



Sveučilište u Rijeci
University of Rijeka
<http://www.uniri.hr>

Polytechnica: Journal of Technology Education, Volume 1, Number 1 (2017)
Politehnika: Časopis za tehnički odgoj i obrazovanje, Volumen 1, Broj 1 (2017)



Politehnika
Polytechnica
<http://www.politehnika.uniri.hr>
cte@uniri.hr

Pregledni članak

Problemi i izazovi profesionalizacije učitelja i nastavnika tehničkog nastavnog područja u Hrvatskoj

Damir Purković

Sveučilište u Rijeci
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka
damir@ffri.hr

Stjepan Kovačević

Prirodoslovno-matematički fakultet
Sveučilište u Splitu
Ruđera Boškovića 33, 21000 Split
stjepan@pmfst.hr

Sažetak

Nastavničke kompetencije proteklih su se pet desetljeća bitno preobrazile, uglavnom zbog utjecaja globalizacijskih društvenih i tehnoloških promjena, ali je kognitivni, emocionalni, socijalni i tjelesni razvoj učenika te odgovornost za takav razvoj i dalje glavni cilj nastavnika. Promjene su uzrokovale neujednačene kvalifikacije, diferencijaciju znanstvene podloge u nekim područjima te nedostatne modele obrazovanja, što je otežalo prihvatljivu profesionalizaciju nastavnika, pa tako i onih tehničkog područja¹. Ovaj pregled se fokusira na glavne probleme deprofesionalizacije i dekvifikacije nastavnika, na dugoročne opasnosti takvih trendova te na smjernice i znanstvene dosege koji determiniraju profesionalizaciju nastavnika. U radu se iznosi pregled modela profesije i kritika strukturalnog funkcionalizma na kojem je zasnovan te se analiziraju problemi nastavnika tehničkog područja u Hrvatskoj. Iznose se glavne prepreke za profesionalizaciju, poput centraliziranog pristupa kojim se nastavniku nameću modeli i sadržaji poučavanja, bez preuzimanja suodgovornosti za učinak nastave. U takvim okolnostima, profesionalizaciju nastavnika tehnike mogao bi osigurati predloženi hibridni model, kojim se dinamički usklađuju kompetencijski okviri i profesionalni standardi kao način sprječavanja dekvifikacije, dok se delegiranjem nadležnosti nad tim standardima na udruženja nastavnika osigurava profesionalna autonomija, kao jedino jamstvo kvalitetnog obrazovanja budućnosti.

Ključne riječi: *deprofesionalizacija i dekvifikacija; model profesije; nastavnik tehnike; nastavnička profesija; profesionalna autonomija.*

¹ Tehničko nastavno područje čini **tehnički** dio tehničkog i informatičkog odgojno-obrazovnog područja u II., III. i IV. odgojno-obrazovnom ciklusu općeg i obveznog te srednjoškolskog obrazovanja, prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (MZOŠ, 2011), ali i nastavne predmete strukovnih tehničkih škola. Tehničko i informatičko područje se, zbog epistemoloških i teleoloških različitosti, ne može smatrati jedinstvenim područjem, iako su određeni sadržaji zajednički. Ovo područje čine svi nastavni predmeti i programi čiji sadržaji proizlazi uglavnom iz tehničkih znanosti, od tehničke kulture do stručnih predmeta u strukovnim školama.

