

Ova monografija uključuje niz vrlo vrijednih radova koji s različitih stajališta promišljaju mjesto i ulogu metodikâ u suvremenoj znanosti i odgojno-obrazovnom sustavu. Ono što posebno odlikuje mnoge od uključenih radova, i što monografiju na neki način čini sadržajno i metodološki inovativnom u odnosu na dosadašnje publikacije o metodikama, jest razmatranje problema polazeći od znanstveno utemeljenih spoznaja. Čitatelj može jasno zaključiti da suvremene predmetne metodike u Hrvatskoj postaju istinske znanstvene discipline koje se bave znanstveno relevantnim problemima, koriste suvremene znanstvene istraživačke metode (kvantitativne, kvalitativne i miješane) te nude vrijedne nove znanstvene uvide.

Prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Znanstvena monografija *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* prinos je daljnjem razvoju opće metodike nastave kao interdisciplinarne znanosti o poučavanju nastavnih predmeta. Ona svjedoči da metodike nastave pojedinih predmeta nisu specijalne didaktike, tj. da nisu grane didaktike pa da sukladno tome ne ulaze u znanstveno polje pedagogije, odnosno didaktike, nego su interdisciplinarne znanosti s pretežitim udjelom supstratne znanosti. Iz popisa autora monografije se vidi da metodiku nastave pojedinih kolegija u visokoškolskoj nastavi ne razvijaju pedagozi/didaktičari nego znanstvenici ponikli iz supstratnih znanosti čijem metodičkom profiliranju doprinosi poslijediplomska specijalizacija iz teorije nastave pojedinih predmeta.

Prof. emeritus dr. sc. Nikola Pastuović
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Jedan od aktualnih problema metodike pojedinih nastavnih predmeta u odgojno-obrazovnom sustavu je njihova nedovoljna utemeljenost na znanstvenim spoznajama. Zato je potrebno stalno analizirati učinke različitih metoda u cilju pronalaženja kvalitetnijih postupaka za razvoj sposobnosti, osobina i znanja učenika. Ova znanstvena monografija sadrži znanstveno utemeljene priloge iz različitih struka i na taj način doprinosi znanstvenom utemeljenju metodičkih postupaka koji racionaliziraju proces učenja i poučavanja pojedinih nastavnih predmeta.

Prof. dr. sc. Dinko Vuleta
Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu



**AKADEMIJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH
ZNANOSTI HRVATSKE**

METODIKE U SUVREMENOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Urednici:
Dragan Milanović
Ante Bežen
Vlatka Domović

METODIKE U SUVREMENOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

**AKADEMIJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH
ZNANOSTI HRVATSKE**

METODIKE U SUVREMENOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Urednici:
Dragan Milanović
Ante Bežen
Vlatka Domović

Zagreb, svibanj 2013.

Nakladnik **Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske**

Za nakladnika prof. dr. sc. Dragan Milanović

Urednički odbor dr. sc. Branislava Baranović
 prof. dr. sc. Ante Bežen
 prof. dr. sc. Zoran Curić
 prof. dr. sc. Vlatka Domović
 prof. emeritus dr. sc. Vladimir Findak
 mr. sc. Ivan Marijanović
 prof. dr. sc. Dragan Milanović
 prof. dr. sc. Ivan Prskalo
 prof. dr. sc. Vlasta Vizek-Vidović
 prof. dr. sc. Antonija Žižak

Urednici prof. dr. sc. Dragan Milanović
 prof. dr. sc. Ante Bežen
 prof. dr. sc. Vlatka Domović

Recenzenti prof. dr. sc. Jelena Mihaljević-Djigunović
 prof. emeritus dr. sc. Nikola Pastuović
 prof. dr. sc. Dinko Vuleta

Lektura Božica Vuić, prof.

Korektura dr. sc. Marija Lorger

Naklada 500 primjeraka

Priprava SENIKO studio d.o.o., Zagreb

Tisak Tiskara Zelina, Sv. Ivan Zelina

CIP – Katalogizacija u publikaciji

Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Zagreb

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 841482.

ISBN 978-953-96308-0-3

PROMJENE I RAZVOJNI PRAVCI U SUVREMENOM OBRAZOVANJU

Branislava Baranović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Vlatka Domović, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Vlasta Vizek Vidović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

SAŽETAK

U radu se prikazuju razvojni pravci i promjene koji su obilježili suvremeno obrazovanje u Europi i Hrvatskoj u posljednja dva desetljeća i to u dva područja: kurikulskom području i području profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika. Glavna promjena u području kurikulskog planiranja očituje se u uvođenju kurikulskog pristupa usmjerenog na razvoj temeljnih učeničkih kompetencija koji je primijenjen i u izradi Hrvatskog nacionalnog okvirnog kurikula. U području inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika došlo je do značajnih promjena potaknutih ponajprije provedbom Bolonjskog procesa. Kao dominantni trendovi u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika u Hrvatskoj prepoznaju se: proces univerzitacije obrazovanja osnovnoškolskih učitelja, primjena kurikulskog pristupa temeljnog na kompetencijama i ishodima učenja u planiranju studijskih programa, prihvaćanje koncepta poučavanja usmjerenog na studenta u visokoškolskoj nastavi. Značajan naglasak stavlja se također na uspostavu kontinuuma trajnog profesionalnog usavršavanja učitelja i nastavnika temeljenog na njihovim obrazovnim potrebama. Uz to, važna je promjena vezana uz uspostavu sustava osiguravanja kvalitete i to kroz sustav (re)akreditacije obrazovnih programa na svim razinama te kroz sustav licenciranja i napredovanja temeljen na kvalifikacijskim standardima kompetencija za učitelje/nastavnike. U radu se raspravlja u kojoj su mjeri zadovoljene ključne organizacijske, strukturne i funkcionalne pretpostavke potrebne za kvalitetno i učinkovito uvođenje ovih promjena u hrvatski obrazovni sustav.

Ključne riječi: *kurikul utemeljen na kompetencijama, univerzitacija inicijalnog obrazovanja učitelja, kontinuum cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja učitelja/nastavnika, osiguravanje kvalitete studijskih programa, profesionalnog razvoja i učiteljske prakse*

U posljednja dva desetljeća najznačajnije promjene u europskim obrazovnim sustavima dogodile su se u području razvoja kurikula za obvezno obrazovanje i u području obrazovanja učitelja/nastavnika. Promjene u tim područjima moguće je pratiti i u hrvatskom obrazovnom sustavu.

