

Standardi za obrazovanje nastavnika

Ewald Terhart
Sveučilište u Münsteru, Njemačka
Institut za školsku pedagogiju i opću didaktiku

Sažetak

Empirijsko obuhvaćenje stvarnih učinaka obrazovanja nastavnika na kompetencije obrazovanih, kao i na njihovo kasnije profesionalno djelovanje iziskuje unaprijed definirane standarde. Standardima se definira koje kompetencije u kojem stupnju izraženosti moraju postojati na kraju različitih odsječaka izobrazbe. Takvi su se zahtjevi glede izobrazbe nastavnika, odnosno apsolutna nastavničkih studija oduvijek formulirali — doduše uglavnom formalno, prilično neodređeno i utoliko neprovjerljivo. Autor zasniva nužnost standarda za obrazovanje nastavnika i iznosi prijedloge za takve standarde. Ti se prijedlozi odnose kako na odgojnoznanstvene, tako i na stručne znanstvene i stručnodidaktičke elemente izobrazbe nastavnika. Osim toga, uvode se pojmovne razlike između kompetencija i standarda, isto se tako predstavlja primjer za različite stupnjeve izraženosti nastavničke kompetencije. Zaključno je riječ o različitim oblicima empirijskog utvrđivanja kompetencija.

Ključne riječi: standardi za obrazovanje nastavnika, važne kompetencije nastavnika, odgojnoznanstveni, stručnoznanstveni i stručnodidaktički elementi obrazovanja nastavnika

Summary

STANDARDS FOR TEACHER TRAINING

Ewald Terhart
University of Münster, Germany
Institut for School Pedagogy and General Didactics

An empirical evaluation of the effects of teacher education presupposes a definition of competencies and standards. Those standards define, which competencies have to be developed at what step during teacher education and teacher induction. Traditionally these standards have been formulated in a rather formal and vague manner, so that the effects of teacher education could not be identified and evaluated in a strict and empirical sense. The author presents arguments in favor of standards for teacher education and presents proposals for such standards related to the educational studies, the subject studies and the pedagogical content studies in teacher education. He also presents one example of an important teacher competence and an accorded standard demonstrating the different levels or stages of competence in this certain field. Finally several forms of an empirical inspection of the professional competencies of trained teacher are discussed.

Key words: standards for teacher education, important teacher competences, educational, professional and didactical elements of teacher education

1. Obrazovanje nastavnika — bez učinka, bez evaluacije?

Izobrazba nastavnika je u Njemačkoj podijeljena u tri različite faze: U *prvoj fazi* na sveučilištu svi se nastavnici teorijski obrazuju iz svoja (dva ili tri) nastavna predmeta te iz pedagogije i didaktike; za vrijeme te faze moraju obaviti nekoliko kratkih praktikuma u školi. Redovito vrijeme studiranja za kasnije učitelje pučkih, osnovnih i realnih škola iznosi 6 — 7 semestara (oko 3,5 godine), za gimnazijske profesore i nastavnike strukovnih i specijalnih škola 8 — 9 semestara (4,5 godine). Stvarno vrijeme studiranja je otprilike dva semestra dulje. Na kraju sveučilišne faze polaže se 1. državni ispit. Taj državni ispit daje pravo na pristup *drugoj fazi*, pripravničkom stažu, odnosno tzv. referendarijatu. On se održava u obrazovnom seminaru i na vježbeničkoj školi te se usmjerava na prenošenje praktičnih stručnih kompetencija. Za vrijeme dvogodišnjeg referendarijata budući se nastavnici plaćaju i na kraju polažu 2. državni ispit. Nakon toga se diplomirani nastavnici natječu za mjesto u školi. Najvažniji kriteriji pri zapošljavanju su pojedinačna kombinacija nastavnih predmeta i ocjene iz obaju državnih ispita. U usporedbi s drugim državama njemački je sustav izobrazbe nastavnika vrlo zahtjevan, dugotrajan — prije svega s obzirom na utrošene godine života. Posljedica toga je da u Njemačkoj nastavnici u prosjeku započinju sa svojim zanimanjem tek na početku četvrtog desetljeća života. Kontinuirano stručno usavršavanje tijekom radnog vijeka naziva se *trećom fazom* izobrazbe nastavnika. Njezino značenje je posljednjih godina podcrtalo više povjerenstava za reformu obrazovanja, stvarna praksa, doduše, zaostaje za preporukama.¹

Obrazovanje nastavnika se do sada u Njemačkoj još nije ozbiljno vrednovalo s obzirom na svoje kratkoročne i dugoročne učinke kod apsolutentica i apsolutenata.² Unatoč skepsi nekih sociologa obrazovanja unutar diskursa o obrazovanju nastavnika ipak je uspostavljena čvrsta uzročna veza između obrazovanja nastavnika, nastavnikova djelovanja i učenja učenika. Empirijska provjera te uzročne

povezanosti se do sada, međutim, radije izbjegavala. Što studenti nastavničkih smjerova doista znaju i mogu na kraju svog obrazovanja — i to na osnovi sudjelovanja u stručnoj izobrazbi za nastavnika — kako to znanje i umijeće dalje razvijaju u prvim godinama službovanja, da li i na koji način do kojeg stupnja izgrađuju profesionalnost te prije svega: kakve posljedice njihovo obrazovanje ima, odnosno može imati posebno na učenje i obrazovni proces učenika — ta pitanja ocrtavaju prilično veliku bijelu mrlju na zemljovidu rezultata empirijske znanosti o obrazovanju.

