

Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u hrvatskoj

UDK:

Stručni članak

Primljeno: 15. 9. 2010.



Draženka Skupnjak¹

VII. osnovna škola Varaždin
drazenka.skupnjak@gmail.com



Sažetak

Orijentacijom društva na „društvo znanja“, promjene u školskom sustavu očituju se napuštanjem tradicionalnog sustava odgoja i obrazovanja temeljenog na nastavnim planovima i programima, te uvođenjem kurikulumske pristupa utemeljenog na razvoju učeničkih kompetencija kao cilja odgoja i obrazovanja. Premještanjem težišta djelovanja suvremene škole, mijenja se i orijentacija u izvođenju nastave pa učitelj više nije davalac informacija, nego podupire učenika u procesu izgradnje njegovih kompetencija. Mijenjanje uloge učitelja od pukog realizatora ka sukreatoru kurikuluma traži od učitelja posjedovanje niza novih kompetencija. Njihova brojnost i raznovrsnost podrazumijeva razrađen kontinuirani program profesionalnog razvoja koji će pratiti učitelja kroz sve oblike stručnog osposobljavanja (inicijalnog obrazovanja, početnog uvođenja u posao, trajnog profesionalnog obrazovanja), tijekom cjelokupnog profesionalnog života, te mu pomoći da odgovori tim zahtjevima. Korištenjem svih raspoloživih elemenata stručnog osposobljavanja i segmenata cjeloživotnog

¹ Draženka Skupnjak je učiteljica razredne nastave i informatike. Učiteljica je mentora i dvadesetak godina radi u VII. OŠ Varaždin. Višegodišnja je voditeljica županijskog stručnog vijeća razredne nastave, a od 2008. godine i polaznica poslijediplomskog doktorskog studija *Rani odgoj i obvezno obrazovanje* na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

učenja kroz jasno utvrđene optimalne učiteljske standarde, učitelji uvelike mogu pridonijeti razvoju svoje profesije, kvalitetnijoj implementaciji najavljenog nacionalnog kurikuluma, te razvoju hrvatskog obrazovanja u cjelini.

Ključne riječi: promjene u školskom sustavu, kurikulumski pristup, uloga i kompetencije učitelja, profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, učiteljski standardi

1. Uvod

Proces globalizacije i razvoj društva temeljena na znanju stvaraju nove potrebe na razini cjelokupnog društvenoga života pa tako i na području obrazovanja. Obrazovanje dobiva veći značaj jer ima zadatak osposobiti pojedinca za život i rad u novim uvjetima, za što su potrebne i nove kompetencije (inovativnost, kreativnost, informatička pismenost, timski rad, rješavanje problema, poduzetnost, stalno stjecanje novih znanja, prilagođavanje promjenama i dr.). One se teško mogu ostvariti kroz tradicionalni odgojno-obrazovni sustav temeljen na nastavnom planu i programu. Dominantan trend odgoja i obrazovanja u Europi i šire je kurikulumski pristup koji se temelji na razvoju kompetencija definiranih u europskom kompetencijskom okviru. Pokušaj uvođenja kurikulumskih promjena u Republici Hrvatskoj, kojima svjedočimo u novije vrijeme, rezultat su prilagođivanja društveno-kulturnim, te drugim promjenama i smjernicama suvremenoga društvenoga razvoja.

Ove promjene trebao bi pratiti i profesionalni razvoj učitelja². Zbog promjena koje su zahvatile suvremenu školu položaj i potrebne kompetencije učitelja postaju složnije da bi mogli odgovoriti na nove izazove (Hrvačić i Piršl, 2007., str. 391). Kroz proces kontinuiranog profesionalnog razvoja i cjeloživotno obrazovanje, učitelj bi trebao steći te potrebne kompetencije kako bi se promijenila njegova uloga, te da od „posrednika znanja“ postane „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko, 2005., str. 77).

² Prema novom *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* učiteljima se nazivaju svi učitelji razredne i predmetne nastave koji rade u osnovnoj školi, a na njih se odnosi ovaj članak.

2. Kurikulum i kurikulumski pristup odgoju i obrazovanju

Škola ima bogato društveno-povijesno, kulturno-civilizacijsko i pedagojsko-didaktičko nasljeđe u kojem je sadržano mnoštvo različitih koncepcija, teorijsko-metodoloških orijentacija, modaliteta organiziranja i pristupa, načina, struktura, opsega, te intenziteta obrade odgojno-obrazovnih sadržaja. Tu kompleksnost i specifičnost nužno je poštivati pri svakom novom pristupu njezinom sustavnijem reorganiziranju, inoviranju, bilo teorijsko-konceptualnog ili sadržajno-organizacijskog karaktera (Pivac, 2006). Potreba za promjenama tradicionalne škole proizlazi i iz stvaranja nove paradigme: poimanja života i svijeta iz više smjerova i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre) naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji i suradničkom učenju (Hrvatić i Piršl, 2007., str. 386). Orijentacijom društva na „društvo znanja“ promjene u školskom sustavu očituju se napuštanjem tradicionalnog sustava odgoja i obrazovanja temeljenog na nastavnim planovima i programima, te uvođenjem kurikulumskog pristupa utemeljenog na razvoju učeničkih kompetencija kao cilja odgoja i obrazovanja. Da bismo razumjeli u čemu se kurikulumski pristup razlikuje od pristupa kroz plan i program, važno je razjasniti značenje tih dvaju pojmova.

2.1. Značenje pojmova kurikulum i nastavni plan i program

Dok nastavni planovi i programi predstavljaju zbir sadržaja primjerenih razvojnoj dobi učenika i vremenske okvire za njihovu realizaciju, a u odgojno-obrazovnom i nastavnom procesu službene dokumente kojih se učitelji trebaju pridržavati, kurikulum dolazi s idejom da naglasak treba biti na ciljevima, zadacima i sadržajima koje treba operacionalizirati, realizirati i učiniti ih mjerljivima (Vican i sur., 2007.).

