okviru tih odgovornosti mogu stvoriti dodatni radni pritisak na učitelje i negativno utjecati na osjećaj profesionalne dobrobiti kod učitelja i nastavnika (Valli i Buese, 2007, prema OECD, 2020).

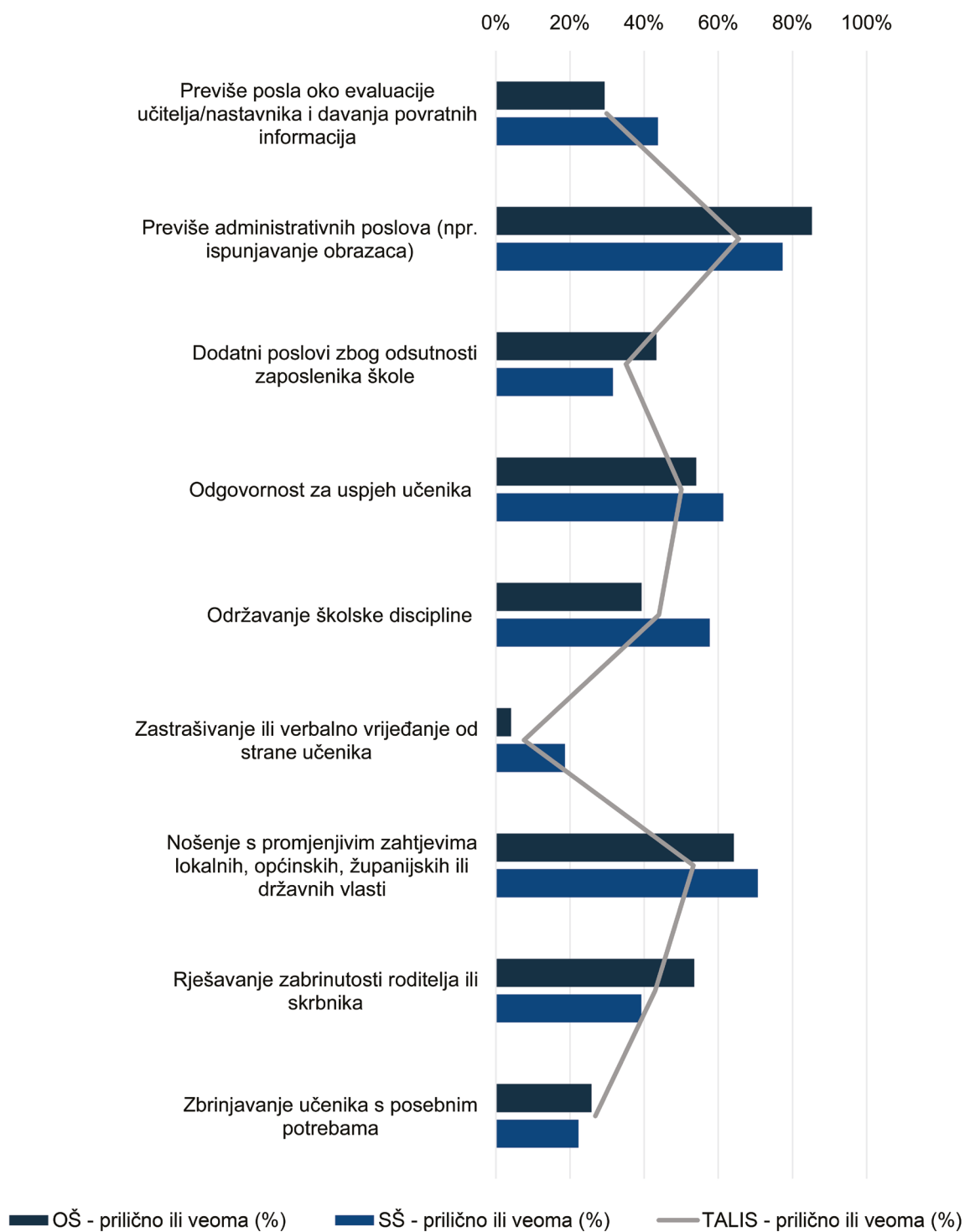
U Hrvatskoj kao značajan izvor stresa 26% osnovnoškolskih učitelja navodi nošenje s promjenjivim zahtjevima lokalnih, općinskih, županijskih ili državnih vlasti, dok ih 36% ističe rješavanje zabrinutosti roditelja ili skrbnika. Isto navodi i oko četvrtine srednjoškolskih nastavnika za oba indikatora. Usporedbe radi, u zemljama sudionicama, gledajući prosječno, nošenje s promjenjivim zahtjevima vlasti navodi veći udio učitelja (39,5%) nego što je slučaj u Hrvatskoj. Prilagođavanje nastave učenicima s posebnim potrebama u Hrvatskoj predstavlja znatno veći izvor stresa za osnovnoškolske učitelje (36,5%) nego za srednjoškolske nastavnike (23%). Najveći prosječni udjeli (veći od 50%) za ove indikatore zabilježeni su u Francuskoj, Francuskoj zajednici u Belgiji i Portugalu, a najmanji udjeli (manji od 20%) u Argentini, Gruziji, Kazahstanu i Meksiku.

Analizirajući razlike u izvorima stresa koje prijavljuju osnovnoškolski učitelji i srednjoškolski nastavnici dobiveno je da statistički značajno jači učinak većine ovih izvora prijavljuju osnovnoškolski učitelji. Oni u prosjeku više od srednjoškolskih nastavnika kao izvore stresa ističu pripreme za nastavu, administrativne poslove, odgovornost za uspjeh učenika, održavanje razredne discipline, rješavanje problema s roditeljima ili skrbnicima te prilagođavanje nastave za učenike s posebnom potrebama.

Najveći izvor stresa za ravnatelje predstavlja također prevelika količina administrativnih poslova (Prikaz 5.15.). Čak 85% ravnatelja osnovnih i 77% ravnatelja srednjih škola u Hrvatskoj izjavljuje da im to uzrokuje stres u priličnoj ili velikoj mjeri. Taj je udio u prosjeku svih zemalja sudionica nešto niži (65,5%). Administrativni poslovi su značajan izvor stresa za više od 90% ravnatelja u Češkoj, Francuskoj zajednici u Belgiji i Portugalu. Najmanji izvor stresa za ravnatelje osnovnih škola u Hrvatskoj predstavlja zastrašivanje ili verbalno vrijeđanje od strane učenika (4%), iako je taj izvor stresa nešto češći u srednjim školama (19%). Nošenje sa zahtjevima lokalnih i nacionalnih vlasti drugi je po redu izvor stresa za ravnatelje u Hrvatskoj i svim zemljama sudionicama gledajući prosječno: taj izvor stresa ističe oko dvije trećine hrvatskih ravnatelja (OŠ 64% i SŠ 71%) i nešto više od polovice ravnatelja u prosjeku zemalja sudionica. Najveći udjeli ravnatelja koji ističu taj izvor zabilježeni su u Portugalu (92%) i Latviji (82%).

Dobivene razlike između osnovnoškolskih i srednjoškolskih ravnatelja upućuju na to da je u prosjeku odgovornost za uspjeh učenika statistički značajno snažniji izvor stresa za srednjoškolske ravnatelje dok je rješavanje zabrinutosti roditelja ili skrbnika snažniji izvor stresa za ravnatelje osnovnih škola.

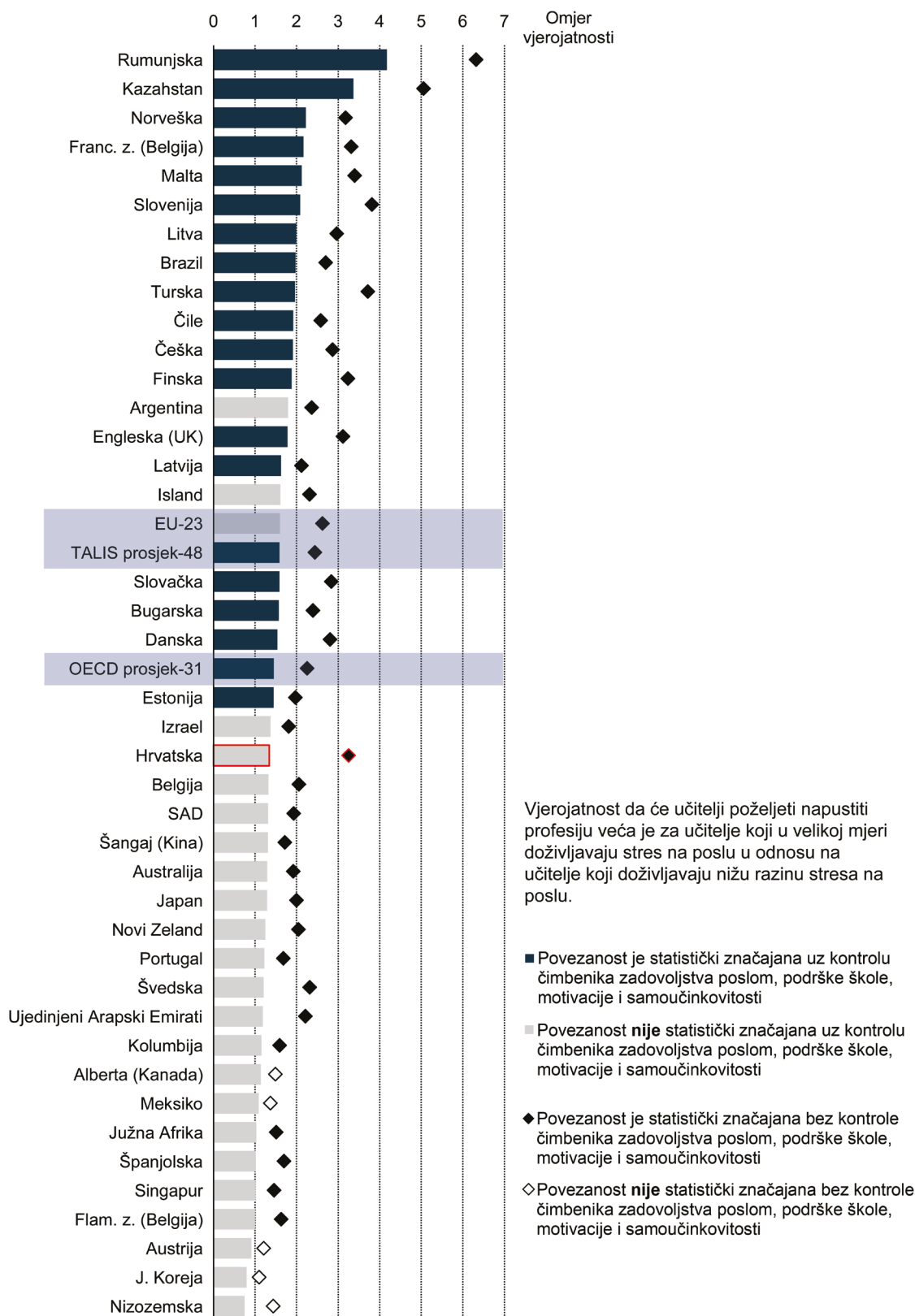
Prikaz 5.15. Izvori stresa za ravnatelje osnovnih i srednjih škola