Naravno: s pitanjem o učincima otvara se problem koji u pedagoškom kontekstu uvijek dovodi do velikih nedoumica ako pod učincima razumijevamo samo objektivno dostupne i usporedive, mjerljive rezultate. Htjeti u tom smislu ustanoviti učinke obrazovanja (i investicija u obrazovanje) krajnje je teško i dugotrajno — te se čini gotovo nemogućim ako je riječ o sadržajno složenim i prije svega dugoročnim posljedicama i učincima. U tom smislu takvo sužavanje pitanja o učincima i potvrdama učinaka i samo valja problematizirati. Obrnuto, na osnovi tih dijelom metodičkih, dijelom načelnih problema ne bismo smjeli odustati od nastojanja da se empirijskim istraživanjem učinaka što je više moguće informiramo o tim vezama — ma koliko ograničeni bili empirijski uvidi koje time stječemo.

Još se težim pokazuje pokušaj da utvrdimo učinke „odgoja odgojitelja” na praktični odgoj i njegove rezultate jer se suočavamo s dvostupanjskim procesom djelovanja. Međutim, upravo se pred takvim problemom nalazi oblikovanje koncepcija i istraživanje o učincima obrazovanja nastavnika. Usprkos svim teškoćama ono ipak ne može izbjeci te probleme — a moramo dodati: u vlastitom ih interesu i ne smije izbjegavati.

Eskapada: *Prepletanje upravljanja* outputom i *pedagoškog promišljanja* ne mora uvijek pedagošku misao automatski tjerati u defenzivu. Prije svega, svim je empirijskim istraživačima učinaka posve jasno da uvijek dosežu samo ograničeni isječak. Drugo, još jedanput bismo morali promisliti da se na mnogim važnim kulturno-društvenim

¹ O situaciji izobrazbe nastavnika u Njemačkoj usp. Terhart (2000), kao i Blömeke i dr. (2004).

² O istraživanju izobrazbe nastavnika u Njemačkoj usp. Schaeffers (2002); internacionalno stanje istraživanja dobro je dokumentirano u priručnicima Andersona (1995), Sikule i dr. (1996).

područjima konačni učinak uloženi sredstava samo ograničeno može iskazati u konkretnom obliku. Vrijednost dobro opremljenih javnih kazališta, muzeja itd. nije mjerljiva u brojevima. Usprkos toga oni su upravo zato nenaplativi — u pozitivnom smislu. I same bi se ekonomske znanosti trebale jedanput pozabaviti pokušajem da razrade nešto poput učinkovite teorije neučinkovitog ili preciznog modela neodredivog ili kvantificiranja nevjerojatnog. Investicije u obrazovanje imaju kako mjerljive, tako i neodredive, otvorene svjetove učinaka. Čak i ako bismo prenaprežuci ekonomski motiv odobrili samo još one stvari koje pokazuju izravne učinke, prekomjerni bi učinak izobrazbe svojim neprestanim neukrotivim i nekontroliranim pojavljivanjem procjenitelje i stručnjake za output natjerao u očaj. Pokušaj da se to pojavljivanje — prekomjerni učinak, dakle — svede na nulu značilo bi da se moramo odreći čak i funkcionalnog minimuma. No zapravo se uopće nisam ni želio upuštati u takva načelna pitanja te se stoga vraćam svojoj liniji izlaganja.

Provjera učinaka obrazovanja nastavnika s obzirom na kompetencije koje bi trebali usvojiti i standarde koje bi pritom trebali doseći je prema trenutačnom stanju istraživanja korak prema naprijed. On, međutim, po svojoj unutarnjoj logici nipošto nije nov, već samo eksplicira ono što je u svim raspravama o obrazovanju nastavnika već bilo implicitno sadržano: Iz predodžbe o dobroj nastavniku (A: *uzor nastavnika*) izvode se one kompetencije koje bi taj „dobri” nastavnik trebao posjedovati (B: *nastavničke kompetencije*). A polazeći od tih kompetencija, razvijaju se koncepcije za izobrazbu tijekom koje se trebaju usvojiti upravo te kompetencije (C: *obrazovanje nastavnika*). Novost je pak u tome što se od sada empirijskim istraživanjem učinaka dosljednije razmatra pitanje u kojoj se mjeri nastavničkom izobrazbom kod apsolventata doista postižu oni učinci koji su se namjeravali postići (D: *djelovanje nastavnika*). Ne želimo se i dalje puni zanosa pouzdati u načelo nade, odnosno — razumije se, uvijek u interesu same stvari! — npr. kruto i ustrajno tvrditi da će uz više nastavničke izobrazbe i djelovanje nastavnika takoreći automatski postati bolje.

Razmatranje pitanja učinka u izobrazbi nastavnika morat će od sada uzimati u obzir da što većoj kvaliteti obrazovanja nastavnika ne treba težiti zbog nje same, već da ona ima za cilj pripremiti

i u što većoj mjeri osigurati one kompetencije i u konačnici ono nastavničko djelovanje koje će onda i kod učenika dovesti do općenito poželjnih učinaka u kognitivnom, društveno-moralnom i estetski-ekspresivnom pogledu (E: *iskustva učenika u učenju*). U tom smislu ne radi se samo o spomenutom dedukcijskom lancu uzor nastavnika — nužne nastavničke kompetencije — odgovarajuće nastavničko obrazovanje. Taj argumentacijski lanac u određenom smislu valja produžiti — sve do iskustva učenika u učenju.

Pokušaj da se na empirijski provjeren način naznači uzročna povezanost između obrazovanja nastavnika, nastavničkog djelovanja i učenja učenika otvara velike teorijske i metodičke probleme te iziskuje veliko znanje i utrošak vremena. U taj je uzročni lanac upleteno previše čimbenika, zbog svog velikog vremenskog raspona posljedice ovog ili onog obrazovnog iskustva se u djelovanju nastavnika te prije svega u učenju učenika ne mogu precizno utvrditi. Usredotočavanje na „dokazive” uzročne veze bi pak kao neku vrstu učinka povratnog udarca izobrazbu nastavnika svelo na one elemente, sadržaje i oblike čiji se učinci mogu dokazati. To bi pak moglo dovesti do toga da se značajni, ali ne uvijek i mjerljivi učinci škole ne zanemare samo u školi već čak i u obrazovanju nastavnika. Iz tih bi se razloga možda u daljnjem znanstvenom istraživanju problema učinkovitosti izobrazbe nastavnika trebalo usredotočiti na prvi korak i provjeriti kako obrazovanje nastavnika utječe na nastavničku kompetenciju — a pitanje o učincima na učenje učenika privremeno odgoditi.

