

Kurikulumski kontekst strukovnog policijskog obrazovanja

Silvio Bratković
Policijska akademija, Zagreb

Sažetak

Strukovno policijsko obrazovanje vrlo je složen sustav čiju kompleksnost uopćeno možemo sagledavati sa dva osnovna aspekta – sadržajno i organizacijski. Sadržajno, radi se o razvijanju kompetencija za obavljanje vrlo složenih poslova koji su od velikog značaja za društvo u cjelini (pitanje sigurnosti života i imovine, prevencije i sprječavanja počinjenja kaznenih djela, traženja i kažnjavanja počinitelja istih, zaštite žrtava raznih oblika kriminaliteta, sigurnosti sudionika u prometu, nadzora državne granice i dr.). Organizacijski, sustav policijskog obrazovanja se sastoji od nekoliko razina – temeljnog policijskog obrazovanja za stjecanje temeljnih kompetencija, visokoškolskog policijskog obrazovanja, koje ne spada u strukovno, ali se njime stječu važne rukovoditeljske i visokospecijalizirane kompetencije i cijelog niza različitih oblika strukovnog obrazovanja odraslih – specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja (potrebnih da bi se stekle kompetencije za vrlo veliki broj radnih mjesta s različitim obrazovnim potrebama). Tri su važna čimbenika koja određuju sveukupnost strukovnog policijskog obrazovanja – *kurikulum*, kao sveobuhvatnost obrazovnih procesa usmjerenih na razvoj policijskih službenika i stjecanje kompetencija potrebnih za obavljanje njihovih poslova, *kvalifikacijski okvir* koji, kao temeljni razvojni dokument u obrazovanju svake zemlje, određuje kvalifikacijske razine i kako do njih doći, te razine grupa ishoda učenja u pojedinim obrazovnim razinama i modulima, a sve u svrhu i kao element građenja karijere policijskog službenika, te *cjeloživotno učenje* kao temeljno načelo cjelokupnosti policijskog obrazovanja. Ovaj rad obrađuje strukovno policijsko obrazovanje s aspekta triju važnih čimbenika i njihovog međusobnog prožimanja.

Ključne riječi: strukovno policijsko obrazovanje, kurikulum, kvalifikacijski okvir, kompetencije, ishodi učenja, cjeloživotno učenje.

Uvod

Policija je, kao jedan od najvažnijih čimbenika sigurnosti u svakoj zemlji, vrlo složena organizacija. Njena djelatnost i ovlasti vrlo su precizno i detaljno propisani u više desetaka zakonskih i podzakonskih akata (Šuperina, Dujmović, 2009). Glavne zadaće policije su sačuvati život, prava, slobode, sigurnost građana, javni red i njihovu imovinu, preventivno djelovati i sprječavati izvršenje kaznenih djela i prekršaja, tragati za počiniteljima, otkriti ih i dovesti nadležnim tijelima, štititi žrtve svih vrsta i oblika kriminaliteta brinuti se o sigurnosti svih sudionika u prometu, nadzirati državnu granicu na kopnu, rijekama i na

moru, brinuti za sigurnost zračnog prometa, obavljati poslove sa stranim državljanima i drugo. Da bi mogli provoditi poslove propisane zakonom, policijski službenici moraju imati i određene ovlasti – policijske ovlasti. Zakon o policijskim poslovima i ovlastima u svojim odredbama opisuje ukupno 13 policijskih poslova i 24 policijske ovlasti.

Za obavljanje svih ovih poslova i provedbu policijskih ovlasti, tijekom desetljeća razvoja, formiran je cijeli niz općih i specijaliziranih ustrojstvenih jedinica koje se bave određenim policijskim općim (npr. čuvanje javnog reda) i specijaliziranim (npr. nadzor

državne granice, sigurnost u prometu, kriminalistička istraživanja, borba protiv terorizma, zaštita osoba i objekata i dr.) poslovima. Ukupno u policijskoj organizaciji ima više od 1000 radnih mjesta različitog ranga i specijalnosti, a za obavljanje većine njih potrebne su određene opće ili posebne kompetencije (znanja, vještine, sposobnosti). To pred policijsko obrazovanje, odnosno Policijsku akademiju, koja je jedina ustrojstvena jedinica Ministarstva unutarnjih poslova koja se bavi policijskim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem stavlja vrlo kompleksnu i zahtjevnu zadaću.

Paralelno s razvojem policijske organizacije kao odgovorom na sve složenije oblike kriminaliteta, razvijalo se i policijsko obrazovanje, od početnih poslijeratnih tečajeva u periodu nakon Drugog svjetskog rata, formiranja Obrazovnog centra početkom sedamdesetih godina prošlog stoljeća, gdje se počelo razvijati i visokoškolsko policijsko obrazovanje, te preoblikovanja istog u Policijsku akademiju osnovanu nakon osamostaljenja Republike Hrvatske (formalno postoji od 1993. godine). Ona u svom djelu krugu rada obuhvaća temeljno policijsko obrazovanje za buduće policijske službenike, visokoškolsko stručno policijsko obrazovanje u dvije razine – prvostupnik i specijalist kriminalistike i različite oblike specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja koji policijske službenike i njihov razvoj, sukladno postulatima cjeloživotnog obrazovanja, odnosno učenja, prati od dolaska u policiju do mirovine.

Ovaj rad nije usmjeren prema organizacijskim elementima policijskog obrazovanja, jer se oni stalno mijenjaju i nadograđuju sukladno razvoju policijske organizacije i sve kompleksnijim obrazovnim potrebama policijskih službenika i organizacije u cijelosti, već prema sagledavanju strukovnog policijskog obrazovanja u kontekstu *kurikuluma* kao sveobuhvatnosti procesa kroz koje se policijski službenici razvijaju i stječu kompetencije potrebne za obavljanje svojih poslova, *kvalifikacijskog okvira* koji se, između ostalog, bavi napredovanjem osoba kroz strukovno obrazovanje i određuje razine kvalifikacija, načine kako se do njih može doći, te ishode učenja rangirane sukladno složenosti, i postulatima *cjeloži-*

votnog učenja na kojima se temelji cjelokupno policijsko obrazovanje i koji, na neki način, zaokružuju sve razvojne i obrazovne napore u „životnu cjelinu“.

Osnovne odrednice kurikuluma

Pojam kurikuluma postao je neizostavan kod svih autora koji se nekoliko posljednjih desetljeća ozbiljno bave obrazovanjem, bilo da je riječ njegovom sadržajnom ili procesnom aspektu. On je tako složen da se u hrvatskom jeziku koristi u izvornom obliku – kurikulum, jer bi prevođenjem mogli izostaviti neku njegovih od važnih odrednica¹. Kurikulum uopćeno možemo smatrati najprikladnijim alatom za transformaciju znanstveno – teorijskih spoznaja, kao temelja za njegovo promišljanje, u praktični svijet obrazovnih nastojanja da utječemo na djecu, buduće aktivne sudionike društva i nositelje njegova razvoja. Razni autori značenje pojma kurikuluma tumače u lepezi od najužeg – kao nastavnog plana i programa, do najšireg – kao svih procesa kojima u okviru organizirane nastave i van nje utječemo na razvoj učenika.