Također, istražen je odnos između stresa i želje za napuštanjem posla u sljedećih 5 godina. Analiza je pokazala da razine stresa mogu igrati važnu ulogu u donošenju odluke o napuštanju posla učitelja.³ Naime, iz prikaza 5.16. vidljivo je da učitelji koji prijavljuju da su pod značajnim stresom na poslu u većoj mjeri iskazuju da žele napustiti posao učitelja u sljedećih 5 godina. To je slučaj u prosjeku svih zemalja TALIS-a i velikoj većini zemalja sudionica, uključujući Hrvatsku. Međutim, u ovaj osnovni regresijski model uvršteni su i neki indikatori koji se odnose na karakteristike škole i radnog okruženja koje mogu imati učinak na nošenje sa stresom na poslu i time biti medijator između razine stresa i odluke o napuštanju svoje profesije. Stoga, uz kontrolu indikatora zadovoljstva poslom, razine potpore škole, motivacije i samoučinkovitosti učitelja, povezanost između stresa i želje za napuštanjem posla učitelja prestala je biti značajna za 18 zemalja sudionica, uključujući Hrvatsku. Drugim riječima, u Hrvatskoj donošenje odluke o napuštanju posla učitelja u većoj mjeri ovisi o zadovoljstvu poslom i učinkovitom profesionalnom razvoju nego o stresu na radnom mjestu.

³ Analizama je utvrđeno da ukupno 13% osnovnoškolskih učitelja i 27% srednjoškolskih nastavnika mladih od 55 godina namjerava u sljedećih 5 godina napustiti svoju profesiju. Taj udio u prosjeku zemalja sudionica u TALIS istraživanju iznosi 16%.

Prikaz 5.16. Odnos između namjere napuštanja profesije u sljedećih 5 godina i stresa na radnom mjestu



Stres na radnom mjestu – hrvatski kontekst

- 7% učitelja i 8% nastavnika smatra da su pod velikim stresom, dok 16% učitelja i 19% nastavnika uopće ne osjeća stres na poslu
- Najveći udio učitelja i nastavnika osjeća stres samo u određenoj mjeri
- Veći stres na poslu osjeća značajno više žena
- 3% učitelja i 4% nastavnika smatra da im posao u velikoj mjeri negativno utječe na mentalno i tjelesno zdravlje
- 3% učitelja i 4% nastavnika izvješćuje da zbog posla nemaju nimalo vremena za privatni život
- Učitelji (60%) i nastavnici (50%) smatraju da im najveći izvor stresa predstavlja prevelika količina administrativnih poslova
- Nešto više od trećine učitelja i nastavnika smatra da na razinu njihova stresa na poslu u velikoj ili priličnoj mjeri utječe prevelika količina posla oko ispravljanja i ocjenjivanja
- Drugi najčešći izvor stresa učiteljima i nastavnicima predstavlja odgovornost za uspjeh učenika (OŠ 56% i SŠ 51%)
- Najmanji izvor stresa za učitelje i nastavnike predstavlja zastrašivanje ili verbalno vrijeđanje od strane učenika (SŠ 7% i 8% OŠ)
- Oko četvrtine učitelja i nastavnika navodi nošenje s promjenjivim zahtjevima lokalnih, općinskih, županijskih ili državnih vlasti kao značajan izvor stresa
- 36% učitelja i 25% nastavnika ističe kao značajan izvor stresa rješavanje zabrinutosti roditelja ili skrbnika
- Najveći izvor stresa za ravnatelje predstavlja prevelika količina administrativnih poslova (85% OŠ i 77% SŠ), dok je drugi po redu nošenje sa zahtjevima lokalnih i nacionalnih vlasti (OŠ 64% i SŠ 71%)
- Učitelji koji prijavljuju da su pod značajnim stresom na poslu u većoj mjeri iskazuju da žele napustiti posao učitelja u sljedećih 5 godina, ali donošenje odluke o napuštanju posla u većoj mjeri ovisi o zadovoljstvu poslom i učinkovitom profesionalnom razvoju nego o stresu na radnom mjestu

Značajne razlike između OŠ i SŠ:

- Učitelji OŠ prijavljuju u prosjeku značajno više stresa te negativan utjecaj posla na tjelesno zdravlje uz manje vremena za privatni život
- Učitelji OŠ u većoj mjeri kao izvore stresa ističu pripreme za nastavu, administrativne poslove, odgovornost za uspjeh učenika, održavanje razredne discipline, rješavanje problema s roditeljima ili skrbnicima te prilagođavanje nastave za učenike s posebnom potrebama
- Odgovornost za uspjeh učenika statistički značajno snažniji izvor stresa za srednjoškolske ravnatelje
- Rješavanje zabrinutosti roditelja ili skrbnika snažniji je izvor stresa za ravnatelje osnovnih škola



Stres na radnom mjestu – međunarodni kontekst

- 16% učitelja smatra da je pod velikim stresom, dok 12% izjavljuje da na poslu uopće ne osjećaju stres – većina osjeća stres samo u određenoj mjeri
- Zabilježene su velike varijacije u razini stresa među zemljama: više od 30% učitelja osjeća veliki stres u Engleskoj (Ujedinjeno Kraljevstvo), Mađarskoj i Portugalu, dok je taj udio 5% ili manji u Gruziji, Kazahstanu, Rusiji i Vijetnamu. U Francuskoj, Argentini, Gruziji, Italiji, Kazahstanu, Rumunjskoj i Rusiji 20% ili više učitelja izjavljuje da na poslu uopće ne osjeća stres, a najviše u Gruziji (71%) i Kazahstanu (52%)
- Veliki stres na poslu osjeća statistički značajno više žena, učitelji mlađi od 30 godina te učitelji s manje od 5 godina radnog staža
- Relativno malo učitelja smatra da im posao u velikoj mjeri utječe na njihovo mentalno (7%) i fizičko (6%) zdravlje
- Oko 8% učitelja smatra da im posao ne ostavlja nimalo vremena za privatni život
- Administrativni poslovi i odgovornost za uspjeh učenika značajan su izvor stresa za oko 45% učitelja dok ih 30% kao izvor stresa ističe prevelik broj nastavnih sati
- Izvori stresa uzrokovanog ponašanjem učenika veći od 50% zabilježeni su u Bugarskoj, Francuskoj zajednici u Belgiji, Latviji, Litvi, Portugalu, Saudijskoj Arabiji i Južnoj Africi, dok su najmanji udjeli (ispod 20%) zabilježeni u Argentini, Gruziji, Meksiku i Norveškoj
- Najveći izvor stresa za ravnatelje (65,5%) predstavlja prevelika količina administrativnih poslova, dok je drugi po redu nošenje sa zahtjevima lokalnih i nacionalnih vlasti (53%): a najviše u Portugalu (92%) i Latviji (82%)
- Učitelji koji prijavljuju da su pod značajnim stresom na poslu u većoj mjeri iskazuju da žele napustiti posao učitelja u sljedećih 5 godina, no kontrolirajući indikatore zadovoljstva poslom, razine potpore škole, motivacije i samoučinkovitosti učitelja ta je povezanost prestala biti značajna za 18 zemalja sudionica





6. SMJERNICE ZA JAČANJE PROFESIONALIZMA UČITELJA, NASTAVNIKA I RAVNATELJA

Učitelji, nastavnici i ravnatelji škola ključ su svake obrazovne reforme usmjerene na povećanje kvalitete obrazovnog sustava i poboljšanje obrazovnih ishoda. S jedne strane, učitelji, nastavnici i ravnatelji su ti koji implementiraju reformske mjere i političke odluke oslanjajući se na svoja znanja i iskustva. S druge strane, nemoguće je unaprijediti kvalitetu obrazovnog sustava i poboljšati obrazovne ishode bez unapređenja kvalitete učenja i poučavanja čiji su glavni nositelji upravo učitelji, nastavnici i ravnatelji škola.