1. Uvod

Razdoblje od druge polovice prošlog stoljeća do danas obilježile su mnoge znanstvene i stručne rasprave o tome je li nastava zasebna struka, odnosno, je li nastavničko² zanimanje profesija (Runte, 1995). Ovakve rasprave utemeljene su samo ukoliko se određeno zanimanje značajno razlikuje od drugog, što su 70-tih godina prošlog stoljeća pojedini znanstvenici i stručnjaci pokušavali opovrgnuti (Larson, 1977). Takvo stajalište, koje ističe kako danas postoje male razlike među poslovima različitih zanimanja, zasniva se na tvrdnji da su se u proteklom stoljeću zanimanja toliko promijenila da je ostala tek mala razlika između profesionalaca i ostalih radnika (Runte, 1995), što se naravno odrazilo i na nastavnike. Stoga je, zbog boljeg razumijevanja profesije i profesionalizacije nastavnika, važno osvrnuti se na sociološke pristupe koji su obilježili proteklih nekoliko desetljeća takvih rasprava. Tako su tradicionalna shvaćanja i objašnjenja profesija i profesionalizacije uglavnom nastojala razumjeti strukturne elemente profesija i objasniti njihovu funkcionalnu ulogu u društvu (Suddaby i Muzio, 2015). Strukturnom analizom profesije izvedeni su različiti elementi kojima su se pokušavale objasniti profesije, poput postojanja sistematizirane teorijske jezgre, profesionalnog autoriteta, sankcija od strane zajednice, etičkog kodeksa, profesionalne kulture, osjećaja društvene dužnosti (Grenwood, 1957), posebnog obrazovanja i osposobljavanja, konzistentne jezgre apstraktnih spoznaja, kolektivne orijentacije na javne usluge i samoregulaciju (Goode, 1957), ili adekvatnog nagrađivanja na temelju učinka (Barber, 1963). Funkcionalna analiza profesije trebala je dati odgovore na pitanja o socijalnim posljedicama neke aktivnosti

² Iako se prema Preporuci o statusu učitelja - *Recommendation Concerning the Status of Teachers* (UNESCO, 1966) za sve osobe koje su odgovorne za učenje i poučavanje do svršetka srednjoškolskog obrazovanja koristi zajednički termin "učitelj" ovdje se, zbog aktualne legislative, tradicijskih i kulturoloških posebnosti hrvatskog obrazovnog sustava te boljeg razumijevanja problema, namjerno koristi termin "nastavnik", a odnosi se na osnovnoškolske učitelje i srednjoškolske nastavnike.

(Šporer, 1990), a povezana je i sa strukturnim, ali i s kauzalnim analitičkim pristupom. Kao dio ideološke perspektive, zasnivala se na ključnom načelu prema kojem je nekoj profesiji povjereno provođenje određenih usluga društvu pri čemu se povjerenje očituje razinom implementacije profesionalne samoregulacije, kao mehanizmom za održanje i kontrolu kvalitete, dok je motivacijska razina uglavnom povezana s društvenim priznanjem i altruizmom (prema: Kennedy, 2007). Argumentirana kritika strukturnog pristupa analizi profesije, kakvu iznosi Abbot (1988), ukazuje na to kako se ovakvim pristupom nedostavno objašnjavaju razlike između profesionalca i neprofesionalca, odnosno, kako mnoge profesionalne osobine zajedničke različitim profesijama. Funkcionalistički pristup se pak pokazao neodrživim kada se društvo i profesije suoče s problemima društvenih sukoba i promjena (Suddaby i Muzio, 2015), te je stoga neprimjeren u suvremenom društvu koje obilježavaju stalne promjene. Strukturno-funkcionalistička objašnjenja profesija postupno su zamijenjena pitanjima društvenog utjecaja (moći) i privilegija kao ključnih segmenata koji određuju pojedinu profesiju (prema: Suddaby i Muzio, 2015). Stoga su se tek pojedine profesije, poput onih iz područja medicine i prava, tijekom vremena održale u relativno nepromijenjenom obliku, upravo zahvaljujući društvenoj zatvorenosti postignutoj uz pomoć ključnih institucionalnih strategija, poput certificiranja, licenciranja te nadležnosti njihovih stručnih tijela koja su im dala monopol nad velikim dijelom gospodarskih i drugih aktivnosti (Suddaby i Muzio, 2015). Iako suvremene društvene promjene uvelike *nagrizaju* ovakvu poziciju pojedinih profesija, pitanja društvenog ugleda, statusa, utjecaja i privilegija su i danas aktualna (Hargreaves i sur., 2007; Pilić, 2008; Ingersoll i Merril, 2011, Symeonidis, 2015), ali ne kao odraz čistog monopola ili ideološke kontrole, već kao načini za odolijevanje pritiscima dekvifikacije i održanja kvalitete usluga (Evans, 2008). Suvremene teorije nastoje odrediti profesije kao određene segmente jedinstvenog društvenog, političkog i kulturološkog konteksta u kojem se