Značenje riječi *curriculum* latinskog je porijekla i označava tijek, slijed (osnovnog planiranog i programiranog događaja) i opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja. Iako su do sada pisani mnogi znanstveni i stručni članci, održavane rasprave o filozofiji kurikulumu, njegovoj pedagoškoj izvedbi i sadržajnoj strukturi još uvijek nema jedinstvenog određenja samog pojma kurikulum. Osim toga, u prijevodima anglosaksonske literature često se kurikulum uzima kao sinonim za nastavni plan i program (odatle i dodatne nejasnoće), dok se u europskoj, engleskoj literaturi za nastavni plan i program koristi termin *syllabus*. Unatoč terminološkim nesuglasicama među brojnim autorima koji su pisali o kurikulumu, ipak možemo uočiti nekoliko neprijepornih zajedničkih točaka i komponenti prema kojima bi se moglo kazati da kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole

podrazumijeva znanstveno zasnovano cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka (Previšić, 2007., str. 20). Prema teorijskim pristupima (bez obzira na brojne razlike) s didaktičkoga gledišta kurikulumu je zajedničko:

- potreba utvrđivanja što učenici moraju naučiti
- određivanja sadržaja kao izvora informacija
- utvrđivanje pedagoških standarda
- predviđanje različitih sposobnosti i tempa rada učenika
- organizacijski i metodički naputci
- stjecanje predviđene kompetencije
- razrađeni postupci vrednovanja (isto, str. 21)

Iako se nastavni plan i program i kurikulum odnose na iste didaktičke fenomene, među njima se danas prave razlike. One se odnose i na sam pristup izradi i na međusobni odnos, bilo da se shvaćaju kao sinonima ili da se kurikulum uzima kao širi pojam koji u sebi obuhvaća plan i program (Vican i sur., 2007., str. 161). Nastavni plan i program kao strukturirani odgojno-obrazovni sadržaj jest dio kurikulumu, njegova sastavnica, a nije istoznačnica kurikulumu. Nastavni plan i program više je nalik školskom kurikulumu koji se sastoji od stvarnih nastavnih predmeta (isto, str. 162). Ovakvo razlikovanje će se dalje koristiti i u ovom radu. U čemu je, dakle, posebnost kurikulumskog pristupa u odnosu na pristup kroz plan i program?

2.2. Kurikulumski pristup odgoju i obrazovanju

Prema Sekulić-Majurec (2007.), neke od osnovnih odlika kurikulumskog pristupa odgoju i obrazovanju koje se mogu ostvariti kroz okvirni i školski kurikulum su:

- škola temeljena na pluralizmu koji se iskazuje kroz izbor aktivnosti, nastavnih sadržaja i načina rada
- škola koja omogućuje veliku izbornost u pogledu nastavnih sadržaja koji će se obrađivati, koja širi učenikove interese i potiče motivaciju za učenje
- škola koja će opismeniti učenike za vrijeme u kojem će živjeti te ih osposobiti za samostalno učenje

Kurikulumski teorija postulira usklađenost između svih kurikulumskih elemenata; ciljeva učenja, sadržaja učenja, uvjeta učenja i vrednovanja obrazovnih i odgojnih postignuća (Pastuović, 2004., str. 12), dok nasuprot tome, prema nastavnom planu i programu odgojno-obrazovni rad u školi polazi od propisanih naputaka i zadanih sadržaja koji učiteljima daju smjernice što poučavati kako bi učenici razvili svoj intelektualni potencijal tijekom jedne školske godine.

Predloženom reformom odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i izradom prijedloga nacionalnog kurikuluma, kurikulumsko polazište su pitanja: što učenik određene dobi treba znati, koje vještine, sposobnosti i stavove treba i može razviti u razdoblju jednog razvojnog ciklusa koji nije strogo vremenski određen razdobljem od jedne školske godine (NOK, 2008.). U okviru promjena kojima se želi poboljšati učinkovitost obrazovnog sustava, podići kvaliteta škole i nastave, orijentacija na stjecanje kompetencija ima središnje mjesto. Kompetencije se mogu definirati kao vještine, znanja, stavovi i iskustava potrebni za uspješno obavljanje zadaća i životnih uloga. Uvođenjem kurikulumskog pristupa mijenja se i koncept obrazovnih standarda koji se kod nas 2005. godine uvodi u odgoj i obrazovanje kao HNOS (<http://public.mzos.hr>), a kojim se utvrđuje koja postignuća učenici trebaju postići na kraju jednog razreda. Umjesto upita o ciljevima, sadržajima i načinu njihova posredovanja u školskim uvjetima (input-orijentacija) postavlja se pitanje o tome koje kompetencije (sposobnosti, umijeća i držanja) učenici moraju ostvariti i u kojem ih stupnju ostvaruju u procesu školskog učenja (output-orijentacija) (Bašić, 2009.). Prihvatanjem obrazovnih ciklusa i kreiranjem kurikuluma po razinama omogućuje se individualizirani pristup učenju i učenicima što pruža svim učenicima mogućnost vlastitog razvoja i iskustvo uspješnosti, te uvažava različite odgojno-obrazovne potrebe jer kao što ističu Vican i suradnici (2007., str. 193) kompetencije se ne stječu po razredima, nego tijekom određenog obrazovnog ciklusa. Razvojem ključnih kompetencija (*key competencies*³), stjecanjem kvalifikacija, umreženih znanja, stavova, uvjerenja i vrijednosti razvijaju se personalna obilježja učenika kojima je na taj način postavljen temelj za odgovorno djelovanje, sudjelovanje u društvu, cjeloživotno učenje i daljnji razvoj osobnosti čime se svaki pojedinac osposobljava za život u društvu znanja. Orijentacija na ključne kompetencije vodi smanjenju količine specifičnih informacija, a težište se učenja stavlja na svladavanje osnovnih intelektualnih vještina i ostalih znanja velike transferne vrijednosti (Pastuović, 2008.).

U modelu mješovitog kurikuluma, kakav je danas na djelu u većini naprednih sredina, ne traži se enciklopedijska potpunost (...), već se nude kurikulumske jezgre kao radne cjeline. Njih učitelj kreativno pretvara (zajedno s učenicima) u izvedbene materijale (...) i prepušta mu se da slobodno odabire organizaciju i metode rada (Previšić, 2007., str. 27). Učenici uče na različite načine pa moderna nastava treba biti proces aktivnog i partnerskog stjecanja kompetencija u pedagoškom suodnosu učenika i učitelja, nastavnih sredstava, pomagala i medijskog posredovanja. Stoga,

³ Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje sadrži osam područja: komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, informatička kompetencija, znati kako učiti, poduzetništvo, kulturalno izražavanje.

obrazovni i nastavni proces treba biti fleksibilan i raznovrsni izričaj koji odgovara učenikovom iskustvu i sposobnostima (Vican i sur., 2007.). Temeljna intencija ovako postavljenog kurikuluma je veća autonomnost škole, te uvođenje kulture učenja umjesto kulture poučavanja, a u središtu je učenik i njegova postignuća (engl. *student centered approach*), a ne realizacija programa i učitelj koji ga realizira (Baranović, 2006.).