Posljednjih desetljeća učiteljska i nastavnička profesija prolazi kroz velike transformacije. Zbog sve veće globalizacije i ubrzanog razvoja tehnologija, znanja i kompetencije koje će učenicima biti potrebne u njihovom budućem životu neprestano se mijenjaju. Ubrzano se mijenja i okruženje učenja i poučavanja - učenici se međusobno sve više razlikuju, njihove su potrebe sve veće i raznovrsnije, a načini poučavanja često ne stignu pratiti razvoj tehnologija i zahtjeve društva. U takvim zahtjevnim, heterogenim i promjenjivim okruženjima učenike mogu uspješno poučavati i voditi samo visokoprofesionalni, motivirani i zadovoljni učitelji, nastavnici i ravnatelji. Svaka obrazovna reforma trebala bi, dakle, biti usmjerena na jačanje profesionalizma učitelja, nastavnika i ravnatelja te na podizanje njihova samopouzdanja i zadovoljstva poslom i profesijom (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).

Podrška koju neki obrazovni sustav daje učiteljskom, nastavničkom i ravnateljskom profesionalizmu može se promatrati kroz pet ključnih dimenzija: 1) bazu znanja i kompetencija, koja obuhvaća inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i ravnatelja, 2) ugled i status učiteljske i nastavničke profesije, 3) sigurnost i fleksibilnost radnog mjesta te strukture nagrađivanja, 4) razinu profesionalne suradnje i kolegijalnih odnosa, odnosno prilika za razmjenu znanja, iskustava i pružanje međusobne podrške kako bi se održali visoki standardi poučavanja te 5) stupanj autonomije koju učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju u svome radu.

Jačanje profesionalizma i podizanje samopouzdanja i zadovoljstva učitelja, nastavnika i ravnatelja ambiciozni su ciljevi koji se teško mogu postići preko noći. Još je veći problem nepostojanje univerzalnog recepta kako to točno postići. No, međunarodna istraživanja poput TALIS-a omogućuju stvaranje bogatih baza podataka koje mogu doprinijeti suvremenim spoznajama o kvalitetnom učenju i poučavanju te pomoći obrazovnim sustavima da se međusobno uspoređuju, da identificiraju svoje jakosti i slabosti, da primjenjuju strategije i modele uspješnih obrazovnih sustava te da kontinuirano prate učinkovitost obrazovnih politika i prakse. Uključivanjem u TALIS istraživanja Hrvatska je dobila priliku kontinuirano prikupljati važne pokazatelje o ključnim dimenzijama učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma kako bi jačala profesionalizam i zadovoljstvo učitelja, nastavnika i ravnatelja te evaluirala i razvijala obrazovne politike koje promiču uvjete za učinkovito i kvalitetno učenje i poučavanje.

Ciklus TALIS 2013, čiji su rezultati objavljeni u nacionalnom izvješću *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja* (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014), kao i prvi dio rezultata ciklusa TALIS 2018, čiji su rezultati objavljeni u nacionalnom izvješću *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici* (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019), pokazali su da se hrvatski učitelji, nastavnici i ravnatelji ne razlikuju značajno od prosjeka svih zemalja sudionica kad je riječ o njihovim demografskim karakteristikama i radnim uvjetima, ali da su im prijeko potrebna usavršavanja u području individualiziranog pristupa učenju, korištenja IKT-a u nastavi, poučavanja učenika s posebnim



potrebama i korištenju inovativnih metoda poučavanja koje potiču kognitivnu aktivaciju i aktivno učenje. Velika većina hrvatskih učitelja i nastavnika općenito je zadovoljna svojim poslom i odabrala je svoj poziv prvenstveno zbog njegove društvene vrijednosti. To upućuje na zaključak da Hrvatska ima predanu učiteljsku i nastavničku radnu snagu, što je preduvjet za pokretanje pozitivnih promjena u obrazovanju i jačanje profesionalizma učitelja i nastavnika. Međutim, prilično je zabrinjavajuće da velika većina njih nije zadovoljna plaćom te da gotovo svi smatraju da se učiteljsko i nastavničko zanimanje ne cijeni u društvu, a upravo su to razlozi zbog kojih se kvalitetni učitelji i nastavnici često odlučuju na napuštanje profesije. Ovakvi rezultati ukazali su na potrebu da se ciljanim mjerama održi i dalje potiče predanost učitelja, nastavnika i ravnatelja unapređivanjem financijskih aspekata i njihovih radnih uvjeta.

Još jedno važno otkriće iz TALIS istraživanja jest da je, iako se Hrvatska nalazi pri samom vrhu zemalja u kojima gotovo svi učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju završen stupanj obrazovanja viši od prosjeka, uočena potreba za boljom sadržajnom povezanošću, komplementarnošću i konzistentnošću između njihova formalnog inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Posebnu pažnju trebalo bi usmjeriti na praćenje njihovih stvarnih potreba, kao i na promicanje stručnog usavršavanja na razini škole u kojima svi učitelji i nastavnici razmjenjuju iskustva i ideje, zajedno uče i promišljaju o izazovima s kojima se susreću u radu.

U prvom nacionalnom izvješću *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici* (2019) prikazan je prvi dio rezultata iz tog istraživanja te su predložene smjernice za jačanje profesionalizma učitelja, nastavnika i ravnatelja koje se odnose na prvu dimenziju njihova profesionalizma: *bazu znanja i kompetencija*, odnosno njihovo inicijalno obrazovanje i profesionalni razvoj, njihovu nastavnu praksu te promjenjive kontekste učenja i poučavanja.

Smjernice za jačanje profesionalizma učitelja, nastavnika i ravnatelja u nastavku ovog poglavlja temeljene su na drugom dijelu rezultata istraživanja TALIS 2018 koji se odnosi na preostale četiri dimenzije učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma: ugled i status profesije, sigurnost i fleksibilnost radnog mjesta i strukture nagrađivanja, razina profesionalne suradnje i kolegijalnih odnosa u škola te stupanj autonomije i vođenja koji učitelji, nastavnici i ravnatelji imaju u svom radu.

Smjernica 1: Osigurati stabilnost i sigurnost radnog statusa učitelja i nastavnika s ciljem povećanja atraktivnosti njihove profesije

Uspješni obrazovni sustavi čine učiteljsku i nastavničku profesiju ekskluzivnom, a poučavanje inkluzivnim (Schleicher, 2018). Drugim riječima, uspješni obrazovni sustavi nastoje pružiti svim učenicima jednake mogućnosti obrazovanja te privući najbolje kandidate u učiteljsku i nastavničku profesiju i zadržati one najkvalitetnije. No, ako učitelji i nastavnici nisu zadovoljni uvjetima svoga rada, neće biti motivirani za rad i neće ulagati u sebe. Ako i budu ulagali u sebe, radije će napustiti profesiju i otići tamo gdje se njihova stručnost i predanost više cijeni i bolje kompenzira (OECD, 2019b).

Među čimbenike koji pridonose atraktivnosti svake profesije mogu se ubrojiti sigurnost i stabilnost koju ta profesija nudi svojim radnicima. Ugovori o radu na određeno vrijeme često smanjuju atraktivnost učiteljske i nastavničke profesije za buduće

kandidate jer nude manju sigurnost, manja prava i beneficije, kao i manju mogućnost stručnog usavršavanja i profesionalnog rasta i razvoja. Iako TALIS rezultati ukazuju na to da učitelji i nastavnici više važnosti pridaju radnom opterećenju i profesionalnim aspektima svog zaposlenja nego radnom statusu, učitelji zaposleni na određeno vrijeme ipak rjeđe sudjeluju u stručnom usavršavanju i profesionalnoj suradnji s drugim učiteljima. Slično kao i ugovori na određeno vrijeme, rad na nepuno radno vrijeme često ne pruža jednake mogućnosti za napredovanje u karijeri i kasnije mirovinske pogodnosti.

Rezultati istraživanja TALIS 2018 ukazuju na to da učiteljska i nastavnička profesija nudi hrvatskim učiteljima i nastavnicima relativno veliku sigurnost i stabilnost: Hrvatska pripada skupini zemalja s najvećim udjelom učitelja i nastavnika koji imaju ugovor o radu na neodređeno vrijeme (više od 90%). Uz to, puno radno vrijeme u Hrvatskoj ima 82% učitelja i 84% nastavnika, što je više od prosjeka.

Međutim, u Hrvatskoj se u razdoblju od pet godina statistički značajno povećao udio učitelja koji rade nepuno radno vrijeme, pri čemu nepuno radno vrijeme ima statistički značajno veći udio učitelja mlađih od 30 godina u odnosu na učitelje starije od 50 godina. Istovremeno, značajno se smanjio udio učitelja koji rade u samo jednoj školi. Rad u više škola često donosi sa sobom povećanje radnog opterećenja, ali i manju sigurnost radnog statusa u odnosu na rad u samo jednoj školi.

Trend povećanja udjela učitelja koji rade nepuno radno vrijeme i u više škola istovremeno primijećen je i u ostatku svijeta (osim u Hrvatskoj primijećen je i u polovici zemalja sudionica). Iz tog je razloga potrebno pomno pratiti podatke o radnom statusu učitelja i nastavnika te poduzeti odgovarajuće mjere u slučaju daljeg slabljenja sigurnosti učiteljske i nastavničke profesije kako bi se spriječilo smanjivanje njezine atraktivnosti za buduće kandidate.

Smjernica 2: Jačati status i ugled učiteljske, nastavničke i ravnateljske profesije

Društveni status i ugled profesije pridonose povećanju njezine atraktivnosti za buduće radnike, kao i zadržavanju onih najkvalitetnijih u profesiji. Zanimanja koja uživaju najveći ugled ujedno su i zanimanja koja privlače i zadržavaju najbolje radnike poput liječnika ili inženjera (OECD, 2020). Povećanje i održavanje ugleda i statusa učiteljske i nastavničke profesije dugoročni je cilj koji se može postići profesionalizacijom učiteljske i nastavničke profesije te poboljšanjem radnih uvjeta i percepcije učiteljske i nastavničke profesije u javnosti i društvu u cjelini.