razvijaju. U tom se smislu pokušavaju objasniti *proces i praksa* (prema: Suddaby i Muzio, 2015) svake pojedine profesije, kao mikro-sustava koji se permanentno bori za opstanak te se razvija u jedinstvenom makro-sustavu vlastitog okruženja. S obzirom da ovakvo stajalište podsjeća na sustave koji egzistiraju u prirodi, naziva se još i ekološkim pristupom (prema: Suddaby i Muzio, 2015). Drugim riječima, znanost je danas manje fokusirana na pitanja određenja profesija kao stanovitih trajnih kategorija, već pokušava doskočiti pitanjima i problemima profesionalizacije, kao permanentne kategorije koja egzistira u kontekstu određenog društva i zajednice.

Sociološke teorije i rasprave o profesijama i profesionalizaciji u cjelini odrazile su se i na rasprave o nastavničkoj profesiji. Tako se i u ovim raspravama fokus s analize strukture profesije postupno prebacivao na pitanja povjerenja, vrijednosti, etike, kontrole te promjenive prirode profesije i profesionalizma (prema: Evans, 2008). Rasprave o nastavničkoj profesiji i profesionalizaciji su pri tom prošle različite faze: od rasprava o tome je li poučavanje profesija; naglašavanja važnosti i održanja profesionalne autonomije (Runte, 1995); jačanja tijela koja ograničavaju ulaz u profesiju i stvaraju monopol (Larson, 1977); izdvajanja elemenata kojima će udovoljiti visokim zahtjevima tržišnog i neoliberalnog društva (Goodson i Hargreaves, 1996); izdvajanja temeljne logike profesionalizma (Friedson, 2001); naglašavanja povjerenja javnosti te etičke i altruističke karakterizacije nastavničke profesije (Crook, 2008); do naglašavanja važnosti profesionalnog identiteta kao načina na koji se percipira uloga profesije u društvu, ali i vlastita uloga unutar profesije (Domović, 2011). Ipak, od početaka takvih rasprava do danas nije ustanovljen jedinstven ili opće prihvaćen znanstveni analitički postupak na temelju kojeg bi se donio jedinstveni model nastavničke profesije (prema: Kennedy, 2007). Tradicionalnim strukturalnim analitičkim pristupom, koji profesiju određuje elementima iste i karakteristikama profesionalnog djelovanja (Šporer, 1990) uočava se izostanak *nadgradnje* koja prati razvoj nastavničke profesije. Kad su u pitanju zajedničke

karakteristike profesionalnog djelovanja, koje čine autonomija, autoritet i altruizam, uočava se kako je problem autonomije ključna nedostatna prepreka profesionalizaciji nastavnika. Iz procesne analize profesije, koju čini proces formiranja profesionalca i sam proces profesionalizacije (Šporer, 1990), evidentno je kako ni pri profesionalnoj selekciji, obrazovanju, a niti prilikom profesionalnog udruživanja ne postoji dosljednost koja bi osigurala općeprihvaćeni model takve profesionalizacije. Suvremeni sociološki pristupi profesionalizaciju nastavnika češće promatraju iz *menadžerske* ili pak iz *demokratske* perspektive (Ozga, 1995). *Menadžerska* perspektiva zasniva se na vrijednostima i polazištima povezanih s unaprjeđenjem kvalitete usluga, učinkovitosti i usklađenosti s politikom, dok demokratska perspektiva podržava vrijednosti društvene pravde, pravičnosti i jednakosti (prema: Kennedy, 2007; Evans, 2008). Dakle, suvremeni pristupi podržavaju dinamičnu prirodu koncepta profesije i profesionalizacije, koji bi trebao biti odraz društvenih promjena te ekonomskih i političkih uvjeta (prema: Sachs, 2003). Stoga, iako ne nude jedinstveni model za profesionalizaciju, istraživanja provedena posljednjih desetljeća bave se pitanjima poželjnih osobina ličnosti, stavova i uvjerenja nastavnika te, u konačnici, poželjnih profesionalnih kompetencija (McBer, 2000; Harslett i sur. 2000; Beyer, 2002; Anderson, 2004; Liakopoulou, 2011; Vizek Vidović i Domović, 2013). Istraživanja nadalje sve jasnije argumentiraju utjecaj i visoku povezanost osobne uloge nastavnika s postignućima učenika (Barber i Mourshed, 2007; Hattie, 2009; Mourshed, Chijioke, Barber, 2010), te naglašavaju važnosti i utjecaj društvenog ugleda i statusa za proces profesionalizacije (prema: Hargreaves i sur., 2007; Symeonidis, 2015). U osnovi, veći dio tih istraživanja ipak je zasnovan na funkcionalnoj analizi kojom se želi doprinijeti razvoju kompetencijskog i kontekstnog okvira te tako, izravno ili neizravno, udovoljiti ekonomskim, političkim i društvenim uvjetima. Osim što bi ovakav okvir, kao dio profesionalizacije *nametnute* od strane obrazovnih i političkih vlasti ili strukovnih udruženja, trebao omogućiti