2. Značenje standarda

2.1. Standardi — čemu

U tom sklopu središnje značenje ima ova misao: empirijski utemeljeno ispitivanje učinaka obrazovanja nastavnika ne može se jednostavno usmjeravati samo na empirijski potvrđenu „normalnu” raspodjelu slabih, srednjih i jakih učinaka u obliku kompetencija na koje nailazimo kod apsolventata. Time bismo se učinili ovisnim o postojećem prosjeku, bili bismo, dakle, u određenom smislu vezani uz danu, možda nezadovoljavajuću praksu. Umjesto toga moramo *unaprijed* razraditi i

obrazložiti nužna polja kompetencije i s njima povezane standarde za izobrazbu nastavnika prema kojima bi se mogli mjeriti utvrđeni učinci. Sigurno je s formuliranjem kompetencija i standarda, kao i s na njima zasnovanom evaluacijom povezan određen oblik normiranja. To možemo kritizirati, odnosno ocijeniti štetnim i na kraju neprovedivim. S druge strane ne može se zaniijekati da je u prošlosti kao i u sadašnjosti aktualna rasprava o obrazovanju nastavnika više ili manje implicitno oduvijek bila ili je još uvijek prožeta predodžbama ciljeva, mjerama za podizanje kvalitete, hipotezama o učincima ili — još češće — nadama u učinke. Oduvijek je, dakle, postojala određena vrsta normiranja koja je, doduše, ustrajno izmicala empirijskoj provjeri svog stvarnog ostvarenja odnosno učinka. Podjednako *otvoreno* kao i *ofenzivno* razmatranje i iskušavanje standarda kao pretpostavki za općevrijedeće tvrdnje o učincima tu „implicitnu standardizaciju”³ čini očitom, provjerljivom i dostupnom raspravi. Uostalom, tek empirijska provjera učinaka dopušta učenje cijelog sustava.

Naravno, iza zamisli o provjeri učinkovitosti zasnovanoj na standardima krije se stajalište teorije profesionalizacije. O njoj ukratko tri točke:

- Prvo, realističko ili pragmatično poimanje nastavnčkog posla nipošto nije razlog zbog kojeg se profesionalnost u tom zanimanju stilizira u osobnu tajnu koja izmiče pokušajima organizacije. Ono se ne pouzda ni samo u snagu trajne biografske samorefleksije zasnovane na analizama slučajeva — od učenika preko studenta nastavnčkog smjera do nastavnika. Nastavničke se kompetencije u potpunosti mogu naučiti, prije svega se može naučiti kako izbjeći teške profesionalne pogreške. (To je već velik uspjeh!) Profesionalnost u nastavnčkom zvanju prema mome mišljenju valja gledati u kontekstu profesionalno-biografskog razvojnog procesa koji obuhvaća izobrazbu nastavnika i nastavnički poziv te u potpunosti ima karakter „naukovanja”. To „naukovanje” nije, međutim, jednostavno individualno traganje, već bi se tre-

balo usmjeravati prema određenim ciljnim predodžbama. Profesionalna kompetencija u nastavnčkom zvanju razvija se preko različitih studija i u potpunosti izgrađuje tek unutar iskustvenog profesionalnog polja.

- Drugi mi se element čini podjednako važnim: Danas nije više riječ o kompetencijama koje se stječu „sada ili nikada”, odnosno obuhvaćaju „sve ili ništa”. To znači: kompetencije ne nastaju u obliku naglog kvalitativnog skoka iz ničega u punu sliku. Naprotiv, one se postupno razvijaju preko određenih predoblika, odnosno predstupnjeva prema maksimalnom individualnom postignuću. Brzina kojom budući nastavnici tijekom izobrazbe, odnosno u prvim godinama profesionalne djelatnosti prolaze kroz te stupnjeve razlikuje se. Isto tako svatko od njih u različitim dimenzijama kompetencija stječe individualno različitu razinu.
- To nas potiče na treću misao: Pojedine kompetencije mogu i čak bi i trebale kod pojedinih studenata, pripravnika i nastavnika biti razvijene u vrlo različitoj mjeri. Ne mora svatko dosegnuti maksimum u svakoj dimenziji kompetencije, u središnjim se područjima, međutim, zapravo nitko ne bi ni u kojem trenutku smio u svom djelovanju spustiti *ispod* minimalnih standarda. Drugačije formulirano: modeli kompetencije opisuju prostor mogućnosti za razvijanje profesionalne kompetencije koji, međutim, stvarni nastavnici doista ispunjavaju uvijek samo u manje ili više nepotpunom obliku razvijajući se samo u manjoj ili većoj mjeri. Taj prostor mogućnosti se ne konstruira samo na osnovi želja, već u svakom pojedinom slučaju uzima u obzir raspoloživo znanstveno i ostalo znanje o stvarnim mogućnostima učitelja „na ovom svijetu”. Kao i kod tolikih modela za razvoj kompetencija empirijski podaci (o onom što je u danom trenutku uopće moguće) i normativne predodžbe (o onom što bi pod optimalnim vanjskim i unutarnjim uvjetima u konačnici moralo ići) međusobno se nalaze u vrlo neobičnim odnosima.

³ O problemu standarda u obrazovanju nastavnika usp. Yinger (1999), Darling-Hammong (2001), Sachs (2003) i Herzog (2004).