Određenje kurikuluma i njegovog područja je problem kojim se već više od stoljeća bave mnogi autori u cijelom svijetu i među njima po tom pitanju nema konsenzusa. Postoje različita tumačenja i određenja o njegovom području, temeljima, aspektima, principima i značenju. U svakom slučaju, kurikulum možemo smatrati novom „filozofijom obrazovanja“ i povezivati ga sa suvremenim strategijama u području obrazovanja.

Izvorno značenje riječi kurikulum (lat. *curriculum*) nalazimo u latinskoj etimologiji, a ima različita značenja. Neka od njih su – *tijek, tijek života, život, utrkivanje, natjecanje i dr.* (Divković, 1987: u ur. Baranović, 2015), odnosno *slijed ili tijek koji opisuje put djelovanja i dolaska do nekog cilja, pronalaženje cijelog puta (tijeka) do postizanja postavljenog cilja* (Wiles, Bondi, 2011). Ovakvo određenje pojma kurikuluma od velike je važnosti za njegovu uporabu u području obrazovanja.

Neki autori se u svojim radovima bave načinima na koje se u hrvatskoj pedagoškoj teoriji prevodi i koristi pojam kurikuluma. Od devedesetih godina

¹ Josip Silić u umetnutom listu uz knjigu Colina J. Marsha *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Educa, Zagreb, 1993., tumači da pojam kurikulum u izvornom smislu označava dinamičku kategoriju, da je riječ o procesu.

prošlog stoljeća se pojam sve češće upotrebljava, i to u izvornom obliku *curriculum*, ali i u obliku *kurikulum* i *kurikul*, koji je pokušaj prijevoda na hrvatski jezik. Nude i svoje rješenje – novi termin – *uputnik* (Smajčić, D., Vodopija, I., 2008). Najčešće je, ipak, korištenje termina *kurikulum*.

Kurikulum se kao pojam vezan uz obrazovanje spominje još u kasnoj antici, zatim u srednjem vijeku (*septem artes liberales*) i kasnije, sukladno nekim istraživanjima, u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće (Poljak, 1984). Istaknuti pedagozi Wolfgang Ratke i Jan Amos Komensky u prvoj polovici 17. stoljeća uvode pojam *didaktike*, prema grčkom terminu *didasko*, *didaskain* (poučavam, poučavati). Dok američki autori cijelo vrijeme koriste izraz kurikulum, pojam didaktike se u kod europskih autora, posebno u njemačkoj pedagogiji, zadržao kao svojevrсни sinonim za kurikulum sve do polovice 20. stoljeća.

Utemeljiteljem kurikulumskog pristupa obrazovanju i znanstvenog pristupa kurikulumu smatra se John Franklin Bobbitt, koji je početkom dvadesetog stoljeća napisao djelo „Kurikulum” – prvu knjigu u cijelosti posvećenu kurikulumu, kao i njegov suvremenik Werrett Wallace Charters. Značajne su teorijske postavke Ericha Wenigera i njegove teorije plana poučavanja objavljene tridesetih godina dvadesetog stoljeća, zatim autori Ralph Tyler i Hilda Taba, koji su polovicom prošlog stoljeća dali značajan doprinos razvoju metodologije izrade i evaluacije nastavnih planova i programa s kurikulumskog polazišta (Ornstein i Hunkins, 2014).

Za znanstveno utemeljenje kurikulumске pedagogijske problematike od velike je važnosti bilo i objavljivanje knjige „Taksonomija obrazovnih ciljeva” Benjamina Samuela Blooma 1956. godine, jer je značila novi i originalni pristup kurikulumu.

U periodu od četrdesetih, pa sve do osamdesetih godina prošlog stoljeća, između američkih i europskih stručnjaka je došlo do većih razlika u poimanju nastavnog plana i kurikuluma, u teorijskom i praktičnom smislu, dok krajem 20. stoljeća i u Europi sve više do izražaja dolazi „znanstveno superiorni egzaktni pristup u izučavanju pedagoških pojava, pa time i metodologije, strukture i opće strategije izrade kurikuluma” (Previšić, 2007).

Kurikulum je kao pojam, zbog njegove složenosti, teško jednoznačno definirati. Kroz povijesni ra-

zvoj teorija kurikuluma, različiti autori – istraživači kurikuluma, različito su ga definirali. Osnovni problem koji su imali vezan je uz određivanje područja kurikuluma, odnosno dvojbu kako gledati na kurikulum, usko – kao nastavni predmet, ili široko – kao iskustvo koje pojedinci trebaju za potpuno sudjelovanje u društvu, potpunu socijalizaciju.

Na vrlo zanimljiv i sveobuhvatan način američki autori Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins u svojem djelu „Kurikulum: temelji, principi i pitanja” proučavaju kurikulum s različitih aspekata, te navode moguće pristupe kurikulumu koje su različiti istraživači kurikuluma razvili kroz povijest:

Bihevioristički pristup koji je najstariji i još uvijek najdominantniji (nazivaju ga još i logični, konceptualno-empirijski, iskustveni, racionalno-znanstveni i tehnokratski) koji kurikulum gleda kao plan u kojem su ciljevi i zadaci specificirani, a sadržaj i aktivnosti vode prema ciljevima i ishodi učenja su evaluirani u relaciji s ciljevima i zadacima.

Menadžerski (upravljajući) pristup koji je usmjeren prema školi kao socijalnom sustavu s interakcijom svih sudionika – kurikulum kao program, raspored, prostor, resursi, oprema i personal, te međusobni odnosi u smislu međuljudskih odnosa, stilova i metoda vođenja i donošenja odluka.

Sustavni pristup ili „kurikulumski inženjering” koji je pod utjecajem sistemskih teorija, systemske analize i sistemskog inženjeringa, u kojem je bitna organizacijska hijerarhija i u kojem se koriste sustavi poput TQM – Total Quality Management (upravljanje kvalitetom kroz poboljšanje sistema u 14 točaka, a koje koriste mnoge velike korporacije) i koji obuhvaća pet jednako važnih komponenti obrazovanja – uprava, savjetovanje, kurikulum, instrukcija i evaluacija. U ovakvom pristupu, kurikulum se kao pojam, odnosno područje veže za cijeli školski sustav, a ne za pojedini nastavni predmet ili dobnu kategoriju odnosno obrazovnu razinu. Kurikulum reflektira organizaciju škole, potrebe polaznika, različite metode za nadgledanje i evaluaciju rezultata, te dugoročno planiranje fuzionirano s kratkoročnim mjerama.

- *Akademski pristup* autori definiraju kao tradicionalni, enciklopedistički, sinoptički i intelektualni, orijentiran prema znanju, više povijesni i filozofski, a manje socijalni i praktični. Ovakvim pri-

stupom bavili su se John Dewey, Henry Morrison i Boyd Bode polovicom 19. stoljeća, a nakon toga, on se seli u više akademske sfere (magistarska i doktorska razina).