formaliziranje kvalifikacijskih okvira, osigurati višu učinkovitost nastavnika te podići kvalitetu nastave, očekuje se kako će isti posredno utjecati na višu razinu profesionalne autonomije i društvenog utjecaja. Sve to može doprinijeti stvarnoj, a ne samo formalnoj profesionalizaciji nastavnika. Izravno ili neizravno, ovakva stajališta podržavaju i argumentiraju mnogi europski dokumenti, preporuke i izvješća, koja izravno usmjeravaju razvoj nastavničke (učiteljske) profesije (OECD, 2005, 2009; 2017a; European Commission, 2013; European Commission, 2012), ali i pojedini suvremeni hrvatski strateški dokumenti i preporuke, poput *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Hrvatski sabor, 2014) te *Okvira nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* (NVOO, 2016). Ovakvim dokumentima, ali i recentnim istraživanjima na kojima su nastali, pokušava se odgovoriti na pitanja i izazove unutar područja obrazovanja nastavnika, njihova profesionalnog razvoja i izravnog utjecaja u procesu učenja i poučavanja, primarno s ciljem povećanja kvalitete nastavnika i poučavanja (prema: Vizek Vidović i Domović, 2013), ali i podržavanja promjena u pristupu analizi nastavničke profesije pri kojem će se uvažiti takvi dosezi. Ipak, važno pitanje koje i danas zaokuplja znanstvene krugove jest neprepoznatljiva individualna priroda profesionalnosti (profesionalizma), pri čemu se osobni doživljaj promjena može bitno razlikovati od predviđene i ciljane namjene istih (prema: Fullan, 2001) te tako činiti raskorak između namjera obrazovne politike i ishoda takvih promjena.

U Hrvatskoj je znanstveni pristup analizi nastavničke profesije bitno narušen tranzicijskim promjenama društva. Ove promjene, koje su obuhvatile društveno-političke, gospodarsko-ekonomske i vrijednosne odnose u društvu, nije pratila primjerena znanstvena podrška obrazovanju, što je utjecalo i na neprimjereni razvoj nastavničke profesije i njihovu profesionalizaciju. Pri tom je izostanak znanstvenog pristupa analizi nastavničke profesije te s njime usklađene profesionalizacije nastavnika uzrokovao i problem narušene profesionalne autonomije, kompetencija, ali i statusa (Pilić,