3. Uloga i kompetencije učitelja

Premještanjem težišta djelovanja suvremene škole s učenja faktografskog znanja na usvajanje određenih ključnih kompetencija, mijenja se i orijentacija u izvođenju nastave tako da učitelj više nije davalac informacija, nego podupire učenika u procesu izgradnje njegovih kompetencija. Nova uloga učitelja sastoji se u olakšavanju izgradnje ključnih kompetencija nužnih za uspješno obnašanje glavnih životnih uloga (Pastuović, 2004.). Stari model učitelja koji „puni“ učenike znanjem zastario je, a nova uloga koja mu je namijenjena je uloga trenera i voditelja koji otkriva talente svojih učenika, poučava ih, inspirira i usmjerava (Jensen, 2003.). Tu zahtjevu zadaću može ostvariti samo uspješan učitelj, to jest onaj koji uspije uvjeriti ne polovicu ili tri četvrtine, nego sve njegove ili njezine učenike da u školi kvalitetno rade (Glasser, 1994., str. 25). Iako primjena kurikulumskog pristupa pretpostavlja veću slobodu učitelja glede organizacije, metoda, stilova rada i sredstava poučavanja, ona sa sobom donosi i veću odgovornost za ishode njegovog odgojno-obrazovnog djelovanja. Stoga uspješan učitelj mora postati profesionalac koji kritički promišlja o svom radu, kontinuirano vrši samoevaluaciju svojih profesionalnih aktivnosti, a također je spreman preuzeti odgovornost za promjene u cjelokupnom obrazovanju. On treba biti glavni projektant i nositelj cjelokupne odgojne djelatnosti (Polić, 2006.).

Mijenjanjem uloge učitelja od pukog realizatora ka sukreatoru kurikuluma koji autonomno i kompetentno djeluje kao kritički intelektualac u najboljem interesu svojih učenika i u skladu sa specifičnim profesionalnim standardima i etičkim pravilima svoje profesije (Vizek Vidović, 2005., str. 30), mijenjaju se i zahtjevi za posjedovanjem osobina i kompetencija koje će mu omogućiti ostvarenje te uloge. Osim temeljnih kompetencija utvrđenih empirijskim istraživanjima (prema Palekčiću, 2007, str. 95) kao što su sadržajno-predmetne (stručne) kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije i kompetencije u vođenju razreda, ekspertna skupina u Tuning projektu (prema Vizek Vidović, 2009., str. 36) izdvojila je 2008. sljedeće specifične kompetencije učitelja:

- sposobnost sistematične kritičke analize obrazovnih teorija i pitanja obrazovne politike

- sposobnost uočavanja povezanosti između pojedinih aspekata obrazovnih teorija, obrazovne politike i obrazovne prakse
- sposobnost poučavanja u području vezanom uz opće ljudske vrijednosti, građanstvo i demokraciju, te sposobnost promišljanja vlastitog vrijednosnog okvira
- sposobnost razumijevanja i primjene obrazovnih teorija i metodologije kao temelja za nastavne aktivnosti
- sposobnost prepoznavanja i reagiranja na individualne potrebe učenika kao i na složenost procesa učenja
- svijest o različitim okruženjima u kojima se učenje može odvijati
- razumijevanje strukture i svrhe edukacijskih sustava
- svijest o različitim ulogama sudionika procesa učenja
- sposobnost provedbe primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim obrazovnim okruženjima
- sposobnost vođenja obrazovnih/razvojnih projekta
- sposobnost savjetovanja (učenika i roditelja) o različitim obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima
- sposobnost vođenja i evaluiranja obrazovnih programa, aktivnosti i materijala
- sposobnost razumijevanja utjecaja društvenih promjena u lokalnoj zajednici na obrazovanje
- sposobnost vođenja i koordiniranja multidisciplinarnog obrazovnog tima
- razumijevanje trendova u obrazovanju i prepoznavanje mogućnosti njihove primjene u praksi
- predanost učenikovom napretku i postignuću
- kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja
- poznavanje predmeta poučavanja
- sposobnost djelotvornog komuniciranja s pojedincima i grupama o obrazovnim pitanjima
- sposobnost stvaranja klime poticajne za učenje
- sposobnost upotrebe e-učenja i njegovog integriranja u poučavanje i učenje
- sposobnost poboljšanja okolinskih uvjeta u kojima se učenje i poučavanje odvijaju
- sposobnost prilagodbe kurikuluma i nastavnih materijala zahtjevima specifičnog obrazovnog okruženje
- sposobnost kreiranja i primjene različitih strategija za praćenje i vrednovanje procesa i ishoda učenja
- sposobnost integracije osoba s posebnim potrebama u obrazovni sustav

- Iako su ove kompetencije tek preporuka, one izvrsno ilustriraju složenost i kompleksnost učiteljskog poziva. Njihova brojnost i raznovrsnost podrazumijeva razrađen kontinuiran program koji će pratiti učitelja tijekom cjelokupnog profesionalnog života, te mu pomoći da odgovori tim zahtjevima.

4. Profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj

Profesionalni razvoj učitelja je kontinuirani slijed procesa učenja koji su usmjereni na stjecanje znanja, oblikovanje gledišta i stavova, te drugih spoznaja potrebnih u njegovom profesionalnom djelovanju (Redžić, 2006.). Prema Hrvatiću i Piršl (2007.), stjecanje nastavnih kompetencija je osnova i pretpostavka stručnog razvoja učitelja tijekom svih faza profesionalne karijere čiji se kontinuirani razvoj sastoji od ovih komplementarnih komponenti:

- inicijalnog obrazovanja učitelja
- uvođenja u posao
- obrazovanja učitelja tijekom rada
- cjeloživotnog učenja

Budući da je kvaliteta obrazovanja učitelja jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih obrazovnih postignuća (Vizek Vidović, 2005.), temelj kvalitetnog profesionalnog razvoja učitelja je svakako inicijalno obrazovanje.

4.1. Inicijalno obrazovanje

Osnovno obrazovanje u Hrvatskoj traje 8 godina i odvija se kroz dva četverogodišnja razdoblja: tzv. razredne nastave od 1. do 4. razreda i predmetne nastave od 5. do 8. razreda, a obrazovanje učitelja za niže i više razrede odvija se u različitim institucijama.

