

Institute for Social Research in Zagreb Repository

This is an Accepted Manuscript of an article published by Faculty of Teacher Education, University of Zagreb in *Metodika* in 2005.

Baranović, B. (2005). Osnovni smjerovi razvoja i metodologija izrade nacionalnog kurikulumu za obvezno obrazovanje. *Metodika*, 6(10), 22–43.

Branislava Baranović
Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja
Amruševa 11
10 000 Zagreb
baranov@idi.hr

OSNOVNI SMJEROVI RAZVOJA I METODOLOGIJA IZRADE NACIONALNOG KURIKULUMA ZA OBAVEZNO OBRAZOVANJE

1. Društvo znanja i obrazovanje

Tokom zadnje dvije decenije dvadesetog stoljeća obrazovanje je pretrpjelo značajne promjene, naročito područje kurikuluma koje predstavlja njegovu sadržajnu substancu.

Bez obzira da li to razdoblje nazvali kasnom modernom¹ ili rađanjem novog, postmedirnistčkog razdoblja, ono je vrijeme kada dolazi do značajnih izmjena u načinu produkcije društvenog života i stava prema obrazovanju. Ekonomska kriza sredinom 70-tih godina višestuko je utjecala na reguliranje i razvoj obrazovanja. Kako kaže Hargreaves, ona je značila kolaps kejnzijanskog modela ekonomije i kraj modernističkog načina proizvodnje s dominacijom industrije, te najavila pojavu ekonomije utemeljene na znanju. I razvojna stagnacija industrijskog društva, koja je završila s ekonomskom krizom, i pojava ekonomije utemeljene na znanju vodili su povećanom interesu za obrazovanje i ulozi obrazovanja u razvoju društva ali i, ma koliko to zvučalo paradoksalno, redukciji državnih sredstava za njegov razvoj. (Hargraves, 2003:12.)

Krizni socijalni kontekst i reducirana materijalna osnova obrazovanja iznjeli su na

¹ Termin "kasna moderna" koristi Giddens (1999) označavajući njime razdoblje velike socijalne promjene koja je u odnosu na razdoblje moderne, po svom tempu brža, po dubini utjecaja temeljitija, a po svom opsegu globalna. Iako govori o velikoj socijalnoj promjeni, on je ne smatra radikalnom.

vidjelo brojne probleme i slabosti unutar obrazovnog sektora² i neispunjena očekivanja društva od obrazovanja, što je ukazalo na potrebu reformiranja obrazovanja i odredilo smjer njegovih promjena.

U ovom tekstu ograničit ćemo se na prikaz osnovnih smjerova promjena u obveznom obrazovanju nastalih pod utjecajem navedenog socijalnog konteksta, s akcentom na promjene u nacionalnom kurikulumu i metodologiji njegovog razvoja.

U visokorazvijenim zemljama gdje je otpočeo proces prelaza s industrijske na postindustrijsku ekonomiju, obrazovne promjene su vezane uz razvojne trendove novog načina proizvodnje, poznatog pod nazivom ekonomija znanja, odnosno u širem smislu društvo znanja.³ Kako sam tvorac pojma *društvo znanja* Daniel Bell kaže, riječ je o društvu post-industrijske ekonomije u kojoj je radna snaga koncentrirana u sektoru usluga, ideja i komunikacija i koja ovisi o ljudima i institucijama koje proizvode znanje: znanosti, tehnologiji, istraživanjima i razvoju. Ukratko, prema Bellu riječ je o društvu čiji temelj razvoja čini područje znanja, a obrazovanje se snažno razvija kao dio ovog trenda. (prema: Hargreaves, 2003:15.).

Razrada pojma društva znanja pokazuje i druge njegove karakteristike koje su relevantne za razvoj obrazovanja.⁴ Hargreaves (2003: 17) ih je sažeo u sljedeće

² Hargreaves (2003:12) npr. navodi sljedeće slabosti: nedovoljno inovacija, zastarjelost načina počavanja i učenja, slabljenje interesa za nastavničko zvanje, starenje nastavničke strukture, itd.

³ Iako postmoderno razdoblje s razvojem društva znanja i s njim povezanih globalizacijskih procesa pored ekonomskih uključuje političke i kulturne promjene, analiza je fokusirana na promjene u ekonomskoj sferi. To stoga što su promjene u području obrazovanja, kako njegov razvoj pokazuje, ponajprije bile odgovor na zahtjeve promjena u sferi ekonomije, odnosno rada. (Haralambos i Holborn 2002; Flere, 1986., itd.)

⁴ Npr. Castells (1996) kaže da je riječ o novom ekonomskom i društvenom poretku koji se zasniva i razvija na informatičkom modusu proizvodnje i čak ga naziva informatičkim društvom. On čini korak dalje u odnosu na Bellovo određenje time što nov način proizvodnje vidi kao *proces proizvodnje* znanja, kao društveni sustav u kojem proizvodnja znanja postaje ključna forma samog rada. Reich (2001) pored navedenih osobina uvodi kategoriju tržišne anticipacije, odnosno poduzetništva i povezuje ih s proizvodnjom kao procesom permanentne produkcije znanja (inoviranja). U ovakvom sistemu proizvodnje gdje proizvođači znanja (ideja, znanstvenih spoznaja, tehnologije, novih usluga i proizvoda) i poduzetnici rade kao timovi, neformalno i informalno učenje na radnom mjestu postaje jedna od osobina rada

tri dimenzije. «Prvo, ono obuhvaća ekspandirajuće znanstveno, tehničko i obrazovno područje u Bellovom smislu. Drugo, uključuje kompleksne načine procesiranja i cirkuliranja znanja i inovacija u ekonomiji koja težište ima u uslugama. Treće, uključuje promjene u načinu funkcioniranja korporacijskih organizacija tako da one razvijaju kontinuirano inoviranje proizvoda i usluga kreiranjem sistema, timova i kulture koja maksimizira mogućnosti međusobnog, spontanog učenja.» Koliku važnost pridaje obrazovanju za društvo znanja vidi se i po tome što on eksplicite kaže da je i sama kovanica «društvo znanja» krivi naziv, i da bi se zapravo novi društveni poredak koji se opisuje riječima društvo znanja trebao zvati «društvo koje uči». I to stoga što ono «procesira informacije i znanje na način da maksimizira učenje, stimulira kreativnost i inventivnost i razvija sposobnost iniciranja i prilagođavanja promjenama».

(Hargreaves, 2003: 3)

Ne ulazeći ovom prilikom u analizu koliko je opravdano novo društvo nazvati društvom koje uči, a ne društvom znanja, iz navedenih analiza je vidljivo da osobine novog načina proizvodnje i kompetencije koje on zahtijeva (inovativnost, kreativnost, upotreba informatičko-komunikacijske tehnologije, rad u timu, komunikacija, stjecanje stalno novih znanja, prilagođavanje stalnim promjenama, itd.) zahtijevaju od pojedinca da uči tokom cijelog života (formalno, neformalno ili pak informalno).

Međutim, društvo znanja je kapitalističko društvo čija ekonomija se zasniva na proizvodnji kapitala, odnosno profita. Pokretana potrebom stalnog uvećavanja profita ona nužno vodi širenju tržišta i globalizaciji ekonomskog života, a time i povećanoj konkurenciji. Mada je riječ o ekonomiji koja stimulira rast i prosperitet, internacionalnu suradnju i povezivanje, njezina primarna orijentacija na uvećanje profita i privatni interes, rezultira i brojnim negativnim posljedicama. To su npr. fragmentiranje društva (bogat i siromašni, društvena isključenost po različitim

ekonomije zasnovane na znanju, a njegovo njegovanje bitna pretpostavka uspješnog inoviranja proizvodnje i opstanka na tržištu.

osnovama: etničkoj, nacionalnoj, obrazovnoj, rodnoj, itd), proizvodnja društvenih tenzija na nacionalnom i globalnom nivou.