2008). Sve to djelomice je vidljivo iz zamjetnog pada ugleda nastavnika u javnosti ali i iz bagateliziranja obrazovanja nastavnika kroz dugogodišnju praksu jednostavnog stjecanja kvalifikacija za nastavničko zvanje, unatoč službeno proklamiranom i zakonski reguliranom školovanju nastavnika (Pilić, 2008). Jednostavno rečeno, glavni problem nastavničke profesije u Hrvatskoj predstavlja izražena dequalifikacija nastavnika uzrokovana neprilagođenim i/ili neprimjerenim modelom njihove profesionalizacije. U tehničkom nastavnim području problem je znatno izraženiji nego u ostalim područjima, čemu doprinose problemi nadležnosti nad obrazovanjem, izostanak primjerenih kompetencijskih i kvalifikacijskih okvira, niska produkcija kompetentnih nastavnika te neprimjereni modeli uvođenja u nastavu, profesionalnog usavršavanja i razvoja (prema: Purković i Ban, 2013). Rješavanje ovog problema kod nas je uvelike zanemareno, kako od strane nadležnih tijela i institucija, tako i od samih nastavnika i njihovih strukovnih udruženja, što zahtjeva širu znanstvenu i stručnu aktualizaciju te usklađivanje rješavanja problema sa prethodno navedenim znanstvenim dosezima i preporukama.

Stoga ovaj rad ima intenciju razjasniti osnovne odrednice i pristupe profesiji i profesionalizaciji nastavnika, ukazati na zablude i opasnosti koje donose neprimjerena shvaćanja nastavnika i nastavničke profesije te, što je najvažnije, argumentirati posebnosti povezane s problemima moguće profesionalizacije nastavnika u tehničkom području. Iz takve argumentacije i analitike ovdje se ujedno iznosi i prijedlog stanovitog hibridnog modela profesije i profesionalizacije nastavnika tehnike. Predloženim modelom se u velikoj mjeri uvažavaju dosadašnji znanstveni dosezi, ali i stvarni kontekst hrvatskog obrazovnog sustava u okviru zajedničkog europskog prostora, u kojem eventualna implementacija treba egzistirati.

2. Profesija i profesionalizacija nastavnika

Iako rasprava o razvoju, shvaćanju i pristupima znanstvenoj analizi profesije, profesionalizacije i profesionalizma zahtjeva širu i sveobuhvatnu analizu, što nije intencija ovog rada, neophodno je osvrnuti se na dio shvaćanja i teorija koje su utjecale na suvremene znanstvene dosege. Naime, sam pojam profesije često se izjednačava s pojmom zvanja, zanimanja ili profesionalnih standarda, što zahtjeva dodatna pojašnjenja. Dok zvanje označava više ili manje specijalizirano obrazovanje pojedinca (prema: Šporer, 1990), pojam zanimanja se odnosi isključivo na skup poslova koje pojedinac obavlja kao svoju svakodnevnu aktivnost kojom osigurava sredstva za život. Iako sociološki određen pojam ili koncept profesije često nije jednoznačno određen, može se promatrati kao zanimanje koje ima monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, te tako postaje jasno prepoznatljivo u društvu (Šporer, 1990), ili kao profesionalna skupina privilegiranih osoba visokog statusa i s visokim dohotkom (prema: Evetts, 2009), ili jednostavno kao izrazito posebna kategorija poslova koje pojedinac obavlja (prema: Snoek, 2010). Profesija se stoga od zanimanja najčešće razlikuje po stupnju razvijenosti teorija i vještina, društvenoj prepoznatljivosti i statusu te monopolu nad određenim aktivnostima. Profesionalizam pak podrazumijeva način djelovanja ili obavljanja aktivnosti, odnosno, ponašanje i standarde koji usmjeravaju rad stručnjaka (prema: Snoek, 2010), ili ideal kojemu teže pripadnici određenog zanimanja kako bi se razlikovali od drugih (Domović, 2011), što ipak naglašava osobine i individualnu komponentu pojedinca. Sam pojam profesionalizacije se najčešće koristi za opis procesa putem kojeg profesionalne skupine traže i dobivaju prihvaćanje vlastite profesije (Hoyle i John, 1995; Kennedy, 2007), ili kao proces u kojem profesionalna skupina provodi, razvija, stječe i održava više obilježja profesije (Snoek, 2010), što ima i političku dimenziju profesionalnog priznavanja. Ključan segment pri tom je upravo način profesionalnog priznavanja o kojem ovisi društveni identitet profesije (prema: Gale i

