

Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđi europskog i nacionalnog

Jasna Krstović
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Svjedoci smo povećane svijesti velikog dijela političke i akademske javnosti te javnog mijenja o potrebi stvaranja Europe znanja kao nezamjenjivog čimbenika društvenog i ljudskog razvoja i važne sastavnice učvršćenja i obogaćenja pripadnosti Europi, sposobnoj da svoje građane pripremi za izazove novog tisućljeća i osvještava ih o zajedničkim vrijednostima i pripadnosti istom društvenom i kulturnom prostoru. U svijetu koji se stalno mijenja postoji trajna potreba za prilagodbom sustava visokog obrazovanja kako bi europski prostor ostao konkurentan i sposoban djelotvorno odgovoriti na izazove globalizacije. U nastojanjima približavanja razvijenim zemljama Zapadne Europe u sklopu procesa europskih integracija i općeg procesa globalizacije, Hrvatska kao tranzicijska zemlja suočena je sa znatnim teškoćama u načinu, dinamici i sadržaju reformiranja sustava obrazovanja, a time i podsustava obrazovanja učitelja. U radu se pokušava odgovoriti na pitanje kako pratiti procese integracije i globalizacije, a istodobno očuvati vlastite tradicionalne, nacionalne i druge posebnosti te vrednote, posebice u odnosu prema razvijenoj ideji europskog profesionalizma učiteljske profesije u kontekstu kreiranja njegova obrazovnog habitusa.

Ključne riječi: učitelj, škola, obrazovanje učitelja, europski profesionalizam, kompetencijski pristup

Polazišta

Stalne društvenopolitičke, gospodarske i tehnološke promjene te promjene uvjetovane procesima tranzicije izazvale su tijekom proteklih petnaest godina brojne pokušaje planiranja promjena odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj. Ubrzo nakon pada socijalističkoga društvenog sustava počinju procesi transformacije i prilagodbe ukupnoga društvenog političkog sustava društvenim sustavima razvijeno-

noga slobodnog poduzetništva i tržišnoga gospodarstva razvijenih zemalja Europe. Visokorazvijene zemlje sve se više usredotočuju na povećanje konkurentnosti svojih privreda utemeljenih na znanju i poboljšanju demokratskih standarda. Tranzicijske su pak zemlje zaokupljene problemima prijelaza s planske na tržišnu privredu te prijelazom s autoritarnog načina upravljanja na civilno društvo, što se treba ostvariti u uvjetima globalizacije. Kao posljedica toga, i nacionalni obrazovni prioriteti, pa time i hrvatski, proistječu iz razvojnih problema

pojedine zemlje pa zato nisu jednaki u visokorazvijenim OECD zemljama i u tranzicijskim zemljama. Stoga su i razvojni problemi u području obrazovanja također različiti. Dok su razvijene zemlje uglavnom provele strukturne promjene svojih sustava i sada se usredotočuju na poboljšanje kvalitete obrazovanja, zemlje u tranziciji istodobno provode strukturne promjene i nastoje poboljšati kvalitetu izlaza iz svojih sustava (Pastuović, 2004). U nastojanjima približavanja razvijenim zemljama zapadne Europe u sklopu procesa europskih integracija i općeg procesa globalizacije, Hrvatska, kao tranzicijska zemlja, suočena je sa znatnim teškoćama u načinu, dinamici i sadržaju reformiranja sustava obrazovanja, a time i podsustava obrazovanja učitelja. Razlozi za to su mnogobrojni, od povijesnih, društveno-političkih, kulturoloških, gospodarskih i drugih razlika između tranzicijskih zemalja i razvijenih zemalja Europe, do nesklonosti radikalnim reformskim zahvatima unutar sustava obrazovanja. Uočljive su burne društvene reakcije izazvane skepsom pojedinih grupa u mogućnost ostvarenja ideje formiranja zajedničkoga europskog obrazovnog prostora, i bojazni od gubitka nacionalnih specifičnosti sustava obrazovanja, a posebice mnogim neslaganjima u konceptualnom pristupu i načinu provođenja reforme. Kako pratiti procese integracije i globalizacije, a istodobno očuvati vlastite tradicionalne, nacionalne i druge posebnosti te vrednote, danas je jedna od glavnih dvojbi izražena kako u zapadnim, tako i u tranzicijskim europskim zemljama. Važno je istaknuti da su zbog brojnih različitosti u odnosu prema zapadnim zemljama, te sveukupnog zaostajanja u standardima obrazovanja za standardima europskih zemalja, procesi reformi obrazovanja u tranzicijskim zemljama mnogo radikalniji, dramatičniji i uz daleko više društvenih sukoba. Tomu je ponajviše razlog činjenica što se u tim zemljama dugotrajno razvijao sustav moćne centralizirane države koja je utjecala na sve sfere društvenog života (Havelka, 2003). Razmatrajući reformske napore u Hrvatskoj nakon demokratskih promjena, N. N. Šoljan navodi nekoliko ključnih zapreka metodologijske naravi u planiranju i ostvarivanju reformskih zahvata u Hrvatskoj:

1. U cijelom je razdoblju nakon demokratskih promjena u Hrvatskoj na djelu bio „proces promjena u obrazovanju koji je s više ili ma-

nje uspjeha nadomještao ono što je službena obrazovna politika nazivala reformom obrazovanja, a što se zbog sukobljenih percepcija obrazovanja nije moglo konceptualizirati i prihvatiti kao valjan reformski dokument... Tako su kroz cijelo razdoblje od 1990. do danas zapravo tekla dva procesa – jedan izvođen pod vidom reforme, koji nije uspijevaao, i drugi, stvarni, koji je mijenjao odgojno-obrazovnu i školsku zbilju. Izgleda da će ta dva procesa i nadalje paralelno teći.

2. Zbog djelovanja paralelnih tijela s nedovoljno razgraničenim ovlastima i sukobljenim ambicijama odlagale su se planirane aktivnosti.
3. Metodologija je očitovala svoje slabosti u razmatranom razdoblju i u onom dijelu koji se odnosi na traženje prijeko potrebnog konsenzusa za ponudeni nacrt reforme ili čak za njegovu skicu koja se smatrala mogućim polazištem. Problem je to veći kada se takav konsenzus ne može postići unutar jedne vladajuće stranke ili unutar vladajućih koalicijskih partnera, te su šanse za postizanje općeprihvaćenoga nacionalnog dogovora u takvim okolnostima razmjerno nedostatne.
4. Hrvatska reforma obrazovanja u svim je dosadašnjim nacrtima polazila od „vrha prema dolje”, a takav pristup već se višekratno u svijetu potvrdio kao nedjelotvoran i upitan.