1. KURIKULSKE PROMJENE

Razvoj suvremenog društva u kojem znanstveno-tehnički sektor postaje temeljna pretpostavka i pokretač društvene proizvodnje stavio je pred obrazovanje nove zahtjeve. Održanje i jačanje nacionalnih ekonomija u kontekstu razvoja kompetitivnog globalnog tržišta i promjenjivih uvjeta ekonomskog razvoja sve više ovisi o visokim tehnologijama i investiranju u razvoj znanstvenog znanja na kojem se one zasnivaju. Kompetitivna narav suvremene ekonomije, koja veže razvoj znanosti i tehnologije s tržišnim uspjehom njihove primjene, vodi brzom zastarijevanju znanja i tehnologija i poticanju proizvodnje novih. Sve veća ovisnost snage nacionalnih ekonomija o proizvodnji znanstveno-tehničkog znanja stavila je u centar društvenog i političkog interesa pitanje stjecanja i rada sa znanjem, a time i obrazovanja koje dobiva strateški značaj u ekonomskom i društvenom razvoju zemalja (Letsschert, 2004). Promjene u obrazovanju trebale su osigurati novu kvalitetu obrazovanosti pojedinca uz što manji utrošak sredstava (zahtjev za efikasnim obrazovanjem) čime se nastojalo ojačati društvenu koheziju i nacionalne ekonomije zemalja u novom kontekstu globalizacije ekonomskog života, uključujući njezine pozitivne i negativne ekonomske i društvene posljedice. Potreba za širenjem tržišta, izloženost sve oštrijoj konkurenciji, mobilnosti radne snage i fragmentiranje društva prema različitim osnovama (ekonomskoj, etničkoj, rodnoj) zahtijevale su od obrazovanja da «proizvede» novi profil radne snage i osigura potrebnu socijalnu integraciju pojedinaca u društvo. Konkretnije, zadatak obrazovnih sustava postaje osposobljavanje učenika za stjecanje novih znanja, upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije, rad u timovima i komunikaciju s osobama različitog profesionalnog profila, razvijanje inovativnosti i kreativnosti učenika te njihovo prilagođavanje promjenama (Baranović, 2006:18.).

Na europskoj razini nova kvaliteta obrazovanosti definirana je kao razvoj temeljnih kompetencija učenika koje im omogućuju cjeloživotno učenje, odnosno prilagođavanje promjenjivim uvjetima rada i života u društvu znanja (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (2006/962/EC). Integriranje temeljnih kompetencija u nacionalne kurikule i njihovo operacionalno iskazivanje u učeničkim postignućima (engl. *competence based curriculum*) predstavlja temeljni trend u razvoju nacionalnih kurikula članica Europske Unije. U većini tranzicijskih zemalja navedeni trend u reformiranju nacionalnih kurikuluma rezultirao je i organizacijskim promjenama

strukture obrazovnih sustava: produljenjem obaveznog obrazovanja (najčešće na 9 godina) te produljenjem primarnog obrazovanja na 6 godina (Baranović, 2007).

U Hrvatskoj su kurikulske promjene počele kasnije nego u zemljama Europske Unije. Tijekom 2000-ih godina izrađeni su značajniji strategijski dokumenti kao temelj za obrazovne promjene (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., 2005) i izmijenjeni nastavni planovi i programi (Nastavni plan i program za osnovnu školu, HNOS, 2006). Donošenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) izmjene nastavnih programa su bile fokusirane na obvezno, odnosno osnovno obrazovanje, ali nisu zahvatile srednje obrazovanje. Rezultirale su sadržajnim rasterećenjem i inoviranjem osnovnoškolskih nastavnih programa, ali ne i dubljim promjenama koje bi označile zaokret u smjeru razvoja nacionalnog kurikula od tradicionalnog, na sadržaj orijentiranog kurikula (engl. *content based curriculum*), na kurikulum orijentiran na učenička postignuća i razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u suvremenom društvu. Programska osnova za razvoj novog modela nacionalnog kurikula stvorena je 2007. god. izradom *Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulum*a. Tek 2011. izrađen je novi *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK) orijentiran na razvoj temeljnih kompetencija učenika/učenica. *Nacionalni okvirni kurikulum* predstavlja temeljni kurikulski dokument, odnosno okvir za izradu svih ostalih kurikulskih dokumenata kao što su predmetni kurikuli, udžbenici, programi obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika, ispitni katalozi vanjske evaluacije. Takvim pristupom nastojalo se, pored razvoja novih temeljnih učeničkih kompetencija, osigurati koherenciju nastavnih predmeta i koherenciju između svih komponenti kurikulskog sustava, čiji je nedostatak predstavljao i još uvijek predstavlja jednu od glavnih slabosti školskog obrazovanja u Hrvatskoj (Baranović, 2006; Baranović, 2007).

Pored spomenutih kurikulskih promjena uvedeno je i vanjsko vrednovanje učeničkih postignuća na nacionalnoj razini (državna matura i nacionalni ispiti) te PISA ispitivanje kao oblik internacionalnog vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća čime je omogućena efikasnija i javno transparentnija valorizacija ostvarenosti planiranih obrazovnih postignuća učenika i kvalitete rada škola. Međutim, u Hrvatskoj još uvijek nisu provedene organizacijsko-strukturne promjene osnovnog i srednjeg obrazovanja potrebne za postizanje nove kvalitete obrazovanosti učenika, odnosno stjecanje temeljnih kompetencija za život i rad u suvremenom društvu. Hrvatska spada u vrlo rijetke zemlje s osmogodišnjim obveznim obrazovanjem i malobrojnu skupinu zemalja s 4-godišnjim primarnim obrazovanjem. To ukazuje da spomenute promjene u obrazovanju nisu bile dovoljno usklađene i koordinirane, nego parcijalni zahvati u pojedina područja školskog sustava koji nisu omogućavali planirane kvalitativne pomake u sustavu, a ni ostvarivanje postavljenih reformskih ciljeva u pojedinim njegovim segmentima. Primjerice, teško se može očekivati uspješno

ostvarivanje ciljeva novog nacionalnog kurikula bez sagledavanja i usklađivanja njegovih promjena s promjenama u organizacijskog strukturi osnovnog obrazovanja, obrazovanju učitelja i nastavnika te koncepcijom i izvedbom vanjske evaluacije.

Širenje globalizacijskih procesa i procesi europskih integracija upućuju da promjene u obrazovanju danas treba sagledavati u internacionalnom kontekstu. Sagledavanje promjena obrazovanja u širem, internacionalnom kontekstu je važno ne samo stoga što koristi pri utvrđivanju smjera promjena u pojedinim zemljama i njihove usklađenosti s razvojnim trendovima u širem kontekstu nego omogućuje i stvaranje šireg referentnog okvira za bolju procjenu konzekvenci planiranih promjena u obrazovanju na nacionalnoj razini. Naravno, podrazumijeva se da se pritom uzimaju u obzir specifičnosti društvenog konteksta i obrazovne tradicije zemalja.

Za planiranje i provođenje obrazovnih promjena u Hrvatskoj važno je napomenuti da se u europskim zemljama komparativne analize velikom dijelom koriste za evaluaciju i poboljšanje nacionalnih kurikula (Oats, 2010) i komponenti školskog obrazovanja relevantnih za uspješno implementiranje kurikula kao što su: evaluacija učeničkih postignuća i kvalitete rada škola, profesionalna kompetentnost učitelja i nastavnika, načini poučavanja i učenja, i sl. Za razliku od Hrvatske, organizacijska struktura školskog sustava (npr. trajanje obaveznog i primarnog obrazovanja) u većini europskih zemalja uglavnom je riješeno pitanje i ne predstavlja gorući problem obrazovnih politika i, konzekventno tome, analiza.