Stoga također raste i značaj socijalizacijske uloge obrazovanja, tj. kao sredstva socijalne integracije i socijalne kohezije. U doba globalizacije i internacionalizacije društava ova funkcija obrazovanja se iskazuje kao zahtjev za obrazovanjem pojedinaca kao građana odgovornih za razvoj vlastitog društva i svijeta u cjelini. Obrazovanje za suradnju, suživot i respektiranje pripadnika drugih nacija i kultura nisu bezsadržajne fraze i demokratsko-liberalni ukras obrazovnih sustava. Kozmopolitske vrijednosti i osjećaj za druge nužno idu uz razvoj društva znanja, jer umanjuju destruktivne aspekte njegove ekonomije i jačaju njezinu proizvodnu snagu (kozmpolitizam je povezan s globalizacijskom naravi ekonomije znanja) (Beck, 2000; Hargreaves, 2003, Sahlberg, 2004.)

Razvoj društva znanja utječe na obrazovanje ne samo tako da pred njega postavlja zahtjeve za razvojem određenih kompetencija pojedinaca kako bi uspješno izvršavali potrebne ekonomske i društvene funkcije. Njegov razvoj je značajno utjecao i na restrukturiranje obrazovanja kao djelatnosti. Naime, pokretana logikom proizvodnje kapitala, ekonomija društva znanja stavlja uvećanje profita (privatni interes) ispred općeg interesa. Ta logika vrijedi i kada je riječ o obrazovanju, gdje redukciju državnih izdvajanja prate sve češći zahtjevi za tržišnim ponašanjem škola. U tranzicijskim zemljama ova pojava se manifestira razvojem privatnih škola i sveučilišta.

Mada je širenju tržišnih principa na javni sektor obrazovanja (državne škole) također pridonijela i stagnacija ekonomskog razvoja i osiromašenje država, ono se prije svega može pripisati logici razvoja ekonomije društva znanja. Uostalom, razvoj ekonomije utemeljene na znanju je i bio svojevrsni odgovor na krizu industrijskog društva i kolaps kejnzijanske ekonomije, pri čemu se liberalizacijom tržišta nastojalo osloboditi nove produktivne snage i oživjeti proizvodnju.

Navedeni kontekst je višestruko utjecao na razvoj obrazovnih sustava i nacionalnih kurikuluma. Izdvojit ćemo neke od njih. Prvo, razvoj ekonomije utemeljene na znanju zahtijevao je od obrazovanja da osigura viši nivo i novu kvalitetu obrazovanosti (nove kompetencije). Drugo, liberalizacija tržišta i prodor tržišne logike u područje obrazovanja zahtijevao je i od škola da budu produktivne i efikasne institucije kvaliteta čijeg rada se može izmjeriti i komparirati s drugim školama. Stoga se i u području obrazovanja akcent počeo stavljati na produkt, tj. ishode (*outcomes*) obrazovanja i kroz standardizaciju osigurati željeni nivo njegove kvalitete. Treće, globalizacija procesa proizvodnje i tržišta stavila je i obrazovanje u globalni kontekst i vezala nacionalne obrazovne sustave s razvojnim tendencijama i postignućima u drugim zemljama.

2. Promjene i razvojni trendovi u nacionalnom kurikulumu za obvezno obrazovanje

Promjene u društvenoj poziciji i ulozi obrazovanja nastalih u kontekstu razvoja društva znanja značajno su odredile i razvoj kurikuluma za obvezno obrazovanje. Život i rad u društvu znanja je zahtijevao novi tip znanja, vještina i vrijednosti koje nije bilo moguće razvijati na klasičnom konceptu kurikuluma utemeljenom na Taylorovim obrazovnim principima s početka 20-tog stoljeća. Zastarjeli, na poznavanje činjeničnog znanja orijentirani model kurikuluma koji je u svijetu dominirao sve do 80-tih (*content based curriculum*), trebalo je zamijeniti novim, koji stavlja naglasak na razvoj kreativnosti, rješavanje problema, socijalnu interakciju, cjeloživotno učenje i ostale kompetencije koje zahtijeva novi ekonomski i socijalni kontekst. Neadekvatnost ciljeva, sadržaja i metoda poučavanja i učenja, činila je supstancijalnu, unutrašnju slabost obrazovnih sustava, koja je u prvi plan reformiranja obrazovanja stavila upravo reformu kurikuluma, i to na nacionalnom nivou. Zadržat ćemo se na prikazu nekih osnovnih trendova u reformiranju, odnosno razvoju kurikuluma zadnjih dvadeset godina u svijetu. Riječ je prvenstveno o planiranom kurikulumu.

Značajniji zaokret u razvoju kurikuluma počeo je 80-tih godina u SAD, razvojem ***kurikuluma temeljenog na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda***, odnosno očekivanih odgojno-obrazovnih postignuća učenika. Riječ je o tzv. *outcome based* kurikulumu, koji za razliku od kurikuluma usmjernog na detaljnu deskripciju sadržaja, težište stavlja na precizno definiranje *očekivanih odgojno-obrazovnih postignuća* kao osnove za planiranje nastave. To je, zapravo, kurikulum u kojem se ciljevi odgoja i obrazovanja operacionalno iskazuju u obliku konkretnih znanja, vještina i vrijednosti (kompetencije) koje učenici moraju usvojiti po završetku određenog programa ili stupnja obrazovanja. Takvim definiranjem ciljeva obrazovanja, ujedno se omogućuje da se "izmjeri" i kontrolira njihova ostvarenost i time umanju mogućnost da ostanu samo na deklarativnoj razini. Akcent nije na realizaciji programa i nastavniku koji ga realizira, nego na učeniku, odnosno znanjima, vještinama i vrijednostima koje mora usvojiti. Za razliku od klasičnog kurikuluma gdje se kvaliteta obrazovanja kontrolira kroz definiranje inputa (program, opremu, profesionalnu strukturu nastavnika, itd.), kod *outcome based* kurikuluma kvaliteta obrazovanja se kontrolira kroz produkt. On ostavlja široku slobodu nastavnicima za planiranje i izvođenje nastave. Kako se kvaliteta nastave kontrolira kroz produkt za njega je važna eksterna evaluacija (državna matura, nacionalna testiranja, itd.). Model razvoja kurikuluma koji se zasniva na definiranju očekivanih odgojno-obrazovnih postignuća ili ishoda obrazovanja s vremenom je postao vrlo popularan. Osim u SAD, naročito se razvio u anglo-saksonskim zemljama, a tokom 90-tih se u različitim varijantama proširio i na ostale zemlje, uključujući i tranzicijske. (Sahlberg, 2005).

Tokom 90-tih godina razvoj kurikuluma se odvijao u smjeru daljnje standardizacije *outcome based* kurikuluma, tj. u smjeru razvoja kurikuluma koji se temelji na ***nacionalnim odgojno-obrazovnim standardima*** (*standard based curriculum*)

Trend ka standardizaciji obrazovanja zasnivao se na pretpostavci da se u visoko kompetitivnom ekonomskom i društvenom kontekstu kvaliteta obrazovanja i s njom povezana produktivnost rada mogu povećati postavljanjem visokih standarda za procese poučavanja i učenje te mjerenjem koliko su ti standardi ostvareni.

Osnovna logika ovog modela razvoja kurikulumu je da država određuje standarde za očekivana postignuća učenika (odgojno-obrazovne ishode) i nastavu, koji su isti za sve učenike, učitelje/nastavnike i škole. Vrlo detaljno se definiraju očekivani odgojno-obrazovni ishodi za pojedine predmete i stupanj obrazovanja (ili ciklus obrazovanja). Izrađuju se liste precizno određenih znanja, vještina i vrijednosti u pojedinim nastavnim predmetima za određeni stupanj obrazovanja s indikatorima za utvrđivanje stupnja njihove usvojenosti, tj. definiraju se nacionalni odgojno-obrazovni standardi. Definiranjem odgojno-obrazovnih standarda država zapravo definira kvalitetu znanja učenika koji treba postići u nacionalnim okvirima (obavezni za sve škole).