- *Humanistički pristup* korijene ima u progresivnoj filozofiji i pedocentričkom pokretu na početku prošlog stoljeća. Pristup je više okrenut humanističkoj strani, okrenut je učeniku/polazniku, a manje je znanstveni i racionalni, manje tehnokratski i rigidan.
- *Rekonceptualistički pristup* kurikulum sagledava kao otvoreni sustav, koji je u interakciji s političkim, ekonomskim, socijalnim, moralnim i umjetničkim snagama.
- Vezano uz različite pristupe, isti autori navode i pet mogućih definicija kurikuluma:
- *Kurikulum kao plan za postizanje ciljeva* (blisko biheviorističkom, menadžerskom i sustavnom pristupu) u četiri koraka – svrha, izrada, implementacija i procjena.
- *Kurikulum kao bavljenje učenikovim iskustvima*, što predstavlja širi pristup – kurikulum je sve ono što je planirano u i van škole, predstavlja sva iskustva koja učenici steknu pod vodstvom učitelja (blisko humanističkom pristupu).
- *Kurikulum kao sustav za bavljenje ljudima* (blisko menadžerskom i sustavnom pristupu)
- *Kurikulum kao područje učenja* sa svojim temeljima, područjima znanja, istraživanjima, teorijama, principima i specijalistima. U ovakvoj definiciji, kurikulum je više teorijski, a manje praktični pojam (blisko akademskom pristupu).
- *Kurikulum kao nastavni predmet ili sadržaj*.

Arthur K. Ellis u svojoj knjizi „Exemplars of Curriculum Theory” smatra da je izraz *curriculum* koji koristimo metafora koja je stvarno značenje latinskog izraza *curriculum* preuzela kao figurativno i daje mu „grubo značenje” – provođenje nastave. On kurikulum vidi u tri osnovna oblika – *planirani kurikulum* ili kurikulum kao recept koji je propisan, te kurikulum kao iskustvo, odnosno *iskustveni kurikulum*, gdje upućuje na razlike između onoga što savjetuju stručnjaci i onoga što se stvarno događa u učionici. Sve što se događa u učionici je kurikulum. Navodi i treći oblik kao kombinaciju prva dva. Kao ciljeve kurikuluma navodi – akademsko znanje, participativno građanstvo, samoostvarenje i priliku za karijeru.

Christine Möller se u djelu „Didaktika kao teorija kurikuluma ili ciljno usmjeren pristup” osvrće na odnos didaktike i kurikuluma i tvrdi da kurikulum može biti razvijen sa sasvim različitim općedidaktičkih polazišta, npr. prema didaktičkom modelu Berlinske škole (Buer, 1975), modelu strukturne rešetke (Thoma, 1975), kibernetičkom modelu (Frank, 1975) i dr., te ne postoji „kurikulumski didaktički model”. Ona kurikulum definira kao plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica, koji mora sadržavati definirane ciljeve učenja, organizaciju i kontrolu, te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja.

Temelje kurikuluma možemo sagledavati kao filozofske, povijesne, psihološke i socijalne i oni predstavljaju njegove „vanjske granice”, dok su „unutarnje granice” vezane uz njegov djelokrug. Različiti autori na različite načine definiraju djelokrug kurikuluma, a među njima nema konsenzusa po tom pitanju.

U knjizi „Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura”, kurikulum je definiran na sljedeći način: *Kurikulum je skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti.* (Previšić, 2007: 20).

Nadalje, Previšić spominje dva dominantna kurikulumska koncepta: *humanistički kurikulum*, orijentiran na razvoj i *funkcionalistički kurikulum*, orijentiran na proizvod, a sve ostale koncepte možemo smatrati njihovim podvrstama. On također navodi i tri strukturirane vrste kurikuluma – *zatvoreni, otvoreni i mješoviti* kurikulum.

Zatvoreni kurikulum više odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa s jasno postavljenim zadaćama koje tijekom provedbe treba postići. Tu su razrađeni programski sadržaji, koje prati programirani tijek nastave, upotreba nastavnih sredstava i pomagala, katalog znanja i drugo. U takvom kurikulumu, sve je propisano, nema fleksibilnosti i vrlo je malo mogućnosti za kreativnost nastavnika i učenika/polaznika.

Otvoreni kurikulum podrazumijeva fleksibilnu metodologiju u njegovoj izradi, te odabiru i načinu rada. Tu postoje samo okvirne upute unutar kojih

se stvaralački realizira izvedbeni program. Prisutne su samokonstrukcijske aktivnosti kurikulumske izgradnje i promjene tijekom provedbe kurikuluma. Otvoreni kurikulum možemo povezati s američkim sustavom obrazovanja, koje je vrlo decentralizirano, te se mnoge odluke o kurikulumu donose na razini školskog okruga, lokalno ili regionalno. Puno je veća autonomija i kreativnost kurikulumskih djelatnika ili stručnjaka, kako ih tamo zovu (tu spadaju ravnatelji, nadzornici, učitelji, kurikulumsko osoblje na razini školskog okruga i dr.). Svaki od tih stručnjaka ima svoju ulogu u planiranju, osmišljavanju i provedbi kurikuluma. No unatoč samostalnosti, kreativnosti i fleksibilnosti koju takva vrsta kurikuluma pruža, to može dovoditi i do pojava koje se mogu smatrati i negativnima, a Ornstein i Hunkins ih navode kao *nesustavnost, nedostatak zajedničkih minimalnih standarda (u izradi, provedbi i evaluaciji kurikuluma)*, što nekad dovodi do toga da programi koji imaju isti naziv nemaju jednake rezultate obrazovnih nastojanja (nisu jednaki sadržaji, metode, pa niti kompetencije koje stječu polaznici koji su programe završili) (Hunkins, Ornstein, 2014).

Otvoreni kurikulum cijeni inicijativu učenika i učitelja, spontanost događanja i kreativno ponašanje svih sudionika u obrazovanju.

Mješoviti kurikulum, koji se danas smatra modernim, je vrsta kurikuluma u kojoj se metodologija i struktura izrade okreće prema sudjelovanju više činitelja, te pristupima koji nisu unaprijed propisani, već nastaju i u tijeku provedbe kao partnerstvo u odnosima. Ova vrsta kurikuluma manje trpi propisanost, imamo samo kurikulumske okvire u koje ugrađujemo izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način. Tu je prisutna maksimalna aktivnost učenika, koji tako „zarađuju” kompetencije, odnosno znanja, vještine i sposobnosti. Nema „enciklopedijske potpunosti”, odnosno propisane širine sadržaja, već kurikulumske jezgre koje su ponudene služe kao radne cjeline. Učitelj te cjeline, zajedno s učenicima pretvara u izvedbene materijale u vidu projektnih, istraživačkih i radnih zadataka. Učitelj slobodno odabire organizaciju i metode rada. To je prijelazni tip s normiranog na humano-kreativni kurikulum suvremenog odgoja i škole. Nastavni plan je orijentir za učitelja s gledišta organizacije rada, načina izvedbe i evaluacije učinjenog i dostignutog.

Važno je spomenuti i pojam *skrivenog kurikuluma*, kojeg prvi puta u svojoj knjizi „Life in Classrooms” 1968. godine spominje Philip Jackson (Previšić ga smatra dijelom otvorenog kurikuluma). Uz ostale autore, 1992. godine ga u knjizi „Key concepts for Understanding Curriculum” (prijevod – Kurikulum: temeljni pojmovi, Mirna Varlady Supek, Educa 1994) obrađuje Colin J. Marsh. Skriveni kurikulum odnosi se na učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, što je često izraženo u vidu pravila, rituala i propisa. Navedeno se uzima „zdravo za gotovo” i rijetko se preispituje. Može se reći da skriveni kurikulum proizlazi iz međusobnog odnosa među učenicima i odnosa između učenika i učitelja. Prema autoru Jacksonu, učenici prilagođavanjem autoritetu učitelja postaju uzorni učenici i, kasnije, dobri radnici.