U tom kontekstu za nas su instruktivna iskustva Engleske (Oats, 2010; Young, 2011), gdje je korištenje komparativnih analiza za evaluaciju i poboljšanje nacionalnog kurikula pokazalo da u ključna pitanja razvoja suvremenog kurikula spadaju pitanja *koherencije* i *kontrole* kurikulskog sustava, koja su, kako smo vidjeli, relevantna i za razvoj nacionalnog kurikula u Hrvatskoj.

Za razvoj nacionalnog kurikula u Hrvatskoj važno je naglasiti da pojam koherencije ima šire značenje i da, pored usklađenosti i međusobne povezanosti nastavnih predmeta, obuhvaća usklađenost svih komponenti kurikulskog sustava (vrednovanje učeničkih postignuća, način poučavanja, obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika, nastavne materijale i sl. (Oats, 2010; Young, 2011). Šire razumijevanje pojma koherencije nacionalnog kurikula važno je i za razumijevanje pojma kontrole kurikula. Naime, kada je riječ o kontroli kurikula, bitno je naglasiti da se ona danas ne svodi isključivo na *top-down* kontrolu koju provodi država (Schmidt and Prawat, 2006). Kontrola kurikula se sve češće veže uz pojam koherencije kurikula pri čemu spomenute kurikulske komponente (evaluacija učeničkih postignuća, kvalificiranost učitelja i nastavnika, udžbenici i ostali nastavni materijal i sl.) postaju kontrolni faktori. Drugim riječima, u koherentnom kurikulu međusobna ovisnost i povezanost kurikulskih komponenti funkcionira kao mehanizam kojim se osigurava unutrašnja kontrola kurikula. Dobro definiranje i realizacija svake pojedine

komponente kurikula pretpostavka je dobrog funkcioniranja svake druge njegove komponente, odnosno kurikulskog sustava kao cjeline (Oats, 2010:4).

Kako iskustva europskih zemalja pokazuju s promjenama nacionalnih kurikula vezane su promjene u sustavu vanjskog vrednovanja. Reforma nacionalnog kurikula u Engleskoj iz 2007. godine primjer je koji ukazuje na negativne implikacije nedovoljne usklađenosti nacionalnog kurikula i vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća. Pokazuje se da je za uspješno vrednovanje učeničkih postignuća potrebna usklađenost vanjskog vrednovanja s kurikulskim ciljevima i učeničkim postignućima definiranim kurikulumom. M. Young (2011) upozorava da je kurikulum komponenta odgojno-obrazovnog sustava koja treba voditi vrednovanje, a ne obrnuto, kako se kurikulum ne bi reducirao na *drilanje* za testove koji se rješavaju na nacionalnim ispitima. S druge strane, također se pokazuje da općenita i nejasno definirana učenička postignuća ne čine dobru osnovu i smjernice za sastavljanje nacionalnih ispita i mogu kompromitirati sustav vanjskog vrednovanja, kao što prema Oatsu (2010) svjedoči engleski nacionalni kurikulum iz 2007. god. kojeg karakterizira fokusiranost na generičke procese i nedovoljna zastupljenost temeljnih, konceptualnih znanja. Navedene objekcije ne znače da je ovaj utjecaj jednosmjernan, odnosno da vanjsko vrednovanje nema utjecaja na kurikulske promjene. Štoviše, vanjsko vrednovanje, pod pretpostavkom da je usklađeno s ciljevima nacionalnog kurikula, predstavlja važan instrument *mjerenja* kvalitete kurikula. Poznato je da vanjsko vrednovanje identificiranjem dobrih i loših strana kurikula ukazuje što u kurikulumu treba poboljšati, što u konačnici govori o povratnom utjecaju vanjskog vrednovanja na kvalitetu rada škole. U nekim zemljama (uglavnom anglosaskim) vanjsko vrednovanje tretira se i kao instrument kojim se utvrđuje odgovornost, odnosno briga škola za kvalitetu obrazovanja njihovih učenika, odnosno obrazovnih postignuća učenika (Young, 2011).

Razmatranje odnosa nacionalnog kurikula i sustava vanjskog vrednovanja za nas je važno jer se u Hrvatskoj državna matura uvela prije promjena nacionalnog kurikula za srednje obrazovanje. Stoga i ne iznenađuje da se njezina uloga, zbog važnosti koju je dobio uspjeh na maturi za upis na fakultete i privilegiranja gimnazijskih programa, velikim dijelom svodi na instrument selekcije učenika i učenica pri upisu na fakultete, a manje se koristi za poboljšanje srednjoškolskog kurikula i kvalitete srednjeg obrazovanja. Navedenome doprinosi i činjenica da matura, kao sumativna vanjska evaluacija, vrednuje učenička postignuća *propisana* sadašnjim, nereformiranim nastavnim programima gimnazija.

Suvremene reforme nacionalnih kurikula pokrenule su i diskusije o naravi znanja koje *transferiraju* današnji kurikuli, uz što se vežu i pitanja o načinu poučavanja i učenja te profesionalnih kvalifikacija učitelja i nastavnika. Problem se odnosi na razumijevanje koncepta znanja na kojem se temelji suvremeni kurikulum, odnosno na pitanje kakvo znanje, odnosno kvalitetu obrazovanosti, kurikulum nudi učenicima,

a kakvo im znanje/kvaliteta obrazovanosti stvarno treba. Pritom se najčešće suprotstavljaju tradicionalni i konstruktivistički koncept znanja.

Noviji kurikuli, koji polaze od koncepta znanja kao socijalne konstrukcije, vide znanje kao produkt i odgovor na promjenjive ekonomske i socijalne potrebe društva, a ne kao univerzalne, vječne istine odvojene od društvenog konteksta i svrhe, kao što to čine tradicionalni kurikuli. Na ovoj razlici u konceptima znanja zasnivaju se razlike između tradicionalnog i konstruktivističkog modela kurikula. Preciznije, tradicionalni model kurikula, koji je utemeljen na znanstvenom znanju kao vrijednosti po sebi i čiji je cilj učenicima prenijeti temeljne znanstvene spoznaje, strukturiran je kao predmetni kurikulum u kojem nastavni predmeti opredmećuju znanstvene discipline čije ih granice omeđuju i diferenciraju. Kao osnovne slabosti i nedostaci ovog modela kurikula spominju se elitizam, neprimjerenost zahtjevima društva, odnosno nepovezanost sa životom i iskustvom učenika. Ili, kako M. Young (2011.) kaže, on ne zadovoljava politički zahtjev za povećanjem pristupa obrazovanju (demokratizacija obrazovanja), niti omogućava stjecanje znanja koje zahtijeva suvremena ekonomija, jer je znanje koje *prenosi* dekontekstualizirano.