Densmore, 2003). Naime, ako je proces profesionalnog priznavanja nametnut od same skupine profesionalaca, kao dogovoreno sredstvo za postizanje cilja, isti nije relevantan niti dugoročno održiv. Stoga profesionalizacija treba biti trajan i dinamičan proces putem kojeg se profesionalni identitet artikulira, dijeli, oblikuje i obnavlja te tako osigurava sredstva kojima se različiti diskursi mogli natjecati za prevlast (Kennedy, 2003). Dakle, razvoj profesionalnog identiteta kao načina na koji se percipira uloga profesije u društvu, ali i vlastita uloga unutar profesije (Domović, 2011), treba biti jedan od ključnih ciljeva i pretpostavki profesionalizacije. To nije proces koji ima jedinstvenu metodologiju niti ga se može nametnuti dekretom, već treba biti aktivistički identitet oblikovan na demokratskome diskursu (Domović, 2011), kao odraz artikulirane argumentacije, težnji, postignuća, kvalitete, prepoznatljivosti i drugih čimbenika uvjetovanih potrebama i promjenama u aktualnom razvojnom razdoblju i kontekstu određenog društva.

Tradicionalno tumačenje i shvaćanje profesija, odnosno određenog zanimanja ili struke se, od svojih početaka do danas, zasniva na idejama ranih socioloških teorija: teoriji modela osobina ili značajki profesije i teoriji strukturalnog funkcionalizma (prema: Runte, 1995). Iako napuštene u polju sociologije, navedene teorije još uvijek u javnosti često služe kao okvir ili model za održavanje društveno-ekonomskih odnosa, monopolističkih pozicija ili statusa određene profesije u društvu. Model osobina ili značajki profesije svoj začetak ima u razdoblju intenzivne industrijalizacije društva, kada je predmet sociološkog istraživanja bilo identificirati i definirati svojstva ili osobine koje jedno zanimanje razlikuju od drugoga. Po uzoru na tradicionalne profesije u području prava i medicine, izvedeni su i pokušaji određivanja tipičnih osobina nastavnike profesije. Osobine profesije najčešće uključuju elemente kao što su: a) profesionalna autonomija zasnovana na monopolu članova nad poslovima koje obavljaju; b) nadzor nad pristupom profesiji i profesionalnim razvojem članova; c) etički kodeks kao sredstvo za zadobivanje povjerenja javnosti i upravljačkih

struktura; d) jaka baza akademskih znanja; te e) sloboda profesionalnog djelovanja i samozapošljavanje (prema: Snoek, 2010). U osnovi sličnu strukturu, koja donekle korespondira s funkcionalističkim pristupom, te koja se temelji na elementima, područjima ili dimenzijama iznose Turner i Hodge (1970) i Šporer (1990), a uključuje: stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koje čine sistematski zaokruženu cjelinu i osnova su za profesionalno djelovanje, stupanj monopola za stručnu ekspertizu, stupanj prepoznatljivosti profesije od javnosti, stupanj organiziranosti i stupanj razvijenosti profesionalne etike. Strukturalno-funkcionalistički model profesije usredotočen je podjednako na strukturu profesije i na funkcionalni utjecaj takve strukture na druge društvene strukture, te kao takav predstavlja određeni samotvorbeni sustav. Ovaj model izgrađen je polovicom prošlog stoljeća na temelju modela osobina profesije, pružajući teorijsku vezu između različitih osobina (elemenata) toga modela (Runte, 1995). Tako su npr. osobine *fakultetsko obrazovanje* i *certifikat na temelju provjere kompetencija* logično povezane i proizlaze iz osobine *vještine utemeljene na apstraktnom znanju*, ili su pak, s druge strane osobine poput *predanost*, *altruistički pristup*, *etički kodeks* i sl. oblikovane kako bi profesionalca ograničile pri nepravednom iskorištavanju prednosti svojeg znanja. Drugim riječima, povezanost i međuovisnost određenih osobina trebale su osigurati visoku kompetentnost i kakvoću usluge, ali i onemogućiti neupućene, nekompetentne ili beskrupulozne osobe da poduzimaju radnje kojima mogu nanijeti veliku štetu društvu i profesiji (prema: Runte, 1995). S obzirom da navedeni model nema jasno teorijsko polazište, ubrzo se pokazalo kako on ne predstavlja ni jasan model kojim je moguće tumačiti većinu profesija. Po pitanju nastavnika, jasno je kako oni nemaju kontrolu nad ulazom u profesiju te, zbog upošljavanja u javnom obrazovanju vrlo ograničenu slobodu profesionalnog djelovanja i samozapošljavanja, što uvelike ograničava njihovu profesionalnu autonomiju (prema: Snoek, 2010). Osim toga ovakvo tumačenje ne nudi odgovore na mnoge