Nacionalni okvirni kurikulum

Temeljni kurikulumski dokument u Republici Hrvatskoj je *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* donesen 2011. godine odlukom Ministra znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. On je okvirni dokument, koji čini polazište za izradu nastavnih planova, definiranje optimalnog opterećenja učenika i izradu predmetnih kurikuluma. Ovdje prepoznajem višeznačnost tumačenja pojma kurikuluma. S jedne strane, to je okvirni kurikulum, koji je donesen na nacionalnoj razini, razrađuje sveukupnost obrazovnih procesa i daje okvire za izradu predmetnih, a pojam kurikuluma koristi se i u užem smislu, u kontekstu nastavnog plana i programa. U ovako koncipiranom Nacionalnom okvirnom kurikulumu također je vidljivo i korištenje gotovo svih pristupa kurikulumu, kako su ih opisali autori Ornstein i Hunkins (bihevoristički, upravljački, sustavni, akademski, humanistički i rekonceptualistički). Posebno je važno isticanje povezanosti obrazovne politike sa znanošću i odgojno-obrazovnom praksom. Isto tako je važno napomenuti da se, sukladno naslovu i sadržaju, Nacionalni okvirni kurikulum odnosi na predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko, a ne obuhvaća visokoškolsko obrazovanje.

Nadalje, Nacionalni okvirni kurikulum je usmjeren prema kompetencijama, pa razrađuje kompetencije u grupe – *materinski jezik, strani jezici,*

matematika i prirodoslovlje i tehnologija, digitalne kompetencije, učiti kako učiti, socijalne i građanske kompetencije, inovativnost i poduzetnost, te kulturnu svijest i izražavanje i svaku grupu kompetencija definira sadržajno. Vidljiva je velika širina, te osim znanja i vještina u određenim područjima, provedba ovakvog kurikuluma učenicima/polaznicima osigurava i mogućnost cjelokupnog razvoja ličnosti, te potpunu socijalizaciju u budućem životu, otvara mogućnosti aktivnog razvoja kao građana europske unije i u globalnom kontekstu, a otvara velike mogućnosti sa aspekta razvoja društva u cjelini. Potvrdu ovog imamo i u formuliranju temeljnih sastavnica nacionalnog okvirnog kurikuluma.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu uočljiva je poveznica između odgojno-obrazovnih vrijednosti (*znanje, solidarnost, identitet i odgovornost*) kao ideala i odgojno-obrazovnih ciljeva kao smjernica kako te ideale postići. Istaknuta je i neophodnost suradnje škola, odnosno odgojno-obrazovnih ustanova, s obiteljima i lokalnom zajednicom u ostvarivanju proklamiranih vrijednosti i postizanju ciljeva.

Načela Nacionalnog okvirnog kurikuluma, kao vrijednosna uporišta za izradu i ostvarenje istog i kojih se svi sudionici izrade i primjene kurikuluma trebaju pridržavati također su sveobuhvatno definirana u kontekstu proklamiranih odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva. I tu se potvrđuje povezanosti obrazovne politike sa znanošću i odgojno-obrazovnom praksom kao premisa odgojno-obrazovnih nastojanja u cjelini.

Usmjerenošću Nacionalnog okvirnog kurikuluma na dijete, odnosno učenika/polaznika očituje se svjesnost i priznavanje individualnosti učenika kao jednog od osnovnih polazišta u promišljanju odgojno-obrazovnog rada u cjelini, što nadalje podrazumijeva prilagodbu sadržaja, metoda, sredstava, oblika rada, izvora koji se koriste, ima utjecaj na pripremu nastavnog rada, na stvaranje ozračja kao poticajnog i motivacijskog čimbenika. Sve je usmjereno prema nastojanju da se svakom djetetu, odnosno učeniku/polazniku omogući što potpunije ostvarenje njegovih individualnih mogućnosti.

U strukturi Nacionalnog okvirnog kurikuluma razrađene su dobne kategorije za odgojno-obrazovna područja na koja se kurikulum odnosi, te osnovna sadržajna struktura, zatim način evaluacije ili

procjenjivanja učeničkih postignuća i napredovanja (brojčana ili opisna ocjena). Naznačene su i međupredmetne teme koje se protežu kroz jezgrovi i razlikovni kurikulum i djeluju integrativno. Upravo su ove međupredmetne teme one koje djeluju na cjeloviti razvoj učenika/polaznika i buduću socijalizaciju u društvu.

Nacionalni okvirni kurikulum razrađuje i odgojno-obrazovna područja (*jezično-komunikacijsko područje, matematičko područje, prirodoslovno područje, tehničko i informatičko područje, društveno-humanističko područje, umjetničko područje i tjelesno i zdravstveno područje*), koja su opisano, definirani su ciljevi i očekivana učenička postignuća (minimalna očekivanja).

U posebnom poglavlju razrađena su očekivana postignuća učenika u strukovnom i umjetničkom odgoju i obrazovanju, gdje se, na kraju teksta navodi potreba da se i u općeobrazovnom i u strukovnom dijelu strukovnog kurikuluma uvedu kreditni bodovi (*ECVET – European Credits for Vocational Education and Training*), koje uvodi Europski i Hrvatski kvalifikacijski okvir, o čemu će više riječi biti u nastavku rada, u dijelu koji se odnosi na kvalifikacijski okvir, a što je vrlo bitno za horizontalnu i vertikalnu prohodnost. U policijskoj hijerarhiji, vrlo je važna mogućnost i način napredovanja, a kvalifikacijski okvir upravo kroz bodovanje programa u ECVET sustavu bodovanja tu nudi nove mogućnosti i perspektivu.

Posebno poglavlje Nacionalnog okvirnog kurikuluma bavi se djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, zbog njihovih specifičnosti, a obrađeno je i ocjenjivanje i vrjednovanje učeničkih postignuća, kao, tradicionalno, jedna od najosjetljivijih i roditeljima i učenicima najvažnijih tema.

U posljednjem poglavlju, definiran je način praćenja i vrjednovanja ostvarenja samog Nacionalnog okvirnog kurikuluma kroz institut vanjskog vrjednovanja i samo-vrjednovanja odgojno-obrazovnog rada.

Zaključujući razmatranje Nacionalnog okvirnog kurikuluma, pogodnom se čini terminologija njemačkog pedagoga Hartmuta von Hentiga i tvrdnja da je Nacionalni okvirni kurikulum *dobar povod* za kurikulumsko razmatranje strukovnog policijskog obrazovanja.

Karakteristike strukovnog policijskog obrazovanja

Budući da su se mnogi autori bavili kurikulumom, a već je prije napomenuto da nema konsenzusa, odnosno zajedničkih stavova u pogledu pojma i pristupa kurikulumu, njegovoj definiciji, određivanju područja i ostalim teorijskim postavkama, u nastavku ovog rada, razmatran kurikulum u kontekstu strukovnog policijskog obrazovanja imajući u vidu različite teorijske postavke kurikuluma. Bitno je napomenuti da se kod određivanja područja kurikuluma mora imati u vidu pozadinu problema – razjasniti je li u pitanju kurikulum jednog predmeta, područja, ili opći kurikulum koji vrijedi za sve predmete, te imati u vidu osnovna pitanja važna za isto – pitanje sadržaja ili područja, pitanje principa i pitanje osoba. U razjašnjavanju dvojnosti uskog (nastavni predmet) ili širokog (iskustvo koje pojedinci trebaju za potpuno sudjelovanje u društvu, potpunu socijalizaciju) pogleda na kurikulum, možda je najbolji odgovor – kurikulum je to sve, njegovo je područje dinamično i sveobuhvatno (Hunkins, Ornstein, 2014).