Konstruktivistički model kurikula, koji je nastao kao kritika tradicionalnog modela, apostrofira važnost kontekstualnog i funkcionalnog znanja, tj. znanja koje odgovara na promjenjive ekonomske i društvene potrebe i koje osposobljava učenike za život u takvom kontekstu. Racionala na kojoj se temelji ovaj pristup je stav da granice između znanstvenih disciplina, odnosno nastavnih predmeta koji ih opredmećuju, škole i iskustvenog znanja ne izražavaju epistemološku realnost. Stoga on briše granice između nastavnih predmeta (zagovara interdisciplinarnost i integriranje predmeta), između škole i života i apostrofira iskustvo učenika u procesu poučavanja i učenja. Pritom se poučavanje i učenje vide kao proces u kojem učenici uz pomoć učitelja, odnosno nastavnika sami konstruiraju znanje. Danas i ovaj model kurikula doživljava kritike zbog prevelike fokusiranosti na specifična znanja od trenutne važnosti i zapostavljanje temeljnih znanja (konceptualna znanja) bez kojih nije moguće razumijevanje svijeta (Oats, 2010) te podcjenjivanje razlike između učitelja/nastavnika i učenika u pedagoškom procesu koji omogućava učenicima pristup specijaliziranim znanjima (Young, 2011).

Iz navedenih analiza proizlazi poruka da pri koncipiranju kurikulskih promjena treba imati kritički pristup ne samo prema tradicionalnom nego i novijem, konstruktivističkom modelu kurikula. U tom smislu korisno je imati na umu Youngovu i Mullerovu preporuku (2010) da suvremeni kurikulum treba osigurati ravnotežu u zastupljenosti konceptualnog/temeljnog znanja, njegove povezanosti sa svakodnevnim iskustvom učenika koje daje smisao i značenje konceptima te stjecanja vještina (kognitivnih i praktičnih) koje učenicima omogućuju razumijevanje

konceptata, odnosno razvijanje njihova konceptualnog mišljenja. Kurikul treba osiguravati konceptualno razumijevanje koje nadilazi učenikovo iskustvo.

Ako se uzmu u obzir i društveni aspekti obrazovanja, može se reći da od kvalitete obrazovanosti koju omogućuju kurikuli ne ovisi samo mogućnost razumijevanja svijeta nego i životne opcije i pozicije pojedinca u društvu. Stoga je važno da nacionalni kurikul omogućuje ne samo stjecanje temeljnih znanja i vještina nego i da bude demokratski, tj. da omogućuje svima stjecanje kvalitetnog obrazovanja, naročito kada je riječ o obveznom obrazovanju.

Donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikula* u Hrvatskoj je na programskoj razini stvoren dokument koji znači višestruki zaokret u razvoju nacionalnog kurikula. On se, prije svega, očituje u stvaranju kurikulskog okvira koji definiranjem znanja, vještina i vrijednosnih sustava učenika na razini kurikulskih područja i krozkurikulskih kompetencija omogućuje izradu koherentnog sustava s međusobno horizontalno i vertikalno povezanim nastavnim predmetima. Osim orijentacije na izradu koherentnog kurikulskog sustava, Nacionalni okvirni kurikul je naznačio i orijentaciju na prijelaz od tradicionalnog, na sadržaje orijentiranog kurikula (engl. *knowledge based curriculum*), na kurikul temeljen na ishodima učenja (engl. *outcome based curriculum*), odnosno na kurikul usmjeren na razvoj temeljnih kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje (engl. *competence based curriculum*). Razvoj koherentnog kurikulskog sustava implicira usklađenost promjena svih njegovih komponenti, pri čemu posebnu važnost imaju obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika, osposobljavanje ravnatelja i ostalog stručnog osoblja u školama za novi način rada.

2. PROMJENE U OBRAZOVANJU UČITELJA I NASTAVNIKA¹

*„Kvaliteta obrazovnog sustava ne može nadmašiti
kvalitetu učitelja koji u njemu rade.“*

(Barber i Mourshed, 2007)

2.1. Obrazovanje učitelja i nastavnika u internacionalnom kontekstu

Iako su učitelji i nastavnici jedan od ključnih faktora učinkovitosti poučavanja i učenja u školama, odnosno učinkovitosti obrazovnog sustava u cjelini, do kraja osamdesetih i početka devedesetih godina prošlog stoljeća obrazovanje učitelja i

¹ Iako se u znanstvenoj literaturi termin učitelj (teacher) koristi za sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika do završetka srednjeg obrazovanja, bez obzira radi li se o predškolskom odgoju, osnovnom ili srednjem obrazovanju, uključujući i tehničko, stručno i umjetničko

nastavnika rijetko je bilo predmetom međunarodnih znanstvenih istraživanja. Uglavnom je bilo shvaćano kao „nacionalno pitanje“ ili „nacionalni problem“, pa stoga u tom području nije bilo značajnije međunarodne suradnje niti komparativnih istraživanja (Zgaga, 2011). Međutim, naglašavanjem doprinosa obrazovanja ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom razvoju, osobito unutar zemalja Europske Unije (npr. Lisabonska strategija, 2000), obrazovanje učitelja i nastavnika postaje važno međunarodno istraživačko i političko pitanje. Početkom 21. stoljeća značajno je počeo rasti interes za unapređivanjem sustava obrazovanja učitelja i nastavnika unutar pojedinih država, ali i za harmonizacijom i internacionalizacijom pristupa u tom području. To je dovelo do osnivanja međunarodnih mreža i pokretanja istraživačkih projekata kojima je glavni interes učiteljsko/nastavničko obrazovanje. Jedna od prvih takvih mreža je bila Tematska mreža o obrazovanju učitelja/nastavnika (Thematic Network on Teacher Education – TNTEE) osnovana 1996. čiji je cilj bio stvaranje transnacionalnog foruma za razvoj obrazovanja učitelja/nastavnika u Europi. Projekti koji su pokrenuti unutar ove mreže rezultirali su većim brojem publikacija, od kojih je najpoznatija *Zelena knjiga o obrazovanju učitelja/nastavnika u Europi* (Green paper on teacher education in Europe; Buchberger i dr., 2000) u kojoj su na osnovi analize sustava obrazovanja učitelja i nastavnika u pojedinim europskim zemljama identificirani zajednički problemi, te predloženi trendovi razvoja u području obrazovanja učitelja i nastavnika. To istraživanje naglasilo je potrebu kooperacije u kreiranju politike obrazovanja nastavnika na međunarodnoj razini s ciljem jačanja profesionalizacije učiteljske profesije. Sljednica ove mreže je asocijacija koja od 2006. djeluje pod nazivom Politika obrazovanja učitelja/nastavnika u Europi (Teacher Education Policy in Europe – TEPE) koja kroz godišnje konferencije otvara aktualna pitanja u razvoju sustava obrazovanja učitelja/nastavnika kao što su: uloga istraživanja u obrazovanju učitelja/nastavnika, osiguravanje kvalitete u učiteljskom/nastavničkom obrazovanju, status i razvoj inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika unutar promjena u sustavu visokog obrazovanja u europskom

obrazovanje (prema: *Preporuci o statusu učitelja (Recommendation Concerning the Status of Teachers)*, Paris, 1966), u hrvatskoj tradiciji odstupa se od ovakve definicije. Pojam učitelj obično se koristi kao odrednica za one koji rade u prva četiri razreda osnovne škole (učitelj razredne nastave), ali u zakonskoj regulativi i za sve one koji rade u osnovnoj školi. S druge strane, termin nastavnik koristi se također u dvostrukom značenju – za sve predmetne specijaliste u osnovnoj i srednjoj školi, ali u zakonskoj regulativi kao poseban naziv za one koji rade u srednjoj školi (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008). Budući da se u ovom radu analiziraju promjene koje uključuju promjene u obrazovanju učitelja/nastavnika za rad u osnovnoj i srednjoj školi, koriste se oba termina uvriježena u hrvatskoj tradiciji, pri čemu pojam učitelj odgovara učitelju razredne nastave, a nastavnik predmetnim specijalistima u osnovnoj i srednjoj školi.

