

UDK: 371.214:37.016-051

Pregledni članak

Primljeno: 17. 03. 2015.

Ines Blažević

SUVREMENI KURIKUL I KOMPETENCIJSKI PROFIL UČITELJA

Sažetak: *Suvremeni kurikulum, kao odgovor na mnoge zahtjeve drugačijeg karaktera suvremenog društva, definira temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti i ciljeve odgoja i obrazovanja te donosi okvir za stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija učenika. Nositelji osmišljavanja i realizacije odgojno-obrazovne prakse temeljene na postavljenim vrijednostima i ciljevima, a usmjerene osiguravanju stjecanja definiranih kompetencija, jesu učitelji. U tom smislu od učitelja se očekuju mnogostruke uloge: od toga da budu uzori svojim učenicima, preko promišljanja odgojno-obrazovne prakse do samog djelovanja u skladu sa suvremenim kurikulumom. Kako bi kvalitetno ostvarivali sve navedeno, suvremenim je učiteljima potreban niz kompetencija kao i permanentno stručno usavršavanje u njihovu razvoju. Analizirajući različite dimenzije učiteljskih kompetencija, u radu će se promišljati o onima najčešće spominjanima kao nužnima koje čine kompetencijski profil suvremenog učitelja, a to su: pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama. Rezultati empirijskog dijela istraživanja, koje je provedeno anonimnim anketiranjem među učiteljima razredne nastave Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije, pokazat će koje kompetencije učitelji, prema vlastitoj prosudbi, smatraju nužnima kod današnjih učitelja kako bi što kvalitetnije realizirali zadaće suvremenog kurikula te koje kompetencije smatraju osobno kod sebe najviše, a koje najmanje razvijene. Nadalje, rezultati će istraživanja prikazati, prema procjeni učitelja, kompetencijski profil današnjih učitelja i razinu razvijenosti pojedinih kompetencija učitelja. Doprinos rezultata empirijskog istraživanja ogleda se u ukazivanju na trenutnu kompetentnost današnjih učitelja u odnosu na poželjnu te detekciju područja kompetentnosti koje treba dodatno razvijati kod učitelja. Ovi podatci mogu poslužiti institucijama koje se kontinuirano i sustavno brinu o profesionalnom razvoju učitelja stručnim usavršavanjem kao i onima koji osposobljavaju buduće učitelje u kreiranju njihovih programa.*

Ključne riječi: *kurikulum, kompetencije, učitelji, odgojno-obrazovna praksa*

1. UVOD U PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Suvremeno društveno okruženje u kojem živimo nametnulo je nove ciljeve, vrijednosti i izazove, a slijedom navedenog i nove pristupe odgoju i obrazovanju. Hrvatska se u tom smislu, kao i mnoge države, opredijelila za kurikulski pristup odgoju i obrazovanju u kojem učenika stavlja u središte nastavnog procesa, a njegovo temeljno obilježje prelazak je na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od (do) sadašnjeg pristupa usmjerenog na sadržaj (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2010.). Stavlja se naglasak na orijentiranost škole na proces te na postizanje uspjeha za sve (Jurić, 2007) što se iščitava iz dijelova *Nacionalnog okvirnog kurikulum*a Republike Hrvatske gdje se navode: ciljevi odgoja i obrazovanja, načela i ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrednovanje i samovrednovanje učenika i kurikula, odgojno-obrazovane vrijednosti (znanje, solidarnost, identitet i odgovornost), međupredmetne teme (Osobni i socijalni razvoj, Zdravlje, sigurnost i zaštita, Učiti kako učiti, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije, Građanski odgoj i obrazovanje) i osam temeljnih kompetencija preuzetih od Europske unije (komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje) (*Nacionalni okvirni kurikulum*, 2010.). Važno je i napomenuti kako je hrvatski *Nacionalni okvirni kurikulum* postavljen na način da je otvoren i razvojan u smislu otvorenosti promjenama i razvojnim smjerovima u obrazovanju, ali i društvu uopće. Na njegovu promjenjivost i razvojnost u određenoj mjeri može i utjecati skriveni kurikulum (*hidden curriculum*) koji predstavlja prikrivene utjecaje (različite obiteljske, vršnjačke, društvene, medijske i druge utjecaje) u odgoju i obrazovanju kao svojevrzne ravnopravne suodgajatelje (Previšić, 2007) u smislu „tajnog plana učenja“ i neplaniranog obrazovnog djelovanja (Aronowitz i Giroux, 1991; Bašić, 2000). Osim navedenog, važno je napomenuti kako je za razliku od tradicionalnog kurikula koji karakterizira zatvorenost i propisanost, suvremeni kurikulum otvoren, fleksibilan dokument koji se prilagođava i konstruira uz pomoć učenika, roditelja, nastavnika i lokalne zajednice. Njegova pedagoška paradigma teži promicati stavove, ponašanja i postupke koje doprinose cjelovitom razvoju učenika, a zasnovana je na partnerskim odnosima i suradnji. Umjesto transmisije znanja, orijentiran je na transakciju i transformaciju znanja, odnosno odražava one koncepcije prema kojima se znanje konstruira u procesu učenja, a koje vodi stalnim osobnim i socijalnim promjenama (transformiranjem) pojedinca, što se smatra osnovnim ciljem učenja (Slunjski, 2001). Različiti koncepti, kategorije i teorijski pristupi kurikulu govore o njegovim metaorijentacijama i područjima kompetentnosti, različitim pedagoško-didaktičkim usmjerenjima, gdje se osobito ističe kurikulum (škola, nastava) usmjeren na učenika, za razliku od kurikula usmjerenog na nastavnika, koji još uvijek prevladava u tradicionalnoj