Nacionalni standardi služe kao osnova za izradu kurikulumu (programiranje, organiziranje i izvođenje nastave u školama) i evaluaciju (izradu instrumentarija za različite tipove i nivoe evaluacije obrazovnih postignuća učenika, odnosno kvalitete rada škola). U cilju što uspješnijeg ostvarivanja očekivane kvalitete obrazovanja, pored standarda odgojno-obrazovnih postignuća učenika, uvode se i razni drugi standardi kao što su npr. standardi za evaluaciju učeničkih postignuća, kurikulumski standardi za management škole, smjernice kojima se regulira i usmjerava rad nastavnika, te odgovarajući indikatori i kriteriji za «mjerenje» njihove ostvarenosti.

Iako je podigao kvalitetu obrazovanja, *standard based* kurikulum je rezultirao i brojnim negativnim posljedicama kao što je izloženost učenika i rada nastavnika prečestim testiranjima, prevelika regulacija nastave i smanjenje autonomije nastavnika (tzv. deprofesionalizacija nastavničkog rada), redukcija nastave na

«dril» za rješavanje testova, zanemarivanje razvoja onih kompetencija učenika koje ne podliježu eksternoj evaluaciji, i sl. (Hargreaves 2003, Haralambos i Holborn 2002, Sahlberg 2004, Marsh 2003.).

Standardizirani kurikulum danas je dominantan kurikulumski model. Nastao je i razvio se u visokorazvijenim zemljama (ponajprije anglosaksonskim), ali se sve više širi i na zemlje u razvoju, koje ga preuzimaju kako bi uskladile razvoj svojih obrazovnih sustava s «globalnim obrazovnim standardima» i bile konkurentne na globalnoj tržišnoj sceni. Hargreaves (2001) ovo širenje standardizacije smatra izdankom globalizacije i «novom oficijelnom ortodoksijom» u reformiranju obrazovanja, čijeg je kurikulum dio, i to ključni. On navodi "paket" reformskih mjera koje su zajedničke obrazovnim promjenama u većini zemalja i predstavljaju svojevrsni globalni trend. To su 1. viši standardi učenja za sve studente; 2. "dublje" učenje koje pomiče nastavu s predavačko-memorijskog tipa na poučavanje za razumijevanje pojmova, rješavanje problema, učenje kroz suradnju i razmjenu informacija (kolektivna inteligencija) te ostale kompetencije koje su važne za život i rad u društvu znanja; 3. centralizirani kurikulum koji osigurava konzistentan pregled onoga što svi učenici moraju znati i biti u stanju činiti, najčešće iskazan u obliku standarda ili planiranih odgojno-obrazovnih postignuća učenika; 4. funkcionalna i numerička pismenost kao primarni ciljevi reforme; 5. indikatori i očekivana odgojno-obrazovnih postignuća za učenike i planiranje kurikuluma koji omogućavaju nastavnicima i drugima da vide jesu li su ovi standardi ostvareni ili ne; 4. prateći sustav ocjenjivanja koji je usko vezan uz propisani kurikulum, očekivana učenička odgojno-obrazovna postignuća i njihove indikatore kako bi se osiguralo fokusiranje nastavnika na to da svi učenici postignu visoka planirana postignuća; 5. Odgovornost nastavnika i škola, pri čemu su rad škola i posebno podizanje kvalitete obrazovanja, usko povezani s procesom akreditacije, promocije, inspekcijom i konačno s financiranjem i nagrađivanjem ili kažnjavanjem. (Prema Sahlberg 2004:72)

Pored navedenih modela, danas je vrlo rasprostranjen i model nacionalnog kurikulumu poznat pod nazivom ***nacionalni okvirni kurikulum*** (*national curriculum framework*). Za njega je karakteristično da definira ciljeve obrazovanja (također operacionalno iskazane u formi očekivanih kompetencija učenika ili ishoda) i opće smjernice za stvarno programiranje nastave u školama. Riječ je o široko koncipiranom dokumentu koji osim općih ciljeva, definira i ciljeve po pojedinim odgojno-obrazovnim područjima i pojedinim predmetima, također okvirno definira minimalnu satnicu i ostale komponente koje omogućuju školama da izrade svoje kurikulume, a da se pri tome osigura na nacionalnom nivou definirani kvalitet obrazovanja. Za naš kontekst važno je spomenuti da on osigurava koherentnost i integraciju srodnih odgojno-obrazovnih područja. Također je važno reći da predstavlja konceptualni okvir za izradu interno koherentnih i međusobno povezanih predmetnih kurikuluma, ali i svih ostalih kurikulumskih dokumenata. Osnova je i za izradu školskih kurikuluma. Kako definira osnovne elemente nacionalnog kurikulumskog sustava pogodan je koncept za prilagođavanje nacionalnih kurikulumskih odredbi lokalnim uvjetima u kojima škole rade. Radi se o holističkom pristupu koji ima u vidu cjelinu kurikulumskog sustava što omogućuje da se na nacionalnom nivou izradi jedan balansiran i vrlo strukturiran, koherentan kurikulum.

Prema Marshu (2003:31) njegove najveće slabosti su: 1. može postati vrlo direktivan, ukoliko je suviše detaljan i 2. sredstvo kontrole centralnih vlasti nad nastavnicima i ravnateljima.

3. Metodologija izrade nacionalnih odgojno-obrazovnih standarda i nacionalnog okvirnog kurikuluma

Izrada svakog od spomenutih kurikuluma je složen i dugotrajan proces i zahtijeva temeljite i sistematske pripreme, uključujući detaljnu analizu utjecaja svih faktora koji utječu na proces njihove izrade i implementacije. Osnovne faze procesa

razvoja najčešće čine: 1. procjena trenutnog stanja i potreba u obrazovanju i kurikulumu; 2. planiranje kurikuluma ili proces izrade kurikuluma (izrada strategije razvoja nacionalnog kurikuluma, izrada kurikulumskih dokumenata, naputaka, i sl.); 3. realizacija planiranog kurikuluma i 4. evaluacija kurikuluma.

Proces decentralizacije kurikulumskog planiranja naglašava značaj škola, lokalnih zajednica, poduzeća, roditelja i ostalih sudionika i korisnika obrazovanja u procesu izrade i implementacije nacionalnog kurikuluma. Centralizirani model planiranja kurikuluma (*top down*), zamjenju decentralizirani (*bottom up*), a u posljednje vrijeme sve više i partnerski model (*partnership model*). (Kirk and Macdonald, 2001:551-567).

3.1. Metodologija izrade nacionalnog okvirnog kurikuluma

Okvirni nacionalni kurikulum predstavlja glavnu komponentu nacionalnog kurikuluma i konceptualnu osnovu za izradu ostalih kurikulumskih dokumenata. Prikazat ćemo osnovne elemente danas često primjenjivanog modela metodologije njegove izrade⁵. Najčešće obuhvaća sljedeće postupke⁶:

1. procjena i definiranje obrazovnih potreba, odnosno ciljeva (temeljnih kompetencija: znanja, vještine, stavovi i vrijednosti) koje kurikulumске promjene trebaju ostvariti (npr. matematičko-numerička pismenost, informatička pismenost, poduzetnička kompetencija, itd.);

2. formulacija ciljeva, načela i odgojno-obrazovnih ishoda tako da budu *jasni i mjerljivi*; (određuju se na osnovu identificiranih potreba, općih ciljeva

⁵ Metodologiju izrade nacionalnog okvirnog kurikuluma također smo prikazali u izvještaju o rezultatima istraživanja provedenog pod nazivom: « Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje» (Baranović et al., 2004).