prostoru. Sličnu ulogu ima i Europska mreža za politike u obrazovanju učitelja i nastavnika (European Network on Teacher Education Policies – ENTEP) osnovana 2000. godine s ciljem promoviranja suradnje među zemljama članicama Europske Unije pri kreiranju politike u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika kao i u njihovom trajnom profesionalnom razvoju. Znanstveni doprinos unapređenju učiteljske profesije ostvaruje se značajnim dijelom i kroz Asocijaciju za obrazovanje učitelja u Europi (Association for teacher education in Europe - ATEE) koja na redovitim godišnjim konferencijama okuplja istraživače i edukatore u ovom području.

Osim europskih inicijativa, međunarodne institucije, kao što je na primjer OECD pokreću istraživanja u području obrazovanja učitelja i nastavnika. U poznatoj studiji *Teachers matter – attracting, developing and retaining effective teachers* (OECD, 2005) sudjelovalo je ukupno 25 zemalja i u njoj su prikazani nalazi jedne od najobuhvatnijih analiza strateških problema u obrazovanju učitelja i nastavnika u svijetu. Na osnovi ove studije identificirani su zajednički problemi s kojima se suočavaju sustavi obrazovanja učitelja i nastavnika u različitim zemljama. To su: problem privlačenja sposobnih pojedinaca u učiteljsku profesiju, problemi vezani uz razvoj profesionalnih znanja i vještina, ograničenu povezanost između inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i njihovog kasnijeg usavršavanja sa stvarnim potrebama škole, nerazvijenost adekvatnog sustava uvođenja novih učitelja i nastavnika u profesiju, zadržavanje najkvalitetnijih pojedinaca u profesiji.

Sljedeća studija koja ima značajan utjecaj na promišljanje učiteljskog i nastavničkog obrazovanja je *How the world's best-performing school systems come out on top* (Barber i Mourshed, 2007). U ovoj studiji prikazani su rezultati istraživanja u 25 zemalja, uključujući deset zemalja s najboljim uspjehom u međunarodnom komparativnom istraživanju učeničkih postignuća – Program for International Student Assessment – PISA. U spomenutoj je studiji utvrđeno da je najuspješnijim obrazovnim sustavima zajedničko to što osiguravaju kvalitetno poučavanje, a da je ono prije svega determinirano kvalitetom učitelja i nastavnika koja se osigurava kroz mehanizme privlačenja, odnosno upisivanja najboljih pojedinaca u programe inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika te razvojem polaznika učiteljskih i nastavničkih studija u učinkovite poučavatelje koji su kasnije sposobni pružiti najbolje moguće obrazovanje svakom djetetu.

Značajnu ulogu u kreiranju politika obrazovanja učitelja i nastavnika u europskom kontekstu imaju *Zajednički europski principi za učiteljske/nastavničke kompetencije i kvalifikacije* (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005). Ova načela u skladu su sa široko prihvaćenim zahtjevima o profesionalizaciji učiteljskog zanimanja koje se temelji na širokoj bazi profesionalnih kompetencija, autonomiji u radu, cjeloživotnom profesionalnom razvoju, partnerstvu sa svim dionicima u obrazovnom sustavu, osposobljenosti za istraživanja, preuzimanju

aktivne uloge u donošenju obrazovne politike i djelovanju na dobrobit klijenata/učenika (Domović, 2011). U spomenutom dokumentu predlaže se da se sve kategorije učitelja i nastavnika, bez obzira rade li u primarnom ili sekundarnom obrazovanju, trebaju školovati na visokoškolskim ustanovama. Također, svi učitelji i nastavnici trebaju imati mogućnost nastaviti poslijediplomske studije do najviše razine. Nadalje, valja voditi računa da je obrazovanje učitelja/nastavnika multidisciplinarno i multidimenzionalno, što znači da svaki učitelj/nastavnik treba posjedovati: a) znanja iz predmeta koje poučava; b) znanja iz obrazovnih znanosti; c) vještine i kompetencije za vođenje i pružanje podrške učenicima i d) razumijevanje socijalnih i kulturoloških dimenzija obrazovanja. Obrazovanje nastavnika treba podrazumijevati stalni stručni razvoj koji omogućava napredovanje tijekom karijere i prilagodbu novim zahtjevima okoline. Pritom, stalni stručni razvoj treba biti adekvatno priznat unutar sustava. Pokretljivost ili mobilnost javlja se danas kao jedna od temeljnih odrednica kako inicijalnog obrazovanja nastavnika, tako i programa trajnog profesionalnog razvoja. Učitelje/nastavnike se, dakle, kroz cijelu njihovu karijeru treba poticati i omogućavati im studijske boravke u drugim zemljama ili regijama. Druga razina pokretljivosti odnosi se na mogućnost mobilnosti unutar različitih razina obrazovanja unutar svakog pojedinog sustava. Profesija temeljena na partnerstvu podrazumijeva suradnju visokoškolskih ustanova, škola, ustanova za trajno usavršavanje i drugih organizacija i institucija koje sudjeluju u obrazovanju nastavnika, kao što su npr. nevladine udruge i druge neprofitne organizacije. Ključne kompetencije koje bi nastavnici trebali steći kroz svoje obrazovanje definiraju se kroz tri opće kategorije - rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, rad s ljudima te rad u zajednici i za zajednicu (Common European Principles for teacher Competences and Qualifications, 2005). To znači da nastavnici trebaju biti sposobni raditi s različitim oblicima znanja. Njihovo obrazovanje treba biti takvo da to znanje mogu analizirati, vrednovati, preispitivati i učinkovito koristiti moderne informacijske i komunikacijske tehnologije. Rad s ljudima podrazumijeva vještine rada ne samo s mladima, već i s odraslim učenicima, studentima, suradnicima i ostalim partnerima. Rad u zajednici i za zajednicu podrazumijeva da nastavnici doprinose pripremi učenika za njihovu ulogu građana Europe i svijeta. U tom smislu nastavnici trebaju biti sposobni razumjeti način na koji odgoj i obrazovanje doprinose koheziji i razvoju društva.