školi. Budući se nalazimo pred velikim izazovima, važno je pratiti svjetska i europska iskustva vezana uz razvoj obrazovanja. Prema UNESCO-ovoj procjeni *Obrazovanje za 21. stoljeće*, cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja sadržajno valja usmjeriti na četiri glavna područja. To su: „obrazovanje za biti“, „obrazovanje za znati“, „obrazovanje za djelovanje“ i „obrazovanje za zajednički život“ (Delors, 1998). Isto tako, istraživanja vezana uz revoluciju u učenju (Dryden i Vos, 2001) i didaktiku kao teoriju kurikula snažno zagovaraju potrebu za četverodijelnim školskim kurikulumom: kurikulum osobnog rasta i razvoja, kurikulum životnih sposobnosti, kurikulum učenja kako učiti i učenja kako misliti i sadržajni kurikulum. Premda su svi kurikuli međusobno povezani, sadržajni je kurikulum namjerno stavljen na posljednje mjesto, što je obrnuto od tradicionalne školske prakse. Iako je sadržajni kurikulum s integriranim temama i dalje temelj školskog kurikula, škole moraju ići dalje od učenja školskih predmeta ako žele zadržati vrijednosti. Thacker (2001.) taj vid odgoja i obrazovanja naziva „osobnim i društvenim“ i on je po njemu glavni temelj vrijednosti na kojemu počiva znanje. Walsh (2002.) u sklopu odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće ističe četiri ključna područja kurikula: komunikaciju, skrb, zajednicu i povezivanje, gdje je socijalna kompetencija, kao individualni i relacijski pojam, ključ uspjeha. Komunikacija je ključni pojam u razvijanju pismenosti, a odnosi se na područje čitanja, pisanja, govorenja, slušanja, pravopisa i likovne kulture. Skrb se odnosi na poticaje za učenje i samoučenje, a zajednica olakšava integracije, međupredmetne korelacije koje uključuju i moralni odgoj. Povezanost se definira kao razumijevanje životne međuovisnosti, pomaže djeci kako bi uspostavila most između poznatih i novih pojmova i razvila empatičko gledanje na svijet. Kako bi se što uspješnije i kvalitetnije ostvarili postavljeni složeni ciljevi suvremenog kurikula, koji se prvenstveno odnose na promjenu načina izvođenja nastave koja treba biti usmjerena prema učeniku (Matijević i Radanović, 2011) i ostvarenje obrazovnih standarda (Strugar, 2012), očekuje se visoka kompetentnost nositelja odgojno-obrazovnog rada te nužna promjena uloge i zadaće učitelja (Previšić, 2003; Mijatović, 2003), a posebice razvoj kompetencija koje bi osigurale uspješnu prilagodbu okruženju, udovoljili zahtjevima društva, ali i samoga sebe (Coldron i Smith, 1999; Waters i Lawrence, 1993). Kod samog objašnjenja pojmova kompetentnosti i kompetencija u znanstvenoj i stručnoj literaturi može se naići na niz definicija. Perrenoud (2002.) kompetentnost definira kao sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama, a temelji se na stečenom znanju iako nije ograničena tim znanjem. Međutim, kod definiranja kompetencija učitelja nužno je pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija itd.) te se može govoriti o različitim učiteljskim kompetencijama od onih vrlo širokih i općenitih (temeljnih) do vrlo specifičnih i stručnih. Jurčić (2012: 15) kompetenciju učitelja definira kao „stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji) temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima“. Pod pojmom znanja podrazumijeva znanja iz područja didaktike, teorije škole, školske organizacije, komunikacije i socijalizacije. Kao važne

sposobnosti učitelja navodi sposobnosti organizacije, vođenja, komunikacije, motivacije, inovacije i analiziranja, a pod pojmom vrijednosti podrazumijeva integralne elemente načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu škole. Jurčić (2012: 16) također naglašava da je kompetencije učitelja nužno promatrati umrežene u temeljna područja učiteljeva rada:

1. metodologija izgradnja kurikula nastave
2. organizacija i vođenje odgojno-obrazovanog procesa
3. oblikovanje razrednog ozračja
4. utvrđivanje učenikova postignuća u školi
5. izgradnja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Analizirajući postojeću relevantnu stručnu literaturu, osim ove definicije i razmišljanja o kompetencijama učitelja, nalazimo i druge brojne različite podjele i navodi kompetencija koje su bile predmet istraživanja brojnih stručnjaka te možemo govoriti o slijedećoj „lepezi“ kompetencija učitelja koja čini kompetencijski profil današnjih učitelja: pedagoške (Cheetham, Chivers, 1996; Coldron, Smith, 1999; Jurčić, 2012), psihološke, predmetne, didaktiko-metodičke, prirodoslovne, matematičke, komunikacijske (Dragun, 2010), socijalne (Katz, McClellan, 1999; Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010), emocionalne, organizacijske (Dragun, 2010), računalne, građanske, interkulturalne (Hrvatić, Sablić, 2008; Bijelić, 2010), medijske, istraživačke ili znanstvene (Matijević, 2007), kurikularne (Buljubašić-Kuzmanović, 2007; Blažević, 2012) te kompetencije u radu s djecom s posebnim potrebama (Zrilić, 2013) i radu s roditeljima.

Sve se one uglavnom vežu za planiranje i pripremanje nastavnog procesa, aktivnu i zajedničku izvedbu i kreaciju nastave, izgradnju pozitivnog nastavnog ozračja, ocjenjivanje učeničkog napretka i prosudbe učinkovitosti vlastitog rada (Kyriacou, 1998) te je u tom smislu od izuzetne važnosti interakcija učitelja, učenika, roditelja te ostalih sukreatora odgojno-obrazovnog procesa koja ima neupitan značaj za cjelokupni razvoj djece na što su ukazali mnogi stručnjaci (Čudina-Obradović, Težak, 1995; Janković, 1993; Miljević-Ridički i sur., 1999), a posebice pedagozi (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Previšić, 1996; Bognar i Matijević, 2002). Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju kako su međuljudski odnosi, spremnost na pomaganje i suradnju, prijateljska druženja i vršnjačka prihvaćenost jedni od indikatora kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Buljubašić-Kuzmanović, 2009) te da kroz različite načine pedagoške interakcije djeca razvijaju pojam o sebi kao i o pripadnosti zajednici, dok je uloga učitelja da cjelokupnim aktivnostima pridonesu povećanju učeničkih kompetencija (Batarello, 2007) kako bi stvorili kvalitetnu školu, suvremenu školu budućnosti (Previšić, 1999), kao preduvjet za sretne učenike, njihove roditelje i učitelje. Razmatrajući učiteljske kompetencije, vidljiva je njihova složenost jer se kreću od uloge živog modela i uzora svojim učenicima do uloge voditelja, partnera i posrednika, što nalaže permanentno učenje i usavršavanje odnosno kontinuiranost u procesu osobnog i profesionalnog razvoja

potrebnih kompetencija u području učiteljskog poziva i kurikula. U znanstvenim i stručnim okvirima mnogo se govori o važnosti trajnog profesionalnog usavršavanja učitelja pa je koncept cjeloživotnog obrazovanja i učenja postao imperativ društava temeljenih na znanosti i znanju (Vizek-Vidović, 2005; Radeka, 2002; Blažević i Jukić, 2004). Učitelji sve jasnije uviđaju da njihov profesionalni identitet nije unaprijed određen samo implementacijom kurikula, planova i programa, već djeluju u skladu s profesionalnim identitetom stručnjaka odgojno-obrazovne prakse, koji radi na sebi, stječe potrebna znanja i vještine, a novostečeno znanje integrira s postojećim i primjenjuje ga u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu (Glasser, 1994) te time školu postupno pretvara u „organizaciju koja uči“ (Slunjski i sur., 2006; Senge, 2003) i otvara prostor i poticaj za nova promišljanja i „nastavljanje profesionalnog razvoja stručnjaka u nama“ (Dadds, 2001).