⁶ Prijedlog sadrži osnovne postupke i organizacijsko-institucionalna rješenja koja je potrebno poduzeti kako bi se stvorile organizacijske, institucionalne, kadrovske i financijske pretpostavke nužne za učinkovito organiziranje procesa izrade i implementaciju novog nacionalnog kurikuluma. Napisan je na osnovu konzultacija sa stranim ekspertima koji su boravili u Centru kao konzultanti na projektu (G. Bethell (Cambridge), A. Crisan (Bukurešt), M.O. Valente (Lisabon) i Lj. Marjanović (Ljubljana) te kurikulumskih dokumenata zapadnoevropskih i tranzicijskih zemalja.

i načela promjena definiranih u strategiji reforme odgojno-obrazovnog sustava, itd.);

3. izrada mape kurikulumskih područja koja povezuje opće ciljeve i očekivane rezultate (ishode) odgoja i obrazovanja sa specifičnim kurikulumskim područjima (kao što je npr. prirodoslovno-matematičko, jezično, umjetničko, društveno-humanističko, itd.);

4. identificiranje, izbor, određivanje slijeda, stupnja zastupljenosti i organizacije sadržaja obrazovanja (predmetno-tematsko strukturiranje obrazovnih sadržaja) na osnovu definiranih kurikulumskih ciljeva i očekivanih ishoda;

5. preporuka strategija poučavanja i učenja konzistentnih s formuliranim ciljevima kurikuluma (npr. timski rad, projekti, itd.);

6. priprema instrumenata za proces evaluacije, izrada standarda i kriterija, procedure evaluacije konzistentne s ciljevima i očekivanim ishodima;

7. identificiranje institucionalnih uvjeta i pretpostavki nužnih za realizaciju kurikulumske reforme (prostor, opremljenost škola, itd.);

8. identificiranje stručnih kompetencija učitelja i nastavnika potrebnih za realizaciju kurikuluma;

9. identificiranje, nabava i alokacija resursa potrebnih za uspješno provođenje kurikuluma;

10. izrada nastavnih programa pojedinih nastavnih područja i predmeta na osnovu okvirnog nacionalnog kurikuluma (koncept integrativne nastave).

Proces izrade nacionalnog kurikuluma ne odvija se samo kroz rad komisija formiranih od strane Ministarstva obrazovanja i ne ograničava se na njihov rad. Nacionalni kurikulum se stvara kroz proces stalne konzultacije i sudjelovanje širokog kruga sudionika i korisnika obrazovanja kao što su npr. predstavnici prosvjetne politike, stručnjaci za razvoj kurikuluma, nastavnici, učenici, roditelji i skrbnici, administrativno osoblje u školama, znanstvenici iz disciplina i područja čiji se sadržaji poučavaju, poslodavci, predstavnici lokalne zajednice, predstavnici sindikata, itd. Ovakvim pristupom stvaraju se uvjeti ne samo za izradu kurikuluma primjerenog potrebama pojedinca i zajednice, nego se i osigurava podrška predloženim promjenama.

3.2. Organizacijska struktura za izradu nacionalnog okvirnog kurikulumu

Institucionalna struktura uključuje predstavnike svih aktera (sudionika i korisnika) obrazovanja, a koncipira se tako da omogućuje stalnu komunikaciju i koordinaciju rada njezinih različitih nivoa (Slika 1).

Čine ju:

3.2.1. Centralna komisija za izradu kurikulumu ili nacionalna kurikulumuška komisija -

sa sljedećim nadležnostima, odnosno djelokrugom rada:

- definiranje kurikulumuške politike na nacionalnom nivou
- organiziranje, nadgledanje i koordinacija dugoročnog procesa razvoja nacionalnog kurikulumu
- izrada pravila vlastitog funkcioniranja
- formiranje komisija i koordinacija rada komisija za obrazovna područja
- osiguranje konceptualnog i strategijskog okvira za izradu dugoročnog i kratkororočnog plana rada komisija za obrazovna područja i predmetnih komisija
- izrada programa za edukaciju članova komisija za obrazovna područja i predmetnih komisija
- izrada programa za edukaciju implementacijskih timova te nastavnika i učitelja
- izrada smjernica za dizajniranje komponenti nacionalnog kurikulumu
- izrada okvirnog nacionalnog kurikulumu kao glavne komponente nacionalnog kurikulumu
- osiguranje da kurikulumuški dokumenti udovoljavaju zahtjevima i ciljevima opće obrazovne politike i odgojno-obrazovnog sustava u cjelini

- osiguranje koherentnosti kurikuluma s ostalim komponentama odgojno-obrazovnog sustava kao što su evaluacija, obrazovanje i usavršavanje nastavnika, upravljanje i financiranje, itd.
- odobrenje i predstavljanje komponenti nacionalnog kurikuluma Ministru obrazovanja u cilju donošenja konačne odluke i njihovog provođenja, itd.

Komisija je permanentno autonomno tijelo direktno odgovorno Ministru prosvjete, sastavljeno od visoko kompetentnih stručnjaka i sudionika u procesu izrade i provođenja kurikuluma (npr. nastavnici, učitelji, eksperti u području kurikuluma, znanstvenici, itd.).

3.2.2. Komisije za obrazovna područja ili kurikulumske koordinacijske komisije -

jesu privremena operativna tijela koja nadgledaju i koordiniraju aktivnosti izrade i evaluacije kurikuluma unutar okvira koje priređuje Nacionalna kurikulumska komisija. Formiraju se prema broju kurikulumskih područja (odgojno-obrazovnih područja) koja također određuje nacionalna kurikulumska komisija. Svaka od njih ima koordinatora i članove koji predstavljaju nastavne predmete koji konstituiraju pojedina obrazovna područja. Takvom strukturom članstva osigurava se koherencija kurikulumskog područja i cjelokupnog sistema. Imaju sljedeći djelokrug rada:

- izrada strategije rada i vremenskog plana rada konzistentnih s dugoročnim programom rada nacionalne kurikulumske komisije
- formiranje, praćenje i koordinacija rada predmetnih komisija koje izrađuju kurikulume za pojedine predmete u okviru pojedinih kurikulumskih područja
- edukacija predmetnih komisija
- praćenje i koordinacija rada predmetnih komisija koje izrađuju kurikulume za pojedine predmete u okviru pojedinih kurikulumskih područja
- izrada strategije rada te dugoročnog i kratkoročnog plana rada za predmetne komisije (daljnja operacionalizacija ciljeva i specifikacija obrazovnih ishoda za pojedina odgojno-obrazovna područja, i sl.)

- osiguranje intra- i transdisciplinarne koherencije predmetnih kurikuluma
- koordinacija konzultacijskog procesa vođenog širom zemlje, te različitih ekspertiza predloženih kurikuluma
- analiza i vrednovanje predloženih predmetnih kurikuluma u svjetlu javnih diskusija i upućivanje sugestija predmetnim komisijama za njihovu korekciju
- prezentiranje i predlaganje novih kurikuluma nacionalnoj kurikulumskoj komisiji za usvajanje, itd.
- suradnja s implementacijskim timovima, itd.

3.2.3. Predmetne komisije ili radne grupe –

imaju zadatak da izrade nove predmetne kurikulume, a njihov broj ovisi o broju nastavnih predmeta određenih od nacionalne kurikulumске komisije. Pored ostalih eksperata, u ovim grupama svakako moraju biti zastupljeni nastavnici i učitelji. Djelokrug rada predmetnih grupa čine:

- izrada strategije rada i plana rada predmetne komisije
- formuliranje opće koncepcije nastavnog predmeta
- definiranje općih ciljeva i obrazovnih ishoda predmeta u skladu s općim ciljevima kurikuluma i odgojno-obrazovnog područja
- definiranje (specifikacija) ciljeva i obrazovnih ishoda po stupnjevima obrazovanja i razredima
- selekcija i organiziranje sadržaja obrazovanja (obveznih, izbornih i fakultativnih sadržaja, predmetnih tematskih cjelina, i sl.)
- izrada smjernica za vrednovanje učenika
- izrada metodoloških smjernica ili sugestija za nastavnike
- organiziranje konzultacijskog procesa (diskusije i ekspertize) za novi kurikulum svakog predmeta i svaki razred u skladu s procedurama određenim zajedno s komisijama za obrazovna područja, itd.
- suradnja s implementacijskim timovima, itd.