Sada se iznova vraćam standardima. U Švicarskoj su Oser i Oelkers s tim u svezi proveli studije, i to s malo pozitivnih rezultata o učinkovitosti obrazovanja nastavnika. U daljnjim istraživanjima o učinkovitosti izobrazbe nastavnika u Njemačkoj koja bi nadišla ovu vrlo vrijednu studiju trebalo bi uzeti u obzir ove tri točke: (1) Ne bi trebalo vrednovati samo pedagoški, već i metodičko-didaktički te prije svega stručni dio nastavnčkog studija — ovaj posljednji je kao što se zna i najopsežniji. (2) S obzirom na njemački dvofazni sustav obrazovanja pitanje o kompetencijama morat će se diferencirano postaviti na kraju prve i druge faze. (3) Treba formulirati standarde za apsolvante, za obrazovne ustanove, kao i za sustav upravljanja obrazovanjem nastavnika u cjelini (*governance*).

2.2. Prijedlog za osobnu razinu (apsolventi)

Kako bi mogla izgledati tematska područja prema kojima bi se trebalo ravnati na standardima za-

snovano empirijsko istraživanje učinkovitosti nastavničke izobrazbe. Sljedeći popis koji se odnosi samo na prvu gore navedenu razinu *osobne* evaluacije treba shvatiti kao prijedlog za daljnju raspravu. Važno je da se različiti elementi i faze nastavničke izobrazbe promatraju u specifičnom značenju jer standardi su — preuzmemo li izraz iz Kliemeova vještačenja — „specifična očekivanja profesionalnih postignuća” (Klieme i dr. 2003, str. 55). Kao podsjetnik kratka napomena. Kada u nastavku za svako područje nastavničkog studija navodim točno 10 standarda, tada broj 10 u određenom smislu ima simboličko-estetske razloge. Priznajem, to što ih je u *svakom* području 10 ne bi trebalo prikriti činjenicu da se nastavnički studij u Njemačkoj u oko 80% sastoji od studija dvaju predmeta uključujući predmetne didaktike, a oko 20% od pedagoškog studija. (U južnonjemačkim savezima pokrajinama je udio pedagoškog studija u obrazovanju gimnazijskih profesora još manji!) Taj različiti opseg studija valja naravno uzeti u obzir, dubina usvajanja standarda, odnosno individualno dostignuta razina se međusobno vrlo razlikuju.

10 standarda za studij nastavnih predmeta⁴

1. opća struktura discipline
2. centralne koncepcije i sadržaji discipline
3. uzročna i poprečna povezanost sadržaja
4. mogućnost kretanja u strukturama/sadržajima discipline
5. istraživačke metode discipline
6. odabrana specijalizacija/produbljivanje
7. povijest, spoznajni problemi i spoznajne granice discipline
8. odabrane teme i problemi na istraživačkoj fronti discipline
9. veze s drugim disciplinama (inter-/transdisciplinarnost)
10. značenje/prenošenje discipline u izvanznanstvenom kontekstu

⁴ Standardi za kompetencije u nastavnim predmetima isprva se mogu navesti samo neovisno o predmetu. Poslije se, međutim, moraju oblikovati specifični predmetni standardi.

10 standarda za studij predmetne didaktike

1. odnos između znanstvene discipline i nastavnog predmeta
2. legitimacija i značenje predmeta kao školskog predmeta
3. povijest školskog predmeta
4. struktura i sadržaj specifičnog nastavnog plana
5. didaktičke koncepcije i istraživanje poučavanja i učenja dotičnog predmeta
6. školski udžbenici/nastavni materijal/informatičke tehnologije u predmetu
7. učenje i teškoće u učenju učenika u tom predmetu
8. vrednovanje postignuća i poticanje učenja u predmetu
9. metodički oblici/oblici poučavanja i učenja u tom predmetu
10. povezivanje predmeta s drugim predmetima

10 standarda za pedagoški studij

1. slike ljudi/obrazovne teorije/odgojni procesi
2. učenje, razvoj i socijalizacija u dječjoj i mladenačkoj dobi
3. škola i školski sustav
4. nastava kao proces prenošenja i interakcije
5. strategije i metode učenja za učenike
6. dijagnostika učenja, vrednovanje postignuća, poticanje učenja
7. heterogenost učenika
8. suradnja s kolegama, roditeljima, izvanškolskim ustanovama
9. unapređivanje školstva i nastave
10. nastavnički poziv i profesionalnost

10 standarda za apsolvente druge faze (pripravnike)

1. vođenje nastave/razreda
2. planiranje nastave (polugodišta, nastavne jedinice, sati)
3. vrednovanje, dijagnoza i poticanje
4. primjena širokog repertoara metoda
5. primjena novih informatičkih tehnologija
6. provjera vlastitog rada (samoevaluacija)
7. vlastita slika i samorazvoj kao nastavnika
8. formalno i neformalno stručno usavršavanje i daljnje obrazovanje
9. profesionalna opterećenost i njezino prevladavanje
10. suradnja s kolegama/unapređivanje školstva

3. Pojmovlje: koncepcije i standardi

Vijeće ministara prosvjete u Njemačkoj imenovalo je radnu skupinu koja treba izraditi standarde za profesionalnoznanstveni dio nastavničke izobrazbe — pedagoški i didaktički dio predmetnog studija. Točnije, radi se o tome da se preciznije nego do sada navede što trebaju znati i moći: apsolvanti 1. sveučilišne faze nastavničke izobrazbe, a što apsolvanti 2. faze, pripravnici i kandidati za polaganje stručnog ispita. Te će se kompetencije istodobno „skalirati”, tj. za svaku kompetenciju treba pojedinačno precizirati što je minimum, a što maksimum.