U takvim okolnostima provođenja reforme može se u najboljem slučaju očekivati djelomičan uspjeh, a prije neuspjeh i nezadovoljstvo svih strana uvučenih u reformsku moru, zaključuje autor (Šoljan, 2003).

Unatoč otežanim okolnostima prevladavanja postojećih različitosti i brojnih zapreka u ostvarivanju reformskih zahvata, potrebno je istaknuti da se u posljednje vrijeme u Hrvatskoj događaju važni pozitivni pomaci prema europskom integracijskom prostoru, posebice u kontekstu primjene načela zacrtanih Lisabonskom strategijom. Radi se o iznimno važnom strateškom dokumentu kojem je cilj da Europa do 2010. postane najkonkurentnije i najdinamičnije svjetsko gospodarstvo utemeljeno na znanju, sposobno za održivi gospodarski rast i razvoj s većim brojem i kvalitetnijim radnim mjestima te većom socijalnom kohezijom.

Uz efikasno usmjeravanje na ciljeve, revidirana je strategija na Europskom proljetnom summitu 2006. istaknula određena prioritetna područja i predstavila nove instrumente provedbe. Oni se usredotočuju na konkretne mjere i nacionalne akcijske planove u trima ključnim područjima, među kojima se na prvom mjestu naznačuju veća ulaganja u znanje i inovacije kroz promociju politika i mjera koje teže ostvarivanju dogovorenog. Izrada nacionalnih programa reformi temeljenih na afirmaciji takve politike ključni su instrumenti provedbe zacrtanog. Istodobno, s pogledom usmjerenim u budućnost, prepoznaje se činjenica da će u svijetu koji se stalno mijenja postojati trajna potreba za prilagodbom sustava visokog obrazovanja kako bi europski prostor visokog obrazovanja ostao konkurentan i sposoban da djelotvorno odgovori na izazove globalizacije (Londonsko priopćenje, 2007).

Što sve navedeno znači za Hrvatsku? Valja prije svega istaknuti da kao zemlja kandidatkinja Hrvatska nema obvezu izraditi nacionalni program reformi. No upravo stoga što želi postati članicom EU, treba dosegnuti političke i ekonomske kriterije za članstvo, što između ostaloga znači i prihvaćanje sadržaja, načela i političkih ciljeva svih akata na kojima se Unija temelji. Sasvim je sigurno da će u prosudbi spremnosti pojedine zemlje kandidatkinje za pristupanje EU važno mjesto zauzimati ocjena implikacije lisabonskih aktivnosti koje se mogu smatrati prioritetima unutar europskoga, odnosno pretpristupnog partnerstva (uz puno poštovanje specifične polazne pozicije zemlje). Zato je itekako važno sveobuhvatno djelovati u smjeru postupnog usvajanja navedenih ciljeva kroz njihovu ugradnju u nacionalnu politiku na kojoj se temelje reformski zahvati. Postoje primjeri koji pokazuju kako je Hrvatska uspješno uspostavila sustav pokazatelja i

mjera u nekim područjima te je kao takva predstavljena u nekim izvješćima članova Europske komisije. To se posebno odnosi na strategiju znanosti i istraživanja, koja se bavi pitanjima društva utemeljenog na znanju, inovacijama i novim tehnologijama. Strateški okvir za razvoj 2006. – 2013. ključni je Vladin dokument za iduće razvojno razdoblje. U njemu se najveća važnost daje društvu utemeljenom na znanju te je on okvir za ukupni društveni razvoj u sljedećih sedam godina. Ocjena stanja nakon Londonske konferencije optimistična je. Svjedoči smo povećane svijesti velikog dijela političke i akademske javnosti te javnog mijenja o potrebi stvaranja Europe znanja kao nezamjenjivog čimbenika društvenog i ljudskog razvoja te kao važne sastavnice učvršćenja i obogaćenja pripadnosti Euro-pi sposobnoj da svoje građane pripremi za izazove novog tisućljeća i osvješćuje ih o zajedničkim vrijednostima i pripadnosti istom društvenom i kulturnom prostoru.

Obrazovanje¹ temeljeno na kompetencijskom pristupu – put prema europskom profesionalizmu

U kontekstu realizacije dugoročnih ciljeva EU, razvijaju se scenariji, doduše i „crni” i „ružičasti” (Randazio-Plath, 2006) u kojima se, i u jednom i u drugom slučaju, kao svojevrсни zajednički nazivnik uočava isticanje obrazovanja kao ključnog čimbenika izvrsnosti i kompetitivnosti na europskom tržištu rada, uz snažni naglasak na njegovu socijalno-kohezivnu dimenziju.

Na tragu je to ideje o ljudskom kapitalu kao ukupnosti znanja, vještina i kompetencija osobe koje pridonose individualnom, društvenom i gospodarskom blagostanju (*Education Policy Analysis*, OE-

¹ U radu pod pojmom obrazovanje učitelja podrazumijeva se tzv. inicijalno obrazovanje koje se ostvaruje dodiplomskim/diplomskim programima na visokoškolskim institucijama.

²

- osposobljavanje za trajnu zapošljivost aktivnog stanovništava,
- osposobljenost stanovništva za aktivno građanstvo,
- jačanje socijalne kohezije,
- smanjenje socijalne isključenosti (European Commission, 2004, str. 2)

CD, 2002). Navedene osobine razvijaju se s pomoću svih oblika učenja (formalnog, neformalnog i informalnog), na temeljima urođenih dispozicija, obiteljskog „backgrounda” i djelovanjem drugih okolinskih čimbenika.

Ciljevi europskog obrazovanja² poznati su. Svrha im je utjecati na djelovanja kojima se podiže kvaliteta ljudskog kapitala, cijeni važnost podizanja obrazovne kvalitete, njegove dostupnosti, otvorenosti i učinkovitosti. Posebno se ističe spoznaja o važnosti cjeloživotnog učenja kao mogućnosti obogaćivanja osobnog života, ali i poticanja ekonomskog razvoja. Istodobno, snažno se podupire socijalna dimenzija obrazovanja, što je posebno izraženo kroz zahtjev za općom dostupnošću obrazovanja u funkciji doprinosa socijalnoj koheziji (European Commission, 2004). Polako, ali sigurno ostvaruje se Delorova vizija stvaranja boljeg svijeta poticanjem trajnoga ljudskog razvitka kroz određenje obrazovanja kao čimbenika i sredstva razvoja, koje se nalazi u srcu svakog pojedinca i zajednice, a čije je temeljno poslanstvo omogućiti svakomu da bez iznimke i u potpunosti razvije talente, ostvari stvaralački potencijal, uključujući i odgovornost za vlastiti život i postignuća osobnih ciljeva kao i razumijevanje među narodima i obnova praktične demokracije (Babić, 2007).