Brojne analize koje se odnose na obrazovne sustave u cjelini kao i na analize početnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika pokazuju (npr. The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, 2002; Buchberger, Campos, Kallos i Stephenson, 2000; Zgaga, 2006; Key Data on education in Europe, 2012; Quality Assurance in Teacher Education in Europe, 2006, Barber i Mourshed, 2007, Scheerens, 2010,) da je moguće identificirati neke zajedničke europske trendove u sustavima obrazovanja učitelja i nastavnika koji će ukratko biti opisani u nastavku.

Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u cijeloj se Europi reformira, dobiva na važnosti i sve se veća pažnja usmjerava na podizanje njegove kvalitete (Domović, 2009). Također, posljednjih godina inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika prolazi kroz značajne promjene radi njegova usklađivanja s Bolonjskim procesom (Zgaga, 2003; Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2011). Tema koja je stalno prisutna u raspravama o inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, odnosno prijeporno mjesto pri izradi kurikula na visokoškolskim institucijama koje pripremaju za učiteljsku profesiju je omjer između teorijskog znanja u samim akademskim disciplinama (predmetima koji se poučavaju u školama), obrazovnih znanosti te razvoja praktičnih profesionalnih vještina. U skladu s tendencijom profesionalizacije učiteljskog/nastavničkog poziva, vlade i/ili nacionalne profesionalne asocijacije sve češće propisuju kompetencijske standarde za učiteljsku/nastavničku profesiju koje utječu na razvoj kurikula kako u inicijalnom, tako i u daljnjem profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika (Vizek Vidović, 2009). Razvoju učiteljskog/nastavničkog obrazovanja doprinose i istraživanja i razvoj mehanizama za osiguranje kvalitete učiteljskog/nastavničkog obrazovanja na fakultetima i u programima stručnog usavršavanja (Quality Assurance in Teacher Education in Europe, 2006, Hudson, Zgaga i Åstrand, 2010).

U europskim zemljama prisutni su i simultani i konsekutivni modeli u početnom obrazovanju učitelja/nastavnika, pri čemu simultani postaju sve dominantniji. Konsekutivni model više se koristi u pripremi srednjoškolskih nastavnika (Domović, 2009, Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2011).

Velik utjecaj na učiteljsko/nastavničko obrazovanje posljednjih godina ima reforma visokog obrazovanja u Europi, odnosno tzv. Bolonjski proces (Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2011, Domović, 2009). Utjecaj Bolonjskog procesa na učiteljsko/nastavničko obrazovanje može se pratiti u odnosu na strukturalne promjene koje se prije svega odnose na promjene u trajanju obrazovanja i promjenu statusa institucija u kojima se ono odvija. Ova pitanja osobito su značajna stoga što se u Europi trajanje i status programa (nesveučilišni/sveučilišni) inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika značajno razlikuje od zemlje do zemlje. Bolonjski proces aktualizirao je nastojanje da se obrazovanje učitelja i nastavnika, bez obzira pripremaju li se za rad u primarnom, nižem sekundarnom ili višem sekundarnom obrazovanju (ISCED razine od 1 do 3)², odvija na sveučilišnim institucijama. U skladu s tim, u mnogim zemljama se uvođenje Bolonjskog procesa shvatilo kao *aritmetički problem* ili administrativna promjena (Zgaga, 2008, 32, Godler i Domović, 2008), koja se više odnosila na probleme trajanja pojedinih ciklusa ili promjenu statusa ustanove, a manje

² Vidi u: International Standard Classification of Education – ISCED 1997.
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

na kvalitativne promjene vezane uz *novi profesionalizam* učitelja, te razvoj kurikula na učiteljskim i nastavničkim fakultetima temeljenih na ishodima učenja (learning outcomes) (Zgaga, 2006, Domović i Cindrić, 2009).

Značajan doprinos promišljanju učiteljskog i nastavničkog obrazovanja u kontekstu Bolonjskog procesa proizlazi iz *policy* dokumenta *Teacher Education in Europe – and ETUCE Policy Paper*³ (2008). U tom dokumentu predlaže se da treba podržati obrazovanje svih kategorija učitelja i nastavnika kroz sva tri ciklusa visokog obrazovanja, dakle do doktorskog studija. Također se predlaže inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika na diplomskoj/master razini koje (str. 8):

- osigurava temeljito obrazovanje i kvalifikacije u svim relevantnim predmetima, pedagoškoj praksi i u poučavanju transverzalnih kompetencija;
- je temeljeno na istraživanjima te na visokim akademskim standardima i istovremeno je povezano s realnošću školskog života;
- uključuje značajnu istraživačku komponentu i razvija reflektivne praktičare;
- daje nastavnicima vještine potrebne za razvoj visoke razine profesionalne autonomije i prosuđivanja koje im omogućuju prilagođavanje poučavanja potrebama pojedinih grupa učenika i individualnim potrebama djeteta;
- nudi odgovarajuću kombinaciju između teorije i pedagoške prakse i koristi prednosti suradnje ustanova za obrazovanje učitelja/nastavnika i škola;
- potiče mobilnost nastavnika unutar različitih stupnjeva i sektora obrazovnog sustava, osigurava adekvatnu do/prekvalifikaciju ako je potrebno.

2.2. Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj

U prošlom desetljeću inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj doživjelo je značajne promjene izazvane ponajprije usklađivanjem našeg visokoškolskog sustava s Europskim prostorom visokog obrazovanja posredovanjem Bolonjskog procesa, ali i na temelju istraživanja i analize trendova u obrazovanju učitelja i nastavnika u internacionalnom prostoru.

Dominatnom trendu tzv. univerzitacije inicijalnog obrazovanja učitelja priklonio se i hrvatski sustav inicijalnog obrazovanja učitelja za niže razrede osnovne škole što je rezultiralo podizanjem tih programa na sveučilišnu razinu te vertikalnu mobilnost studenata do razine doktorskog studija. Ovi programi organizirani su kao integrirani petogodišnji studij koji završava diplomom magistra primarnog obrazovanja.

³ ETUCE – European Trade Union Committee for Education.

Promjene u obrazovanju predmetnih nastavnika vezane uz uvođenje dvostupanjskog ciklusa studiranja dovele su i do zamjene prijašnjeg simultanog modela tzv. sukcesivnim modelom⁴ u kojem je obrazovanje iz područja obrazovnih znanosti, pedagoških disciplina i specifičnih metodika postalo dijelom diplomskog studija određeno s minimalno 60 ECTS-a što predstavlja značajan pomak u odnosu na prethodno razdoblje.

Sljedeća značajna promjena očituje se u primjeni novog pristupa u planiranju i provedbi studijskih programa koji kao polazište imaju model kurikula temeljnog na kompetencijama kao ishodima učenja.