Na tragu teorijskih razmišljanja o suvremenom kurikulumu i kompetencijskom profilu današnjih učitelja provedeno je empirijsko istraživanje u kojemu je problem istraživanja bio ispitati kompetencijski profil današnjih učitelja. Cilj istraživanja bio je ispitati koje kompetencije učitelji, prema vlastitoj prosudbi, smatraju nužnima kod današnjih učitelja kako bi što kvalitetnije realizirali ciljeve suvremenog kurikula te koje kompetencije smatraju osobno kod sebe najviše, a koje najmanje razvijene. Nadalje, rezultati istraživanja prikazat će, prema procjeni učitelja, kompetencijski profil današnjih učitelja i razinu razvijenosti pojedinih kompetencija učitelja. Također su se željele ispitati razlike na ispitivanim područjima kompetentnosti s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika.

Krenulo se od sljedećih hipoteza istraživanja:

- H1 - ispitanici smatraju nužnima posjedovanje svih kompetencija učitelja (pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama) o kojima se govori u postojećoj suvremenoj literaturi
- H2 - ispitanici smatraju da su im najviše razvijene kompetencije koje se vežu uz njihovo inicijalno obrazovanje (pedagoške, psihološke, metodičke) od onih koje su trebali steći tijekom svog profesionalnog razvoja (informacijsko-komunikacijske, rad s djecom s posebnim potrebama i dr.)
- H3 - kompetencijski profil današnjih učitelja, prema procjeni učitelja, čine sve kompetencije učitelja (pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama) o kojima se govori u postojećoj suvremenoj literaturi
- H4 - razina razvijenosti učiteljskih kompetencija, prema procjeni učitelja, na zadovoljavajućoj je razini
- H5 - ne postoje razlike u ispitivanim područjima kompetentnosti s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika.

2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

2.1. Uzorak istraživanja

U ispitivanju je sudjelovao 281 ispitanik, 275 (97%) učiteljica te 6 (3%) učitelja razredne nastave iz osnovnih škola Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. U istraživanju iz Splitsko-dalmatinske županije je sudjelovalo 128 ispitanika (45% uzorka) od ukupno 1000 zaposlenih te 153 ispitanika (55% uzorka) iz Dubrovačko-neretvanske županije od ukupno 260 zaposlenih. Iz ovih je podataka vidljivo da je uzorak bio reprezentativan za obje županije. Većina sudionika ovog istraživanja ima VSS, njih 171 (61%), a zatim slijede oni s VŠS kojih ima 104 (37%). Šest ispitanika (2%) su magistri/doktori znanosti. Broj ispitanika mlađe životne dobi iznosi 34 (12%), srednje životne dobi 193 (69%), a onih najstarijih 54 (19%). U skladu s tim, najveći je broj ispitanika s radnim iskustvom od 11 do 30 godina, njih 186 (66%). Onih s manje od 10 godina radnog iskustva ima 70 (25%), a učitelja s više od 31 godinu radnog iskustva 25 (9%). Učestalost odlazaka na stručna usavršavanja na godišnjoj razini također je bilo jedno od pitanja postavljenih učiteljima u prvom dijelu upitnika. Najveći broj ih odlazi 3-4 puta godišnje na stručna usavršavanja, njih 189 (67%), slijede oni koji odlaze više od 4 puta, njih 69 (25%), a najmanje je onih koji odlaze manje od 3 puta godišnje, njih 23 (8%).

2.2. Postupak i instrument istraživanja

Istraživanje je provedeno anonimno, postupkom anketiranja, u kolovozu 2013. godine na županijskim stručnim skupovima namijenjenima učiteljima razredne nastave. Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od triju dijelova. Prvi dio ispitivao je sociodemografska obilježja ispitanika: spol, dob, stručnu spremu, radni staž, županiju u kojoj ispitanik radi te učestalost odlazaka na stručna usavršavanja. Drugi se dio upitnika sastojao od pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na kompetencije učitelja uključujući i procjene vlastite kompetentnosti. Treći dio upitnika sastojao se od 35 tvrdnji kojima su učitelji procjenjivali razinu razvijenosti, prema vlastitoj procjeni, kompetencije učitelja koje čine kompetencijski profil učitelja. Sadržaj tvrdnji odnosio se na kompetencije najčešće spominjane kao nužne: pedagoške, komunikacijske, socijalne, informacijsko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama. Za svaku tvrdnju ponuđen je odgovor u obliku skale Likertova tipa od 5 stupnjeva pomoću koje je ispitanik procjenjivao koliko se slaže s navedenom tvrdnjom, od 1 = nimalo se ne odnosi do 5 = u potpunosti se odnosi.