3.2.4. Školski timovi

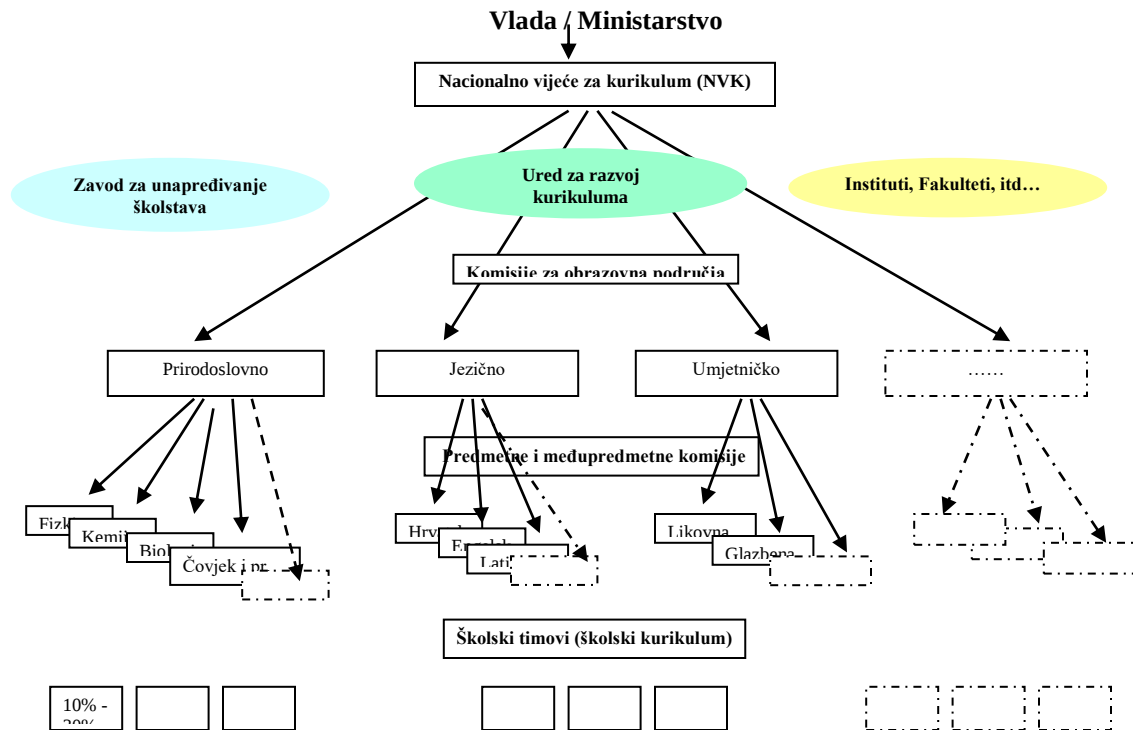
Pored navedenih komisija predviđa se i formiranje školskih timova. Školski timovi razvijaju školske kurikulume koji se nalaze u nadležnosti samih škola. Oni također mogu inicirati promjene u nacionalnom kurikulumu.

Istovremeno s izradom novog kurikuluma predviđa se i "in-service training", odnosno stručno osposobljavanje učitelja i nastavnika za njegovu provedbu.

3.2.5. Implementacijski timovi

Osim navedene organizacijske strukture za izradu nacionalnog kurikuluma, potrebno je formirati i organizacijsku strukturu (implementacijske timove na centralnoj, regionalnoj i lokalnoj razini) za ostvarivanje novog kurikuluma. Implementacijski timovi posebnu pažnju pridaju edukaciji i osposobljavanju nastavnika, učitelja i ravnatelja za implementaciju novog kurikuluma.

Slika 1. Organizacijska struktura za izradu nacionalnog okvirnog kurikuluma



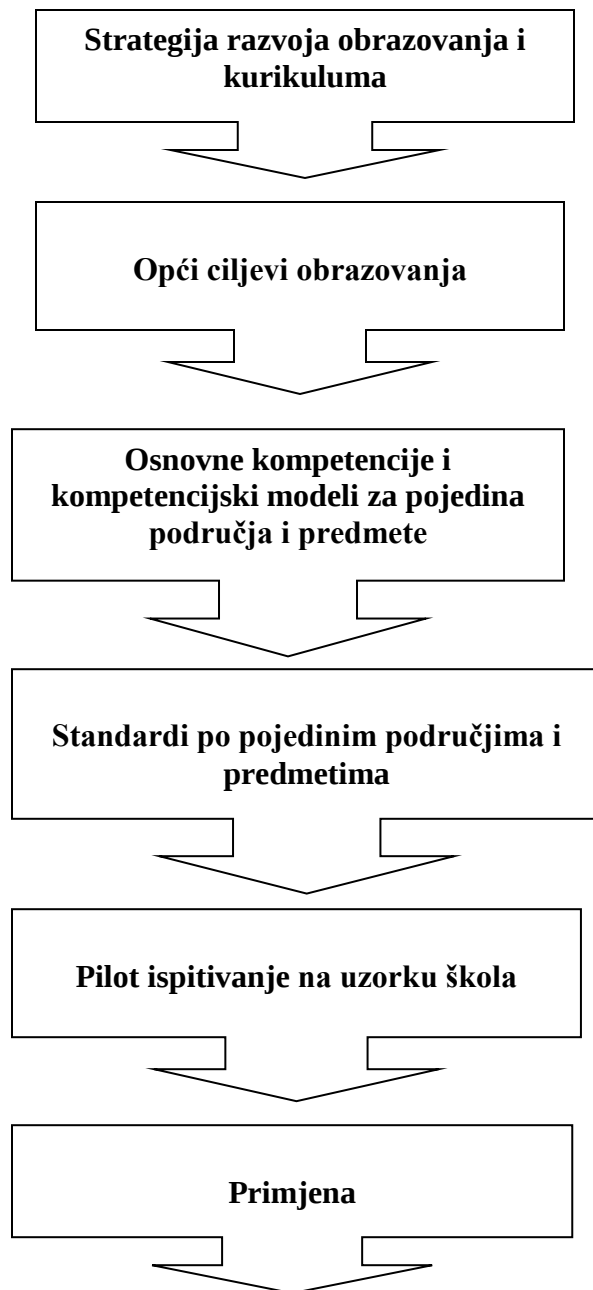
4. Metodologija izrade nacionalnih odgojno-obrazovnih standarda

Standardizacija nacionalnog kurikuluma, kako smo u prethodnim dijelovima teksta vidjeli, danas predstavlja dominantan trend u reformiranju obrazovanja. Njezine glavne komponente čine: 1. detaljno razrađeni kurikulum s propisanim očekivanim odgojno-obrazovnim ishodima ili standardima odgojno-obrazovnih postignuća učenika (znanja, vještine i vrijednosti); 2. pripadajući mehanizam testiranja koji omogućuje utvrđivanje stupnja ostvarenosti standarda; 3. snažna vanjska kontrola rada škola i nastavnika. (Hargreaves, 2003.)

Proces izrade standarda također zahtijeva temeljite i sistematske pripreme⁷ i sastoji se od nekoliko faza: 1. teorijsko-analitička priprema (ekspertiza); 2. izrada strategije razvoja obrazovanja i nacionalnog kurikuluma; 3. definiranje osnovnih kompetencija za pojedina područja ili predmete; 4. izrada kompetencijskih modela, 5. izrada nacionalnih odgojno-obrazovnih standarda; 6. testiranje i korekcija standarda i 7. primjena standarda (slika 2).

⁷ Njemačko iskustvo u izradi nacionalnih obrazovnih standarda je za nas vrlo instruktivno, jer i Njemačka i Hrvatska imaju dugogodišnju tradiciju klasičnog predmetnog kurikuluma baziranog na kontroli ulaznih faktora nastave i detaljnom programiranju sadržaja obrazovanja.