KAKO STRUKOVNO POLICIJSKO OBRAZOVANJE SAGLEDATI S ASPEKTA TEORIJA KURIKULUMA (ILI KAKO TEORIJE KURIKULUMA SAGLEDATI S ASPEKTA STRUKOVNOG POLICIJSKOG OBRAZOVANJA)?

Uopćeno gledano, policijsku službu možemo opisati kao – *obavljanje policijskih poslova sukladno zakonskim propisima primjenjujući policijske ovlasti i taktiku postupanja, poštujući pri tome ljudska prava i temeljne slobode i etički kodeks policije.*

Ovakvo određenje može se primijeniti na sve vrste policijskih poslova, bez obzira radi li se o temeljnim policijskim poslovima, poslovima u okviru neke od policijskih specijalnosti i bez obzira na rang tih poslova u policijskoj hijerarhiji, te nam može dati neke osnovne smjernice u promišljanju kurikuluma strukovnog policijskog obrazovanja.

Strukovno policijsko obrazovanje je složeni i jedinstveni obrazovni sistem unutar strukovnog obrazovanja ili obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. Jedinstvenost ili specifičnosti tog sustava se ogledaju u nekoliko važnih elemenata ili karakteristika koje ga određuju. Prva je, već spomenuta, ka-

rakteristika da su *poslovi policije prilično precizno definirani u zakonskim i podzakonskim aktima koji ih određuju.* Najvažniji od tih akata su svakako Zakon o policiji, Zakon o policijskim poslovima i ovlastima i Zakon o kaznenom postupku, koji u svojim člancima precizno određuju policijske poslove i ovlasti. No, ovlasti Ministarstva unutarnjih poslova veći dio kojih provodi policija (osim policijskih, tu su i poslovi i ovlasti koje provode i drugi dijelovi Ministarstva – Inspektorat MUP-a, odnosno Uprava za upravne i inspeksijske poslove i dr.) su šire od toga. Autori Dujmović i Šuperina su u knjizi „Policijske ovlasti – izvodi iz pravnih izvora”, sadržajno osmišljenoj kao zbirka propisa koji u nekom obliku određuju ovlasti policije, analizirali oko 350 pravnih nacionalnih i međunarodnih pravnih izvora (zaključno s 01. travnja 2009. godine) i, pored Ustava Republike Hrvatske, kao temeljnog zakona, došli do čak „11 međunarodnih pravnih propisa, te 117 zakona i 62 podzakonska propisa kojima je u području policijskih ovlasti uspostavljena osnovna normativna konstrukcija” (Dujmović, Šuperina, 2009,15). Osim navedenog, način i taktika policijskog postupanja regulirana je u 14 *Standardnih operativnih postupaka* (u daljnjem tekstu – SOP-ovi) koje je 2011. godine donio Glavni ravnatelj policije, a koji precizno određuju korake u postupanju i taktiku postupanja koje policijski službenici moraju primjenjivati u pojedinim segmentima svojeg posla.

Gledajući iz konteksta vrsta kurikuluma, ova kva determiniranost sadržaja vodi nas do zaključka da je kurikulum strukovnog policijskog obrazovanja kao vrsta ili oblik pretežito *zatvoreni kurikulum*, jer su unaprijed određeni sadržaji, ishodi učenja, te kompetencije koje moraju steći polaznici da bi mogli obavljati poslove za koje se obrazuju. Posebno se to odnosi na početno, temeljno policijsko obrazovanje, jer se ono sadržajno odnosi na osnove policijskog posla i u većem dijelu na propisane oblike postupanja (SOP-ovi).

Svakako je potrebno spomenuti i da se na globalnoj razini, pa tako i u zemljama Europske unije i Hrvatskoj kao članici, u kontekstu policijskog obrazovanja, vrlo često spominju „obrazovni standardi ili standardi postignuća, kao mjerljivi rezultati obrazovanja” (Palekčić, 2007) koje neposredno utječe na sigurnost i miran život svih građana, te je jav-

nost jako zainteresirana za iste. To u jednom dijelu, također, utječe na činjenicu da se sadržaji i metode rada pokušavaju maksimalno propisati, unaprijed odrediti, što umanjuje autonomnost i slobodu u izradi i izvedbi pojedinih sadržaja ili modula, ali, s druge strane, povećava garanciju da će kompetencije koje steknu polaznici biti ujednačene i na dovoljnoj razini da mogu kvalitetno obavljati svoje zadatke i ispuniti očekivanja policijske službe i zajednice.

Druge karakteristika je *velika širina, odnosno rasčepkanost policijskih poslova na pojedine specijalnosti i subspecijalnosti*, koja u obrazovnom smislu kao posljedicu donosi veliki broj različitih modula koje policijski službenici moraju pohađati tijekom karijere da bi mogli obavljati specijalizirane poslove svojih radnih mjesta (u okviru policije više je od tisuću različitih radnih mjesta).

Treća karakteristika je *hijerarhijska organiziranost policije*, koja je jedno od suštinskih određenja funkcioniranja policije kao organizacije, te isto tako determinira stalno nastojanje policijskih službenika da kroz policijsku karijeru streme prema višim policijskim zvanjima i napredovanju u hijerarhiji. Generalno, a usklađeno s propisima iz područja državno-službeničkih odnosa, radna mjesta policijskih službenika se dijele na izvršiteljska i rukovodeća, a tu je i dodatna podjela izvršiteljskih radnih mjesta na niže i više izvršitelje, a rukovodećih radnih mjesta na niže, više i glavne rukovoditelje (u policijskoj stručnoj terminologiji – operativna, taktička i strateška razina rukovođenja). Isto također donosi potrebu za stjecanjem novih i drugačijih kompetencija.

Gledano s aspekta vrste ili oblika kurikuluma, a vezano uz zadnje dvije navedene karakteristike strukovnog policijskog obrazovanja, ovdje se može govoriti i o elementima otvorenog kurikuluma, jer policijska obrazovna struktura ovdje nema strogo zadane okvire, već sukladno promjenama i potrebama može kreativno osmišljavati sadržaje, te planirati metode i oblike rada u nastavi.

Imajući u vidu i sljedeću karakteristiku policijskog obrazovanja, a to je da su za određena radna mjesta u policijskoj strukturi, kao podloga ili preduvjet za kvalitetno obavljanje policijskih zadataka potrebna mnogo šira znanja od propisanih SOP-ovima, otvara se potreba za razmatranjem kurikuluma strukovnog policijskog obrazovanja kao modernog,

mješovitog kurikuluma sa svim njegovim značajkama – metodologiji i strukturi okrenutoj prema sudjelovanju više činitelja, odnosno partnerskom odnosu svih sudionika u procesu i pristupima koji nisu unaprijed propisani, već nastaju tijekom provedbe, gdje kurikulumске jezgre realiziramo na slobodan i kreativan način, gdje je prisutna maksimalna aktivnost polaznika koji zajedno sa pedagoškim stručnjacima, koristeći i vlastita predznanja i iskustva stječu potrebna znanja i vještine, odnosno kompetencije.