Od reforme obrazovanja 1990-ih do akademske godine 2004./2005. obrazovanje učitelja za niže razrede odvijalo se na visokim učiteljskim školama, odnosno Učiteljskoj akademiji, dok se obrazovanje učitelja za više razrede odvijalo na različitim predmetnim fakultetskim studijima. Iako su i jedan i drugi studij trajali četiri godine prema zajedničkom modelu, njihov programa rada se razlikovao pa je na sveučilišnom stupnju veći naglasak na stručnom predmetu studija. Primjerice, satnica zastupljenosti stručnih predmeta učiteljskih visokih škola iznosila je 51%, a obrazovne znanosti i predmetne metodike bile su zastupljene s 35%. Kod predmetnih fakultetskih studija stručna zastupljenost je čak 70-80%, a obrazovne znanosti i predmetne metodike tek 10-19% (Vlahović-Štetić i Vizek Vidović, 2005.). Naziv što su ga učitelji stjecali nakon završetka se također razlikuje: učitelji razredne nastave i profesori predmetne nastave. Osim toga, mogućnost poslijediplomskog studija je za

učitelje s diplomom visoke učiteljske škole bila ograničena. Ona se mogla ostvariti tek poslije naknadnog pedagoškog studija, a studenti su se mogli prijaviti za poslije-diplomski studij iz pedagogije. Nasuprot tome, studenti sa sveučilišnom diplomom predmetnog profesora mogli su nastaviti obrazovanje, te steći magisterij znanosti ili doktorat u okviru svoga stručnog područja.

Uvođenjem Bolonjskog procesa ukinuta je dualnost u obrazovanju učitelja razredne i predmetne nastave, te je izjednačeno trajanje i status ustanova za njihovo obrazovanje. Svi studiji koji obrazuju buduće učitelje organizirani su kao sveučilišni znanstveni studiji u sva tri ciklusa visokog obrazovanja (preddiplomskom, diplomskom i doktorskom). Time se nastoji postići napredak u kvaliteti obrazovanja učitelja, ali i usklađivanje sa sustavima obrazovanja učitelja u zemljama Europske unije. Uz to, promjena sustava obrazovanja učitelja i nastavnika temeljna je pretpostavka uspješne transformacije školskog sustava u skladu sa zahtjevima suvremenog društva (Vizek Vidović, 2005., str. 9). Naime, opsežno istraživanje koje je proveo Institut za društvena istraživanja u Zagrebu tijekom travnja i svibnja 2003. godine (Pavin i sur., 2005.) pokazuje kako učitelji procjenjuju da im je studij najviše omogućio stjecanje znanja i vještina iz područja *nastavnog gradiva (predmeta), primjene nastavnih metoda i vještina, te određivanje nastavnih ciljeva i planiranje gradiva*, a nije im dostatno omogućio stjecanje znanja i vještina iz područja *primjena informatike u nastavi, rad s učenicima s teškoćama u učenju, rad s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju i poznavanje školskog zakonodavstva*. Ovo bi trebalo biti zabrinjavajuće, budući da danas niti jedna država, kada postavlja zahtjeve za učitelje i nastavnike, više ne razmišlja samo o klasičnim (specifičnim) kompetencijama koje su vezane uz rad s učenicima, učenje i poučavanje već se uz njih izdvajaju pet područja tzv. novih kompetencija (*new competences now expected of teachers*, Eurydice, 2003., 6, prema Razdevšek-Pučko, 2005.):

- poučavanje uz upotrebu suvremene informacijske tehnologije (ICT)
- integracija djece s posebnim potrebama
- rad u skupini s različitim djecom, pa i multikulturalno mješovitim skupinama
- menadžment škole i različiti administrativni poslovi
- rješavanje konflikata

Primjenom Bolonjskog procesa u sustavu obrazovanja učitelja je došlo do bitnih kvalitativnih i organizacijskih promjena, ali i dalje ostaju neki neriješeni problemi. Zbog nedefiniranog nacionalnog standarda u području profesionalnih kompetencija nastavnika, model izrade kurikuluma koji se temelji na kompetencijama nije sustavno primijenjen i smanjuje koherentnost početnog obrazovanja učitelja zbog čega je moguće očekivati da će studenti različitih nastavnčkih fakulteta steći neujednačene

profesionalne kompetencije (Domović, 2009.). Također za sada ne postoji ni jasna veza između programa inicijalnog obrazovanja i programa trajnog usavršavanja koja bi značila kontinuitet u profesionalnom razvoju učitelja.

4.2. Stručno usavršavanje

Sama činjenica da je netko tijekom formalne naobrazbe stekao zvanje učitelja nije garancija ispunjenja očekivanja, jer se tijekom početnog obrazovanja ne mogu naučiti sva specifična znanja i steći potrebne vještine. Dobrog učitelja ne čini samo diploma. On se kao učitelj mora tek praksom svog učiteljstva u učitelja uspostaviti (Marinković, 2008., str. 115), a stečena diploma tek je mogućnost ulaska u učiteljsko zanimanje. Stoga je nužno jačati učiteljsku kompetentnost i nakon završetka inicijalnog obrazovanja kroz različite načine i programe stručnog usavršavanja. Osim toga, stalno stručno osposobljavanje i usavršavanje je zakonska obveza svakog učitelja.

Što je stručno usavršavanje? To je skup raznovrsnih aktivnosti u koje se učitelji kontinuirano uključuju radi proširivanja znanja, razvijanja vještina i profesionalnih pristupa što pridonosi profesionalnom razvoju učitelja u smislu podizanja njegove stručnosti i maksimalnog korištenja ljudskih mogućnosti, a njegov smisao leži u osposobljavanju za rad i život u svijetu promjena (Redžić, 2006.).

U stručnom usavršavanju učitelja u Hrvatskoj možemo zamijetiti dvije etape: početno uvođenje u posao tzv. pripravnički staž i trajno profesionalno obrazovanje koje se odvija tijekom cijelog radnog vijeka.

4.2.1. Početno uvođenje u posao

Iako je pripravnički staž vrlo kratka etapa u stručnom usavršavanju učitelja ona ima izuzetnu važnost u profesionalnom razvoju učitelja, jer predstavlja značajan korak prema potpunom ostvarivanju učiteljstva kao poziva. To je razdoblje u kojem mladi učitelj treba prekoračiti prag koji ga dijeli od samostalnog obnašanja učiteljske profesije, razdoblje u kojem se teoretske spoznaje pretaču u pedagošku praksu (Cindrić, 1996.).