Slika 2. Osnovne faze izrade nacionalnih obrazovnih standarda



Prvo. Iskustvo Njemačke, koja je nakon loših rezultata na PISA i TIMSS ispitivanjima, početkom dvijetisućite počela s izradom standarda, pokazuje da je njihovoj izradi prethodio iscrpan *znanstven-analički rad i diskusije na različitim*

razinama problema.⁸ Navodimo neke od njih: 1. teorijsko-znanstvena analiza na konceptualnoj razini (npr. pojmovno određenje kompetencije, analiza kompetencijskih modela, identificiranje ključnih kompetencija potrebnih za život i rad u društvu znanja, strategija učenja i poučavanja, pojmovna analiza i određenje pojma odgojno-obrazovni standard, itd.); 2. empirijska analiza aktualne obrazovne situacije i procjena potreba u obrazovanju u vlastitom društvu; 3. komparacija s drugim zemljama, odnosno sagledavanje razvoja obrazovanja i kurikulumu s obzirom na internacionalne razvojne trendove u Europi i svijetu.⁹ Ekspertiza i izrada znanstveno-analitičke podloge za izradu standarda spada među prve korake u metodologiji izrade odgojno-obrazovnih standarda.

Drugo, standardi kao operacionalni izraz kompetencija koje učenici školovanjem trebaju steći, nužno su vezani za *ciljeve obrazovanja*. Naime, riječ je o općim obrazovnim ciljevima, tj. nivou na kojem društvo iskazuje svoje potrebe spram obrazovanja i to potrebe koje se temelje na *razvojnoj* koncepciji društva. To je ujedno nivo gdje se unose inovacije i promjene u području obrazovanja, odnosno definira *strategija razvoja obrazovanja i kurikulumu*. Kao što je već u tekstu bilo napomenuto, o ciljevima i strategiji razvoja obrazovanja i kurikulumu potrebno je postići nacionalni konsenzus.

Treće, opći obrazovni ciljevi izražavaju vrlo općenita očekivanja društva od obrazovanja. Predstavljaju opće iskaze o znanju, vještinama, stavovima i vrijednostima (kompetencijama) koje škole trebaju razviti kod učenika. Medij

⁸ U Njemačkoj je 2002. god. na federalnom nivou (Kultusministerkonferenz) donešena odluka da se za završne stupnjeve primarnog obrazovanja i nižeg srednjeg obrazovanja donesu odgojno obrazovni standardi kojima se definira koja znanja, vještine, stavove i vrijednosti učenici moraju imati po završetku 4. razreda primarnog obrazovanja, te 9- tog i 10 – tog razreda srednjih škola. Odlučeno je da se izrade standardi za matematiku, prirodoslovne predmetie, materinjski i strani jezik, tj. predmete koja se ispituju u okviru PISA i TIMSS projekata. Standardi se donose na federalnom nivou i obavezni su za sve zemlje. U svakoj pojedinoj zemlji služe kao osnova za izradu instrumenta za evaluaciju učeničkih kompetencija i kvalitete rada škola te izradu novog kurikulumu. Njihova primjena značajno utječe na cjelokupan rad i razvoj škola, te promjene u obrazovanju nastavnika. (*Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich , Jahrgangsstufe 4, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*)

⁹ Vidi npr. Klieme, E. et al. (2004) *The Development of National Educational Standards. An Expertise*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research.

putem kojeg se oni prenose u nastavnu praksu je kurikulum, odnosno odgojno-obrazovni standardi. Standardi operacionaliziraju navedene ciljeve i iskazuju ih u vrlo konkretnoj formi, u formi kompetencijskih zahtjeva. Stoga nakon definiranja općih ciljeva, slijedi njihovo pretvaranje u kompetencijske modele za određena područja ili predmete. Preciznije, polazeći od općih ciljeva obrazovanja, *identificiraju se potrebne kompetencije* da bi se zatim konstruirali kompetencijski modeli u određenom području ili predmetu.

Četvrto, *izrada kompetencijskih modela* znači razradu pojedinih kompetencija opisom područja kompetencija, tj. njihovih osnovnih dimenzija, koje se potom dalje konkretiziraju ili operacionalno iskazuju kao standardi. Iskazuju se na nekoliko nivoa.

Na nivou Europske Unije definirano je osam područja temeljnih kompetencija ključnih za razvoj društva znanja, koja se detaljno razrađuju u okviru radnih grupa Europske komisije: To su: informatičko-komunikacijska tehnologija, tehnološka kultura, strani jezici, poduzetništvo, interpersonalne i socijalne kompetencije, matematička pismenost, prirodne znanosti te kompetencije učenja (znati kako učiti), a raspravlja se i o općoj kulturi kao jednom od temeljnih područja kompetencija potrebnih za rad i život u društvu znanja. (Working group B, *Follow-up of the Report on the concrete objectives of the education and training systems*, Brussels, 2002.)

Važno je spomenuti da ove kompetencije čine referentni okvir za izradu nacionalnih kurikuluma u zemljama Europske unije i da se, ovisno o socio-kulturnom, ekonomskom i obrazovnom kontekstu pojedine zemlje, integriraju u nacionalne kurikulumske sustave. Na eurpskom nivou razrađen je, i danas već nezaobilazan u konstrukciji nacionalnih kurikuluma, i Zajednički europski okvir za jezike. (*A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Vijeće Europe 2000*).

Kao primjer kompetencijskog modela navodimo njemački kompetencijski model za područje stranih jezika (za engleski jezik kao prvi strani jezik). (Tablica 1)

Polazi se od određenja *općeg cilj nastave stranih jezika* koji govori kako strani jezik sudjeluje u ostvarivanju općih ciljeva obrazovanja. Opći cilj nastave stranih jezika predstavlja operacionalnu formu općih ciljeva obrazovanja, odnosno prevodi ih u konkretno iskazana očekivana znanja, vještine i vrijednosti koje učenici trebaju steći učenjem stranih jezika. To su: 1. komunikacijske kompetencije; 2. jezične kompetencije i 3. interkulturalne kompetencije. Ove kompetencije se razrađuju odnosno opisuju kroz njihove osnovne dimenzije (prikaz u tablici).

Tablica 1. Kompetencijski model za strane jezike* (Njemačka)

Strani jezik (opći cilj – razviti: 1. komunikacijske kompetencije; 2. jezične kompetencije i 3. interkulturalne kompetencije)		
Dimenzije kompetencija		
Komunikacijske kompetencije: - razumijevanje slušanjem - govorna interakcija - govorna produkcija - čitanje/razumijevanje pisanog teksta - <u>pisanje (pismo izražavanje)</u> - posredovanje	Interkulturalne kompetencije: - znanje za interkulturalnu orijentaciju - stavovi i vrijednosti - društvena interakcija	Jezične kompetencije/jezična korektnost: - izgovor, intonacija - leksik - gramatika - pravopis
Obrazovni standardi s indikatorima (primjer za daljnju operacionalizaciju komunikacijske kompetencije « <u>pisanje</u> » na kraju 6. razreda; druga godina učenja stranog jezika)		
Učenici mogu napisati kraće koherentne tekstove o temama iz njihovog svakodnevnog života i o temama koje poznaju. Mogu: - pisati kratke bilješke i u pisanoj formi sumirati o čemu je bila lekcija - restrukturirati elemente teksta iz njihovog udžbenika (npr. promijeniti perspektivu naracije, izmisliti alternativni svršetak, transformirati prozu u dijalog, itd.) - napisati kratku pjesmu sljedeći dati obrazac - napisati osobnu poruku (npr. poziv, razglednicu, e-mail, sms, kratko osobno pismo, itd.)		

* Prema: Thürmann (2005: 111).

Navedeni kompetencijski model teorijski se zasniva na Weinertovoj definiciji kompetencije, koja kaže da su kompetencije "kognitivne sposobnosti i vještine koje pojedinac posjeduje ili koje može naučiti te motivacijska, voljna i socijalna spremnost i sposobnost da uspješno i odgovorno koristi rješenja u različitim situacijama". (Prema, Klieme: 2005:17) Za ovakvo određenje je karakteristično

da, pored znanja, nužnim elementima odgojno-obrazovnih ishoda smatra i vještine te stavove i vrijednosti učenika.¹⁰

Peto, nakon što je definiran kompetencijski model slijedi *izrada nacionalnih obrazovnih standarda* pri kojoj također treba odrediti i nivoe kompetencija s indikatorima za utvrđivanje stupnja ovladanosti kompetencijama (npr. u Njemačkoj postoje tri nivoa ili stupnja). U nekim zemljama navode se i primjeri zadataka s preciziranim kriterijima za utvrđivanje stupnja ovladanosti kompetencijama.