Dobar primjer za to može biti osposobljavanje za rad u području suzbijanja maloljetničke delinkvencije, odnosno kaznenopravne zaštite maloljetnika, gdje policijski službenici moraju imati i znanja o razvoju djece i adolescenata, njihovim psihološkim karakteristikama, fenomenologiji i etiologiji kriminaliteta vezanog uz maloljetnike, bez obzira jesu li oni počinitelji ili žrtve istog, a slično je i u području rada policije u zajednici, odnosno kontakt policajaca, kriminalističkih istražitelja, poligrafskih ispitivača, kriminalističkih tehničara i u mnogim drugim policijskim specijalnostima.

Mogli bi reći da u strukovnom policijskom obrazovanju, a sukladno razinama i oblicima istog, upravo zbog složenosti, imamo potrebu za involviranjem svih vrsta kurikuluma – za temeljno policijsko obrazovanje koje pohađaju kandidati za policijske službenike prihvatljiv je zatvoreni oblik kurikuluma, dok je za daljnju, naprednu obuku policijskih službenika prihvatljiviji mješoviti oblik kurikuluma sa svim kreativnim mogućnostima i mogućnostima prilagodbe koji on daje uz, naravno, kompetencije, odnosno znanja i vještine koji su propisani u zakonskim i podzakonskim aktima i SOP-ovima.

Isto tako, možemo reći da, u odnosu na kurikulumske koncepte kako ih vidi autor Previšić, u strukovnom policijskom obrazovanju imamo kombinaciju humanističkog kurikuluma, okrenutog prema razvoju i funkcionalnog kurikuluma, okrenutog prema proizvodu.

Strukovno policijsko obrazovanje u kontekstu Nacionalnog okvirnog kurikuluma

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu se kao jedna od temeljnih sastavnica proklamiraju društveno-kulturne i obrazovne vrijednosti – *znanje, soli-*

darnost, identitet i odgovornost. Sve ove vrijednosti apsolutno su primjenjive na kurikulum strukovnog policijskog obrazovanja. Činjenica je da se kandidati za policijske službenike u sustav policijskog obrazovanja uključuju kada su već završili dva ili sva četiri razreda srednje škole (ovisno o modelu temeljnog policijskog obrazovanja koji se primjenjuje), te da su kroz dotadašnje školovanje deset ili više godina bili dio sustava koji proklamira i usađuje društveno-kulturne i obrazovne vrijednosti, no one, gledano s aspekta policijskog posla, svakako dobivaju i dodatnu težinu i značenje. Osim navedenog, etičke vrijednosti koje bi policijski službenici trebali imati usvojene kao načela kojih se trebaju pridržavati za vrijeme obavljanja službe, odnosno vlastita načela i osobni kriterij ponašanja, definirane su i u dva dokumenta – Etičkim kodeksom državnih službenika i Etičkim kodeksom policijskih službenika.

U Etičkom kodeksu državnih službenika, definirana su sljedeća načela: *poštovanje integriteta i dostojanstva građana i državnih službenika, zaštita osobnog ugleda i ugleda državne službe, ponašanje državnih službenika u javnim nastupima, zabrana stjecanja materijalne ili druge koristi i izbjegavanje sukoba interesa u službi.*

Definiran je i odnos državnih službenika prema građanima kroz: *način postupanja državnih službenika prema građanima (profesionalno, nepristrano i pristojno, primjenjujući stručno znanje na način da pomaže građanima u ostvarivanju njihovih prava, te poštujući načelo ustavnosti, zakonitosti i zaštite javnog interesa, način postupanja državnih službenika prema osobama s posebnim potrebama i neukim strankama.*

Etičkim kodeksom državnih službenika definirani su i međusobno postupanje i odnosi između državnih službenika. Etičkim kodeksom policijskim službenika dodatno su postavljeni određeni moralni i etički standardi policije kroz osnovne principe postupanja policijskih službenika: *poštivanje jednakosti pred zakonom, zaštitu ugleda, nepodmitljivost, javnost rada, profesionalnost, stručnost i neovisnost, zaštitu tajnosti podataka, te međusobne odnose koji se temelje na međusobnom poštovanju, uzajamnom i solidarnom pomaganju, kolegijalnosti, toleranciji, iskrenosti, međusobnom povjerenju i dostojanstvu, te dobronamjernoj kritici i dobroj komunikaciji.*

U dodatku Etičkom kodeksu policijskih službenika, formulirane su i vrijednosti koje izražavaju misiju policije, te je pred policijske službenike stavljena zadaća da: *služe ljudima, štite živote ljudi i imovine, štite slabije pred jačima, osiguravaju ustavna i zakonska prava svim ljudima pod jednakim uvjetima, imaju visok stupanj integriteta, hrabri su i odlučni čak i kada je ugrožen život, svjesni su da službena iskaznica i značka znači odgovornost i javno povjerenje u policiju, održavaju povjerenje i ne zlorabe podatke i informacije, uvijek postupaju etično, zakonito i profesionalno.*

Ovakvo definiranje temeljnih vrijednosti kojih se policijski službenici (koji su ujedno i državni službenici) trebaju pridržavati u obavljanju svojih zadaća, ne samo da je dodatna vrijednost društva i pomaže stvaranju pozitivne slike o policijskim službenicima u javnosti i jača njihovo međusobno povjerenje i suradnju, već pred stručnjake koji izrađuju kurikulum strukovnog policijskog obrazovanja stavlja dodatni izazov u pogledu sadržaja pojedinih razina i modula obrazovanja policijskih službenika. Temeljne moralne i profesionalne vrijednosti provlače se kao vodilja kroz sve razine i oblike policijskog obrazovanja, a usvajanje moralnih vrijednosti, kao i usvajanje stavova uopće, jedna je od najtežih zadaća i ciljeva i očekivanih rezultata koje nastava i nastavnik mogu imati pred sobom.

Kod odgojno-obrazovnih ciljeva, kako ih navodi Nacionalni okvirni kurikulum, a u svezi strukovnog policijskog obrazovanja, posebno ističem povezanost sa ciljevima koji se odnose na odgajanje i obrazovanje u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima općenito, a i u smislu posebnih kategorija (prava djece, žena, ranjivih društvenih skupina i dr.), te življenje i rad u multikulturalnom svijetu, poštivanje različitosti i drugo (sve od izuzetne važnosti i za policijski posao).

Što se tiče odgojno obrazovnih razina ili ciklusa, kako ih navodi Nacionalni okvirni kurikulum, iste se ne može neposredno uspoređivati, jer se policijski obrazovni sustav nadovezuje na cikluse koji su u njemu opisani (osim u slučaju provedbe Redovnog srednjoškolskog programa za zanimanje policajac), ali i policijski obrazovni sustav ima svoje razine, odnosno cikluse, koji se najjednostavnije i najpreciznije mogu prikazati grafički:

kim dijelom temelje na poslovima policije kako su definirani u Zakonu u policijskim poslovima i ovlastima uz, dodatno, neka područja koja su neophodna za cjelovitost programa, odnosno koja daju neophodne kompetencije (područje pravnih predmeta, područje primijenjene psihologije, te područje „policijskih vještina”, koje obuhvaća stjecanje vještina u području policijskog naoružanja i gađanja i područje sporta i samoobrane, kao i područje policijske taktike („integralni trening” – vježbe).