Treći ključni koncept koji je prihvaćen u obrazovanju učitelja jest koncept cjeloživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja. Odgovornost za razvoj ovog sektora obrazovanja velikim dijelom je i dalje na javnim institucijama – državnim agencijama ili civilnom sektoru, dok su sveučilišta kao institucije nedovoljno uključene u kreiranje i provedbu programa za stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj učitelja i nastavnika. U novijim istraživanjima također je uočena i nedovoljna stručna podrška školama u realizaciji kvalitetnog uvođenja novih učitelja u profesiju (Vizek Vidović i Žižak, 2011, Marušić, Pavin Ivanec i Doolan, 2011).

Četvrta ključna promjena vezana je uz uspostavu sustava osiguravanja kvalitete u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika koje se za sada provodi na osnovi općih odredbi o osiguranju kvalitete unutar sustava visokog obrazovanja. Međutim, i dalje je otvoreno pitanje profesionalizma u učiteljskom zanimanju, odnosno definiranja nacionalnih kvalifikacijskih standarda za učitelje/nastavnike kao i kontinuiranu provjeru kvalitete kroz sustav reakreditacije visokih učilišta odnosno razvoj sustava (re)licenciranja i napredovanja u struci (Domović i Vizek Vidović, 2010).

Također, posljednjih godina moguće je primijetiti i porast broja znanstvenih istraživanja u području nastavničkog obrazovanja te značajan interes mladih istraživača za ovo područje. U tom smislu važna je i uspostava interdisciplinarnog

⁴ Stjecanje predmetne i nastavničke kompetencije može biti organizirano na dva načina. Obje se kompetencije mogu stjecati ili istodobno (simultano, paralelno) – (engl. *concurrent model*) ili uzastopno (sukcesivno) – (engl. *consecutive model*). Istodobni model podrazumijeva savladavanje predmetnog/ih znanja i stjecanje pedagoške kompetencije istovremeno (paralelno). Uzastopni (sukcesivni) model sastoji se u tome da studenti najprije diplomiraju struku/predmet(e) koji/e će poučavati, a potom nastavljaju studij nastavničkog obrazovanja na osnovi kojega, ako ga uspješno završe, stječu nastavničku kvalifikaciju. Drugim riječima, radi se o vremenskom odnosu, tj. redosljedu kojim se izvode oni dijelovi kurikuluma koji se odnose na predmetnu komponentu odnosno one sadržaje kojima se stječe kompetencija za rad u nastavi i po kojoj se nastavničke kompetencije razlikuju od kompetencija stručnjaka koji nisu nastavnici.

polja obrazovnih znanosti u kojem će istraživači različitih profila moći doprinijeti proučavanju profesionalnog razvoja učitelja/nastavnika iz različitih perspektiva. Pretpostavlja se da će to u skoroj budućnosti dovesti i do podizanja kvalitete nastave na učiteljskim i nastavničkim studijima (Vizek Vidović i Domović, 2008).

Usprkos brojnim promjenama u području obrazovanja učitelja i nastavnika i dalje ostaju problemi koji do sada u Hrvatskoj nisu riješeni (adaptirano prema: Domović, 2007, Domović, 2009, Domović i Vizek Vidović, 2010, Domović i Vizek Vidović, 2011):

- Prilikom izrade novih programa u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika izostalo je definiranje nacionalnog standarda u području profesionalnih kompetencija nastavnika, to jest model izrade kurikula koji se temelji na kompetencijama nije sustavno primijenjen, iako „bi kurikulum u nastavničkom obrazovanju trebao biti temeljen na ishodima učenja“ (Zgaga, 2006: 38) i u skladu s preporukama Zajedničkih europskih načela o kompetencijama učitelja i nastavnika.
- Nepostojanje nacionalnih kompetencijskih standarda za učitelje i nastavnike smanjuje koherentnost početnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Drugim riječima, ne postoji međusobna usklađenost među sveučilištima u Republici Hrvatskoj u dijelu programa koji se odnosi na ovladavanje profesionalnim kompetencijama učitelja i nastavnika, a može se primijetiti i neusklađenost u ovom dijelu programa među odjelima istih nastavničkih fakulteta, zbog čega je moguće očekivati da će studenti različitih nastavničkih fakulteta steći neujednačene profesionalne kompetencije.
- Specifični mehanizmi osiguranja kvalitete u sustavu inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika do sada nisu razvijeni.
- Poseban problem u inicijalnom obrazovanju nastavnika čini obrazovanje strukovnih nastavnika, na što upućuje i činjenica da u Hrvatskoj ne postoji ni jedna visokoškolska ustanova kojoj je temeljna djelatnost inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika.
- Ne postoji jasna veza između programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i programa njihovog trajnog profesionalnog razvoja.
- Stalni stručni razvoj nije potpuno osmišljen podsustav obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj, a ne postoji ni jasna strategija trajnog profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika.
- Mehanizmi osiguranja kvalitete koji bi uključivali sustavno vrednovanje i akreditiranje programa, institucija i izvršitelja programa stalnog stručnog usavršavanja nisu razvijeni.

- Programi stručnog usavršavanja uglavnom su raspodijeljeni i dizajnirani prema predmetima u osnovnim i srednjim školama, što ostavlja malo prostora interdisciplinarnim programima. Drugim riječima, mnogi programi nisu međusobno povezani što rezultira fragmentiranim modelom trajnog profesionalnog razvoja.

ZAKLJUČAK

Tijekom posljednjeg desetljeća u školskom sustavu u Hrvatskoj učinjeno je nekoliko značajnih promjena. Tijekom 2000-ih godina izrađeni su strategijski dokumenti koji su predstavljali temelj za obrazovne promjene (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.) i *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma* (2007. god.). Na osnovi navedenih dokumenata izmijenjeni su nastavni planovi i programi, odnosno izrađen je *Hrvatski nacionalni obrazovni standard za obvezno obrazovanje*, a potom je izrađen i *Nacionalni okvirni kurikulum*. Izradom *Nacionalnog okvirnog kurikula* stvoren je temeljni kurikulski dokument koji treba poslužiti kao osnova i okvir za izradu predmetnih kurikula i ostalih kurikulskih dokumenata čime bi se omogućilo razvijanje koherentnog kurikulskog sustava orijentiranog na učeničke ishode, odnosno stjecanje temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje. Promjene u kurikulumu nisu pratile odgovarajuće promjene u organizacijskoj strukturi obveznog obrazovanja, tako da je Hrvatska i danas jedna od rijetkih zemalja koja ima 8-godišnje obvezno obrazovanje i 4-godišnje primarno obrazovanje. Također nisu provedene ni promjene kurikula za srednje obrazovanje.

Pored promjena u nacionalnom kurikulumu za obvezno obrazovanje u navedenom razdoblju uvedena je i eksterna evaluacija: nacionalni ispiti i državna matura. Uvođenje državne mature prije promjena u srednjoškolskom kurikulumu, planiranje kurikulskih promjena u obveznom obrazovanju uz zadržavanje stare, neodgovarajuće organizacijske strukture školskog sustava ukazuju da u Hrvatskoj ne postoji sistemski pristup promjenama u školskom sustavu koji bi osigurao usklađenost i koherenciju promjena u pojedinim njegovim segmentima. Slično je i s promjenama u obrazovanju učitelja i nastavnika, odnosno njihovom usklađenošću sa spomenutim promjenama i nacionalnom kurikulumu i vanjskom vrednovanju.