Već je istaknuta visoka razina suglasnosti o kvalitetnom obrazovanju kao imperativu suvremenog življenja i premisi na kojoj se utemeljuje izvrsnost, uspješnost i kompetitivnost pojedinca i njegovo snalaženje u promjenjivim uvjetima suvremenog života. Implikacije obrazovnih politika na učinke obrazovanja nedvojbene su. Iz tih se razloga pridaje velika pozornost pronalaženju mehanizama potpore za njihovo što kvalitetnije postizanje. Jedan od načina pronađen je u promociji kompetencijskog pristupa temeljenog na kompleksnom sustavu ishoda učenja i kompetencija koji je u zadnjem desetljeću postigao važnu afirmaciju u teoriji i praksi planiranja obrazovnih kurikuluma, posebice u nji-

hovoj razvojnoj dimenziji. Svojevrsni je to odgovor na pitanje: što je sve potrebno naučiti, znati, koje su to sposobnosti, vještine i vrijednosti čije postizanje vodi uspješnoj integraciji u ekonomiju temeljenu na znanju? Tako postavljeno, ono otvara problem svrhe obrazovanja kroz propitivanje vrste i kakvoće njegovih ishoda, odnosno kompetencija.

Mnogo je pokušaja da se definira ishod učenja. U većini europskih dokumenata postoji suglasje da su to *iskazi očekivanja o tome što bi student trebao znati, razumjeti ili moći učiniti na kraju procesa učenja – obrazovanja* (Tuning project 2004. i 2007, *Joint Quality Initiative* 2004). Radi se dakle o više ili manje određenoj definiciji kompetencija koje na taj način postaju centralno pitanje u određenju ishoda učenja.

U literaturi je moguće uočiti različite pristupe i interpretacije, kako samog određenja kompetencija, tako i njihova odnosa prema ishodima učenja³. Definicija, ali i interpretacija značenja, zavisi od mnogih čimbenika: određenih razlika u odabranom epistemološkom pristupu (Pate, Martin and Robertson, prema Winerton, J., Delamare-Le Deist, F., Stringfellow, E., 2003) kulturoloških, jezičnih i društvenih okolnosti u čijem se kontekstu pojam definira i sl.⁴

Znatan doprinos, kako u tumačenju kompetencija, tako i u određenju odnosnih relacija s ishodima učenja, ponudio je program „Definicija i selekcija kompetencija: teorijske i konceptualne osnove”, koji je počeo 1997. godine pod pokroviteljstvom OECD-a: *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo). Svrha mu je donošenje općega konceptualnog okvira – referencija za identifikaciju, analizu i tumačenje kompetencija kako bi bilo moguće zajedničko razumijevanje onih koje su važne za zemlje članice OECD-a. Radi se o tzv. funkcionalnom, vanjskom pristupu, jer kompetencijama pristupa s pozicija njihova utjecaja na uspješnost funkcioniranja društva kao zajednice, ističući prije svega osobine i socijal-

³ Izbor, prikaz i interpretacija odabranih pristupa ograničena je problemom o kojem raspravljamo u ovom radu.

⁴ Interesantno je pitanje međukulturalnog transfera kompetencija koje otvara Sparrow (Sparrow, 1997), ističući da u različitim zemljama isto ponašanje ne mora upućivati na istu kompetenciju, niti sva ponašanja moraju biti jednako relevantna.

ne zahtjeve koji se postavljaju pred individuu u suočavanju sa zahtjevima društvenog života. Slijedeći logiku određenja ljudskog kapitala kao ključnog za dobrobit funkcioniranja društvene zajednice, ključne su kompetencije one koje potencijalno pridonose procijenjeno važnim ishodima, odnosno uspješnom životu, i to u terminima kvalitete života individue u sinergiji s kvalitetom društva kao zajednice (Trier U. P. 2001). DeSeCo koncept⁵ pravilno ističe potrebu da se takvim zahtjevima orijentiran pristup mora nadopuniti konceptualizacijom kompetencija kao unutarnjih mentalnih struktura u smislu sposobnosti, kapaciteta ili dispozicija svake individue.

Određenu varijantu funkcionalnog pristupa daju autori Boon i van der Klink (u Štimac, 2006) jer ustanovljavaju vezu između kompetencija i socijalnog konteksta – svijeta rada, određujući kompetencije kao *specijalizirani sustav postignuća sposobnosti, stručnosti ili sposobnosti (KSA koncept: knowledge, skills and attitudes) koje su pojedincu prijeko potrebne za uspješno obavljanje određenih zadataka.*

Takvom opredjeljenju blizak je i Boyatzis (Boyatzis, 1982; prema Kurtz i Bartram, 2002) koji kompetencije određuje s pozicija uspješnosti i to kao *temeljnu karakteristiku osobe koja rezultira učinkovitošću i/ili superiornom obavljanju posla... Može biti osobina, motiv, vještina, aspekt slike o sebi ili socijalne uloge ili korpus znanja koju ona ili on koristi.*

Nadalje, Dale i Iles (u Štimac, 2006) razlikuju profesionalne sposobnosti od psiho-socijalnih karakteristika. Pri tome, termin kompetence označava *umješnost u odnosu prema nekim specifičnim radnim aktivnostima i prema unaprijed određenom i definiranom standardu.* Tvrdnja o stručnosti tako je tvrdnja o standardu postignuća, odnosno o odnosu prema njemu. Standardi pritom predstavljaju *demonstraciju postignuća određene razine vještina na širem rasponu kompetencija.*

Zanimljiv je pristup autora Kurtza i Batrama koji na terminološkoj razlici između termina 'competence' i 'competency' grade i semantičku (Kurtz,

Bartram, 2002). *Competence* određuju kao kompetentnost ili stručnost, kroz specifikaciju potrebitih vještina i znanja, a *competency* kao ponašanja koja podupiru uspješno obavljanje određenih radnih aktivnosti, dakle to kako se te vještine i znanja koriste pri obavljanju radnih aktivnosti u kontekstu određenih zahtjeva posla.