O zadovoljstvu učitelja i nastavnika i njihovoj percepciji statusa u društvu detaljno se pisalo u prvom nacionalnom izvješću *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici* (2019). Ti su rezultati pokazali da Hrvatska bilježi jedan od najviših postotaka učitelja i nastavnika koji smatraju da se učiteljsko i nastavničko zanimanje ne cijeni u društvu (91%). Međutim, zadovoljstvo poslom i profesijom nije statično stanje, već je to proces koji se mijenja u skladu s osobnim karakteristikama i promjenjivim okolnostima posla i profesije tijekom cijele karijere.

Stavovi javnosti često su pod utjecajem načina na koji su učitelji i nastavnici prikazani u medijima. Stoga bi jedan od načina na koji je moguće graditi ugled i status učiteljske i nastavničke profesije u društvu moglo biti pokretanje komunikacijskih i medijskih kampanja s ciljem jačanja javnog imidža i društvenog ugleda učiteljske i nastavničke profesije. Takve bi se kampanje trebale osmišljavati u partner-



stvu s profesijom kako bi autentično prikazivale pozitivne aspekte profesije. Da bi se prenijela poruka da je učiteljsko i nastavničko zanimanje uistinu profesionalna karijera, osobito je važno da kampanje ističu višestruke aspekte učiteljskog i nastavnčkog zanimanja koji imaju obilježja prave profesije. Poseban naglasak trebao bi biti stavljen na kompleksnost poučavanja u eri obilježenoj brzim promjenama, digitalizacijom i inkluzijom učenika različitih profila, kao i na različite poslove, intelektualnu stimulaciju i nagrade koje učiteljsko i nastavničko zanimanje nosi sa sobom. Naglasak bi trebao biti stavljen i na druge profesionalne attribute učiteljskog i nastavnčkog zanimanja kao što su mogućnost cjeloživotnog profesionalnog učenja, autonomnosti i vođenja, profesionalne suradnje i prilika za profesionalni rast, davanje doprinosa društvu, kao i informacije o radnim uvjetima i financijskim aspektima (OECD, 2020).

No, medijske kampanje predstavljaju samo prvi korak. Svaki pokušaj povećanja ugleda i statusa učiteljske i nastavničke profesije zahtjeva sustavni pristup koji vodi računa o svim aspektima atraktivnosti profesije: plaći, javnom imidžu, autonomiji i kolegijalnosti, brizi za dobrobit učitelja i nastavnika te intelektualno ispunjenje u radu (OECD, 2020).

Smjernica 3: Razvijati kulturu profesionalne suradnje u školama

Suradnja učitelja u školama moćan je mehanizam za poticanje njihova kontinuiranog profesionalnog rasta i razvoja. Kroz suradnju i međusobnu razmjenu ideja učitelji uče jedni od drugih i pružaju jedni drugima podršku (OECD, 2020).

Suradnja učitelja ili nastavnika u školama najčešće se javlja u dva oblika: u obliku profesionalne suradnje, koja podrazumijeva kompleksnije aktivnosti i veću međuovisnost među učiteljima ili nastavnicima, ili kao jednostavna razmjena informacija i koordinacija. Kao i u prethodnim ciklusima TALIS istraživanja, i u ovom ciklusu istraživanja općenito je uočeno da učitelji češće surađuju kroz razmjenu informacija o učenicima nego što se upuštaju u dublje oblike profesionalne suradnje poput timskog poučavanja i međusobne evaluacije. Isto je uočeno i u Hrvatskoj. No, zanimljiv je podatak da osnovnoškolski učitelji u Hrvatskoj značajno češće sudjeluju i u jednostavnijim i u složenijim oblicima suradnje od srednjoškolskih nastavnika, osobito kad je riječ o zajedničkom stručnom usavršavanju, aktivnostima organiziranim zajedno s različitim razredima i dobnim skupinama, razgovorima o napretku učenika i međusobnoj razmjeni materijala.

Velika većina učitelja, nastavnika i ravnatelja u Hrvatskoj izvješćuje o visokoj razini kolegijalnosti u školama. Ipak, zabrinjava podatak da su kompleksniji oblici suradnje slabo zastupljeni među hrvatskim učiteljima: Hrvatska bilježi najmanje udjele učitelja koji sudjeluju u timskom poučavanju i kolegijalnom opažanju na mjesečnoj bazi. No, upravo su se takvi oblici profesionalne suradnje pokazali najkorisnijima za učitelje budući da takav tip suradnje podrazumijeva visok stupanj međuovisnosti (Johnston i Tsai, 2018; Little, 1990, sve prema OECD, 2020).

U razdoblju od pet godina, generalna slika suradnje učitelja u Hrvatskoj uglavnom je ostala nepromijenjena. Ipak, udio učitelja koji sudjeluju u timskom poučavanju na mjesečnoj bazi značajno se smanjio za 2% (s 4% na 2%), što je Hrvatsku dodatno učvrstilo kao zemlju sudionicu s uvjerljivo najmanjim udjelom učitelja koji poučavaju u timu. Dodatnim analizama utvrđeno je da je suradnja učitelja u Hrvatskoj u velikoj mjeri uvjetovana samim učiteljima, ali i da postoji tendencija da je suradnja učitelja prisutnija u nekim školama. Ovi podaci upućuju na zaključak da je

u Hrvatskoj potrebno jačati svijest učitelja i nastavnika o važnosti kompleksnijih oblika profesionalne suradnje za njihov profesionalni rast i razvoj, samopouzdanje i učinkovitost, ali i osigurati uvjete i dodatne poticaje na školskoj razini kako bi se olakšali i promicali takvi oblici suradnje.

Još jedan od načina na koji se može dodatno poticati profesionalna suradnja među učiteljima i nastavnicima u školama jest da im se omogući sudjelovanje u donošenju školskih odluka. Rezultati TALIS istraživanja potvrđuju da se učitelji koji imaju priliku sudjelovati u donošenju odluka u školi češće upuštaju u kompleksnije oblike profesionalne suradnje (OECD, 2020). Hrvatski učitelji i nastavnici općenito izvješćuju o relativno visokoj razini autonomije koju imaju u svom radu, osobito po pitanju planiranja nastave, odabira nastavnih metoda i nastavnih sadržaja te upravljanja razredom. Uz to, TALIS rezultati pokazali su da je hrvatskim učiteljima češće omogućeno sudjelovanje u donošenju odluka u odnosu na prosjek zemalja sudionica, što procjenjuju oni sami te potvrđuju njihovi ravnatelji. Ovi podaci još jednom upućuju na zaključak da je u Hrvatskoj potrebno jačati svijest učitelja, nastavnika i ravnatelja o važnosti profesionalne suradnje te poticati razvoj kulture suradnje u školama. Tu ključnu ulogu imaju sami ravnatelji, no oni sami iskazuju veću potrebu od TALIS prosjeka za usavršavanjem u području razvijanja suradnje među učiteljima. Na umu također treba imati da nametanje suradnje često može imati kontraproduktivan učinak. Puno je važnije razvijati kulturu suradnje i suradničko ozračje temeljeno na međusobnom povjerenju i podršci.

Smjernica 4: Poticati kontinuirano pružanje učinkovitih i konstruktivnih povratnih informacija učiteljima i nastavnicima o njihovu radu

Kontinuirano davanje povratnih informacija učiteljima i nastavnicima o njihovu radu ključno je za unapređenje kvalitete poučavanja s obzirom na to da je svrha takvih informacija produbiti razumijevanje učitelja o vlastitim metodama i nastavnoj praksi. Povratne informacije mogu povećati učinkovitost učitelja budući da istovremeno identificiraju i jakosti i slabosti u njihovoj nastavnoj praksi (OECD, 2020). Mnoga istraživanja ukazuju na snažnu povezanost između kvalitete poučavanja i ishoda učenja (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, 2010; Hanushek i Rivkin, 2010; Hattie, 2009; Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Rockoff, 2004; Rowe, 2003, sve prema OECD, 2020), a upravo konstruktivne povratne informacije o učenju i poučavanju u razredu imaju najveći učinak na postignuća učenika u odnosu na sve druge školske intervencije (Hattie, 2009, prema OECD 2020). Davanje povratnih informacija učiteljima i nastavnicima o njihovu radu stoga se smatra ključnim obilježjem profesionalnog rasta i razvoja (Ingvarson, Meiers i Beavis, 2005, prema OECD 2020) i kontinuiranog učenja kroz procese traženja i primanja povratnih informacija te odgovaranja na njih (Jensen i Reichl, 2011, prema OECD, 2020). Pružanje povratnih informacija učiteljima i nastavnicima o njihovom radu stoga predstavlja važnu komponentu u jačanju učiteljskog i nastavničkog profesionalizma.

TALIS rezultati upućuju na zaključak da gotovo svi hrvatski učitelji i nastavnici primaju povratne informacije o svom radu (95%) i to najčešće od ravnatelja škole ili članova školskog upravljačkog tima. Mnogo manji udio učitelja (38%) i nastavnika (48%) prima povratne informacije od svojih kolega. Povratne informacije koje primaju najčešće su temeljene na promatranju nastave i rezultatima učenika u vanjskom vrednovanju. U razdoblju od pet godina u Hrvatskoj je zabilježeno značajno povećanje korištenja promatranja nastave te značajno smanjenje korištenja učenič-



kih anketa o nastavi i samovrednovanja učitelja kao metoda prikupljanja informacija o učinkovitosti učitelja.