Šesto, standardi se prije uvođenja u škole testiraju na uzorku škola (pilot ispitivanje) i tek kada prođe *procedura testiranja i korekcije*, moguće je pristupiti proceduri njihovog odobravanja.

Sedmo, nakon što ih ministarstvo odobri, standardi se počinju primjenjivati.

Da bi odgojno-obrazovni ishodi ili očekivana postignuća učenika mogli biti nacionalni standardi, moraju zadovoljiti određene kriterije, odnosno imati određene karakteristike kao što su. 1. *predmetna specifičnost*, 2. *fokusiranost* (ne obuhvaćaju cjelinu područja ili sve discipline predmeta, nego njihove temeljne sadržaje), 3. *kumulativnost* (odnosi se na kompetencije koje se stječu tokom određenog razdoblja školovanja pa pretpostavljaju kumulativno, sistematski integrirano učenje), 4. *obaveznost za sve* (izražavaju minimum kompetencijskih zahtjeva koje moraju zadovoljiti svi učenici), 5. *sposobnost diferenciranja* (omogućuju razlikovanje kompetencijskih nivoa prije i poslije stjecanja definiranog minimuma kompetencija), 6. *razumljivost* (definirani na jasan, koncizan i razumljiv način) i 7. *izvedivost*. (Klieme, 2004:20).

Standardi imaju dvije važne funkcije u obrazovanju:

¹⁰ O određenju pojma kompetencije i njegovoj operacionalizaciji u obrazovnim dokumentima OECD i Europske unije vidi u Csapo (2004). Napominjemo da se i u obrazovnim dokumentima Europske komisije koristi šire određenje pojma kompetencije, koje pored znanja također obuhvaća, vještine, stavove i vrijednosti. (Working group B, 2002).

1. Služe kao referentni okvir za programiranje, organiziranje i izvođenje procesa poučavanja i učenja u školi (posebno nastavnicima i ravnateljima). Time značajno utječu na poboljšanje i razvoj kurikuluma (lokalnog, odnosno školskog, ali i nacionalnog). Naime, uvođenjem standarda, raste odgovornost škola za razvoj njihovog vlastitog kurikuluma na osnovi nacionalnih standarda.

Međutim, uz standarde potreban je i nacionalni kurikulum koji nastavnicima pruža dodatne okvirne smjernice za izbor i sekvenciranje obrazovnih sadržaja, izbor i strukturiranje metoda poučavanja i učenja i sl. Ravnateljima škola također su potrebne dodatne preporuke za osiguranje uvjeta za implementaciju i razvoj kurikuluma, odnosno ostvarivanje propisanih standarda opremljenosti i rada škole. To je naročito potrebno u zemljama s dugogodišnjom tradicijom u primjeni klasičnog kurikuluma, gdje država propisuje što, kako, kada i gdje će se nešto učiti, tako da orijentacija na standarde zahtijeva prelazni period s pripremanjem i osposobljavanjem nastavnika i ravnatelja, odnosno škola za *nov* način rada. Za njega je karakteristično da se rad škola usmjerava nacionalnim obvezujućim i uniformnim odgojno-obrazovnim standardima i monitoringom tih standarda, te razvojem kurikuluma na lokalnom i školskom nivou. Ukratko, radi se o strategiji razvoja i kontrole kvalitete rada škola koja kombinira direktivnu funkciju nacionalnih odgojno-obrazovnih standarda s usmjeravajućom funkcijom kurikuluma i to na način da se povećava autonomija i odgovornost škola (Klieme et al., 2004:85.)

2. Odgojno-obrazovni standardi također služe kao osnova za evaluaciju odgojno-obrazovnih postignuća učenika. Na osnovu njih se izrađuju se instrumenti za različite tipove i nivoe evaluacije učeničkih kompetencija i kvalitete rada škola: na individualnom, na nivou škole i cijelog sistema. Ako su usklađeni s međunarodnim evaluacijskim projektima mogu služiti i za komparaciju s dostignućima u drugim zemljama.

Gledajući u cjelini, standardi predstavljaju glavni mehanizam (instrument) osiguranja i razvoja željene kvalitete rada škola, odnosno obrazovanja.

U samoj izradi standarda glavninu posla nose didaktičari u pojedinim disciplinama, odnosno predmetni metodičari, znanstvenici, psiholozi obrazovanja te učitelji i nastavnici. Pri tome su vrlo važni i neizbježni specijalisti za razvoj kurikuluma i njegovu evaluaciju. Organizacijska struktura za izradu standarda slična je onoj za izradu nacionalnog okvirnog kurikuluma. Izrada standarda zahtijeva odgovarajuću infrastrukturu, tj. institute ili agencije specijalizirane za takav rad (npr. postoje instituti za razvoj kurikuluma, evaluaciju, itd¹¹).

5. Promjene nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj

Hrvatska je zemlja s dugom tradicijom centralističkog odlučivanja u području obrazovanja i tradicionalnim predmetnim kurikulumom koji je usmjeren na kontrolu ulaznih faktora nastave i detaljno određenje sadržaja koji se u okviru pojedinih predmeta poučavaju. Analize¹² upućuju da takav model kurikuluma u današnjim uvjetima pokazuje niz slabosti i da ga treba mijenjati. Prema mišljenju učitelja i nastavnika osnovnog obrazovanja, sadašnji nastavni programi su suviše opsežni, zastarjeli, nedovoljno horizontalno i vertikalno povezani, pri čemu je naročito problematična njihova horizontalna nekoherentnost. Nastavnici također smatraju da je sadašnji kurikulum potrebno sadržajno i predmetno restrukturirati, odnosno inovirati novim obrazovnim sadržajima (npr. najveći dio nastavnika, njih

¹¹ Npr. u Nizozemskoj postoji The Netherlands institut for curriculum development (SLO), u Engleskoj Qualifications and Curriculum Authority (QCA) itd..

¹² Navodimo rezultate empirijskog istraživanja mišljenja učitelja i nastavnika osnovnih škola o sadašnjim nastavnim programima, njihovoj implementaciji i promjenama. Istraživanje je provedeno 2003. god. na uzorku od 2134 predmetna nastavnika, 1134 učitelja, 2674 učenika osmih razreda te 120 ravnatelja u 121 osnovnoj školi u Hrvatskoj. Istraživanje su proveli: M. Domazet, P. Hobljaj, B. Jokić, S. Jurko, I. Marušić, S. Pužić i: B. Baranović (voditeljica projekta).

oko 30%, smatra da u školi ne bi trebalo poučavati vjeronauk. Pri tome bi ih i najveći dio uveo više stranih jezika, informatiku kao obavezni predmet, seksualnu edukaciju, obrazovanje za ljudska prava, itd.). Karakteristično je da nastavnici velik značaj pridaju i problemima kao što su nejednaka motiviranost učenika, različite sposobnosti učenika, prebrz tempo realizacije programa (prva tri mjesta na rang ljestvici) kao zaprekama ostvarivanju kvalitetne nastave. To upućuje na potrebu za izradom kurikulumu koji uzima u obzir različite interese, motive i sklonosti učenika i omogućuje efikasniju individualizaciju nastave.

Među značajne nedostatke sadašnjeg kurikulumu spada i njegova nedovoljna izbalansiranosti, koja se očituje u izraženoj podzastupljenosti «odgojnih» predmeta. Likovna kultura, glazbena, tjelesna i zdravstvena kultura te tehnička kultura jesu predmeti kojima bi najveći broj nastavnika, i to svih predmeta, a ne samo oni koji ih poučavaju, povećao broj sati. Za razliku od navedenih predmeta, pojedini predmeti su prezastupljeni u nastavi i trebalo bi im smanjiti satnicu. Prema procjeni nastavnika to su ponajprije vjeronauk, a zatim hrvatski jezik, matematika i povijest. Kako analiza pokazuje, navedene sadržajno-strukturne slabosti kurikulumu praćene su i, za takav model nacionalnog kurikulumu, karakterističnim metodičkim poteškoćama: dominacijom tradicionalnih sredstava i metoda poučavanja.¹³

Gledajući u cjelini, analiza aktualnog stanja pokazuje da nastavni programi predstavljaju značajan problem za poboljšanje kvalitete osnovnog obrazovanja u Hrvatskoj i da ih neće biti dovoljno samo poboljšati (rasteretiti suvišnih sadržaja, inovirati novim, isl.), nego da će biti potrebne dublje promjene u nacionalnom kurikulumu. Iz analize nastavnih programa proizlazi da će promjene trebati ići u smjeru izrade *koherentnog, izbalansiranog i integriranog nacionalnog kurikulumu*.