U literaturi je moguće pronaći i pristup koji kompetencije promatra sa stanovišta kvalifikacije ili standarda. Tada ih se određuje kao *skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da se reflektiraju u obavljanju posla koji doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda* (Warr, Conner, 1992).⁶

Isto tako, moguće ih je odrediti prema kriteriju subjekta koji procjenjuje kvalifikaciju. Kada se radi o akademskoj zajednici, onda se kompetencije najčešće određuje ishodima učenja i potrebnim vještinama. Ukoliko to čine „korisnici usluga”, dakle poslodavci praktičari, tada je određenje orijentirano na razinu znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za obavljanje određenoga profesionalnog polja rada. U svakom slučaju uvijek se radi o omjeru barem triju sastavnica: akademskih (solidno opće obrazovanje), dobrog poznavanja znanosti/ znanstvene discipline, profesionalnih znanja, sposobnosti i vještina (Spodek, Saracho, 1990).

Iscrpnu analizu i komparaciju pristupa definiranju značenja pojma kompetencije izradio je F. E. Weinert (OECD, 2001b) utemeljivši svoje tumačenje na psihologijskom pristupu i pokušavši pritom premostiti jaz između psihološkog i pedagoškog tumačenja kompetencija s jedne i sociologijskog s druge strane. Zaključio je da unutar pojedinih znanstvenih disciplina postoji suglasje na način da se pojam kompetencije uglavnom definira kao specijalizirani sustav sposobnosti, stručnosti i vještina koje su prijeko potrebne za postizanje određenih zadataka. Tim se pristupom razvija svojevrsan odnos između individualnih postignuća pojedinca, ali i pogled u smjeru doprinosa individue kvalitetnom životu socijal-

⁵ DeSeCo pristup prihvaća određenje kompetencija definirajući ih kao sposobnost suočavanja sa zahtjevima ili njihovo uspješno obavljanje; pritom ističe da i zadaća uspješno sadržava obje dimenzije, i kognitivnu i nekognitivnu.

⁶ Pitanje standarda učiteljske profesije ključno je u procesima definiranja mjerljivih indikatora kojima se promovira kvaliteta učitelja i njegova obrazovanja (Schratz 2004). Više na npr. *QTS standard current standards for qualified teacher status (QTS)*. www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/currentprofessionalstandards/qtsstandards.aspx – 25k -

ne zajednice. Ključno je pritom njegovo određenje kompetencija kao *akcije u socijalnoj situaciji* (Weinert, 2001). Kompetencije nisu limitirane samo na postizanje određene razine vještina, već se tumače kao sveobuhvatna postignuća koja individui omogućavaju uspješno suočavanje s izazovima suvremenog društva općenito, u odnosu prema pojedinom društvenom kontekstu, ali i specifičnoj životnoj situaciji u kojoj se pojedinac nalazi. Na taj način pojedincu omogućuju da se odgovorno i kritički suočava s problemima pred kojima se nalazi, uspješno ih svladava te na taj način razvojno napreduje.

Poštujući u mnogome Weinerov pristup, Vijeće Europe razvilo je općeprihvaćeni koncept u kojem se kompetencije određuju kao *opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu, vrijednostima i dispozicijama koje svaka osoba treba razvijati kroz proces obrazovanja* (*Key Competencies*, 2002). Na taj se način ustanovljava europski kvalifikacijski okvir kao mjera akademske usporedivosti formalnih i neformalnih značajki pojedinačnih sustava obrazovanja učitelja u kontekstu europskog prostora visokog obrazovanja. Njime se olakšava uzajamna čitljivost stečenih kvalifikacija između različitih visokoškolskih institucija, između institucija i tržišta rada te između različitih razina obrazovanja.⁷

Europa je dakle postigla dogovor i opisala kvalifikacije za svaku razinu. Diferencijacija među njima napravljena je kroz razlikovne dimenzije primjene znanja i razumijevanje, prosuđivanje, komunikaciju te vještine učenja (Adam, 2003). Na taj su način dobiveni deskriptori, odnosno *izjave koje sadržavaju karakteristike triju razina studija na osnovi kom-*

petencija koje bi student trebalo steći u tijeku svake od navedenih kvalifikacijskih razina. U sebi sadržavaju skup zajedničkih načela, postupaka i smjernica za različite oblike suradnje, s naglaskom na ustrojavanje sustava osiguranja i razvoja kvalitete. Radi se dakle o referentnim podacima kojima se uspostavlja taksonomija i okvir za definiranje odnosa između kvalifikacija. Svaki pojedini deskriptor upućuje na generalne izlazne rezultate zadane kvalifikacijske razine. U tom smislu, definiranost ishoda učenja mora biti jednaka ili usporediva s istom u zadanom okviru kvalifikacija. Ishodi učenja predstavljaju ključne elemente kvalifikacijskog okvira jer su temeljni indikatori, svojevrсни „zajednički nazivnici” na kojima se gradi sustav prepoznatljivosti i usporedivosti kvalifikacijskih razina i ostvaruje Europski prostor visokoga obrazovanja.

Izrada i usvajanje općeg kvalifikacijskog okvira za Europski prostor visokoga obrazovanja (EHEA) te izrada općih deskriptora za svaku razinu obrazovanja, svakako je jedan od najvažnijih elemenata na kojima je izgrađen prepoznatljivi, moderni sustav osiguranja i poticanja kvalitete.

U određenju odnosnih relacija ishoda učenja i kompetencija u kontekstu općeg kvalifikacijskog okvira prihvaćena je definicija po kojoj su *kompetencije dinamična kombinacija znanja, razumijevanja vještina i sposobnosti, stavova i odgovornosti koje opisuju ishode učenja obrazovnog programa.* Ishod učenja jasna je definicija kompetencija, vještina i/ili stavova koje bi učenik/student trebao steći tijekom određenog razdoblja učenja (Gonzales, Wagenaar, 2003).⁸

⁷ Na temelju toga osnovna svojstva Europskog kvalifikacijskog okvira postala su poznata. Berlinskim komunikatom bachelor-master struktura postala je europski standard. 1992. godine Joint Quality Initiative (JQI) uskladila je i preporučila deskriptore („*Dublin Descriptors*”) temeljene na generičkim kompetencijama za prvu i drugu razinu studija (*Bachelor's and Master's*), primjenjive u kontekstu nacionalnih, regionalnih ili institucionalnih uvjeta, a Europska komisija donosi 2005. godine radni dokument o cjeloživotnom učenju u kojem, kao svojevrсни meta-okvir, promovira 8 kvalifikacijskih razina (i podrazina) kao podlogu za izradu nacionalnih kvalifikacijskih okvira (Tuning Project, 2004).