U obradi podataka koristio se SPPSS – statistički paket za elektroničku obradu podataka. Podatci su prikazani na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini uz pomoć tablica i deskriptivne statistike, a za analizu i usporedbu podataka primijenjeni su sljedeći statistički postupci: analiza varijance, faktorska analiza te t-test.

2. 3. Konstruktna valjanost i pouzdanost instrumenta

Konstruktna valjanost i pouzdanost instrumenta za prva dva dijela instrumenta nije ispitivana jer se u prvom dijelu upitnika radi o pitanjima vezanim uz sociodemografska obilježja ispitanika, a drugi dio upitnika sadržavao je pitanja otvorenog tipa. Konstruktna valjanost trećeg dijela upitnika provjerena je metodom osnovnih komponenata kojom je izlučeno 7 faktora koji nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjavanju ukupno oko 56% varijance. Na temelju sadržaja tvrdnji, formirano je sedam supskala koje predstavljaju pojedine kompetencije unutar kompetencijskog profila učitelja: Komunikacijske (F1), Područje rada s djecom s posebnim potrebama (F2), Socijalne (F3), Pedagoške (F4), Interkulturalne (F5), Organizacijske (F6) i Informacijsko-komunikacijske (F7).

Pomoću Cronbachova α -koeficijenta izračunata je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije sedam supskala kompetencijskog profila učitelja. Vrijednosti koeficijenata kreću se vrlo visoko, od 0,60 do 0,78 te se sve supskale mogu smatrati pouzdanima. Ukupni postotak objašnjene varijance iznosi 56%. Dobivene vrijednosti dopuštaju zaključak o zadovoljavajućoj konstruktnoj valjanosti i pouzdanosti primijenjene skale.

2. 4. Rezultati i interpretacija

U prvom pitanju učitelji su trebali navesti sve kompetencije za koje smatraju nužnima kod današnjih učitelja. Broj odgovora bio je neograničen. U Tablici 1 prikazane su navođene kompetencije uz postotak koji prikazuje koliko ih je učitelja navelo kao nužne.

Tablica 1 – Poželjne kompetencije učitelja danas

<i>redni broj</i>	<i>kompetencija</i>	<i>postotak (%)</i>
1.	komunikacijske	75
2.	socijalne	64
3.	pedagoške	45
4.	kreativnost	42
5.	metodičke	34
6.	računalne	34
7.	profesionalni razvoj (stručno usavršavanje)	22
8.	organizacijske	20
9.	rad s roditeljima	8
10.	rad s djecom s posebnim potrebama	5

Iz Tablice 1 vidljivo je da su učitelji svjesni različitosti kompetencija koje trebaju imati današnji učitelji kako bi mogli uspješno djelovati tijekom odgojno-obrazovnog procesa i o kojima se govori u postojećoj suvremenoj literaturi. Kroz odgovore su navodili veliku većinu svih spominjanih kompetencija te je time potvrđena hipoteza H1. Mišljenja su kako su komunikacijske i socijalne kompetencije najpoželjnije te time ukazuju na važnost upravo

interakcijskog odnosa u nastavi, o čemu je posebno bilo govora u teorijskom dijelu rada, koji je ključ uspješnosti u suvremenom kurikulumu. Podatak koji, prema odgovorima učitelja na otvoreno postavljeno pitanje, zaokuplja pažnju jest da su pedagoške kompetencije tek na 3. mjestu. Budući da mnogi teoretičari koji su se bavili područjem kompetencija pod pedagoškim kompetencijama podrazumijevaju: komunikacijske, socijalne kao i organizacijske, jer je temeljna zadaća pedagogije i didaktike učenje i poučavanje, one se kao takve ne bi trebale izdvajati. Ovakav bi podatak mogao ići u prilog tomu kako su učitelji svjesni važnosti komunikacije kao i socijalne osjetljivosti u odgojno-obrazovnom procesu te su ih kao takve posebno izdvojili i istaknuli iako je temeljna zadaća učitelja učenje i poučavanje, a ono se odnosi na pedagoške kompetencije. Međutim, kao odgovor na ovo pitanje, navodili su i neke osobine koje trebaju imati današnji učitelji: empatija, objektivnost, odgovornost, ljubav, fleksibilnost, tolerancija i strpljivost. U drugom pitanju trebali su nabrojiti tri kompetencije koje smatraju kod sebe najrazvijenije i odgovorili su na sljedeći način: komunikacijske 62%, područje kreativnosti 59% i emocionalne 27%. Kompetencije koje smatraju kod sebe najmanje razvijenima odnosno područja u kojima smatraju da imaju nedostatna znanja jesu sljedeća: područje rada s djecom s posebnim potrebama 74%, računalne 71% i umjetničke 9%. Ovakvi odgovori dijelom su i očekivani, posebice u dijelu nedostatnosti znanja koja se odnose na područja rada s djecom s posebnim potrebama zbog sve veće složenosti u tom području učiteljevog rada koja je sve vidljivija iz dana u dana, ali i rapidne razvijenosti računalnih tehnologija koje je sve teže pratiti. Posebni je značaj ovih rezultata u postotku (74%) nedostatnosti znanja iz područja rada s djecom s posebnim potrebama (bilo da je riječ o teškoćama djece ili darovitima) te mogu biti dobra smjernica svima onima koji se bave sustavom odgoja i obrazovanja u jačanju upravo ovih kompetencija današnjih učitelja kako bi pridonijeli što kvalitetnijoj integraciji ove djece u današnji sustav odgoja i obrazovanja. Kod najrazvijenijih kompetencija vidljivo je da su naglasak stavili na komunikacijske kompetencije, što govori u prilog važnosti ovog područja u suvremenom poimanju odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na navedene odgovore i obrazloženja, možemo prihvatiti i hipotezu H2.