Iako TALIS ne pruža informacije o kvaliteti ili učestalosti povratnih informacija koje učitelji i nastavnici dobivaju o svom radu, broj korištenih metoda za prikupljanje povratnih informacija može biti indikativan o tim čimbenicima. Prema Jensen i Reichl (OECD, 2020) škole bi za prikupljanje povratnih informacija o učiteljima i nastavnicima trebale koristiti barem četiri različite metode. Tome idu u prilog i rezultati OECD-ovih regresijskih analiza koji pokazuju da učitelji češće smatraju da povratne informacije imaju pozitivan utjecaj na njihovu nastavnu praksu kad su prikupljene različitim metodama. Međutim, povratne informacije prikupljene pomoću više od tri metode prima tek trećina hrvatskih učitelja. Štoviše, hrvatski učitelji, uz učitelje iz još četiri zemlje, najčešće dobivaju povratne informacije prikupljene pomoću samo jedne metode.

Kad je riječ o kvaliteti primljenih povratnih informacija, velika većina hrvatskih učitelja (77%) koji su primili povratne informacije o svom radu u prethodnih 12 mjeseci izvješćuju da su one imale pozitivan učinak na njihovu nastavnu praksu. Otprilike 60% njih smatra da je došlo do pozitivnih promjena u njihovim pedagoškim kompetencijama te u vrednovanju i ocjenjivanju učenika. Nešto manje od polovice njih smatra da su povratne informacije dovele do pozitivnih promjena u upravljanju razredom i njihovu poznavanju i razumijevanju predmeta koji poučavaju.

Obrazovni sustav, profesionalne organizacije i ravnatelji škola trebali bi pokrenuti promjenu paradigme kako bi kod učitelja i nastavnika poticali načine razmišljanja i stavove koji podržavaju rast i razvoj, kao i kulturu profesionalnog učenja tijekom cijele karijere, uz davanje podrške u obliku formativnog vrednovanja i konstruktivnih povratnih informacija. Taj se cilj može postići na više načina. Jedan od njih mogao bi biti postavljanje profesionalnih standarda koji eksplicitno prepoznaju profesionalni rast učitelja i nastavnika tijekom njihove karijere. Profesionalni standardi trebali bi jasno navoditi da bi učitelji tijekom karijere trebali dostizati različite razine razvoja, kao jedan od načina za društveno prihvaćanje da učitelji i nastavnici imaju prostora za unapređivanje svoje prakse u svim fazama svoje karijere (OECD, 2020).

Smjernica 5: Jačati profesionalizam učitelja, nastavnika i ravnatelja kroz autonomiju, vođenje i mogućnost napredovanja u karijeri

Osim opipljivih struktura podrške u obrazovnom sustavu i školama čiji je cilj poticanje kontinuiranog profesionalnog rasta i razvoja, profesionalizam učitelja, nastavnika i ravnatelja dobiva podršku i kroz niz manje opipljivih elemenata čiji je cilj razvoj osjećaja kontrole nad svojim radom. TALIS je razvio niz indikatora vezanih uz odlučivanje, distribuirano vođenje i autonomiju koji omogućuju stjecanje boljeg uvida u manje opipljive elemente profesionalizma učitelja, nastavnika i ravnatelja.

Mogućnost donošenja vlastitih odluka (Hargreaves i Fullan, 2012, prema OECD, 2020) i preuzimanje vodstva u svom radu (Guerriero, 2017, prema OECD, 2020) ključne su komponente učiteljskog, nastavničkog i ravnateljskog profesionalizma. Ova ključna važnost školskog vođenja, u kojemu sudjeluju i ravnatelji i učitelji ili nastavnici, istaknuta je u literaturi kao jedna od najvažnijih školskih čimbenika koji imaju utjecaj na razvoj i postignuće učenika (Chapman i sur., 2016; Hallinger, 2018; Marzano, T. Waters i B. McNulty, 2005, sve prema OECD 2020). No, shvaćanje školskog vođenja mijenjalo se tijekom vremena. Dugo vremena glavni je naglasak

bio na nizu pojedinačnih elemenata poput postavljanja ciljeva, osiguravanja kontinuiranog stručnog usavršavanja, razvoja kurikula i unapređivanja nastave (Ainley i Carstens, 2018; OECD, 2016; Urick i Bowers, 2014, prema OECD 2020). Međutim, novija istraživanja pokazala su da je holistični pristup, tzv. “vođenje za učenje”, koje obuhvaća sve navedene elemente, najučinkovitiji oblik vođenja (Hallinger i Heck, 2010; Hallinger, 2011, sve prema OECD 2020; OECD, 2016).

Da bi učinkovito preuzele ulogu vođenja, škole moraju imati autonomiju u donošenju odluka o različitim aspektima svog svakodnevnog funkcioniranja. U ovom ciklusu TALIS istraživanja ravnatelji su odgovarali na pitanja o odgovornosti koje imaju pojedine osobe ili tijela u nizu aktivnosti vezanih uz kadrovska pitanja, proračun, školske politike, kurikul i poučavanje kako bi se dobio bolji uvid u raspodjelu odgovornosti između škola i obrazovnih vlasti.

Hrvatski ravnatelji uglavnom imaju odgovornost za administrativno vođenje škole poput rješavanja kadrovskih pitanja (za što ipak upućuju na potrebu za dodatnim usavršavanjem u upravljanju ljudskim resursima) i alokaciju financijskih resursa, no njihova je odgovornost neznatna u određivanju učiteljskih ili nastavničkih plaća. Nešto manje od polovice hrvatskih ravnatelja učestalo se bavi revidiranjem školskih administrativnih procedura i izvješća te rješavanjem problema s rasporedom sati.

Kad je riječ o instrukcijskom vođenju škole, koje zaslužuje posebnu pažnju s obzirom na to da je takva vrsta vođenja usmjerena na unapređivanje kvalitete poučavanja, može se zaključiti da tek nešto više od polovice hrvatskih ravnatelja surađuje s učiteljima kako bi riješili disciplinske probleme u razredu i promatra izvođenje nastave u učionici, a otprilike dvije trećine njih radi na planu stručnog usavršavanja za školu. Hrvatski ravnatelji imaju relativno malu odgovornost za odabir predmeta, nastavnih sadržaja i nastavnih materijala - za te su zadatke u puno većoj mjeri u Hrvatskoj odgovorni učitelji i nastavnici. No, izravni oblici instrukcijskog vođenja u praksi sve češće zamjenjuju neizravni oblici instrukcijskog vođenja koji se često nazivaju transformacijskim vođenjem (OECD, 2020). U Hrvatskoj relativno visok udio ravnatelja izvještava da sudjeluju u neizravnim oblicima instrukcijskog vođenja. Oko dvije trećine ravnatelja inicira aktivnosti kako bi osigurali da se učitelji i nastavnici osjećaju odgovornima za ishode učenja.

Još jedan oblik vođenja, koji je veoma važan za uspjeh u učenju i odgoju djece jest sustavno vođenje, odnosno sposobnost ravnatelja za suradnju s drugim školama, obiteljima i širom zajednicom. Oko polovice hrvatskih ravnatelja učestalo surađuje s ravnateljima drugih škola kako bi zajednički rješavali probleme, a tek nešto više od trećine njih često pruža informacije o uspjehu učenika roditeljima ili skrbnicima učenika.

Hrvatska se nalazi među zemljama čiji učitelji i nastavnici imaju relativno visoku razinu osjećaja kontrole u svom radu. Gotovo svi učitelji i nastavnici u Hrvatskoj smatraju da imaju kontrolu nad odabirom nastavnih metoda, vrednovanjem i discipliniranjem učenika i odabirom količine domaće zadaće. Nešto manji udio učitelja i nastavnika (malo više od 80%) smatra da ima kontrolu nad odabirom nastavnih sadržaja. Međutim, hrvatski učitelji i nastavnici imaju neznatnu odgovornost u nekim pitanjima kao što je, na primjer, kadrovanje i školski proračun. Iako je uloga učitelja i nastavnika u donošenju takvih odluka u prosjeku zemalja sudionica mala, u Hrvatskoj je ona još i manja.

Da bi se unaprijedila kvaliteta poučavanja i poboljšali ishodi učenja, autonomija učitelja i nastavnika i njihova odgovornost u školskom odlučivanju trebaju biti te-



meljeni na čvrstom školskom vodstvu. U skladu s time, obrazovna politika trebala bi biti usmjerena na jačanje školskog vodstva, a osobito poticanje instruktorskog vođenja među ravnateljima (OECD, 2020). Analize provedene na rezultatima PISA istraživanja pokazale su da je povezanost između autonomije ravnatelja i postignuća učenika relativno jaka, ali da je još jača u sustavima s visokim razinama instruktorskog vođenja (OECD, 2016). TALIS, s druge strane, omogućuje bolje razumijevanje kako poticati instruktorsko vođenje. Regresijske analize na rezultatima istraživanja TALIS 2018 pokazale su da ravnatelji koji više primjenjuju instruktorsko vođenje posvećuju više vremena takvim zadacima i imaju veću odgovornost za kurikulum. To upućuje na zaključak da bi sustav trebao školama i ravnateljima dati više autonomije nad kurikulumom i poučavanjem.

Međutim, prvi dio rezultata istraživanja TALIS 2018 pokazao je da više od trećine hrvatskih ravnatelja ima veliku potrebu za stručnim usavršavanjem u području razvoja školskog kurikula, a gotovo polovica njih smatra da nije osposobljena za instruktorski stil vođenja škole. Obrazovni bi sustav trebao budućim ravnateljima osigurati više prilika za razvoj kompetencija instruktorskog upravljanja školom. Neke zemlje to postižu posebnim modulima namijenjenim budućim ravnateljima čije je završavanje uvjet za ravnateljsku poziciju, ili "prijelaznim" modulima za učitelje i nastavnike koji bi se htjeli jednog dana kandidirati za ravnateljsku poziciju, poput australskog modela. Donošenjem jasnih profesionalnih standarda za instruktorsko vođenje škole i davanjem većeg naglaska na takav stil vođenja škole tijekom formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja ravnatelja, ravnatelje bi trebalo poticati da preusmjere administrativno upravljanje na instruktorsko vođenje škole (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).