⁸ U tom smislu razlikuju se (prema istom autoru);

1. generičke kompetencije (*general academic*) koje trebaju posjedovati svi studenti na kraju završene određene razine obrazovanja. Njima se opisuju transferabilne sposobnosti nezavisne od znanstvene discipline kojoj se promatraju, (npr. pismenost, komunikacijske vještine, sposobnosti rješavanja problema, IT sposobnosti i slično). One mogu biti:

- instrumentalne kompetencije : kognitivne, metodološke, tehnološke i jezične sposobnosti
- interpersonalne opće kompetencije: individualne sposobnosti kao socijalne vještine -interakcije i kooperacije i sl.
- sistemske opće kompetencije odnose se na cjelokupni sistem sposobnosti primjene znanja u praksi, prilagođavanja novim situacijama, sposobnost samostalnog rada i dr.

2. **stručne kompetencije** (*subject specific*) koje se definiraju za svaku struku ili područje studiranja

Europski je kvalifikacijski okvir u potpunosti prihvatio kompetencijski pristup prepoznavši njegovu temeljnu humanističku dimenziju vidljivu prije svega kroz proces premještanja fokusa sa sadržaja na osobnost. U tom smislu Green ističe orijentaciju na poželjna i ključna ponašanja za organizaciju, čime daju specifikaciju osobe umjesto opisa posla, koja se koriste za operacionalizaciju kompetencija omogućavaju jasnu komunikaciju standarda selekcije, radnog ponašanja, poučavanja i treninga (Green, 1999). U akademskom kontekstu to znači definiranje standarda opisivanjem suštine kvalifikacije terminologijom generičkih i specifičnih kompetencija, odnosno postignutim određenim ishodima učenja nakon uspješnog dovršetka priznatoga studijskog programa.

Prema europskoj dimenziji obrazovanja učitelja

Kreiranje suvremenih obrazovnih politika nezamislivo je bez poštovanja učitelja, kojima se u pravilu pridaje važnost ključnih čimbenika u promociji Europe znanja kao cjelokupnoga kulturološko-socijalno-edukacijskog konteksta. Oni su ti koji snagom svoje profesionalnosti znatno pridonose pripremanju budućih građana ujedinjene Europe te razvoju i poboljšavanju njihovih ljudskih mogućnosti kojima odgovaraju na izazove društva znanja, za aktivno sudjelovanje u tome društvu i samostalno cjeloživotno učenje (*“Education & Training 2010 the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms”*). Iz tih se razloga u gotovo svim europskim zemljama osnažuje tendencija o tretiranju obrazovanja učitelja kao područja od posebnoga društvenog interesa te je ono stoga gotovo svuda dio razvojno-gospodarske i socijalne politike.

Europa se ujedinjuje oko zajedničkih Načela⁹ za sposobnost i kvalifikacije učitelja

(Common European Principles for Teacher Competences and Qualification). Donose se pre-

poruke radi podupiranja razvoja novih strateških politika u obrazovanju na svim razinama, (nacionalnim, regionalnim) primjerenih ciljevima istaknutim Lisabonskom strategijom. Uloga učitelja, njihovo cjeloživotno obrazovanje te stručni razvoj postavljaju se kao prioritetni ciljevi u nacionalnim reformama obrazovnih sustava.

U tom se smislu intenziviraju rasprave o ustanovljavanju Europskog prostora obrazovanja učitelja, zalaganjem za europsku dimenziju određenja profesionalizma učiteljske profesije. Naime, *europski učitelj*, kako je već istaknuto, ne obrazuje samo buduće građane u vlastitoj zemlji, nego istodobno i buduće građane ujedinjene Europe. Iz te perspektive europska dimenzija predmnijeva mnogo različitih aspekata koji su s jedne strane duboko ukorijenjeni u sociopolitički i kulturalni kontekst izrastanja europskog društva kao nove kvalitativne cjeline, i s druge strane tih istih značajki na nacionalnim razinama svih sastavnica. Posebno se pritom naglašava vrijednosna dimenzija nacionalnih identiteta na način da europska dimenzija uvijek predstavlja svojevrsni balans između nacionalnih i transnacionalnih vrijednosti u kreiranju obrazovnih politika (Schratz, 2004).

Stoga europski profesionalizam ne znači stvaranje europskog učitelja kao „nad-učitelja”, već se njime daje naglasak na glavne sastavnice tog pojma potencijalno važne, kako na pojedinačnoj, tako i na zajedničkoj razini europskog obrazovnog prostora. U krajnjem cilju pokušaj je to stvarne mobilizacije unutar učiteljske profesije putem takvog obrazovanja koje će svakom učitelju omogućavati ulazak u razred u svakoj od zemalja ujedinjene Europe.

Posebno se problematizira pitanje kvalitete učiteljeva rada u kontekstu kreiranja obrazovnih politika koje stimuliraju daljnji razvoj njegove profesije. Mnoge od tih politika fokusirane su na definiranje i razvoj indikatora kojima se promovira kvaliteta učitelja i njegova obrazovanja, a time njegov društveni status.¹⁰ Polaze od jasnog opredjeljenja prema

⁹

1. visoka stručna sprema,
2. zanimanje postavljeno u kontekst cjeloživotnog učenja,
3. mobilno zanimanje,
4. zanimanje temeljeno na partnerstvu

¹⁰ Naime, još je 2004. g. Vijeće Europe u svom dokumentu „Education & Training 2010 the Success of the Lisbon Strategy hinges on Urgent Reforms” upozorilo na činjenicu da je uspjeh reformi direktno u zavisnosti od motivacije, ali i kvalitete obrazovanja učitelja. Zato je prijeko potrebno poduzeti mjere za podizanjem razine atraktivnosti ove profesije. To podrazumijeva motiviranje najtalentiranijih da uđu u profesiju i u njoj ostanu, uključujući atraktivnost radnog mjesta i adekvatne brige za karijeru, napredovanje i razvoj.

učiteljskoj profesiji koju određuju kao iznimno složeno zanimanje koje implicira reflektivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu (The Quality of Teachers, 2006). Indikatori kvalitete učiteljske profesije otvaraju s jedne strane pitanje kriterija na temelju kojih se donose, a s druge strane pitanje mjerljivih pokazatelja kao odraza u kojem se zrcale navedene vrijednosti i atributi kojima se opisuje učiteljska profesija. To je osobito važno stoga što kvaliteta učitelja podrazumijeva sveukupni koncept koji ne čine samo znanje i vještine, nego i osobne kvalitete njegove ličnosti, vrijednosti, stavovi, identitet, vjerovanja i sl. Način na koji će one biti transponirane u indikatore učiteljeve kvalitete otkriva dominantnu socijalnu, kulturnu, ekonomsku i obrazovnu politiku, pogled i brigu za kvalitetnog učitelja (*ibidem* str. 7).