U nastavku slijede rezultati na mjerama kompetencijskog profila učitelja. U Tablici 2 prikazane su prosječne vrijednosti na formiranim supskalama. Rezultati na navedenim supskalama oblikovani su kao linearna kombinacija procjena na česticama koje su ulazile u pojedinu supskalu.

Tablica 2 – *Prosječne vrijednosti na supskalama kompetencijski profil učitelja*

	<i>supskale</i>	<i>broj čestica</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>δ</i>
F1	komunikacijske kompetencije	5	3,50	5,00	3,87	,32
F2	kompetencije u području rada s djecom s posebnim potrebama	4	3,30	5,00	3,72	,36
F3	socijalne kompetencije	6	3,15	5,00	3,71	,33

F4	pedagoške kompetencije	5	3,30	5,00	3,63	,36
F5	interkulturalne kompetencije	5	2,20	5,00	3,54	,42
F6	organizacijske kompetencije	6	2,30	5,00	3,45	,14
F7	informatičko-komunikacijske kompetencije	3	2,50	5,00	3,17	,25

Iz formiranih supskala vidljivo je da kompetencijski profil današnjih učitelja, prema procjeni učitelja, čine sve kompetencije učitelja (pedagoške, psihološke, metodičke, komunikacijske, socijalne, informatičko-komunikacijske, interkulturalne, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama) o kojima se govori u postojećoj suvremenoj literaturi te se time može prihvatiti hipoteza H3. Slijedom toga smatraju učitelje najkompetentnijima u području komunikacije ($M=3,87$; $\delta=,32$), području rada s djecom s posebnim potrebama ($M=3,72$; $\delta=,36$) te njihove socijalne kompetentnosti ($M=3,87$; $\delta=,32$). Također su visoko procijenili pedagošku kompetenciju ($M=3,63$; $\delta=,36$) i interkulturalnu ($M=3,54$; $\delta=,42$). Najniže procjenjuju organizacijske kompetencije ($M=3,45$; $\delta=,14$) kao i informatičko-komunikacijske kompetencije učitelja ($M=3,17$; $\delta=,25$). Rezultati procjene razvijenosti učiteljskih kompetencija, prema procjeni učitelja, uglavnom su na zadovoljavajućoj razini te time možemo prihvatiti i hipotezu H4. Međutim, kako stremimo prema izvrsnosti trenutnoga kompetencijskog profila, trebalo bi raditi na unaprjeđenju istog te bi on trebao biti puno bliže poželjnom.

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja, ispitala se i razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na sociodemografske varijable istraživanja: spol, dob, stručnu spremu, radni staž, županiju u kojoj ispitanik radi te učestalost odlazaka na stručna usavršavanja. Rezultati su pokazali kako ne postoje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na ni jednu ispitivanu varijablu te time možemo prihvatiti hipotezu H5.

U posljednjem otvorenom pitanju ispitanici su trebali navesti prijedloge mogućnosti poticanja razvoja kompetencija učitelja. Odgovori su bili sljedeći:

- organiziranje tematskih skupova, seminara, predavanja i radionica (i unutar škole) (90%)
- omogućavanje veće dostupnosti stručne literature za čitanje kao oblika stručnog usavršavanja (80%)
- anketiranje učitelja i osluškivanje njihove potrebe i želje za stručnim temama (75%)
- pisanje stručnih članaka (58%)
- predavanje na stručnim skupovima (45%)
- izrada pisanih materijala (npr. za roditeljske sastanke, radionice,...) (40%).