U Hrvatskoj je pripravnički staž učitelja-početnika uređen posebnim Pravilnikom (2003.). Njime se utvrđuje način ostvarivanja pripravničkog staža, te postupak i način polaganja stručnog ispita. Učitelj koji se uvodi u posao je pripravnik. Njegovim zapošljavanjem ili početkom volontiranja, škola je dužna sastaviti povjerenstvo koje čine ravnatelj škole, mentor pripravnika koji je iste struka kao i pripravnik, te stručni suradnik. Povjerenstvo sastavlja program pripravničkog staža koji se ostvaruje tijekom jedne godine. Važnu ulogu u ostvarivanju programa ima mentor koji savjetuje i daje podršku svom pripravniku, te nadzire njegov rad. Tijekom stažiranja pripravnik je dužan promatrati mentorovu nastavu 30 sati dok je mentor obvezan

posjetiti i promatrati nastavu pripravnika 10 sati (od toga 4 sata zajedno s ostalim članovima povjerenstva). Završetkom pripravničkoga staža, stručno povjerenstvo podnosi izvješće Agenciji za odgoj i obrazovanje koja organizira polaganje stručnog ispita. Stručni se ispit sastoji od pisanog rada s temom iz metodološkog područja, praktičnog dijela tj. održavanja nastavnog sata u razredu, te usmenog ispita. Stručni ispit provodi peteročlano ispitno povjerenstvo: viši savjetnik, ispitivač metodike iz redova sveučilišnih profesora, ravnatelj ugovorene ustanove u kojoj se polaže stručni ispit, iskusni nastavnik-sustručnjak i profesor hrvatskoga jezika. Nakon položenog stručnog ispita pripravnik dobiva ispravu koja se prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi smatra prvom licencijom za rad učitelja (2008.).

4.2.2. *Trajno profesionalno obrazovanje*

Uspješno polaganje stručnog ispita samo je prvi korak u profesionalnom razvoju. Stručno usavršavanje učitelja i dalje se nastavlja, jer samo neprekidno stručno usavršavanje i osposobljavanje može biti preduvjet poboljšanja profesionalnih vještina, unapređivanja i razvoja profesije, te postizanja kvalitetnih odgojno-obrazovnih rezultata. Ono se ostvaruje individualnim oblicima kroz samoobrazovanje, te grupnim oblicima kroz interakciju s drugim učiteljima u okviru različitih stručnih tijela u školi i izvan nje.

Individualno stručno usavršavanje (samoobrazovanje) učitelji samostalno ostvaruju na nekoliko načina: samorefleksijom, vođenjem dnevnika, proučavajući stručnu literaturu. Budući da su kompetencije koje učitelji stječu tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravničkog staža tek polazišta uspješnog profesionalnog razvoja, samorefleksija treba biti pokretač i smjerokaz. Noffke i Brennan (1988.) pod refleksivnim mišljenjem podrazumijevaju stalno kritičko raščlanjivanje pedagoške prakse. Samorefleksija omogućava učiteljima stjecanje uvida u vlastitu praksu i promišljanje o njenoj kvaliteti. Izdvajajući aspekte kojima su zadovoljni i one koje je moguće poboljšati, učitelji osmišljavaju način za njihovo unapređenje. Sistematičan način izvođenja refleksije je učiteljev dnevnik. To je autobiografsko zapisivanje vlastite refleksivne prakse kojom učitelj prikuplja podatke, bilježi svoja promišljanja i gledišta, argumentira određivanja i zaključke, te analizira djelovanje. Kao dokumentacijski materijal sva događanja registrirana u dnevniku posebnu važnost imaju u akcijskom istraživanju (Redžić, 2006.). Umjesto konformističkog slijeđenja gotovih napatka s ciljem postizanja programskih ciljeva, učitelj koristeći ove metode postaje refleksivni praktičar (Bognar, 2002.).

Izučavanje stručne literature aktivnost je koja se odnosi na čitanje domaćih i svjetski priznatih izvora iz kojih učitelji stječu znanja i razvijaju stavove o određenoj stručnoj, metodološkoj ili pedagoško-psihološkoj temi. Redovito čitanje omogućuje

učiteljima uvid u novije teoretske i empirijske spoznaje vezane uz odgoj i obrazovanje, ali i upoznavanje s primjerima iz prakse koji mogu biti putokaz za obogaćivanje vlastite. Pritom će kao smjernice koristiti kritičko promišljanje i utemeljenost na znanstvenim spoznajama.

Bitna sastavnica stručnog usavršavanja je i moderna tehnologija. Nove elektroničko-komunikacijske tehnologije proširile su mogućnost individualnog stručnog usavršavanja kao što su primjerice proučavanje različitih auditivnih, vizualnih i audiovizualnih medija, te pretraživanje baza podataka na internetu. Korištenjem suvremene tehnologije učitelji imaju mogućnost za racionalniji i ekonomičniji pristup novim spoznajama, te rješavanje stručnih problema bez obzira na zemljopisne udaljenosti.

Navedene metode individualnog stručnog usavršavanja ne koriste se u jednakoj mjeri. Koje od navedenih metoda će učitelj koristiti u većoj ili manjoj mjeri ne ovisi samo o njegovim sklonostima već ponajprije o poznavanju pojedine metode, ali i o osposobljenosti za njeno korištenje. Zanimljivo je da rezultati istraživanja pokazuju da od navedenih metoda učitelji smatraju kako metoda studija literature najviše pridonosi učinkovitosti stalnog stručnog usavršavanja dok je metoda učenja na daljinu – putem Web-a /WBT, WEBCT i dr. rangirana kao najniža (Redžić, 2006.). Ovakav tradicionalni pristup vrednovanju metoda pokazuje da još uvijek nije u dovoljnoj mjeri prepoznata i prihvaćena djelotvornost onih metoda usavršavanja koje se temelje na suvremenoj elektroničko-komunikacijskoj tehnologiji i multimedijama.

Za razliku od individualnoga, grupno stručno usavršavanje ostvaruje se u okviru različitih stručnih tijela: stručnih aktiva u školi, te na različitim stručnim skupovima na razini teritorijalno-administrativnih jedinica kao što su gradovi, županije, država. Istraživanja pokazuju (Pavin i sur. 2005., Redžić, 2006.) da se većina stručnih usavršavanja (30-45%) odvija na razini škole. To je i razumljivo budući da je to usavršavanje direktno u funkciji općih ciljeva školskog kurikulumu. Na taj se način aktiviraju i optimalno usklađuju unutarnji resursi kojima će se zadovoljiti potrebe izražene u programu razvoja škole (Jurić, 2007.). Organizatori tih stručnih usavršavanja su voditelji stručnih aktiva škole, te stručni suradnici.

Osim škole, organizatori stručnog usavršavanja su voditelji županijskih stručnih vijeća, Agencija za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, učiteljski fakulteti, te različite stručne udruge građana zainteresirane za razvoj odgojno-obrazovne djelatnosti. Neki od organizacijskih oblika koji se pritom koriste su predavanja, seminari, pedagoške radionice, okrugli stolovi, stručna savjetovanja, simpoziji, tečajevi, timski rad na istraživačkom projektu, studijska putovanja i sl. Prema istraživanjima provedenim tijekom 2003. godine najzastupljeniji oblici stručnog usavršavanja su seminari, predavanja i radionice. Na seminarima je u prosjeku sudjelovalo oko 62% učitelja, na predavanjima oko 61%, a na radionicama oko 55%.