Definiranje mjerljivih indikatora kojima se promovira kvaliteta europskog učitelja kroz njegovo obrazovanje najčešće se temelji na identifikaciji ishoda učenja, odnosno kompetencija. Takav se pristup primijenio i u definiranju konstitutivnih elemenata pojma europski profesionalizam kroz inventariziranje dimenzija ishoda učenja kojima se određuje opseg učiteljskih kompetencija koje postaju ishodišne točke u planiranju i razvoju studijskih kurikuluma za obrazovanje učitelja.¹¹

Rezultati istraživanja (Reichert i Tauch, 2003) pokazuju da veliki broj visokoškolskih instituci-

ja za obrazovanje učitelja diljem Europe poznaje i primjenjuje koncept baziran na ishodima učenja, odnosno kompetencijama prilikom izrade novih kurikuluma. U tom smislu prihvaćen je metodološki predložak njihova dizajniranja, razvijen u sklopu *Tuning projekta* (*Tuning project a methodology*) koji se temelji na nekoliko uporišnih točaka, od kojih se prve dvije (od šest) odnose na potrebu definiranja generičkih, odnosno specifičnih kompetencija određenog stručnog profila.¹²

Odnosne relacije ishoda učenja i učiteljskih kompetencija na razini kurikuluma jedno je od najvažnijih pitanja u njegovu dizajniranju. Prisjetimo li se određenja ishoda učenja kao iskaza *očekivanja o tome što bi student trebao znati, razumjeti ili moći učiniti na kraju procesa učenja*, jasno je da u njihovoj definiciji moramo poći od isto tako jasnog definiranja ishoda učenja. Prijeko je potrebno napustiti dosadašnji tradicionalni „input based” pristup usmjeren na nastavnika, vidljiv prije svega u orijentaciji prema sadržaju koji je student trebao savladati. Umjesto toga, sada se počinje „od kraja”, tj. opisom kompetencija koje student treba steći na kraju određenoga obrazovnog procesa, vodeći uvijek računa o njegovu napredovanju prema višim razinama uz istodobno promišljanje o mogućnostima njegove zapošljivosti. Zato ishodi učenja na kurikulumskoj razini moraju biti istodobno relevantni za dalje obrazovanje i za tržište rada i ostvarivi u sklopu zadanih vremenskih i materijalnih ograničenja (Tunning, 2007).

¹¹ Npr. dablinski Deskriptori za Education studies /Teacher education za I. razina Specifične kompetencije

- kompetencije u strategijama poučavanja,
- sposobnost kreiranja uvjeta za učenje jednakih i pogodnih za sve, bez obzira na socio-kulturni i ekonomski status,
- rad s informacijama i znanjima iz područja studiranja,
- obrazovne dimenzija tog znanja,
- razvoj demokratskog, humanog stila.

Opće kompetencije

- mogućnost daljnjeg učenja, razvoj općih kompetencija koje omogućuju prilagodljivost u promjenjivim uvjetima tržišta,
- razvoj kvaliteta za autonomno učenje, sposobnost pristupa novim problemima,
- razvijene komunikacijske vještine i ostale vještine prijenosa znanja.

Na taj su način određene kompetencije za II. razinu (*master*) i III. (*Phd*) razinu (Tunning 2004).

¹² Zaključci Bergenske konferencije (*From Berlin to Bergen 2005*), preporučuju da se zbog poštovanja principa transparentnosti svi studijski programi/kurikulumi, bez obzira na razinu i vrsnoću, definiraju preko ishoda učenja.

Budući da se ishodi učenja uvijek formuliraju određenim kompetencijama, iznimno je važno dobro razlučiti ta dva pojma. Tuning projekt upozorio je na tu razliku, želeći posebno naglasiti različita polazišta dionika obrazovnog procesa: nastavnika i studenta. Ishodi učenja uvijek su formulirani s nastavnikove strane, u nastojanju za uključivanje studenta na osnovi „*inputa*” temeljenih na unutarnjim i vanjskim elementima potpore. Kompetencije se pak postižu ili razvijaju u tijeku procesa učenja sa strane studenata. Ishodi učenja se, dakle, **ne odnose** na sadržaj ili metode nastave, nego na ono što se očekuje da student stekne ili razvije tijekom učenja, ali se na osnovi njih definira i jedno i drugo. Pritom je važno razlučiti radi li se o *očekivanim* ishodima učenja ili *željenim* ishodima učenja. U prvom se slučaju radi o formulaciji *minimuma* kompetencija koje bi student trebao steći kako bi uspješno završio zadanu cjelinu učenja, a u drugom slučaju *maksimumu kompetencija* (Vukasović, 2006). Tek je tada moguće programirati sadržaje uz istodobnu naznaku načina na koji će se pratiti razvoj studenata, provjeravati je li zadana kompetencija (ili više njih) stečena kroz adekvatne metode ocjenjivanja studentovih ukupnih postignuća i sl.

Mnoga su pitanja u tom smislu i dalje otvorena, kao npr. postojanje mogućnosti kreiranja jezgre (*core*) učiteljskih kompetencija (generičkih i specifičnih) za svaku obrazovnu razinu kao svojevrsnoga zajedničkog indikatora. Ako je ona moguća, promišlja se u kojoj je mjeri ta mogućnost razvojne prirode, a u kojoj mogući ograničavajući čimbenik daljnjeg inoviranja učiteljskih kompetencija kao odgovora na promjenjive uvjete rada u kojima on djeluje. Nadalje, je li doista najbolji pristup izbora kompetencija po kriteriju razine obrazovanja ili bi možda bilo bolje prepustiti to obrazovnoj instituciji i njezinoj snazi? Koliki je mogući razvojni doseg u pojedinim razinama obrazovanja i kojim se metodama najbolje ostvaruju odabrani ishodi učenja? Kako kvalificirati razvojna postignuća u pogledu postizanja kompetencija od prve do posljednje godine studija? Tko je sve za to odgovoran (*Universities' Contribution to the Bologna Process – An Introduction*. Tuning 2007)?

U prosudbi postignuća hrvatskog „ugađanja” obrazovanja učitelja prema načelima europskog

profesionalizma valja biti kritičan, uz istodobno priznavanje činjenice da je proces ipak pokrenut. Pritom kao mjerilo može poslužiti motrište koje propituje učinke s pozicija usklađenosti s europskim kvalifikacijskim okvirom – tzv. „vanjski” element prosudbe i ono koje ih propituje s pozicije samih kurikuluma – „unutarnji” element prosudbe (ishodi učenja, opće i specifične kompetencije učitelja).