Iz navedenih je odgovora vidljiva potreba učitelja za stručnim usavršavanjem u različitim oblicima i na različitim razinama. Posebno su važni odgovori u kojima učitelji ističu i vlastitu angažiranost, ali im je važno dati poticaj i prostor za njezinu realizaciju, posebice unutar same ustanove zaposlenja kao oblik stručnog usavršavanja „iznutra“.

3. ZAKLJUČAK

Uspoređujući složenost suvremenog kurikula i kompetencijskog profila učitelja s odgovorima ispitanika o razvijenosti kompetencija učitelja, uviđa se njihova razvijena svijest o nužnosti posjedovanja različitih kompetencija, ali i o stupnju njihove razvijenosti. Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da se učitelji smatraju uglavnom kompetentnima za svoje profesionalno djelovanje s otvorenim mogućnostima za daljnji profesionalni napredak. Područja u kojima je posebno potrebno osnaživati današnje učitelje jesu područja rada s djecom s posebnim potrebama, i onima s teškoćama i onima darovitima, područja razvoja računalnih, interkulturalnih i umjetničkih kompetencija te rad s roditeljima. Istraživanjem je istaknuta važnost razvoja kompetencija učitelja kako bi doprinijeli što kvalitetnijem provođenju kurikula te samim time kreiranju škole kao humane, stvaralačke i socijalne zajednice (Previšić, 1999). Da bi se to i postiglo, nužno je kontinuirano raditi na programima trajnog stručnog usavršavanja učitelja kako bi se što primjerenije odgovorilo na potrebe onih koji se osjećaju nedostatno kompetentnima u pojedinim područjima odgojno-obrazovne prakse (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Posebni doprinos ovog istraživanja potvrda je svjesnosti učitelja o važnosti komunikacije i interakcije kao ključnih sastavnica današnjeg odgojno-obrazovnog procesa i njihove učiteljske uloge u tome. Rezultati ovog istraživanja mogu biti poticaj svima onima koji se kontinuirano i sustavno brinu o profesionalnom razvoju učitelja putem stručnog usavršavanja kao i onima koji osposobljavaju buduće učitelje u kreiranju njihovih programa. Od njih se očekuje da osiguraju preduvjete za razvoj kompetencija učitelja kako bi što kvalitetnije unaprjeđivali pedagošku praksu, a sve sa svrhom optimalnog razvoja djece i mladih za društvo kojem će oni biti nositelji.

Literatura

1. Aronwitz, S., Giroux, A. (1991) *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*, Minesota Press.
2. Bašić, S. (2000) Koncept prikriivenog kurikuluma, *Napredak*, 141 (2): 170–181.
3. Batarelo, I. (2007) Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: HPD, (1), str. 16–27.
4. Bijelić, I. (2010) Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 137–151.
5. Blažević, I.; Jukić, T. (2004) Motivacija učitelja za permanentno usavršavanje i oblici stručnog usavršavanja, *Školski vjesnik*, 53 (3–4): 173–184.
6. Blažević, I. (2012) Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa. U: Ljubetić, M.; Zrilić, S. (ur.), *Pedagogija i kultura*, Zagreb, Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 16–28.

7. Bognar, L., Matijević, M. (2002) *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007) Kurikularne kompetencije nastavnika. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 429–437.
9. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010): „Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja“. *Život i škola*, 57 (1): 50–57.
10. Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010) Odnos dječje *socijalne* i interkulturalne kompetencije, *Školski vjesnik*, 59 (2): 261–276.
11. Chivers, G. (1996) Towards a holistic model of professional competence, *Journal of European Industrial Training*, 20 (5): 20–31.
12. Coldron, J., Smith, R. (1999) Active location in teacher's construction of their professional identities, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6): 711–726.
13. Čudina-Obradović, M., Težak, D. (1995) *Mirotvorni razred* Zagreb, Znamen.
14. Dadds, M. (2001) Continuing Professional Development: Nurturing the Expert Within. U: Soler, J. Craft, A, Burgess, H. (ur.), *Teacher Development. Exploring Our Own Practice*, London, Paul Chapman Publishing Ltd in association with The Open University, str. 50–56.
15. Delors, J. (1998) *Učenje – blago u nama*, Zagreb, Educa.
16. Dragun, V. (2010) *Odnosi s javnošću u obrazovanju*, Zagreb, Školske novine.
17. Dryden, G.; Vos, J. (2001) *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa.
18. Glasser, W. (1994) *Kvalitetna škola*, Zagreb, Educa.
19. Hrvatić, N., Sablić, M. (2008) Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikulumu, *Pedagogijska istraživanja*, 2: 197–206.
20. Janković, J. (1993), *Sukob ili suradnja*, Zagreb, Alinea.
21. Jurčić, M. (2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb, Recedo.
22. Jurić, V. (2007) Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Školska knjiga, str. 253–307.
23. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*, Zagreb, Educa.
24. Kostović-Vranješ, V., Maja Ljubetić (2008) 'Kritične točke' pedagoške kompetencije učitelja“, *Život i škola*, 56 (2): 147–162.
25. Kyriacou C. (1997) *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
26. Ljubetić M. Kostović-Vranješ V. (2008) Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica, *Odgajne znanosti*, 10 (1): 209–230.
27. Matijević, M. (2007) Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 303–308.