Smjernica 6: Povezati evaluaciju učitelja i nastavnika s napredovanjem u karijeri

Evaluacija učitelja i nastavnika odnosi se na formalno vrednovanje njihova rada kako bi se procijenile njihove kompetencije i učinkovitost i tome pružile povratne informacije (OECD, 2013). Evaluacija učitelja i nastavnika smatra se važnim temeljem svakog obrazovnog sustava. U sumativnom obliku, evaluacija može poslužiti kao instrument za osiguranje kvalitete ako se želi osigurati da su dosegnuti određeni standardi ili da su se slijedile određene preporuke. No, evaluacije mogu biti i formativne naravi te pružati učiteljima i nastavnicima priliku da promisle o svojoj nastavnoj praksi, o svojim snagama i slabostima te o područjima u kojima bi se mogli poboljšati.

TALIS rezultati pokazali su da se evaluacija učitelja i nastavnika provodi u hrvatskim školama u velikoj mjeri: tek 4% osnovnoškolskih učitelja i samo 1% srednjoškolskih nastavnika izvijestio je da njihov rad nikada nije bio formalno evaluiran. Učitelji i nastavnici čiji se rad nikada ne evaluira ne dobivaju važne povratne informacije o svom radu, što može negativno utjecati na njihovo samopouzdanje u poučavanju (OECD, 2020).

Evaluaciju učitelja i nastavnika u Hrvatskoj najčešće provode ravnatelji, zatim ostali članovi školskog upravljačkog tima te dodijeljeni mentori. Međutim, svega 14% ravnatelja izvješćuje da evaluaciju učitelja provode drugi učitelji, što je manje od prosjeka zemalja sudionica. Evaluacija učitelja i nastavnika od strane drugih nastavnika može biti veoma vrijedna budući da iskusniji učitelji i nastavnici mogu pružati korisne savjete manje iskusnim kolegama oslanjajući se na svoju stručnost i iskustvo (OECD, 2020).

Evaluacija učitelja i nastavnika u Hrvatskoj najčešće se temelji na promatranju nastave (99%), analizi rezultata učenika (98%), anketiranju učenika o nastavi (90%) i samovrednovanju učitelja ili nastavnika (više od 60%). Svaka od navedenih metoda ima svoje prednosti i nedostatke. Promatranje nastave važan je element formativnog vrednovanja jer pomaže da se kroz budući profesionalni razvoj uklanjaju uočene slabosti i dalje razvijaju jakosti pojedinačnih učitelja (OECD, 2013). No, takav se način evaluacije oslanja na prosudbu te je kao takav podložan subjektivnosti i pristranosti (Papay, 2012, prema OECD, 2020). Korištenje rezultata učenika za evaluaciju učitelja i nastavnika može biti koristan izvor informacija jer nudi mjerljive pokazatelje o ishodima učenja, što je i primarni cilj obrazovanja. Međutim, u tome je često teško utvrditi doprinos samih učitelja ili nastavnika, a evaluacije temeljene na rezultatima učenika često ovise o osjetljivim statističkim pretpostavkama. Ankete za učenike općenito su pouzdane i pružaju dobar uvid u nastavnu praksu, no, budući da učenici nisu stručno osposobljeni za vrednovanje i da na njihove odgovore mogu utjecati brojni čimbenici nezvani uz učenje i poučavanje, rezultati učeničkih anketa trebali bi se koristiti u kombinaciji s drugim evaluacijskim metodama (Kane i Staiger, 2012; Wagner i sur., 2013; Wallace, Kelcey i Ruzek, 2016, sve prema OECD, 2020). Zbog navedenih prednosti i nedostataka pojedinih metoda evaluacije, škole bi u evaluaciji učitelja i nastavnika trebale istovremeno koristiti više različitih metoda.

Da bi evaluacija učitelja i nastavnika bila svrhovita, bilo da je riječ o promišljanju o vlastitom radu i planiranju daljeg profesionalnog razvoja, unapređivanju kvalitete poučavanja ili dostizanju traženih standarda, posljedice evaluacije trebaju biti adekvatne. U Hrvatskoj svi osnovnoškolski i gotovo svi srednjoškolski ravnatelji izvješćuju da se s učiteljima ili nastavnicima nakon provedene evaluacije razgovara o načinima poboljšanja slabih točaka u nastavi, a slično je i s osmišljavanjem plana stručnog usavršavanja. Nešto manji udjeli ravnatelja prijavljuju da nakon evaluacije dolazi do promjena u vjerojatnosti napredovanja i radnim zadacima te da se učitelju, odnosno nastavniku dodjeljuje mentor. Otkaz ili neobnavljanje ugovora najrjeđe su posljedice evaluacije učitelja i nastavnika u Hrvatskoj – njih ističe 19% osnovnoškolskih i 25% srednjoškolskih ravnatelja.

Učinkovitost evaluacije ovisi o usklađenosti njezinih procesa, metoda i instrumenata s ciljevima koji se žele postići. Prvi korak u revidiranju mehanizama evaluacije trebao bi biti postavljanje prioriteta i definiranje ključnih ciljeva evaluacije kao što su formativni razvoj učitelja ili nastavnika, usmjeravanje daljnje karijere, nagrađivanje ili osiguravanje da se dostižu standardi. U sljedećem koraku trebalo bi, u skladu s ključnim ciljevima i prioritetima, osmisliti karakteristike sustava evaluacije budući da korištene metode i posljedice evaluacije nisu neutralne. Na primjer, ako je glavna funkcija evaluacije donijeti odluke o daljnjoj karijeri i jačati odgovornost, tada se ona mora temeljiti na čvrstim i usporedivim izvorima i kombinirati s više izvora podataka kako bi evaluacija učitelja i nastavnika bila točna i pravedna u svoj širini njihova posla (OECD, 2013). Nakon toga, važno je osigurati da su posljedice evaluacije usklađene sa ciljevima koji se žele postići kako bi se potaknula željena ponašanja učitelja i nastavnika. Na primjer, posljedice kao što su razmjena informacija, razrada plana stručnog usavršavanja ili dodjeljivanje mentora potaknut će ciklus formativnog vrednovanja i unapređenja škole. Suprotno tome, poticaji poput povećanja plaće, financijskih bonusa ili čak otkaza bit će vjerojatno učinkovitiji ako je željeni cilj osigurati visoka postignuća i dostizanje standarda.

Prilikom osmišljavanja posljedica evaluacije važno je voditi računa o tome da one trebaju biti usklađene s raspodjelom odgovornosti u obrazovnom sustavu. Rezultati



TALIS istraživanja pokazuju da su posljedice evaluacije povezane s odgovornostima u školi. Primjerice, posljedica promjene u plaći u nekim zemljama može varirati i do 50% ovisno o tome ima li školski upravljački tim značajnu odgovornost nad tim pitanjem. Iz tog bi razloga obrazovne vlasti trebale definirati okvirne uvjete za postizanje tih ciljeva. Jedan od takvih uvjeta mogla bi biti veća autonomija školskim upravljačkim timovima za odluke o tome koje su promjene poželjne. Ako se žele postići određene posljedice evaluacije, TALIS rezultati pokazuju da je zapravo učinkovitije dati školama autonomiju za odlučivanje o tim pitanjima jer je vjerojatnije da će se posljedice dogoditi tamo gdje je to slučaj. Jednako tako, ako sustav evaluacije potiče unapređenje škole, tada ima više smisla dati školama više autonomije i slobode u postavljanju vlastitih ciljeva na temelju njihovog specifičnog konteksta i u definiranju posljedica evaluacije.

Smjernica 7: Osigurati adekvatne radne uvjete i osjećaj zadovoljstva, dobrobiti i ispunjenja kod učitelja, nastavnika i ravnatelja

Jedan od najvećih izazova za obrazovni sustav jest pružiti učiteljima, nastavnicima i ravnateljima škola osjećaj dobrobiti, intelektualnog ispunjenja i zadovoljstva kako bi ne bi napustili školu i profesiju (OECD, 2020). No, napuštanje učiteljske i nastavničke profesije sve je češći problem za mnoge obrazovne sustave.

Osiguravanje dobrih radnih uvjeta za učitelje i nastavnike s adekvatnom raspodjelom resursa i suradničkom i podržavajućom radnom okolinom važan je aspekt politike ljudskih resursa u obrazovnom sustavu (OECD, 2020).

U ovom ciklusu TALIS istraživanja učitelji i nastavnici po prvi su puta dobili priliku izvijestiti o čimbenicima koji negativno utječu na njihov rad. Najveći udio hrvatskih učitelja i nastavnika, a ista je situacija i s učiteljima prosjeku svih zemalja sudionica, osjeća umjereni stres na poslu. Veliki stres osjeća tek 7-8% hrvatskih učitelja i nastavnika, što je upola manje u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica. Pritom veliki stres u populaciji hrvatskih učitelja osjeća statistički značajno veći udio žena u odnosu na muškarce. Suprotno tome, 16% učitelja i 19% srednjoškolskih nastavnika u Hrvatskoj uopće ne osjeća stres na poslu, što je nešto veći udio u odnosu na prosjek svih zemalja sudionica. Zanimljivo je otkriće da u Hrvatskoj donošenje odluke o napuštanju posla učitelja u većoj mjeri ovisi o zadovoljstvu poslom i učinkovitom profesionalnom razvoju nego o stresu na radnom mjestu, što je koristan podatak za obrazovne vlasti.