Procjenu „vanjskih” značajki moguće je staviti u kontekst aktualnih procesa izgradnje nacionalnog kvalifikacijskog okvira. Za učiteljsku profesiju to prije svega znači propitivanje razine autonomije u obavljaju zadaća koje učiteljima „dopuštaju” planiranje i razvoj „vlastitog” kurikuluma odgovarajuće razine. Ukoliko je tako, postavlja se pitanje izrade mjerljivih pokazatelja ishoda učenja koji će opravdati odabranu obrazovnu razinu uz istodobni pogled prema Evropskom kvalifikacijskom okviru u cilju postizanja transparentnosti, prohodnosti i mobilnosti. Jezikom kompetencijskog pristupa, riječ je o razinama općeg i specifičnih i znanja i njihovu razumijevanju i primjeni, općim vještinama, komunikacijskim i drugim sposobnostima i njihovoj primjeni, koje su sastavnice obrazovnog habitusa europskog profesionalca u polju odgojnih znanosti. Obrisi su to općih, generičkih i specifičnih kompetencija, koje su, kako je vidljivo iz europskih iskustava, temeljne pretpostavke za planiranje i razvoj kurikuluma u odabranoj kvalifikacijskoj razini za određeno polje rada.

Unutarnju prosudbu učinjenog moguće je vrednovati na osnovi mnogih indikatora. Jedan od najučinkovitijih jest odgovor na pitanje jesmo li i u kojoj mjeri u planiranju i razvoju studijskih kurikuluma dobro odmjerili ishode učenja i odgovorili na pitanje koje kompetencije student treba steći nakon završenog *cijeloga* studijskog programa, a koje nakon pojedinog kolegija? Kako smo riješili odnos očekivanih i željenih ishoda učenja i njihova odnosa prema općim i specifičnim kompetencijama koje bi student trebao postići nakon završetka pojedinog kolegija studija? Jesmo li u dovoljnoj mjeri promislili ostvarivanje ishoda učenja, prije svega kroz procjenu radnog opterećenja studenata, ali i kroz načine praćenja i ocjenjivanja njegovih postignuća itd.

Umjesto zaključka

Usprkos navedenih otvorenih pitanja možemo se složiti da je proces implementacije kompetencijskog pristupa u hrvatske kurikulume za obrazovanje učitelja počeo. Očito je prihvaćena spoznaja o tome da je kompetencijski pristup temeljen na ishodima učenja kao osnovnim elementima kurikuluma snažan instrument za iskonsku promjenu procesa obrazovanja učitelja. Na tom se potencijalu utemeljuje nova filozofija obrazovanja koja podrazumijeva preusmjerenje njegova fokusa s procesa predavanja/nastave na proces učenja. Radi se o svojevrsnoj promjeni paradigme premještanjem fokusa poučavanja od nastavnika prema studentu (*from a staff centred approach to a more learner oriented approach to education*; Tunning 2004). Zato su ishodi učenja iznimno važni jer predstavljaju intrinzični element pedagoškog preokreta u obrazovanju učitelja, kojem je, kako je vidljivo, pridodano značenje ključnog čimbenika u realizaciji na znanju utemeljenog društva koje uči, u kojem pak hrvatski učitelj treba zauzeti mjesto koje mu pripada.

I na kraju, hrvatski učitelj postiže europski profesionalizam i postaje građaninom Europe temeljene na znanju jedino svojim obrazovanjem. Život u multikulturalnom okružju ujedinjene Europe sudbina je hrvatskog učitelja 21. stoljeća. Zato ga treba

osposobiti za takav osobni i profesionalni stil života u kojem će različitost doživljavati kao vrijednost, razvijati visoku razinu tolerancije prema drukčijem i svojim djelovanjem promovirati pružanje jednakih šansi za sve. Stoga se njegovo obrazovanje ne smije ograničavati na praksu poučavanja samo u nacionalnim okvirima. Istodobno valja posebno naglasiti da se u ostvarivanju europskog prostora obrazovanja učitelja, odnosno europske dimenzije učiteljske profesije, uvijek i svuda polazi s mnogo različitih aspekata koji su s jedne strane duboko ukorijenjeni u socio-politički i kulturalni kontekst izrastanja europskog društva kao nove kvalitativne cjeline, a s druge strane tih istih značajki na nacionalnim razinama svih sastavnica. Posebno se pritom naglašava vrijednosna dimenzija nacionalnih identiteta na način da europska dimenzija uvijek predstavlja svojevrsni balans između nacionalnih i transnacionalnih vrijednosti u kreiranju obrazovnih politika (Schratz, 2004). Zato *europski učitelj* ne znači opasnost od zatiranja nacionalnih postignuća, nego je naprotiv šansa za njihovu europeizaciju. U tom smislu euroskepticizmu nema mjesta te iskazane bojazni vezane uz poziciju nacionalnog u sučeljavanju s europskim valja odbaciti kao bespredmetne.