promjene zbog kojih profesije trebaju funkcionalno udovoljavati društvenim potrebama, što bi ustvari značilo da one profesije koje više nisu potrebne treba *de-certificirati* i zamijeniti (Rueschemeyer, 1983). Ipak, unatoč svim nedostatcima, model osobina profesije i dalje je važan aspekt tzv. profesionalne ideologije (Friedson, 1994; Runte, 1995; Evans, 2008), na temelju kojega se ljudi određene profesije često identificiraju i na temelju kojih traže određene društvene privilegije i status, što nije zanemariv segment profesionalizacije.

Drugi način tumačenja profesija i profesionalizacije zasnovan je na jačanju tzv. projekata profesionalizacije (Larson, 1977), koji naglašavaju razvoj profesionalnih tijela koja ograničavaju pristup profesiji te stvaraju i održavaju monopol kojim profesija štiti kvalitetu vlastitog djelovanja (prema: Snoek, 2010). Na taj se način profesiji pokušava dati utjecaj i moć nad vlastitim razvojem, ali i poboljšati pozicija u raspravama i *pregovorima* s vlastima o uvjetima djelovanja, profesionalnoj autonomiji te vlastitoj poziciji u društvu. Ipak, primarni fokus ovakvog tumačenja je u razvoju samosvijesti profesionalne skupine, profesionalizmu kao aspiracijskom cilju, razvoju baze znanja, poboljšavanju profesionalnih standarda, ograničavanju pristupa nelicenciranih pojedinaca profesiji, razvoju mehanizama samokontrole i samo-odgovornosti te definiranju etičkog kodeksa koji će istaknuti jasne profesionalne vrline (prema: Snoek, 2010). Iako ovakvo tumačenje kritičari drže konceptom koji može dovesti do prevelikog tržišnog *zatvaranja* profesije u vlastite okvire i smanjenja društvenog povjerenja (prema: Snoek, 2010), izvjesno je kako sadržava elemente koji su nastavnicima često jedini način sprječavanje dekalifikacije te okvir za *pregovaranje* s obrazovnim vlastima o vlastitom statusu.

Za razliku od tradicionalističkih shvaćanja profesije, koja su se najčešće zasnivala na strukturalnim elementima te na funkcionalnim i ideološkim pretpostavkama društvene kontrole, suvremena shvaćanja s kraja prošlog i početka ovog stoljeća uvelike je determinirala sveprisutna *marketizacija* (Ozga, 1995), koju Peračković (2008) određuje kao pretvaranje društva i