3.1. O pojmovlju

Pojam „standard” u kontekstu obrazovanja i izobrazbe uvijek iznova izaziva nedorazume jer se i sam ne rabi na standardiziran način. Polazeći od značenja riječi, standard je što preciznije određenje svojstava koje neki objekt ili proces mora posjedovati da bi zadovoljio definirane kriterije kvalitete. Formuliranjem standarda se određuje „što je standard”. Time što takav standard vrijedi općenito i što ga se svi pridržavaju nastaje visoka mjera pouzdanosti glede osobina dotičnog objekta ili procesa. Ta pouzdanost je pak pretpostavka za to da se tako „standardizirani” objekti ili procesi mogu bez problema skladno svojoj svrsi primjenjivati i rabiti u vrlo različitim kontekstima; svi ostali elementi dotičnog konteksta mogu računati s time da element koji se primjenjuje odgovara općevrijedećim standardima na tom polju.

U tom „tehničkom” smislu ne mogu se, a i ne trebaju uspostavljati standardi na području društvenih i odgojnih znanosti. Pa ipak su se zahtjevi i rezultati obrazovnih procesa oduvijek pokušavali „standardizirati”. Obrazovni program, nastavni planovi, pravilnici o polaganju ispita itd. navode općenito obvezujuće smjernice, nužne sadržajne elemente, razine zahtjeva i slično kako bi postigli izvjesnu jedinstvenost i usporedivost vrste i opsega stečenih kompetencija i postavljenih zahtjeva. To se čini kako bi se izbjegla individualna samovolja i nepravda pri dodjeli svjedodžbi i ovlaštenja. To se, međutim, čini i kako bi se pri prijelazima unutar i na kraju obrazovnog sustava

svakoj idućoj razini ili ustanovi pružilo izvjesno pouzdanje u ispunjene pretpostavke. Oba aspekta — onaj individualne pravednosti i onaj institucionalni, društveno-funkcionalni — i danas su kao i prije značajni za standardizaciju.

U kontekstu obrazovanja učenika kaže se: „Obrazovni standardi formuliraju zahtjeve za poučavanje i učenje u školi.” Standardi se shvaćaju kao „specifična postignuća koja se u dotičnom području očekuju od učenika”. U raspravi o obrazovanju nastavnika pojam „standarda” se primjenjuje na različit način. U nastavku uostalom ne bi trebalo biti riječi o tzv. „standardnim situacijama” koje se uvijek iznova postavljaju pred nastavnika u nastavi i koje on treba kompetentno svladavati.

Dok je još razmjerno lako isključiti tu uporabu pojma, više će nam muke prirediti razlikovanje između „kompetencija” i „standarda”.

- Pod *kompetencijama* valja razumijevati profesionalne sposobnosti neke osobe, točnije sposobnosti apsolvenata 1. i 2. faze nastavnčkog studija koje su stekli tijekom svoje izobrazbe. Te kompetencije pak kod pojedinih osoba mogu biti izražene, odnosno razvijene u različitom stupnju.
- Da bismo izmjerili stupanj razvijenosti određene kompetencije, kao mjerilo nam je, međutim, potreban *standard*. Pri njegovoj se primjeni jasno razabire koliko je snažno izražena koja od nužnih kompetencija. Drugim riječima: pokazuje se koliko neka osoba „ispunjava standard”.

U tom je sklopu važno razlikovati između kompetencija (= sposobnosti u određenom području) i standarda koji nam kao mjerila dopuštaju odrediti stupanj razvijenosti kompetencija. I u naznaku kompetencija, kao i u definiciju standarda uključene su normativne i empirijske premise. Kako bi mogao odraziti individualno vrlo različit stupanj kompetencija nekog apsolventa, standard bi kao mjerilo trebao omogućiti „gradaciju”, odnosno „skaliranje”. To znači, moramo definirati što se smatra nedovoljnim, što označava minimum, a što leži „preko toga”. Skaliranje bi se trebalo usmjeravati prema kriterijima, tj. ne bi se smjela samo jednostavno postaviti određena društvena odnosna norma (iznad/ispod postojećeg prosjeka), već polaznu točku treba tvoriti unaprijed definiran model različitih razina kompetencije.

3.2. Razvijanje kompetencija i standardi

Nastavničku izobrazbu treba shvatiti kao nadređenu oznaku kako za primarno obrazovanje (1. i 2. faza), tako i za učenje u zanimanju (faza uvođenja u zanimanje, kontinuirano stručno usavršavanje i daljnja izobrazba). Temelj za (kasniju) profesionalnu kompetenciju nastavnika postavlja se u primarnoj izobrazbi. Cilj izobrazbe ne može, međutim, biti „perfektan”, već potpuno kompetentan i profesionalno izgrađen nastavnik. Primarno obrazovanje na sveučilištu i studijskom seminaru, ondje stečeno znanje ostvaruje se tek tijekom (prvih godina) same profesionalne djelatnosti. Način na koji se to zbiva — između obaju suprotstavljenih polova pukog preuzimanja zatečene prakse ili pak kao kreativno, konstruktivno razvijanje školske prakse koje poseže za iskustvima s izobrazbe — uvjetovan je vrstom obrazovanja i njezinim učincima. Osobito je za kasniju spremnost na stručno usavršavanje važno već tijekom izobrazbe i u fazi uvođenja u posao pripremiti i izgraditi odgovarajuće stavove.

To znači: profesionalne sposobnosti se razvijaju tijekom duljeg procesa i preko više stadija ili stupnjeva. Obrazovanje i stručno usavršavanje trebaju se s jedne strane uklopiti u taj razvojni proces te ga istodobno i pospješiti. Na kraju sveučilišnog dijela izobrazbe apsolvanti bi trebali steći određene kompetencije čiji se stupanj utvrđuje na osnovi definiranih standarda. Na kraju stručne prakse na njih bi se trebale nadograditi sadržajno i funkcionalno različite *kompetencije početnika* koje se uže vežu uz kasnije profesionalno djelovanje. Za njih bi pak isto tako kao mjerila trebali vrijediti posebni standardi. Naravno, početnici bi do tada već trebali biti dorasli zahtjevima svoga zanimanja i profesionalne svakodnevnice. Kao i u ostalim (akademske) zvanjima tako se i puna slika *kompetencije iskusnog nastavnika* (u najboljem slučaju), doduše, pokazuje tek nakon nekoliko godina radnog iskustva, tu tada konačno vrijede najviši standardi.