Ostali oblici stručnog usavršavanja poput konferencija, studijskih putovanja, usavršavanja u inozemstvu i trajnih višegodišnjih edukacija vrlo su slabo zastupljeni, u prosjeku oko 2%. (Pavin i sur. 2005., str. 105). Ovako mala zastupljenost studijskih putovanja, usavršavanja u inozemstvu i trajnih višegodišnjih edukacija vjerojatno su odraz kroničnog nedostatka financijskih sredstava koje prate učiteljsku profesiju i hrvatsko školstvo u cjelini. Ako pogledamo ocjene učitelja o doprinosu ovih oblika stručnog usavršavanja na razvoj učiteljske profesionalne kompetentnosti, uočljivo je da su najviše rangirani oblici timski rad na istraživačkom projektu i pedagoške radionice (Redžić, 2006., str. 140). Razlog je vjerojatno taj što su to interaktivni oblici stručnog usavršavanja. Oni sudionike stavljaju u izrazito aktivnu poziciju koja djeluje motivirajuće, te su učitelji uvjereni da se radi nešto konkretno i korisno za buduću praksu.

Ovo su najčešći oblici organiziranja stručnog usavršavanja. Osim njih postoje i mnoge druge formalne i neformalne metode i modeli koji se više ili manje primjenjuju u praksi stručnog usavršavanja, a ovdje nisu spomenuti, jer nadilaze opseg ovog rada. Stoga ćemo predstaviti samo dva zanimljiva modela značajna za profesionalni rast učitelja, a u novije se vrijeme provode u stručnom usavršavanju hrvatskih učitelja. To su supervizija i zajednica učenja.

Supervizija kao profesionalna intervencija koja je nužna u profesionalnom razvoju svih onih koji neposredno rade s ljudima (Ajduković i Cajvert, 2001.) jer se njome humaniziraju društveni uvjeti rada i podupiru osobe u svladavanju životnih i profesionalnih prepreka, u odgojno-obrazovni sustav uvodi se kao jedna od metoda razvitka profesionalne kompetencije učitelja. Pomoću refleksije vođene teorijom, analizirajući probleme iz profesionalne svakodnevice pomoću teorijski relevantnih sustava, supervizija nudi supervizantu učenje promjenom perspektive (Bokulić, 2003.). Supervizant uz pomoć supervizora traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, sagledava situaciju korisnika i njegove resurse, te odnos s korisnikom iz različitih perspektiva. Kao dugotrajan proces supervizija se ne može odvijati u obliku nekoliko seminara ili radionica već zahtijeva odvijanje u dužem vremenskom periodu uz pomoć supervizora koji mora biti stručnjak za psihodinamiku. Osiguranje jednog i drugog iziskuje dobru vremensku i financijsku organizaciju, a to je vjerojatno razlog što je supervizija u hrvatskom školstvu tek u začetku.

Za razliku od povremenog stručnog informiranja zajednicu učenja možemo definirati kao grupu svojom voljom udruženih osoba koje u dužem vremenskom razdoblju (od nekoliko mjeseci do nekoliko godina) komuniciraju svoje vrijednosti, stvaraju zajedničku viziju, surađuju s ciljem unapređivanja svoje prakse i osobnog učenja, kritički promišljaju svoje djelovanje i njegove uvjete (Bognar, 2004., str. 3). Zajednica se ostvaruje na lokalnoj razini (najčešće školskoj), a sastoji se od učitelja i

stručnih suradnika koji jedni drugima pružaju potporu u traganju za mogućnostima unapređivanja odgojne prakse i u stvaranju pretpostavki za slobodnu razmjenu ideja. Povezivanjem zajednica učenja u mrežu⁴ postiže se veća mogućnost komunikacije i razmjene iskustava, te se stvaraju resursi koji su dostupni svim članovima mreže zajednice učenja, ali i drugim zainteresiranim korisnicima. Time se prevladava profesionalna zatvorenost i izolacija, a povećava sinergijsko djelovanje učitelja.

Bez obzira na vrstu i mjesto, cilj svih oblika stručnoga usavršavanja jest podizanje učiteljeve stručno-pedagoške i opće kompetentnosti, ali i poboljšanje cjelokupne kvalitete obrazovnog sustava. Budući da je svaki pojedini učitelj osoba koja posjeduje specifične ljudske i profesionalne osobitosti, te različito obrazovno i radno iskustvo postavlja se pitanje koliko je stručno usavršavanje učitelja doista planirano i usmjereno ka stvarnim potrebama pojedinca budući program stručnog usavršavanja može biti kvalitetan samo kada doista odražava učiteljske potrebe i interese. Istraživanje je pokazalo (Redžić, 2006.) da se ispitivanje obrazovnih potreba učitelja najčešće provodi kroz anketiranje sudionika na stručnim skupovima (više od 55 %) i pojedinačne pismene iskaze (47%). Informacije o obrazovnim potrebama učitelja smjernice su organizatorima stručnih usavršavanja, ali za sada stalno stručno usavršavanje nije bilo u potpunosti usklađeno s potrebama hrvatskih učitelja. Koliko se potrebe učitelja stvarno uvažavaju na različitim razinama (školskoj, županijskoj, državnoj) moglo bi biti predmetom budućih istraživanja. Zabrinjava i činjenica da čak 15-26% učitelja ne izrađuje osobni program stručnog usavršavanja čime se dovode u situaciju da nedovoljno razvijaju svoje potencijale, jer se njihov profesionalni razvoj temelji na improvizacijama što ne pridonosi razvoju kompetencija i oživotvorenju uloge učitelja-sukreatora kurikuluma.

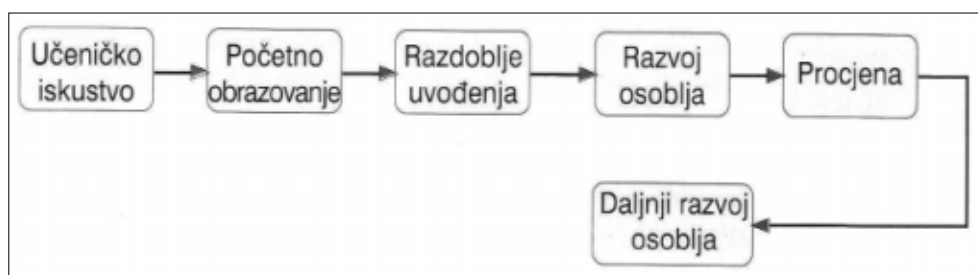
4.3. Cjeloživotno učenje

Participiranje učitelja u društvu znanja tj. u društvu koje uči i primjenjuje znanja, ne podrazumijeva stjecanje znanja i razvoj kompetencija samo tijekom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja već tijekom cjeloživotnog obrazovanja, ali i cjeloživotnog učenja jer učitelj budućnosti ne samo da treba biti vizionar, istraživač i reflektivni praktičar, već treba postati članom velike „zajednice učenja“ (Strategija razvoja stručnog usavršavanja, 2009.).