Najveći izvor stresa za hrvatske učitelje i nastavnike predstavlja prevelika količina administrativnih poslova te odgovornost za uspjeh učenika, a najmanji izvor zastrašivanje ili verbalno vrijeđanje od strane učenika. Relativno mali udio hrvatskih učitelja i nastavnika (oko 3%) smatra da im posao utječe na mentalno i tjelesno zdravlje te da im posao ostavlja malo vremena za privatan život.

Hrvatski ravnatelji dijele slične stavove kao i hrvatski učitelji i nastavnici. Najveći izvor stresa predstavljaju im administrativni poslovi i nošenje sa zahtjevima lokalnih i nacionalnih vlasti, a najmanji zastrašivanje ili verbalno vrijeđanje od strane učenika, iako je taj izvor stresa nešto češći u srednjim školama.

Budući da su se administrativni poslovi pokazali kao glavni izvor stresa, potrebno je detaljnije istražiti specifične aspekte administrativnih poslova koji uzrokuju stres i utvrditi mogu li se takvi poslovi pojednostaviti. Jedna od OECD-ovih preporuka jest

potražiti inspiraciju u engleskoj inicijativi *Workload Challenge* ili njezinoj verziji koja se primjenjuje u Slovačkoj, koje su se pokazale veoma korisnima u identificiranju osjetljivih pitanja i mogućih rješenja. Još jedna OECD-ova preporuka za smanjivanje radnog opterećenja ravnatelja u školama jest uvođenje školskih upravljačkih timova koji bi omogućili ravnateljima da podijele administrativne poslove s drugim osobama. Takvi bi timovi mogli uključivati učitelje ili nastavnike koji bi u budućnosti htjeli napredovati na ravnateljsku poziciju ili koji žele privremenu pauzu od učiteljskih ili nastavničkih dužnosti.

Obrazovni bi sustav trebao usmjeriti veću pažnju na stres koji proizlazi iz odgovornosti za postignuća učenika, koji ističe oko polovice hrvatskih učitelja i nastavnika. Osjećaj odgovornosti za uspjeh učenika prirodan je, no takvi bi mehanizmi odgovornosti trebali biti percipirani kao pravedni te bi trebali uzimati u obzir čimbenike koji su izvan kontrole učitelja i nastavnika poput karakteristika učenika, raspoloživih resursa i lokalnog konteksta. Da bi se smanjio stres i otpor prema mehanizmima pojedinačne odgovornosti, obrazovne bi vlasti trebale stavljati veći naglasak na kolektivnu, umjesto na pojedinačnu odgovornost te dati profesiji više odgovornosti i autonomije u osiguravanju visokih postignuća učenika (OECD, 2020).

TALIS-ove analize pokazale su da hrvatski učitelji koji prijavljuju da su pod značajnim stresom na poslu u većoj mjeri iskazuju želju za napuštanjem učiteljske profesije u sljedećih pet godina. Međutim, kad se uzmu u obzir indikatori zadovoljstva poslom, razine potpore škole, motivacije i samoučinkovitosti učitelja, povezanost između stresa i želje za napuštanjem posla hrvatskih učitelja prestala je biti značajna. To upućuje na zaključak da u Hrvatskoj odluka učitelja o napuštanju profesije u većoj mjeri ovisi o zadovoljstvu poslom i učinkovitom profesionalnom razvoju nego o samom stresu na radnom mjestu. Zadovoljstvo poslom i profesijom i profesionalni razvoj, dakle, ključni su temelji za jačanje kvalitete obrazovnog sustava i zadržavanje najboljih učitelja, nastavnika i ravnatelja u profesiji. Kao što je već istaknuto u prvom TALIS nacionalom izvješću (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019), hrvatski učitelji i nastavnici općenito zadovoljni su svojim poslom. Velika većina njih uživa raditi u svojoj školi i preporučilo bi je kao dobro mjesto za rad. Tek manji dio učitelja i nastavnika promijenilo bi školu kad bi to bilo moguće. No, zadovoljstvo profesijom nešto je niže. Oko četvrtine učitelja i nastavnika ne bi ponovno izabralo učiteljski ili nastavnički poziv, oko trećine njih smatra da prednosti učiteljskog zanimanja ne nadmašuju njegove nedostatke i pita se bi li bilo bolje da su izabrali neko drugo zanimanje. Uz to, više od tri četvrtine učitelja i nastavnika nije zadovoljno plaćem koju dobivaju za svoj posao, dok ih je oko polovice nezadovoljno uvjetima svog zaposlenja.

Svojim poslom zadovoljni su i ravnatelji. Gotovo svi ravnatelji osnovnih škola i nešto manje ravnatelja srednjih škola slažu se da uživaju raditi u svojoj školi, da su zadovoljni svojim poslom, da bi preporučili svoju školu kao dobro mjesto za rad te da su zadovoljni vlastitim radom u školi. Tri četvrtine njih slaže se da njihov posao ima više prednosti nego nedostataka, a velika većina ponovno bi odabrala tu funkciju. Međutim, kao i učitelji i nastavnici, većina njih nije zadovoljna plaćem koju dobiva za svoj posao i uvjetima svog zaposlenja.

Osim povećanja zadovoljstva i osjećaja dobrobiti, još jedan način za privlačenje i zadržavanje učitelja, nastavnika i ravnatelja u profesiji jest osigurati da im posao pruža osjećaj ispunjenja. Čak više od 90% hrvatskih učitelja i nastavnika odabralo je svoj poziv zbog mogućnosti davanja svog doprinosa društvu i prilika za samoispunjenjem. Međutim, da bi učitelji i nastavnici imali osjećaj ispunjenja, potrebno



je jačati njihovo samopouzdanje i osjećaj učinkovitosti u radu. Učitelji i nastavnici koji iskazuju visoku razinu učinkovitosti zadovoljniji su poslom i predaniji u radu te rjeđe „izgaraju“ na poslu (OECD, 2019c).

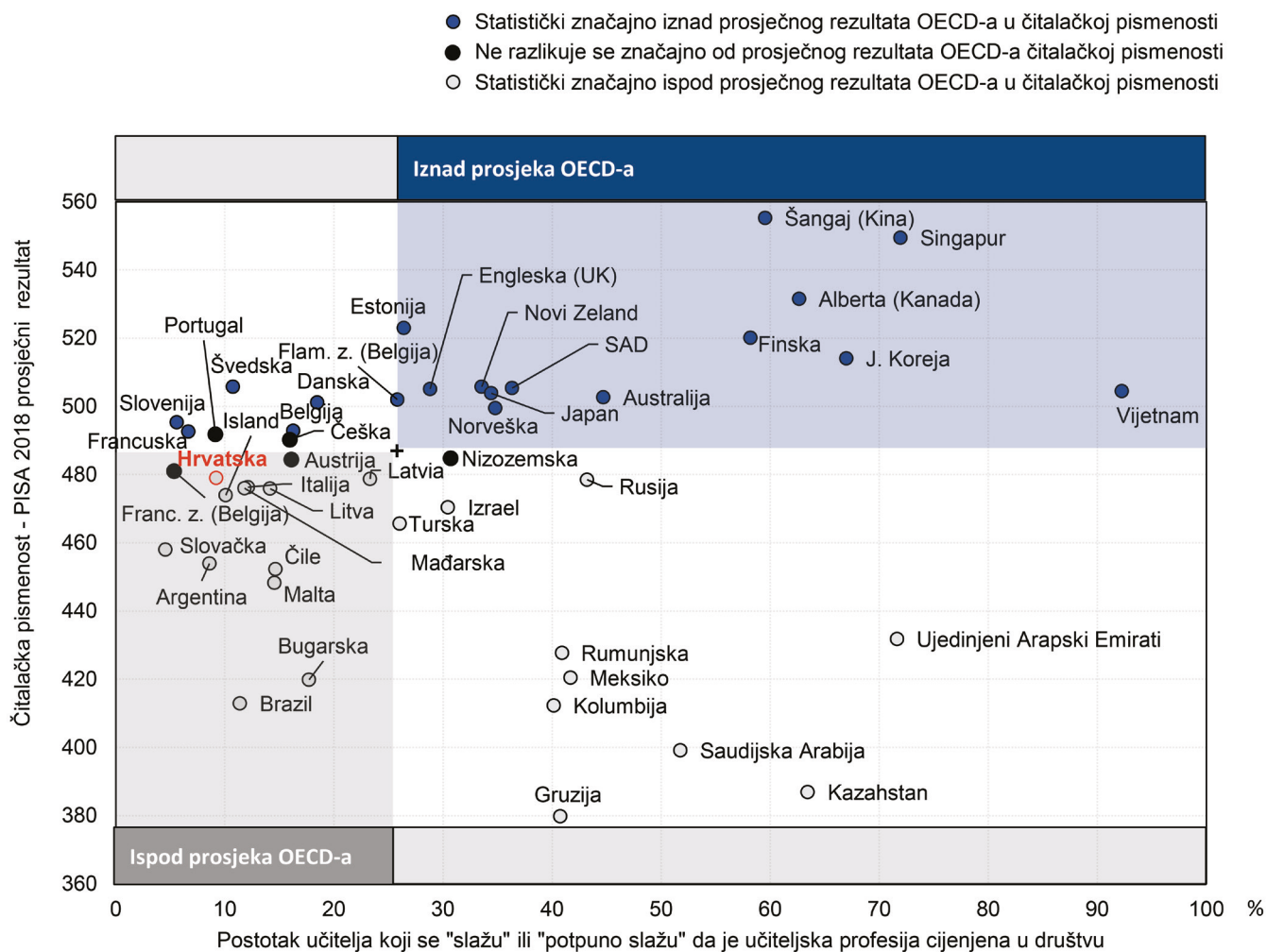
TALIS rezultati pokazali su da hrvatski učitelji koji sudjeluju u formalnim ili neformalnim aktivnostima uvođenja iskazuju veću samoučinkovitost i zadovoljstvo poslom. Također, uočena je čvrsta povezanost između stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika i njihove razine samoučinkovitosti. Ako učitelji i nastavnici smatraju da je stručno usavršavanje imalo pozitivan utjecaj na njihovo poučavanje, iskazuju veće zadovoljstvo poslom i veći osjećaj učinkovitosti. Hrvatski učitelji smatraju da su najmanje učinkoviti u poticanju učenika na angažman u učenju, i to manje u odnosu na TALIS-ov i EU prosjek. Uz to, učitelji s manje iskustva osjećaju se manje učinkovitim u upravljanju razredom, korištenju različitih strategija vrednovanja i pomaganju učenicima da cijene učenje od svojih iskusnijih kolega.