Važno je da očekivane kompetencije i standardi koji vrijede za iskusnog, posve kompetentnog nastavnika ne možemo proglašiti ciljem već u prethodnim teorijskim i praktičnim dijelovima izobrazbe. To ne bi proturječilo samo rezultatima istraživanja o profesionalnosti kao razvojnom problemu profesionalne biografije (ne samo na nastavničkom području), već bi promašilo i institucionalne mogućnosti sveučilišta i pripravničkog staža. Naprotiv, riječ je o kumulativnom procesu učenja i stjecanja profesionalnog iskustva koje buduće nastavnike tijekom izobrazbe osposobljuje da pri stupanju u profesiju nastave izgrađivati dotad stečene profesionalne kompetencije. Cilj je što spremniji, odnosno izobraženi početnik.

Glede različitih faseta, odnosno dimenzija profesionalne kompetencije nastavnika kako u razvojnom procesu, tako i u stanju pune profesionalne kompetencije javljaju se vremenske nepodudarnosti. Pojedina područja kompetencije razvijaju se različitim brzinama i dosežu različite stupnjeve razvijenosti. I u kasnijem se poslu ne vlada podjednako dobro svim zahtjevima. Tome se pridružuje činjenica da čovjek možda „po sebi” ima visoku razinu nastavnčkih sposobnosti — ali je u svakoj situaciji doista i ne dostiže. Utoliko je nužno za pojedine fasete nastavničke kompetencije teorijski modelirati specifične razvojne procese te tada vidjeti u kojem individualnom obliku realizacije npr. absolvent 2. faze doseže koje razine standarda unutar različitih područja zahtjeva. To može značiti i da pri vrednovanju ukupne profesionalne kompetencije apsolvanta pojedina područja kompetencije vrednujemo prema njihovoj važnosti.

Ta se promišljanja nesumnjivo rukovode vrlo složenim i zahtjevnim (razvojnim) modelom nastavničke kompetencije i odgovarajućih standarda. Trenutačno stanje istraživanja o nastavničkom radu i obrazovanju nastavnika ne dopušta da u potpunosti razradimo sve dimenzije, razine kompetencija i skaliranja. Srednjoročno i dugoročno bi se rad na modelima kompetencija i standardima za izobrazbu nastavnika i nastavničko zvanje trebao voditi takvim modelom.

3.3. Primjer za točan opis kompetencije i formuliranje uz nju vezanih standarda: Vrednovanje učeničkih postignuća

*Primjer 2: Planiranje, izvođenje i vrednovanje nastave
Sveučilište*

KOMPETENCIJA	Standard			
	nije postignut	minimum	pravilo	dobro
U stanju sam prikazati i usporediti različite općedidaktičke pristupe, pri čemu ih uspijevam i povezati s didaktičko-metodičkom situacijom svojih predmeta.		poznaje jednostavne opće i predmetne didaktičke modele	zna usporediti didaktičke teorije/ povezati ih s predmetnom nastavom	razumije bit, pozadinu i istraživanje didaktičkih teorija
U stanju sam u kontekstu svog znanja o povijesti škole i nastave razjasniti, obrazložiti i ocijeniti razvoj i značenje svojih nastavnih predmeta za školski obrazovni proces.		poznaje postaje iz povijesti školstva i školskog predmeta	zna razjasniti razvoj i stanje svojih predmeta	zna diferencirano razjasniti kanonsku problematiku
U stanju sam navesti psihološke pretpostavke (razvojne i psihologije učenja) učenika za stjecanje znanja i kompetencija te ih primijeniti na poučavanje i učenje u školi, kao i na poučavanje i učenje u mojim predmetima.		poznaje jednostavne koncepcije razvojne i psihologije učenja	zna usporediti i vrednovati različite koncepcije	posjeduje produbljena znanja, poznaje istraživanje, zna analizirati primjere
U stanju sam opisati spektar različitih oblika metodičke organizacije poučavanja i učenja u (predmetnoj) nastavi i navesti didaktičku funkciju (uvjete smislene primjene) svakog od njih.		poznaje oblike nastave i njihovu svrhu.		
U stanju sam prikazati i usporediti didaktičke učinke i granice različitih informatičkih i demonstracijskih medija unutar nastavnih procesa.		poznaje nastavne medije općenito/za svoje predmete		
U stanju sam rezultate općeg i uz moje predmete vezanog istraživanja procesa poučavanja i učenja povezati sa zadaćom planiranja i oblikovanja nastave.		posjeduje elementarno poznavanje rezultata	zna obrazložiti, ocijeniti, komentirati rezultate istraživanja	posjeduje fundirano znanje metodike i metodologije

Pripravnički staž

KOMPETENCIJA	Standard			
	nije postignut	minimum	pravilo	dobro
U stanju sam, poznavajući vrijedeće nastavne planove za svoje predmete izraditi polugodišnji plan, isplanirati pojedine nastavne jedinice te konačno pripremiti pojedine nastavne sate.		nužne zadaće može ispuniti u elementarnom smislu	može naknadno ugraditi varijacije i ispravke planova	može planove uskladiti s kolegama i interdisciplinarno
U stanju sam razmotriti različite oblike stjecanja povratnih informacija o nastavi te ih konstruktivno — ev. u suradnji sa sustručnjacima — iskoristiti za daljnji razvoj svoje nastave.		poznaje sustave povratne obavijesti, ima iskustva s pojedinim od njih	zna raditi sa sustavima za povratne obavijesti, može varirati vlastite postupke	ima iskustva s unapređivanjem nastave kao dijelom unapređivanja školstva
U stanju sam zbog sve veće heterogenosti pretpostavki za učenje kod učenika primijeniti diferencirajuće i individualizirajuće oblike nastave.		poznaje individualizirajuće oblike, ima iskustva s pojedinima od njih		
U stanju sam služiti se relevantnim izvorima za svoje zvanje, kao i mogućnostima za održavanje i daljnji razvoj mojih didaktičko-metodičkih kompetencija.		poznaje pristup mogućnostima daljnjeg usavršavanja		