Iako se pojmovi cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje često poistovjećuju, radi se o dva različita koncepta zbog razlika između pojmova učenje i obrazovanje (Pastuović, 1999.). Koncept cjeloživotnog učenja (*lifelong learning*) podra-

⁴ Funkcioniranje jedne takve mreže zajednica učenja moguće je proučiti na mrežnoj stranici: <http://mzu.sbnet.hr>.

zumijeva sve oblike učenja (nenamjernog, spontanog i neorganiziranog) u svim životnim razdobljima (od rane mladosti do starosti). U tom kontekstu cjeloživotno učenje učitelja je kontinuirani proces u kojem su rezultati i motiviranost za učenje u određenom životnom razdoblju uvjetovani znanjem, navikama i iskustvima učenja stečenima u različitim životnim razdobljima (ipak najčešće u mladosti), te različitim životnim situacijama (i onima koje nemaju direktne veze s njihovom profesijom). Naprotiv, cjeloživotno obrazovanje (*lifelong education*) podrazumijeva one oblike učenja koji su organizirani. Cjeloživotno obrazovanje može biti formalno, neformalno i informalno. Sustav cjeloživotnog obrazovanja učitelja obuhvaća sva iskustva koja su važna za njegovo profesionalno formiranje i razvoj uključujući i iskustva iz učeničkog razdoblja koja su važna zbog percepcije učiteljske uloge i formiranja stava prema njoj (Pastuović, 1999.).



Slika 1: Sustav cjeloživotnog obrazovanja učitelja (izvor: Pastuović, 1999.)

Iz Slike 1 možemo iščitati ključne elemente sustava cjeloživotnog obrazovanja učitelja. Razvidno je da daljnjem razvoju osoblja prethodi procjena. Riječ je o periodičnim procjenama uspješnosti koje su temelj daljnjeg obrazovanja i usavršavanja, jer samo oni učitelji koji cijeli život uče i obrazuju se mogu odgovoriti novim zahtjevima koje pred njih stavlja primjena kurikulumske pristupa. Procjene mogu biti one koje vrše sami učitelji (samoprocjena) ili su rezultat procjenjivanja drugih. Samoprocjenama učitelji preispituju vlastite profesionalne kompetencije i temeljem tih samoprocjena planiraju i kreiraju individualni profesionalni razvoj. Osim učitelja, procjene vrše i različite osobe iz različitih ustanova i agencija. Prva osoba koja procjenjuje profesionalni razvoj učitelja je ravnatelj. On kao poslovodni i stručni voditelj školske ustanove treba brinuti za stručno osposobljavanje učitelja (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008.) kako bi osigurao osnovni preduvjet za kvalitetan rad, ali i uspješnu implementaciju kurikulumske pristupa odgoju i obrazovanju (Sekulić-Majurec, 2007.). Osim ove interne procjene učitelji su podložni i različitim eksternim procjenama. One mogu biti neformalne kao što su to primjerice mišljenje roditelja ili pak formalne koje rade stručnjaci različitih ustanova

koje su zadužene za procjene stručne osposobljenosti učitelja. Prva takva eksterna procjena s kojom se susreću učitelji je polaganje stručnog ispita.

4.4. Standardi profesije i licenciranje

Problematiku profesionalnog razvoja učitelja u Hrvatskoj nemoguće je u potpunosti sagledati bez osvrta na standarde profesije i licenciranje. Standard je norma, osnovna mjera, tj. određeni propisani kriterij, a standard profesije je mjerilo u procjeni kvalitete edukacije i prakse određene profesije. Prema tome standardi učiteljske profesije trebaju odrediti minimalna mjerila onoga što učitelj mora znati i biti sposoban činiti u praksi poučavanja (Pastuović, 1999., str. 489). Već je spomenuto da nakon položenog stručnog ispita učitelj pripravnik dobiva ispravu koja se prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi smatra prvom licencijom za rad učitelja (2008.). Što je licenciranje? To je postupak kontrole kvalitete pojedinca radi davanja certifikata koji dozvoljava poučavanje (Pastuović, 1999., str. 489). S tim u vezi u Hrvatskoj postoje još neke nedorečenosti i nejasnoće koje ne pogoduju profesionalnom razvoju učitelja. U spomenutom Zakonu piše da je licencija za rad u školskoj ustanovi javna isprava kojom se dokazuju potrebne razine općih i stručnih kompetencija učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja. Budući da je cilj svih postupaka licenciranja osiguranje što čvršćih zajedničkih standarda, postavlja se pitanje kako je moguće učiteljima u Hrvatskoj izdavati bilo kakve licencije s obzirom na nepostojanje razrađenih standarda profesionalnih kompetencija za učitelje. Isto tako, za sada, ne postoji program provođenja postupka i način stjecanja, izdavanja i obnavljanja licencije iako u Zakonu piše da učitelji, nastavnici i stručni suradnici imaju pravo i dužnost licenciju obnavljati svakih pet godina. Nelogičnost se pojavljuje i u činjenici da bi licencije trebale izdavati dvije različite ustanove. To su Agencija za odgoj i obrazovanje koja provodi stručne ispite temeljem Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, dok bi daljnje licenciranje temeljem Zakona trebao provoditi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zanimljiv primjer postavljanja kriterija kvalitete u sedam područja učiteljskog rada (individualizacija, okruženje za učenje, sudjelovanje obitelji, strategije poučavanja za smisljeno učenje, planiranje i procjenjivanje, profesionalni razvoj, socijalna inkluzija) kao i indikatora jesu li propisani standardi zadovoljeni (Brajković, 2006) je izdavanje ISSA certifikata izvrsnosti učiteljima koji u svom radu primjenjuju metodologiju Korak po korak⁵.

⁵ Više o Pučkom otvorenom učilištu Korak po korak koje je akreditirano od ISSA-e (Step by Step Association) za izdavanje certifikata moguće je saznati na mrežnoj stranici: <http://www.korakpokorak.hr>.