Da bi učitelji, nastavnici i ravnatelji bili zadovoljni i imali osjećaj učinkovitosti u svome radu, trebaju im se osigurati dobri radni uvjeti i pozitivno, suradničko radno okruženje obilježeno međusobnim povjerenjem i uvažavanjem. Većina hrvatskih učitelja i nastavnika osjeća stres u određenoj mjeri, a nešto manje od petine njih u visokoj mjeri i to ponajviše zbog velike količine administrativnih poslova i odgovornosti za rezultate učenika. Administrativni su poslovi, uz zahtjeve lokalnih i državnih vlasti, najveći izvor stresa i za ravnatelje.

Naposljetku, zadovoljstvo učitelja, nastavnika i ravnatelja njihovom profesijom ne može biti potpuno ako imaju osjećaj da se njihov rad ne cijeni. Stav neke zemlje prema obrazovanju utječe na to koliko će se stavovi i mišljenje učitelja i nastavnika uvažavati u javnosti (Schleicher, 2018). Stoga zabrinjava činjenica da je u Hrvatskoj zabilježen jedan od najviših postotaka učitelja koji smatraju da se učiteljsko zanimanje ne cijeni u društvu (91%). Čak 90% i više učitelja i nastavnika smatra da ne mogu utjecati na obrazovnu politiku, da političari ne cijene njihove stavove i da se njihovo zanimanje ne cijeni u medijima.

Važnost koju političari, mediji i društvo u cjelini daju obrazovanju i obrazovnim pitanjima utječe i na učenike i njihov kasniji odabir zanimanja, kao i na to hoće li najbolji učenici razmišljati o odabiru učiteljskog ili nastavničkog poziva ili ne (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019). Uočen je učinak i na sama postignuća učenika. OECD-ove dodatne analize ukazale su na pozitivnu, iako slabu, povezanost između udjela učitelja koji se osjećaju cijenjenima u društvu i visokog prosječnog postignuća učenika u čitalačkoj pismenosti. Hrvatska se nalazi u skupini zemalja koje su ostvarile ispodprosječni rezultat u čitalačkoj pismenosti u istraživanju PISA 2018 (479 bodova) i koje istovremeno imaju ispodprosječan udio učitelja koji smatraju da su cijenjeni u društvu (9%).

Prikaz 6.1. Procjena učiteljske profesije i rezultat u čitalačkoj pismenosti u ciklusu PISA 2018



Svi ovi rezultati upućuju na zaključak da bi prilikom razvoja obrazovnih politika trebalo voditi računa o zadovoljstvu učitelja, nastavnika i ravnatelja pri čemu bi posebnu pažnju trebalo usmjeriti na pet područja koja OECD izdvađa kao preporuke za jačanje zadovoljstva učitelja, nastavnika i ravnatelja:

- Selekcija kandidata s visokom razinom motivacije i spremnosti za cjeloživotno učenje
- Čvrsti naglasak na indukciju i mentorstvo tijekom cijele karijere
- Čvrsti naglasak na osiguravanje svrhovitih i učinkovitih prilika za profesionalno učenje
- Radni uvjeti i školsko ozračje koji pridonose dobrobiti učitelja i nastavnika
- Važnost osjećaja međusobnog povjerenja i poštovanja (OECD, 2020).



7. LITERATURA

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

Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Ružić, D. (2014), *TALIS 2013 Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*, NCVVO, Zagreb.

Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M. i Gregurović, M. (2019), *TALIS 2018 Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici*, NCVVO, Zagreb.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

OECD (2019a), *More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2019b), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

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

OECD (2017), *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>.

OECD (2016), *School leadership for learning: insights from TALIS 2013*, OECD, Paris.

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

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

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

Schleicher, A. (2018), *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>.



8. POPIS GRAFIČKIH PRILOGA

Prikaz 2.1.	Dimenzije učiteljskog i ravnateljskog profesionalizma	16
Prikaz 2.2.	Konceptualna mapa tema u ciklusu TALIS 2018.....	17
Prikaz 3.1.	Radni odnos u trenutačnoj školi	23
Prikaz 3.2.	Vrsta ugovora o radu s obzirom na dob učitelja.....	25
Prikaz 3.3.	Radni odnos učitelja i nastavnika s obzirom na ukupno radno vrijeme.....	27
Prikaz 3.4.	Promjena u radnom vremenu učitelja između 2013. i 2018. godine	28
Prikaz 3.5.	Radno vrijeme ravnatelja i obveza držanja nastave	29
Prikaz 3.6.	Broj škola u kojima rade učitelji i nastavnici	30
Prikaz 3.7.	Zadovoljstvo autonomijom u razrednom okruženju	33
Prikaz 3.8.	Sastav tima koji upravlja školom	37
Prikaz 3.9.	Mogućnost sudjelovanja učitelja u donošenju odluka – prema procjeni učitelja i ravnatelja	38
Prikaz 3.10.	Aktivnosti posljednjih 12 mjeseci u koje su ravnatelji bili često uključeni	40
Prikaz 3.11.	Procjena zadovoljstva trenutačnim radnim okruženjem.....	42
Prikaz 3.12.	Procjena zadovoljstva poslom ravnatelja osnovnih i srednjih škola.....	43
Prikaz 3.13.	Zadovoljstvo podrškom, uvjetima zaposlenja i plaćom ravnatelja osnovnih i srednjih škola	44
Prikaz 4.1.	Udio učitelja koji nikad nisu bili formalno evaluirani	53
Prikaz 4.2.	Učestalost formalne evaluacije učitelja i nastavnika prema izvoru evaluacije.....	54
Prikaz 4.3.	Metode prikupljanja informacija za evaluaciju rada učitelja i nastavnika	56
Prikaz 4.4.	Prateće aktivnosti nakon formalne evaluacije učitelja i nastavnika	60
Prikaz 4.5.	Učestalost pratećih aktivnosti nakon formalne evaluacije	61
Prikaz 4.6.	Zabilježene značajne promjene kao rezultat formalne evaluacije učitelja između 2013. i 2018.....	62
Prikaz 4.7.	Udio učitelja koji su primili povratne informacije o svom radu.	66

Prikaz 4.8.	Izvori povratnih informacija o radu učitelja i nastavnika	68
Prikaz 4.9.	Metode prikupljanja povratnih informacija za učitelje i nastavnike.....	69
Prikaz 4.10.	Korištenje više metoda u pružanju povratnih informacija	71
Prikaz 4.11.	Učinak povratnih informacija na nastavnu praksu u posljednjih 12 mjeseci.....	73
Prikaz 4.12.	Pozitivne promjene u radu učitelja i nastavnika nakon primanja povratnih informacija.....	74
Prikaz 5.1.	Usmjerenost učitelja i nastavnika na akademsku izvrsnost – procjena ravnatelja osnovnih i srednjih škola	82
Prikaz 5.2.	Učitelji koji imaju visoka očekivanja vezana uz postignuće učenika – procjena ravnatelja.....	83
Prikaz 5.3.	Suradnja među učiteljima i nastavnicima	85
Prikaz 5.4.	Aktivnosti profesionalne suradnje koje se provode barem jednom mjesečno	87
Prikaz 5.5.	Untarškolsko i međuškolsko variranje u suradnji učitelja i nastavnika	89
Prikaz 5.6.	Promjene u suradnji između učitelja i nastavnika u razdoblju od 2013. do 2018.	90
Prikaz 5.7.	Doživljaj suradničkog okružja u školi – procjena ravnatelja osnovnih i srednjih škola.....	92
Prikaz 5.8.	Doživljaj suradničkog okružja u školi – procjena učitelja i nastavnika	94
Prikaz 5.9.	Usporedba učitelja, nastavnika i ravnatelja u procjeni suradničkog okružja u školi	95
Prikaz 5.10.	Suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom – procjena ravnatelja	97
Prikaz 5.11.	Uključenost roditelja u školske aktivnosti i pružanje podrške učenicima – procjena ravnatelja.....	98
Prikaz 5.12.	Doživljaj stresa na radnom mjestu učitelja i nastavnika.....	101
Prikaz 5.13.	Doživljaj stresa na poslu učitelja.....	103
Prikaz 5.14.	Izvori stresa učitelja i nastavnika	105
Prikaz 5.15.	Izvori stresa za ravnatelje osnovnih i srednjih škola	107
Prikaz 5.16.	Odnos između namjere napuštanja profesije u sljedećih 5 godina i stresa na radnom mjestu	109
Prikaz 6.1.	Procjena učiteljske profesije i rezultat u čitalačkoj pismenosti u ciklusu PISA 2018.....	126