28. Matijević, M., Radanović, D. (2011) *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb, Školske novine.
29. Mijatović, A. (2003) Između empatije i profesionalnosti. U: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*, Petrinja, VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
30. Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (1999) *Odgoj za razvoj*, Zagreb, Alinea.
31. Nacionalni... (2010) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
32. Perrenoud, P. (2002) *Key Competencies*, Bruxelles, Eurydice, European Unit.
33. Previšić, V. (1996) *Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 303–306.
34. Previšić, V. (1999) Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1): 7–16.
35. Previšić, V. (2003) *Suvremeni učitelj: odgojitelj – medijator – socijalni integrator*. U: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji*, Petrinja, VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
36. Previšić, V. (2007) *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb, Školska knjiga.
37. Radeka, I. (2002) Lifelong education for the new age, *Mediji, kultura i odnosi s javnostima*, (2): 223–226.
38. Senge, P. M. (2003) *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*, Zagreb, Mozaik knjiga.
39. Slunjski, E. (2001) *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*, Zagreb, Mali profesor.
40. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganac, A. (2006) Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1): 45–58.
41. Strugar, V. (2012) *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*, Zagreb, školske novine.
42. Thacher, J. (2001) *Osobno, društveno i moralno obrazovanje*. U: Desforges, C. (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi*, Zagreb, Euca, str. 249–265.
43. Vizek-Vidović, V. (2005) *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U: Vizek-Vidović, V. (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja, str. 15–66.
44. Walsch, B. (2002) *Kurikulum za 1. razred osnovne škole*, Zagreb, Udruga „Korak po korak“.
45. Waters, D. B., Lawrence, C. E. (1993) *Competence, courage, and change – An Approach to Family Therapy*, New York, W.W. Norton & Co.
46. Zrilić, S. (2013) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*, Zadar, Sveučilište u Zadru.

Ines Blažević

THE CONTEMPORARY CURRICULUM AND TEACHERS' COMPETENCE PROFILE

Summary: *The contemporary curriculum, in response to the many requests of different character arising from modern society, defines the core values and goals of education and provides a framework for the acquisition of basic and professional students' competences. The bearers of the design and implementation of educational practice based on the set values and goals are teachers, and are aimed at ensuring the acquisition of defined competence. In this sense, teachers are expected to have multiple roles: from being the role models for their students, through reflecting the educational practice, to acting in accordance with the contemporary curriculum. In order to properly realize all this, modern teachers should have a number of competences and participate in permanent education and self-improvement regarding the development of these competences. By analyzing various dimensions of teachers' competence, this paper will reflect on those most frequently cited as necessary to make the competence profile of contemporary teachers: pedagogical, psychological, methodological, communicational, social, informational and communicational, intercultural, organizational competences, as well as the competence to work with children with special needs. The results of the empirical part of the research, which was conducted through an anonymous survey among primary school teachers of Split-Dalmatia County and Dubrovnik-Neretva County, will demonstrate what competences teachers, according to their own opinion, consider necessary for a better realization of the modern curriculum as well as what competences teachers consider to be the most and the least developed of the teachers themselves. Furthermore, the results will show, according to the teachers' opinion, a competence profile of today's teachers and the level of development of teachers' individual competences. Contribution to the results of empirical research is reflected in pointing out the current competence of today's teachers in relation to the desired competence as well as pointing out the areas of competence that should be further developed by teachers. This data can be useful to the institutions that take continuous and systematic care of the professional development of teachers through their professional improvement as well as to those who train future teachers in designing their programs.*

Keywords: curriculum, competences, teachers, educational practice