Želimo li unaprijediti učiteljsku profesiju u Hrvatskoj ovakav primjer ne bi smio biti iznimka, već je potrebno utvrditi optimalne učiteljske standarde, te razraditi kriterije stjecanja i obnavljanja licencija. Suvišno je spominjati da i nedovoljno jasni kriteriji napredovanja u zvanju ne pridonose profesionalnom razvoju učitelja.

5. Zaključak

Iz svega navedenog jasno je da su bitni čimbenici kurikulumske pristupa odgoju i obrazovanju, a koji je usmjeren na stjecanje ključnih kompetencija, učitelji i njihova stručna osposobljenost. Profesionalni razvoj učitelja treba biti planirani kontinuirani proces koji će uvažiti i maksimalno iskoristiti sve raspoložive elemente stručnog osposobljavanja uključujući ne samo formalne i institucionalne oblike, već i cjeloživotno učenje. Jasno formulirani zahtjevi poželjnih i optimalno standardiziranih učiteljskih kompetencija uvelike mogu pridonijeti razvoju učiteljske profesije i kvalitetnijoj implementaciji najavljenog nacionalnog kurikuluma, te razvoju hrvatskog obrazovanja u cjelini.

Literatura

- Ajduković, M., Cajvert, Lj., (2001.). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. Zagreb: Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 2001 / svezak 8, br. 2
- Baranović, B. (2006.). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: Baranović, B. (ur.), Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb: IDIZ
- Bašić, S. (2009.). Ususret stvaranju nove nastavne kulture. Školske novine, 11, str. 4.
- Bognar, B. (2002.). Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole, Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet (dostupno na: http://mzu.sbnet.hr/cgi-bin/download.cgi?00363_magistarskirad.doc, 8. 06. 2010.)
- Bognar, B. (2004.). Prijedlog projekta stručnog usavršavanja „Mreža zajednica učenja“ (dostupno na: http://mzu.sbnet.hr/cgi-bin/download.cgi?00259_projektstrucnogusavršavanja-mzu.doc, 30. 03. 2009.)
- Bokulić, Z. (2003.). Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav. Zagreb: Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, HPKZ, 444 – 450. (dostupno na: <http://www.anse.eu/hr/ANSE-Croatia.articles.Bokulic.school.doc>, 30. 03. 2009.)
- Brajković, S. (ur.), (2006.). Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA pedagoških standarda: priručnik za učitelje. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
- Cindrić, M. (1996.). Program – temeljna sastavnica kurikuluma uvođenja pripravnika u učiteljsku profesiju. *Napredak*, 137, 3, 405-422.
- Domović, V. (2009.). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

- i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33-39. (dostupno na: <http://domus.srce.hr/iuoun/UPraVO/Vizek-prijelom.pdf>, 11. 06. 2009.)
- Glasser, W. (1994.). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007.). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 385-412.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005.). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. <http://public.mzos.hr> (25. 03. 2009.)
- Jensen, E. (2003.). Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje. Zagreb: Educa
- Jurić, V. (2007.). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 253-308.
- Key competencies: A developing concept in general compulsory education (2002.). Brussels: Eurydice. http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf (4. 04. 2009.)
- Marinković, J. (2008.). Mogu li učitelj i učenik biti prijatelji? U: Učiteljstvo kao poziv. Zagreb: Kruzak, 80-82.
- Marinković, J. (2008.). Učitelj – tvorac pedagoške vrijednosti. U: Učiteljstvo kao poziv. Zagreb: Kruzak, 113-118.
- Marsh, C., J. (1994.). Kurikulum: temeljni pojmovi. Zagreb: Educa
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi – prijedlog (2008.). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. <http://public.mzos.hr> (25. 03. 2009.)
- Nofke, S. E., Brennan, M. (1988.). The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans (dostupno na: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED296968.pdf>, 8. 06. 2010.)
- Palekčić, M. (2007.). Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 39-115.
- Pastuović, N. (1999.). Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen
- Pastuović, N. (2004.). Podprojekt I: struktura predtercijarnog školovanja. U: Pastuović, N. (glavni istraživač), Model obveznog školovanja – studija izvodljivosti. <http://free-ri.htnet.hr/zile/ciro/publikacije/ostalo/rezultatistudijeizvodljivosti.pdf> (14.03. 2009.)
- Pastuović, N. (2008.). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10, 2, 253-267.
- Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R. (2005.). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: IDIZ, 95-124.
- Pivac, J. (2006.). Pristup školi koja se mijenja. *Napredak*, 147, 1, 33-42.
- Polić, M. (2006.). Činjenice i vrijednosti. Zagreb: Biblioteka Filozofska istraživanja
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu (2003.). Zagreb: Narodne novine, 88/2003
- Previšić, V. (2007.). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 15-37.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005.). Kakvog učitelja/ nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146, 1, 75-90.

- Redžić, D. (2006.). Stalno stručno usavršavanje i učiteljev profesionalni razvoj. Magistarski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci
- Sekulić-Majurec, A. (2007.). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 351-383.
- Strategija razvoja stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika (2009.–2013.), <http://www.azoo.hr/admin/fckeditor/File/Strategija%20strucnog%20usavršavanja%20AZOO.pdf> (8. 06. 2010.)
- Tuningov pojmovnik, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/GLOSSARY.pdf> (30. 03. 2009.)
- Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007.). Hrvatski nacionalni kurikulum, U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura. Zagreb: Školska knjiga, 157-204.
- Vizek Vidović, V. (2005.). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja, U: Vizek Vidović, V. (ur.), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: IDIZ, 15-66.
- Vizek Vidović, V. (2009.). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33-39. (dostupno na: <http://domus.srce.hr/iuoun/UPraVO/Vizek-prijelom.pdf>, 11. 06. 2009.)
- Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V. (2005.). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj, U: Vizek Vidović, V. (ur.), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: IDIZ, 69-91.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). Zagreb: Narodne novine, 87/08.

NAслов na egleskome

Summary

The orientation of society to „a knowledge society“ has resulted in changes in the educational system, in abandoning the traditional system of education based on teaching plans and programs and in introducing a curricular approach based on developing students' competences. By shifting the focus of action of modern school, the orientation of the teaching process, the changing role of the teacher from information-giver to supporter of the student in developing his/her competences. This changed role, from mere implementer to co-creator of the curriculum, requires new competences for the teacher as well. Their number and variety presupposes a structured continuous program of professional development which will follow the teacher in all stages of his/her profession (initial education, induction period, continuous professional development) and provide support for teachers in facing new demands. Teachers can contribute considerably to the development of their profession and to quality implementation of the National Curriculum as well as to the development of Croatian education as a whole by making use of all the segments of professional development and lifelong learning, by means of clearly defined teaching standards.

Key words: changes in the school system, curricular approach, role and competences of teachers, professional development, lifelong learning, teaching standards