Razvoj društva znanja i globalizacija stavljaju obrazovanje u nov, internacionalni kontekst. Stoga su zemlje, da bi se mogle uspješno razvijati, prisiljene usklađivati promjene svojih obrazovnih sustava ne samo s potrebama

¹³ Detaljna analiza s podacima istraživanja prezentirana je u studiji «Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikulumu za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj» (Baranović et al., 2004).

nacionalne ekonomije i društva, nego i sa širim, internacionalnim reformskim trendovima. Na globalnoj sceni danas je dominantan reformski trend usmjeren na regulaciju i kontrolu ishoda ili produkta obrazovanja i sve izraženiju standardizaciju obrazovanja (odgojno-obrazovnih postignuća, evaluacije, procesa poučavanja, itd.).

Zemlje Europske unije također integriraju navedene promjene u razvojne programe svojih obrazovnih sustava i danas ih većina ima obrazovne sustave i nacionalne kurikulume koji se zasnivaju na kontroli odgojno-obrazovnih ishoda.

Da bi ubrzala proces tranzicije ka društvu utemeljenom na znanju EU (*Lisabonski samit*) je u strategiji svojeg razvoja značajno mjesto dala obrazovanju i u tu svrhu identificirala *zajedničke* ciljeve obrazovnih sustava u zemljama Europske unije. Oni su poslužili kao osnova za definiranje strateških ciljeva obrazovnih sustava u europskim zemljama. Štoviše, strateški ciljevi su dalje razrađeni i specificirani u konkretne zadatke i konkretan program rada na njihovoj realizaciji. (*Barcelona European Council*, 2002)

Za naš kontekst je pri tome bitno sljedeće: 1. Spomenuti ciljevi sadrže razvojnu dimenziju, tj. sagledani su u kontekstu globalnih razvojnih tendencija u obrazovanju; 2. Orijentirani su na odgojno-obrazovna postignuća relevantna za razvoj društva, tj. na obrazovanje za život i rad u društvu znanja. Uključuju nova područja temeljnih kompetencija koje su ključne za ekonomiju utemeljenu na znanju. 3. Služe kao osnova za definiranje strateških ciljeva obrazovnih sustava u europskim zemljama.

Mada navedeni ciljevi imaju karakter *preporuka* za vođenje obrazovne politike u pojedinim zemljama, oni imaju temeljni značaj za profiliranje i integriranje obrazovne politike u Europi i zapravo predstavljaju referentni okvir u odnosu na koji se nacionalne politike određuju i situiraju u europski kontekst. (*Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*, Brussels, 2003)

Za Hrvatsku, kojoj učlanjenje u Europsku uniju predstavlja jedan od osnovnih strateških ciljeva, uvažavanje europskih strateških opredjeljenja i prilagođavanje europskom obrazovnom kontekstu čini jednu od ključnih razvojnih pretpostavki u području obrazovanja. Stoga je, u programiranju razvoja nacionalnog kurikuluma, pored stanja u vlastitom obrazovnom i socijalnom kontekstu, potrebno uzeti u obzir iskustva i razvojne trendove u Europi i svijetu.

Kako se strukturna organizacija i kurikulum odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj nisu bitnije mijenjali tokom tranzicijskog razdoblja, prilagođavanje razvojnim trendovima obrazovanja u europskim zemljama za hrvatski sustav znači zahtjev za novom kvalitetom i produkta i procesa obrazovanja i, konzekventno tome, za novim pristupom planiranju nacionalnog kurikuluma. Na osnovu iskustava drugih zemalja za pretpostaviti je da će on implicirati i zahtjev za promjenom organizacijske strukture i drugih komponenti odgojno-obrazovnog sustava (prije svega, sustav obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, sistem evaluacije odgojno-obrazovnih postignuća učenika, itd.). To ujedno govori da svakoj intervenciji u odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj, treba prethoditi sagledavanje cjeline stanja i razvojnih potreba u odgoju i obrazovanju te izrada strateških dokumenata njegovog razvoja.

Reference:

Baranović, B.; Domazet, M.; Hobljaj, P.; Jokić, B.; Jurko, S.; Marušić, I.; Puzić, S. (2004) *Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Beck, U. (2000) *Freiheit oder Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

*Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich , Jahrgangsstufe 4, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Im: **Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)***, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.

Castells , M. (1996) *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. (2000) Brussels: European Council.

Concrete Future Objectives of the European Education System. (2001) Brussels: Commission of the European Communities.

Csapo, B. (2004). Knowledge and competencies. In: Standaert, R (Ed.) *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE, 35-51.

Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. (2003) Brussels: European Commission.

Flere, S. (1986) *Proturječja suvremenog obrazovanja*. Zagreb: RKSSO.

Follow-up of the «Report on the concrete objectives of the education and training systems»: Draft Interim Report: Working Group B on Basic skills, foreign language teaching, entrepreneurship Objectives 1.2 (Developing the skills for the knowledge society) (2002) Brussels: European Commission (DG EAC/A-1/TS D)2002).

Giddens, A. (1999) *Modernity and Self-identity. Self and the Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Haralambos, M & Holborn, M. (2002) *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.

Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Columbia University.

Kirk and Macdonald (2001) Teacher voice and ownership of curriculum change. ***Journal of Curriculum Studies***. 35(5):551-567).

Klieme, E. et al. (2004) *The Development of National Educational Standards*. An Expertise Berlin: Federal Ministry of Education and Research.

Marsh, C. J. (2003) *Planning, Management & Ideology. Key Concepts for Understanding Curriculum 2*. London: Routledge Falmer

Presidency conclusions Barcelona European Council. (2002) European Council.
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

Presidency conclusion Lisbon European Council. (2000) European Council
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

Reich, R. (2001) *The Future of Success*. New York: Alfred Knopf.

Sahlberg, P. (2004) *Teaching and Globalization. Managing Global Transition 2* (1): 65-83.

Thürmann, H. (2005) For better or for worse: new curricular formats for German schools. In: Standaert, R (Ed.) *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE, 105-125.

Sažetak

U tekstu se govori o razvojnim tendencijama nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u europskim i drugim zemljama, metodologiji izrade nacionalnog kurikuluma, te značaju navedenih tendencija za razvoj nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. Promjene u razvoju kurikuluma se sagledavaju u kontekstu razvoja društva znanja, pri čemu je naročita pažnja posvećena prikazu nacionalnog kurikuluma utemeljenog na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda (outcome based curriculum), nacionalnom okvirnom kurikulumu te standardiziranom kurikulumu (standard based curriculum). Detaljno je prikazana metodologija izrade nacionalnog okvirnog kurikuluma te nacionalnih odgojno-obrazovnih standarda za obvezno obrazovanje.

Analiza aktualnog stanja u području kurikuluma u Hrvatskoj pokazuje da će u cilju poboljšanja kvalitete obveznog obrazovanja u Hrvatskoj i njegovog usklađivanja s razvojnim tendencijama u Europi biti potrebno provesti dublje promjene u nacionalnom kurikulumskom sustavu. Planiranje kurikulumskih promjena implicira sagledavanje cjeline stanja i razvojnih potreba u području odgoja i obrazovanja te izradu strateških dokumenata njegovog razvoja.

Ključne riječi: društvo znanja, nacionalni kurikulum, obvezno obrazovanje, kurikulumski modeli, metodologija izrade nacionalnog okvirnog kurikuluma i nacionalnih odgojno-obrazovnih standarda.