U sustavu specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja, koji je organizacijski i sadržajno puno složeniji, a obuhvaća obrazovne aktivnosti od trenutka kada kandidat uspješno završi program temeljnog policijskog obrazovanja i stekne policijske ovlasti, pa kroz njegovu policijsku karijeru do mirovine, moguće je koristiti dva pristupa:

- prvi pristup je određivanje općih obrazovnih područja koja vrijede za sve programe i module – područje pravnog, odnosno normativnog uređenja rada policije (zajedno s etičkim kodeksom policije), područje primjene policijskih ovlasti i policijske taktike, te područje posebnih policijskih kompetencija potrebnih za obavljanje poslova određenog radnog mjesta (osim stručnih kompetencija, tu su prisutne i pedagoške, rukovoditeljske i komunikološke kompetencije, kompetencije vezane uz uporabu računala, kompetencije vezane uz poznavanje stranih jezika i dr.)
- drugi pristup je definiranje obrazovnih područja vezano uz organizacijski model policije, pa tako možemo imati područje specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja temeljne policije ili policije u odori, granične policije, kriminalističke policije, te još neka dodatna specijalistička područja.

Moguće je koristiti i oba pristupa, jer zbog složenosti područja jednoznačan pristup teško može obuhvatiti sva obrazovna nastojanja, a potrebno je spomenuti i mogućnost gledanja na obrazovna područja u kontekstu organizacije i provedbe, pa tako imamo *centralizirani* (na razini Ministarstva) i *decentralizirani* (na razini policijskih uprava i postaja) *oblik provođenja policijskog strukovnog obrazovanja*.

Zaključno, organizacijska i sadržajna složenost strukovnog policijskog obrazovanja determinira i mogućnosti različitih pristupa, te različitih vrsta, oblika i

temeljnih postavki kurikuluma, no razvidno je da se isto može sagledavati u kontekstu kurikuluma kao teorije i Nacionalnog okvirnog kurikuluma kao temeljnog kurikulumske dokumenta u Republici Hrvatskoj. Stoga sam u uvodnom dijelu kurikulum strukovnog policijskog obrazovanja definirao, u općoj formi, kao – sveobuhvatnost obrazovnih procesa usmjerenih na razvoj policijskih službenika i stjecanje kompetencija potrebnih za obavljanje njihovih poslova.

Hrvatski kvalifikacijski okvir kao temelj razvoja

Hrvatski kvalifikacijski okvir (u nastavku teksta – HKO) temeljni je dokument koji je nastao kao nacionalna razrada Europskog kvalifikacijskog okvira, te predstavlja instrument uređenja sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj. On je službeni dokument koji je donio Sabor Republike Hrvatske, a ima reformsku ulogu u sustavu obrazovanja, te uključuje – obrazovne programe temeljene na ishodima učenja i usklađene s potrebama tržišta rada, transparentne kriterije ocjenjivanja ishoda učenja, razvoj kriterija i procedura za vrednovanje i priznavanje ishoda neformalnog obrazovanja i informalnog učenja, osnaživanje i daljnji razvoj cjeloživotnog učenja te osiguranje kvalitete stjecanja svih kvalifikacija.

HKO je povezan s Europskim kvalifikacijskim okvirom i Kvalifikacijskim okvirom Europskog prostora visokog obrazovanja i time, posredno, s kvalifikacijskim okvirima drugih europskih zemalja.

U načelima i ciljevima HKO vidljivo je da je usmjeren na – kvalitetu, osobni, društveni i gospodarski razvoj, prema ukidanju svih oblika diskriminacije i ostalim temeljnim demokratskim vrijednostima poput poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda, bazira se i jača ulogu ključnih kompetencija, usmjeren je prema gospodarskom rastu, jačanju konkurentnosti gospodarstva, postizanju zaposljivosti, usklađenog društvenog razvoja temeljenog na obrazovanju i drugo. Jedna je važna poveznica sa strukovnim policijskim obrazovanjem – HKO definira izgradnju sustava priznavanja i vrednovanja neformalnog i informalnog učenja i jačanja uloge kompetencija za cjeloživotno učenje.

HKO kvalifikacije svrstava prema razinama i vrstama, te one mogu biti cjelovite i djelomične. Kvalifikacijske razine od 1 – 8.2, usklađene su s razina-

ma obrazovanja, a stjecanje razina determinirano je HROO, ECVET i ECTS bodovima (HROO – hrvatski sustav bodovanja u općem obrazovanju i općeobrazovnim sadržajima strukovnih kvalifikacija; ECVET – europski sustav bodovanja strukovnog obrazovanja; ECTS – europski sustav bodovanja u visokom obrazovanju). Definirani su ishodi učenja koji se prikazuju kroz znanja, spoznajne vještine, psihomotoričke vještine, socijalne vještine i samostalnost i odgovornost. Ukupno je osam razina ishoda učenja. Postoji mogućnost stjecanja cjelovitih i djelomičnih kvalifikacija, a za svaku je određeno koliko i koju vrstu bodova znači i koja razina skupova ishoda učenja je za isto potrebna.

Strukovno policijsko obrazovanje s aspekta Hrvatskog kvalifikacijskog okvira

Kakva je važnost svega navedenog za strukovno policijsko obrazovanje? Kakve stvarne novosti HKO donosi u strukovno policijsko obrazovanje?

Već je navedeno da se strukovno policijsko obrazovanje organizacijski sastoji od temeljnog policijskog obrazovanja i sustava specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja. U taj sustav, kandidati koji uspješno prođu selekcijski postupak, ulaze s razinom 4.2 koju su stekli završavanjem četverogodišnje srednje škole. U trenutnom sustavu, jednogodišnje temeljno policijsko obrazovanje koje nakon toga pohađaju, a radi se o prekvalifikaciji, odnosno stjecanju nove profesije u istom stupnju stručne spreme ili na istoj kvalifikacijskoj razini, ne donosi im ništa u smislu napredovanja u kvalifikacijskoj razini. Isto je sa svim oblicima specijalizacije, stručnog usavršavanja i osposobljavanja koje nakon toga polaze tijekom karijere usavršavajući se kao policijski službenici. Dakle, sustav napredovanja u karijeri policijskog službenika trenutno nije povezan sa stjecanjem novih kompetencija kroz različite oblike strukovnog obrazovanja i usavršavanja.

HKO prvi puta daje mogućnost da policijski službenik pohađanjem programa temeljnog policijskog obrazovanja, a nakon toga i programa specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja, te prikupljanjem bodova (ECVET sustav bodovanja, a HKO daje mogućnost i ECTS bodova) napreduje u kvalifikacijskoj razini. To konkretno znači da bi policijski

službenik koji u sustav policijske karijere ulazi s kvalifikacijskom razinom 4.2, pohađanjem programa temeljnog policijskog obrazovanja skupio određeni broj bodova, te nakon toga, pohađanjem raznih oblika osposobljavanja i usavršavanja kroz određeni broj godina mogao skupiti ukupno 120 ECVET bodova, koji moraju biti na 6. ili višoj razini skupova ishoda učenja i steći kvalifikacijsku razinu 5. Možemo to i drugačije formulirati – kad navedeni sustav funkcionira, neće više biti nužno da policijski službenik pohađa neki od visokoškolskih programa na visokoj školi ili fakultetu da bi mogao napredovati do određene razine, što sada još nije moguće.