*Primjer 3: Vrednovanje uspjeha učenika
Sveučilište*

KOMPETENCIJA	Standard			
	nije postignut	minimum	pravilo	dobro
U stanju sam razjasniti uzajamnu povezanost demokratskog društvenog uređenja, društvene mobilnosti i načela uspješnosti te u tom kontekstu prikazati postignuća i granice sustava obrazovanja i izdavanja svjedodžbi		poznaje jednostavni kontekst	zna razjasniti i komentirati širi kontekst	poznaje kontekst, pojedinosti, zna samostalno donositi sudove
U stanju sam razjasniti temeljne zadaće i probleme vrednovanja uspjeha učenika te se pritom osvrnuti i na odgovarajuće rezultate istraživanja		zna temeljne činjenice i uzročne veze	posjeduje egzemplarno poznavanje istraživanja	zna analizirati problematične/konfliktne slučajeve
U stanju sam razjasniti i međusobno odmjeriti prednosti i nedostatke različitih odnosnih sustava ocjenjivanja (razred, smjernice nastavnog plana, odn. cilj poučavanja, individualni put u učenju).				
U stanju sam osim brojčane ocjene opisati alternativne oblike utvrđivanja i vrednovanja uspjeha učenika te prikazati njihove posebne učinke i granice.		poznaje alternativne oblike	zna prosuditi njihovu didaktičku i dijagnostičku vrijednost	razmatra teorije i istraživanje poučavanja i učenja
U stanju sam egzemplarno za svaki od svojih predmeta navesti zahtjeve iz vrijedećih nastavnih planova za oblik škole u kojem želim raditi te prikazati oblike utvrđivanja i vrednovanja učeničkih postignuća u mom predmetu.				

Pripravnički staž

KOMPETENCIJA	Standard			
	nije postignut	minimum	pravilo	dobro
U stanju sam u oba svoja predmeta primijeniti različite oblike utvrđivanja i vrednovanja uspjeha učenika.		poznaje oblike vezane u predmet	ima znanja i može prikupljati iskustva	
U stanju sam na osnovi kontinuiranog utvrđivanja uspjeha učenika vrednovati njihov napredak i istodobno svoju vlastitu nastavu prilagoditi njihovu napredovanju.		zna izraditi individualiziranu dokumentaciju o postignućima	s tim u vezi je prikupio praktična iskustva	
U stanju sam prepoznati uz predmet vezane i/ili o njemu neovisne teškoće učenika u učenju, kao i posebne potencijale za učenje te iz toga izvesti primjerene uz predmet vezane i/ili općenite mjere poticanja, odnosno pružiti primjerene savjete.		poznaje postupke utvrđivanja problema u učenju vezanih uz predmet	pojedine postupke zna primijeniti sukladno predmetu	
U stanju sam sa svojim sustručnjacima dogovoriti zajedničku razinu zahtjeva i načela ocjenjivanja.		poznaje zahtjeve koji se postavljaju u predmetu/ godištu	u stručnim skupinama je prikupio iskustvo	može reflektirati vlastito iskustvo
U stanju sam u okviru razgovora s učenicima i roditeljima točno navesti posebna postignuća, ali i posebne teškoće i propuste u učenju te formulirati mjere poticanja.		poznaje pravila za vođenje savjetodavnih razgovora	ima	

4. Mogućnosti utvrđivanja učinaka

Predviđenim bi se kompetencijama — diferencirano utvrđenim na osnovi standarda — na kraju prve i druge faze trebalo ovladati u što širem opsegu. Pritom je presudno hoćemo li naći modalitete utvrđivanja učinaka koji će nam dopustiti da utvrdimo postojanje kompetencija, kao i relativni stupanj njihova dostizanja. Ispitivanja apsolutna radi procjene kvalitete i vrijednosti njihove izo-

brazbe nisu nevažna, no mogu podlijegati znatnim iskrivljenjima. Evaluacija izobrazbe mora biti više od naknadnog ispitivanja apsolutna o iskustvima i vrijednosti izobrazbe. Uspjeh učenika u fizici se također ne utvrđuje tako da prikupimo mišljenja i sudove učenika o zadnjem polugodištu! (Za unapređivanje predmetne nastave je to, doduše, važna vrsta obavijesti!) Naprotiv, moramo utvrditi što učenici doista znaju i mogu. Tako se i ovdje — s osloncem na standardima — moraju utvrditi stvarno stečene kompetencije.

Glede postupka pri provjeri stupnja dostizanja standarda valja — pri osobnoj evaluaciji — razlikovati različite oblike ili stupnjeve.

Četiri stupnja evaluacije zasnovane na standardima

1. *Samoprocjena*: Osobe same navode u kojoj mjeri prema vlastitoj procjeni ispunjavaju standarde.⁵ Prednost: jednostavna provedba; nedostatak: krajnje nesigurna osnova informacije.
2. *Testiranje*: Osobe su obuhvaćene prikladnim dijagnostičkim instrumentima za ispitivanje kompetentnosti njihova znanja, refleksija i sudova. Prednost: neovisnost informacije o samotumačenju; nedostatak: velik utrošak vremena za pripremu, provedbu i vrednovanje dijagnostičkog testiranja; na njemačkom jezičnom području praktički o tome nema nikakvih prethodnih iskustava.
3. *Promatranje i ocjena*: Ravnatelji škola, mentori, kolege (*peers*), učenici i roditelji promatraju osobe u njihovu profesionalnom djelovanju i ocjenjuju u kojoj mjeri ispunjavaju standarde. Pritom bi se u obzir trebale uzeti i zabilješke (*portfolio*) osoba koje se ocjenjuju.
4. *Uspjeh/iskustvo učenika u učenju*: Na osnovi ispitivanja učenika i utvrđivanja učeničkih postignuća utvrđuje se koji nastavnici najjasnije ispunjavaju standarde. Doduše: nesiguran uzročni lanac između nastavničke kompetencije, nastavnikova djelovanja i učenja/iskustva učenika.