Naime, iako je u posljednjem desetljeću u sustavu obrazovanja učitelja i nastavnika došlo do značajnih promjena, analize trendova u tom području, kao i rezultati istraživanja, sugeriraju da su te promjene uglavnom strukturne i formalno-administrativne, pri čemu nije došlo do zadovoljavajućih sadržajnih promjena s obzirom na brzinu i kvalitetu donošenja strateških dokumenata, u planiranju i provedbi kurikula temeljenih na kompetencijama u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika i trajnom profesionalnom razvoju i u definiranju jasnog sustava i

mehanizama za osiguranje kvalitete. Nadalje, ostaje otvorenim pitanje jesu li i na koji način strukturne promjene determinirale promjene u vrijednostima i načinu rada glavnih sudionika tog sustava - eksperata, edukatora i samih učitelja i nastavnika. Jedan od mogućih pravaca u unapređenju obrazovanja učitelja i nastavnika moguće je vidjeti u čvršćoj i kontinuiranoj suradnji istraživača, znanstveno – nastavnog osoblja na učiteljskim/nastavničkim fakultetima, savjetnika u agencijama odgovornima za trajni profesionalni razvoj učitelja i nastavnika te tvoraca obrazovnih politika u tom području.

Literatura

- Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: Baranović, B. (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*. (str. 15-43). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. *Metodika*, 8(2), 294-305.
- Barber, M. i Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (1. 8. 2012.)
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. i Stephenson, J. (ur.), (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf (10. 9. 2012.)
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf (1. 6. 2012.)
- Domović, V. (2007). General Trends in Teacher Education - Croatia in a European Context. U: M. Cindrić, D. Vican, M.T. Siniscalco (ur.), *Pedagogy in the Context of a Knowledge Society* (str. 18-23). Zagreb: ECNSI - The European Advanced and Systematic Research Centre, 2007.
- Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: V. Vizek Vidović, *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (str. 9-18). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek Vidović, (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. (str. 12-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Domović, V. i Cindrić, I. (2009). Primjer razvoja kurikuluma prema bolonjskim načelima na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu. U: V. Vizek Vidović, *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. (str. 57-68). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2010). Developing a Quality Culture in Initial Teacher Education in Croatia. U: B. Hudson, P. Zgaga, i B. Åstrand (ur.), *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe* (str. 105-120). *Tensions and Opportunities. Umeå : Umeå School of Education, Umeå University, Sweden*. 105-120.

- Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2011). Recent developments in teacher education in Croatia (2005 – 2010). U: M. Valenčić Zuljan i J. Vogrinc, (ur.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (str. 253-270). Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education.
- European Commission. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December for lifelong learning (2006/962/EC).
- Godler, Z. i Domović, V. (2008). Croatian Higher Education and the Implementation of the Bologna Process. U: D. Palomba (ur.), *Changing Universities in Europe and the „Bologna Process“* (str. 101-124). Roma : ARACNE editrice S.r.l.
- Hudson, B., Zgaga, P. i Åstrand, B. (ur.) (2010). *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe : Tensions and Opportunities*. Umeå : Umeå School of Education, Umeå University, Sweden.
- International Standard Classification of Education – ISCED 1997. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (28. 8. 2012.)
- Key Data on education in Europe. (2012). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf (15. 9. 2012.)
- Lettschert, J. (2004). *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE.
- Lisabonska strategija (2000.) http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (15. 9. 2012.)
- Marušić, I., Pavin Ivanec, T., Doolan, K. (2011). Mentorstvo u Hrvatskoj: različite perspektive. U: V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 153-193). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. HNOS.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. (2007). Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum* za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. (2005). Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010.
- Oats, T. (2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge: Cambridge Assessment.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Schmidt, W. i Prawat, R. (2006). Curriculum coherence and national control of education: issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studie*, (38) 6:541-658.

- Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2007). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske: Zagreb.
- Recommendation Concerning the Status of Teachers. (1966). UNESCO: Paris.
- Teacher Education in Europe – An ETUCE Policy Paper. (2008). http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (13. 8. 2011.)
- Teachers matter: Attracting, developing and Retaining Effective teachers. OECD. 2005.
- The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. 2002.
- http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037EN.pdf (10. 6. 2012.)
- Trends in teacher education - Report from an ETUCE survey carried out in 2006. http://etuce.homestead.com/Teacher_Education/Trends_ENG_19.11.pdf (14. 8. 2012.)
- Valenčić Zuljan, M. i Vogrinc, J. (ur.). (2011). *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education
- Vizek Vidović, V. (ur.). (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V., Žižak, A. (2011). Podrška mentorima u radu i profesionalnom razvoju. U: V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 195-244). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Quality Assurance in teacher Education in Europe. 2006. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf (10. 5. 2012)
- Young, M. (2011). The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14-19 curriculum. *Curriculum Journal*, (22), 2:265-278.
- Young, M. i Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, (45), 1:11-28.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2008). <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> (10. 9. 2012.)
- Zgaga, P. (2003). Teachers' Education and the Bologna Process. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2032-oth-enl-t03.pdf (11. 5. 2011.)
- Zgaga, P. (ur.). (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zgaga, P. (2008). *Mobility and the European Dimension in Teacher Education*. In: B. Hudson and P. Zgaga, *Teacher Education Policy in Europe – A Voice of Higher Education Institutions* (pp 17-41). Umea: University of Umea, Faculty of teacher education.
- Zgaga, P. (2011). Why we need to learn one from another and work together? U: M. Valenčić Zuljan, i J. Vogrinc (ur.), *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences* (str. 11-21). Ljubljana: Faculty of Education; Kranj: The National School of Leadership and Education.

SUMMARY

Changes and Challenges in Contemporary Education

The paper gives an overview of the main trends and changes which occurred in Europe and Croatia in the last two decades in two broad fields: curriculum development and teacher professional development. Main change in the area of curriculum development has been the introduction of the concept of competence based curriculum which has been also applied to the development of the Croatian National Curriculum Framework. In the area of teacher initial education the changes occurred primarily due to the implementation of the Bologna process in the Croatian higher education. Dominant trends which could be observed into this area are: universitation of the initial education of primary school class teachers, introduction of the competence based curriculum in planning study programs, focus on the student centred approaches to teaching. Important emphasis has been also put to the development of the continuum of teacher continuous professional development based on assessment of teacher educational needs. Another important issue has been the development of the coherent quality assurance system based on (re)accreditation of university study programs as well as system of teacher licensing and career advancement based on competence qualification standards for teachers. In the paper authors discuss to what degree the key organizational, structural and functional requirements for the implementation of these changes in the Croatian educational context have been secured.

Key words: *competence based curriculum, universitation of primary teacher initial education, continuum of professional continuous development, quality assurance system of study programs, professional development and teacher practice*