Da bi takav sustav bio potpuno cjelovit, isto treba povezati s napredovanjem u policijskim zvanjima, jer su ona osnova napredovanja policijskih službenika. Ovo znači da će biti nužno sustav bodovanja određenih strukovnih programa koje policijski službenici pohađaju povezati sa sustavom napredovanja, odnosno polaganja ispita za policijska zvanja, ili – programi strukovnog obrazovanja i bodovi koji se time stječu, postat će jedan od elemenata ili uvjeta za napredovanje u policijskim zvanjima.

To ujedno znači i bolje povezivanje sustava upravljanja ljudskim potencijalima, sustava strukovnog policijskog obrazovanja i sustava razvoja policijske karijere. Isto govori i o povezanosti kurikuluma strukovnog policijskog obrazovanja i kvalifikacijskog okvira, jer kvalifikacijski okvir pruža mogućnost, a kroz izradu i provedbu kurikuluma u njegovoj cjelovitosti, policijski službenici će te mogućnosti moći iskoristiti i sami planirati svoj individualni razvoj u mnogo većoj mjeri nego prije.

Nadalje, definirajući kriterije i procedure vrednovanja formalnog i neformalnog obrazovanja, kao i informalnog učenja, HKO obuhvaća sve aspekte *cjeloživotnog učenja* koje je temeljno načelo i ključna odrednica policijskog obrazovanja u cijelosti (temeljna odrednica koja je unesena i u najnovije propise vezane uz policijsko obrazovanje).

Strukovno policijsko obrazovanje obuhvaća sve segmente cjeloživotnog obrazovanja, odnosno cjeloživotnog učenja (formalno, neformalno obrazovanje i informalno učenje). U formalno obrazovanje spada program temeljnog policijskog obrazovanja koji je verificiran i od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, te je završni dokument, odnosno svjedodžba

koju stječu polaznici javna isprava, javni dokument. Svi oblici specijalizacije, stručnog osposobljavanja i usavršavanja koji slijede nakon završetka temeljnog policijskog obrazovanja i stjecanja policijskih ovlasti ulaze u segment neformalnog obrazovanja (organizirani oblik obrazovanja koji ne donosi javnu ispravu, već je internog karaktera, vrijedi samo u okviru Ministarstva unutarnjih poslova, odnosno za obavljanje policijskih poslova ili poslova u području sigurnosti). Upravo ovi oblici strukovnog policijskog obrazovanja pružaju mogućnost policijskim službenicima da stječu nove kompetencije i povezuju svoja obrazovna nastojanja sa napredovanjem u policijskoj karijeri. Članak 87., stavak 1. prije navedenog Zakona o policiji glasi – *Specijalizacija, stručno osposobljavanje, usavršavanje i policijski trening provode se na načelima cjeloživotnog obrazovanja i upravljanja karijerom.*

I treći segment cjeloživotnog učenja – informalno učenje, kao stjecanje novih spoznaja kroz korištenje raznih izvora (Internet, Literatura, mediji...), te stjecanjem vlastitog iskustva i razmjenom iskustava s drugima, važan je u razvoju policijskih službenika i zaokružuje cijeli sustav (HKO predviđa i vrjednovanje neformalnog i informalnog učenja, no do sada još nije donesen podzakonski akt koji bi ga operacionalizirao). Važno je policijske službenike stalno poticati da se i sami usavršavaju, jer niti jedan obrazovni sustav, kako god dobro i moderno bio organiziran i osmišljen, ne može u potpunosti pratiti stalne promjene koje se događaju vezano uz policijske poslove, posebno konstantne promjene nacionalnih i međunarodnih pravnih akata koji u velikoj mjeri određuju i uređuju rad policije.

Zaključak

Strukovno policijsko obrazovanje potrebno je kao sustav stalno mijenjati, unaprjeđivati i modernizirati, kako bi moglo odgovoriti na sve kompleksnije i zahtjevnije obrazovne potrebe policijske službe i policijskih službenika. U ovom radu sam, ne ulazeći u detalje sadržaja, metoda i organizacije modula na pojedinim razinama i u pojedinim oblicima strukovnog policijskog obrazovanja, isto promišljao kroz tri važna segmenta obrazovanja u cijelosti – kurikulumu u smislu vrsta, oblika i principa, kvalifikacijskog okvira kao temelja reforme obrazovanja u Republici Hrvatskoj i cjeloživotnog učenja kao temeljnog načela policijskog obrazovanja.

Strukovno policijsko obrazovanje i kurikulum istog, unatoč svojim specifičnostima koje sam prethodno navodio, može se bazirati i povezivati s temeljnim dokumentima i odrednicama iz područja strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. U mnogim segmentima konkretizacije u kontekstu policijskog, dolazi do posebnosti uvjetovanih specifičnostima policijskog sustava, što bi svakako vrijedilo detaljnije istražiti sa znanstvene razine.

Budući da smo u posljednjih dvadesetak godina svjedocima mnogih promjena u policijskom obrazovanju, a iste nisu uvijek bile bazirane na znanstvenom pristupu i promišljanju, već nerijetko improvizaciji, nostalgiji za nekim modelima iz prošlosti ili nekim drugim kriterijima, smatram da je moguće i potrebno detaljno, sa znanstvene razine, promisliti o modelu strukovnog policijskog obrazovanja, a ovaj rad može biti poticaj za isto.

Literatura

- Baranović, B. (ur.) (2015), Školski kurikulum: Teorijski i praktični aspekti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Bobbitt, J. F. (1918), The curriculum. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Ellis, A. K. (2004), Exemplars of Curriculum Theory. New York: Eye on Education.
- Möller, Ch. (1993.), Didaktika kao teorija kurikuluma ili ciljno usmjereni pristup. U: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (ur.) (1993.), Didaktičke teorije. Zagreb: Educa, 77 – 94.
- Hentig, H. von (2007), Što je obrazovanje – esej. Zagreb: Educa.
- Jukić, T. (2010), Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. Pedagogijska istraživanja, 7 (1), 54 – 66.
- Marsh, C. J. (1992), Kurikulum – temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (2014), Curriculum: Foundations, Principles and Issues. New York: Pearson New International Edition.
- Palekčić, M. (2007), Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb: Školska knjiga, 39 – 105.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb, Školska knjiga, 15 – 33.
- Silobrčić, V. (2008), Kako sastaviti, objaviti i ocijeniti znanstveno djelo. Zagreb: Medicinska naklada.
- Smajić D., Vodopija, I. (2008), Curriculum, kurikulum, kurikulum – uputnik. Osijek: Učiteljski fakultet.
- Šuperina, M., Dujmović, Z. (2009), Policijske ovlasti – izvodi iz pravnih izvora. Zagreb: LASERplus.
- Wiles, S. J., Bondi, C. J. (2011), Curriculum Development. A Guide to practice. New York: Pearson New International Edition.
- Nacionalna klasifikacija zanimanja (NN 147/10, 14/11)
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13)
- Zakon o kaznenom postupku (NN 121/11, 143/12, 56/13, 145/13, 152/14)
- Zakon o policiji (NN 34/11, 130/12, 151/14, 33/15)
- Zakon o policijskim poslovima i ovlastima (NN 76/09, 92/14)