Ta četiri oblika evaluacije zasnovane na standardima (na osobnoj razini) trebaju se postaviti na ljestvicu od jednostavno/neinformativno do zahtjevno/vrlo informativno, oni predstavljaju stupnjeve. Samoprocjenjivanje koje je dosada dominiralo (još i u švicarskoj studiji) ni u kojem slučaju nije beznačajno — no ono bi se ipak trebalo prevladati. Drugi stupanj dijagnostičkog testiranja bi se trebao dostići u što više područja jer se njime mogu prikupiti najinformativnije obavijesti. Njega bi, međutim — barem u pojedinim točkama — trebalo dopuniti postupkom promatranja/ocjenjivanja s obzirom na profesionalno djelovanje, i to u kvantitativno ograničenom okviru. Četvrti stupanj — utvrđivanje učinaka nastavničke kom-

petencije kod učenika — doduše, kako je na početku navedeno, u načelu je nužan, no s obzirom na goleme teorijske i metodičke probleme i vrlo visoke troškove ipak će se vjerojatno moći doseći tek u srednjoročnom razdoblju.

U tom smislu se zadaća osobne evaluacije sastoji u tome da konkretiziramo kompetencije i standarde, da ih skaliramo i tada na toj osnovi razvijemo prikladne dijagnostičke instrumente kao i odgovarajuće dopunske postupke promatranja. Ako bi se tada pokazalo da — ispravno komentirani i provedeni — dijagnostički postupci pouzdano dolaze do sličnih rezultata, tada bismo od posljednjeg — s obzirom na njegove troškove — mogli odustati. No upravo zato taj postupak treba najprije iskušati.

Završna napomena

Ovo su primjeri za pokušaj konkretiziranja određenih kompetencija i standarda. Jasno mi je da čak i onda kada bismo na širokoj osnovi prihvatili takve kompetencije i standarde, time ne bi automatski nastala i veća nastavnička kompetencija, a s njom i primjerenije nastavničko djelovanje s pozitivnim posljedicama za učenike. Tako se mehanički ne može upravljati složenim društvenim, institucionalnim i biografskim procesima. Pa ipak bi izobrazba nastavnika sama sa sobom trebala raščistiti što zapravo *može* i *želi* postići — i kako će si sama podnijeti račun je li željeno *doista* i *postigla*. Izbjegavanje takva razmatranja time što ćemo govorom o „tehnološkim nedostacima” oko sebe podignuti zaštitnu ogradu unaprijed se pouzdavajući u nemogućnost upravljanja te difuznost učinaka proglasiti pozitivnim obilježjem svake prave pedagoške mjere, a odbijanje pitanja o učincima držati temeljnom moralno-kognitivnom kvalifikacijom stručnjaka za znanost o odgoju neće nam u tome mnogo pomoći. I to ne zato što ćemo tada dospjeti pod vanjski ekonomski pritisak, već zato što se tada pedagoški procesi kao i znanstveno istraživanje odgoja otvorenih očiju veže samo uz dobre namjere. To, međutim, prema mome mišljenju nijedna od tih razina nije zaslužila — za to su obje prevažne! Jer još uvijek vrijedi: suprotnost od „dobro učinjeno!” je „dobro mišljeno!”

⁵ Kao prvi primjer za samoprosudbu pedagoškog znanja i pojedinačnih individualnih profesionalnih sposobnosti

Literatura

- Anderson, L. W. (1995), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Second Edition, Oxford, Pergamon Press.
- Blömeke u.a. (Hrsg.) (2004), *Handbuch Lehrerbildung*, Hannover, Schroedel.
- Cochran-Smith, M. (2001), *The Outcomes Question in Teacher Education*, u: *Teaching & Teacher Education* 17, 527 – 546.
- Darling-Hammond, L. (2002), *Standard Setting in Teaching, Changes in Licensing, Certification, and Assessment*, u: V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, AERA, 751 – 776.
- Herzog, W., *Müssen wir Standards wollen? Einige Vorbehalte gegenüber Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *Erweiterte Fassung eines Referats am internationalen Kongress von DGfE, SGFB, SGL und ÖEFB vom 21. – 24. März 2004 in Zürich*.
- Keuffer, J. (2001), *Bildungsgänge in der Lehrerbildung, Standardisierung oder Differenzierung?* u: U. Hericks u.a. (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik, Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*, Opladen, Leske + Budrich, 184 – 198.
- Klieme, E., (2003), u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise*. Frankfurt, DIPF.
- KMK, (2004), *Standards für die Lehrerbildung, Bildungswissenschaften, Bericht der Arbeitsgruppe*, Bonn.
- Nolle, A., (2004), *Evaluation der universitären Lehrerinnen – und Lehrerausbildung, Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*, München, m-verlag.
- Oser, F., (2001), Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich, Rüegger.
- Terhart (Hrsg.), (2000), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Beltz.
- Terhart, E., (2002), *Standards für die Lehrerbildung, Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*, (ZKL-Texte Nr. 23), Universität Münster.
- Sachs, J., (2003), *Teacher professional Standards, Controlling or developing Teachers?* u: *Teachers & Teaching* 9, 175 – 186.
- Schaefer, Ch., (2002), *Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien*, u: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 24, 65 – 88.
- Sikula i dr. (Eds.), (1996), *Handbook of research on Teacher Education*, Second Edition, New York, Macmillan.
- Yinger, R., (1999), *The Role of Standards in teaching and teacher Education*, u: G. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers*, 98th Yearbook of the NSSE, Chicago, University of Chicago Press, 85 – 113.