Literatura

- Adam, S. (2003), *Qualification Structures in European Higher Education*, Danski bolonjski seminar, 27 – 28. ožujka 2003. (www.aic.lv.ace_disk/Bologna/Bol_semin/Copenh/S_Adam.pdf)
- Babić N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. Babić N. ur. *Kompetencije i kompetentnost učitelja. Competences and Teacher Competence. Zbornik radova: Proceeding*. Osijek. Sveučilište u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku. Kherson State University Kherson. Ukraine.
- Barroso, J. M. (2006), *Time to move up a gear*. Presentation of the Annual Progress Report on Growth and Jobs, IP/06/71. Dostupno na (www.pes.org/downloads/EC_Time_to_move_up_a_Gear_Part_I_Jan_06.pdf)
- Brumfitt, K. (2003), *Improving the Education of Teachers and Trainers. Study visit to England 9 – 11 april 2003*. Teacher Training Agency. (www.aic.lv/refernet/doc/Theme_6-final_no_internet.doc ili ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/background-report-study-visit-cy_en.pdf)
- Coolahan, J. (2002), *Teacher Education And The Teaching Career In An Era Of Lifelong Learning*. OECD Education Working Paper No. 2. Dostupno na www.oecd.org/documentprint/0,3455,en_2649_34859095_2501429_1_1_1_1,00.html
- Gonzales, J., Wagenaar, R. (2005), *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*. University of Deusto, University of Groningen.
- Green, P. C. (1999), *Building Robust Competencies: Linking Human Resource Systems to Organizational Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Havelka, M. (2003), *Visoko obrazovanje u Hrvatskoj i europskim zemljama: prilog usklađivanju visokog obrazovanja u Hrvatskoj s visokim obrazovanjem*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Kurz, R., Bartram, D. (2002), *Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work*. U: Robertson, I. T., Callinan, M., Bartram, D. (ur.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester. John Wiley.
- Pastuović, N. (2005), *Struktura predtercijarnog školovanja. Hrvatska škola i društvo znanja. Sintetski izvještaj podprojekta*. Institut za društvena istraživanja. Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Zagreb.
- Pisani-Ferry, J., Sapir A. (2006), *Last exit to Lisbon*. Dostupno na www.bruegel.org/Files/media/PDF/Publications/
- Reichert, S. Tauch, Ch. (2003), *Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps towards sustainable reform of higher education in Europe* (www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_full.pdf)
- Samardžija V. (2006), *The Lisbon Strategy: in the Wider European Context. U: Reforms in Lisbon Strategy Implementation: Economic and Social Dimensions*. (ed. Samardžija V.) Institute for International Relations – IMO Friedrich Ebert Stiftung – FES. Zagreb
- Schratz, M. (2004), *What is a "European teacher"?: A discussion paper*. European network on Teacher Education Policies. Dostupno na http://www.see-educoop.net/education
- Spodek B., Saracho, N. (1990), *Preparing early childhood teachers: U: Spodek B., Saracho, N. (ur.)*. Early childhood teacher preparation. New York: Teacher College.
- Šoljan, N. N. (2003), Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagoških razvoja. U H. Vrgoč (Ed.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskoga društva*. Hrvatski pedagoško-književni zbor. Zagreb.
- Štimac, V. (2006), *Kompetencije i njihova primjena u šest većih organizacija*. Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Digitalni arhiv (darhiv. ffzg.hr/85/ – 8k)
- Villa, A., Gonzales, J., Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., Laka, J. P. (2007), *Competencies in the teaching and learning proces. Universities' contribution to the Bologna Proces- An introduction*. Tuning Education Structure in Europe. General brochure (www.tuning.unideusto.org).
- Warr, P., Conner, M. (1992), *Job Competence and Cognition*. *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.

Weinert, F. E. (2001), *A concept of competence: A conceptual clarification*. U: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber. Dostupno na [www.oecd.org/.../809a2d78518a8277c125685d005300b2/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/\\$FILE/JT00137131.PDF](http://www.oecd.org/.../809a2d78518a8277c125685d005300b2/5b71d9d70e0f867cc1256c950053c48d/$FILE/JT00137131.PDF)

Zgajewski T. (2006), *The Lisbon Strategy: What is Wrong*. U: *Reforms in Lisbon Strategy Implementation: Economic and Social Dimensions*. (ed. Samardžija V.) Institute for International Relations – IMO Friedrich Ebert Stiftung – FES. Zagreb.

Dokumenti:

Bologna Follow-up seminar. *Student Participation in Higher Education Governance*, General Report 2003. Oslo, lipanj 12 – 14. 2003. Oslo: Ministarstvo obrazovanja i istraživanja, 2003. (www.esib.org/documents/studentspart-generalreport.pdf)

Bologna Working Group on Qualifications Framework. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. (www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)

Common European Principles for Teacher Competences and Qualification. European Commission 2004. (<http://europa.eu.int/comm/education>)

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). (<http://www.De.Se.Co.admin.ch>)

Education & Training 2010 „The Success Of The Lisbon Strategy Hinges On Urgent Reforms Council Of The European Union Brussels, 3 March 2004. Dostupno na ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Education And Training 2010 Diverse Systems, Shared Goals – Key Objectives And Areas Of Cooperation – Ec.Europa.Eu/Education/Policies/2010/Objectives

EU Expert Group on Objectives 1.1: *Improving the Quality of Education of Teachers and Trainers*. (ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/group-report-hu_en.pdf)

Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07 – National trends in the Bologna process. Eurydice. (<http://www.eurydice.org>)

Fordham Foundation (1999). *The Teachers We Need and How to Get More of Them*. (<http://www.ed-excellence.net/library/teacher.html>)

From Berlin to Bergen 2005. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen.

Key Competencies 2002. A developing concept in general compulsory education. (<http://www.eurydice.org>)

Londonsko ministarsko priopćenje. (www.mzt.hr)

Model obveznog školovanja – studija izvodljivosti (2004). Projekt Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa: Rezultati rada na projektu u prvoj godini istraživanja. Glavni istraživač: Pastuović. N. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Zagreb. (www.idi.hr)

Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. (<http://www.jointquality.org/content/ireland/Shared%20descriptors%20Ba%20Ma.doc>)

Strateški okvir za razvoj 2006. – 2013. (www.strategija.hr)

Teachers and Trainers. Report on teacher education policy processes examined during a study visit to Budapest, Hungary, 24 -26th April 2003. (ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/group-report-hu_en.pdf)

Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing Version: Print (Paperback) Availability: Available Publication date: 28 Jun 2005. Dostupno na www.oecd.org/document

The Quality of Teachers. Policy Paper. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality. ATEE. (www.atee.org)

Towards the European Higher Education Area. Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje (Praško priopćenje. Prag, 19. svibnja 2001.) (http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)

Tuning Educational Structure in Europe: Closing Conference Document. Tuning education. (www.unizg.hr/unesco/o_projektu/novosti.hr)

Universities' Contribution the Bologna Process – An Introduction. General Broschure final version. tuning.unideusto.org/tuningeu/ – 22k –

Ostali mrežni izvori:

<http://www.eurydice.org>

http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0779en01.pdf

http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2002/com2002_0629en01.pdf

Summary

European Perspective on Teacher Training or Teacher Training at a Crossroads between the European and the National

Jasna Krstović
Faculty of Philosophy, University of Rijeka, Croatia
Department of Pedagogy

There is a growing public awareness, especially in political and academic circles, of the need for a knowledge society in Europe as an irreplaceable factor of social and human development. Such a society would enrich and strengthen the link between Europe and its citizens but would also enable the continent to adequately prepare its citizens for the challenges of the new millennium and raise the awareness of common values and belonging to the same social and cultural area. In a changing world there is a constant need to adjust higher education systems in order to enhance the competitiveness of the European area and enable it to respond effectively to the challenges of globalisation. In its endeavours to draw nearer to the developed countries of Western Europe through the processes of European integrations and the general process of globalisation, Croatia, as a transitional country, faces significant difficulties with education system reforms and the reforms of the teacher training subsystem, especially when it comes to their content, the way they are implemented or the dynamics of their implementation. The paper tries to help us find the way to follow integration and globalisation processes while safeguarding our own traditional, national and other idiosyncrasies and values, especially when faced with a highly developed concept of European professionalism in teaching, made manifest in teacher training and development.

Key words: teacher, school, teacher training, European professionalism, competence approach