društvenih odnosa u tržište. Stoga takvo tumačenje s naglaskom na očekivanja u današnjem konkurentskom društvu (Snoek, 2010) predstavlja dinamički koncept, kao odgovor na stalne društvene, ekonomske i političke promjene (prema: Sachs, 2003, Kennedy, 2007). Iz takvih polazišta profesija se najčešće promatra, analizira i shvaća iz *menadžerske* i *demokratske perspektive* (prema: Sachs, 2001). Menadžerska perspektiva, koja je i danas često dominantan diskurs za analizu nastavničke profesije, zasniva se na vrijednostima i obilježjima kojima će se osigurati učinkovitost, odgovornost, kvalitetu nastave te usklađenost s politikom (prema: Kennedy, 2007), što pretpostavlja profesionalizaciju kao dinamički proces povećanja kvalitete usluga uz kontinuirani profesionalni razvoj pojedinca (prema: Hoyle i Wallace, 2007; Evans, 2008). Demokratska perspektiva na određenje profesije i profesionalizaciju gleda kao na proces kojim se nastoji demistificirati stručno djelovanje, te suradnički izgraditi savez između nastavnika i zajednice u kojima rade (prema: Sachs, 2001). Demokratsko gledište može doprinijeti razumijevanju nastavničke profesije od strane zajednice te tako utjecati na javnu podršku profesionalizaciji. Zbog toga je ono važno pri profesionalizaciji nastavnika, iako je evidentno je kako je u suprotnosti s tradicionalističkim, ali i s menadžerskim konceptom koji razotkrivanje stručnog djelovanja smatraju stanovitom prijetnjom za profesiju. Ovakvi pristupi naglasak stavljaju na kvalitetu i izlazne zahtjeve, javnu odgovornost nastavnika te na provedbu standarda kojima se opisuju kompetencije i kvalifikacije početnika i stručnih članova profesije, ali i na povećanu pozornost na cjeloživotno učenje i razvoj, nove oblike suradnje s kolegama, učenicima i roditeljima, uvođenje poboljšanja i inovacija te na izgradnju baze znanja koja je rezultat istraživanja, iskustva i razmišljanja (prema: Snoek, 2010).

Pristup tumačenju profesija kojeg Snoek (2010) naziva *logika profesionalizma*, usredotočen je na temeljne razlike među logikama tržišta rada, a zasniva se na potrazi za logikama kojima se profesije manifestiraju i razlikuju od zanimanja koja se ne mogu smatrati profesijama (prema:

Snoek, 2010). Tako Freidson (2001) iznosi tri različite logike koje čine takvu razliku: logika slobodnog tržišta, logika birokracije i logika profesionalnosti. Prema logici slobodnog tržišta svatko je slobodan kupovati i prodavati robu i usluge, a korisnici su slobodni donositi racionalne odluke o tome. Slobodno tržišno natjecanje bi pri tom trebalo povećati inovativnost uz prihvatljiv trošak, dok bi preferencije korisnika, sloboda izbora, zadovoljstvo uslugom te uspjeh takvih usluga trebali biti determinirani transparentnim informacijama o kvaliteti i troškovima. Logika birokracije odnosi se na pravila i propise koji osiguravaju isti tretman za sve, a obuhvaća skup pravila koji utvrđuju potrebne kvalifikacije, dužnosti, mehanizme nadzora, standardizaciju i ostale čimbenike koji će uvjeriti korisnika da pristupaju pouzdanim uslugama uz prihvatljiv trošak. Razvidno je kako je ova logika uglavnom u rukama upravitelja (menadžera). Logika profesionalnosti pretpostavlja kako samo pojedinci sa specijaliziranim znanjem imaju moć i pravo organizirati svoj rad te tako i ekskluzivnu privilegiju za upošljavanje od strane upravitelja (menadžmenta). Takva logika podrazumijeva sustav samokontrole među profesionalcima kako bi se spriječila zlouporaba i održala visoka kakvoća uz prihvatljivi trošak. Iz navedenih logika Freidson (2001) izvodi elemente profesionalizma koji uključuju: a) specijalizirani rad u *priznatom* gospodarstvu za koji se vjeruje da se temelji na teorijskoj jezgri, diskrecijskom znanju i vještinama, pa stoga ima poseban status na tržištu radne snage; b) isključivu nadležnost u određenoj podjeli rada stvorenu i kontroliranu profesionalnim pregovorima; c) zaštićen položaj na vanjskim i unutarnjim tržištima rada koji se temelji na kvalifikacijskim vjerodajnicama razvijenim od strane struke; d) formalni program izobrazbe koji se nalazi izvan tržišta rada te koji proizvodi kvalifikacijske vjerodajnice koje se kontroliraju od strane struke i povezane su s visokim obrazovanjem i e) ideologiju koja daje prednost predanom i dobrom radu te kvaliteti, a ne ekonomskoj koristi i učinku rada.

Aktualni pristupi tumačenja profesija pokušavaju povezati profesionalnu autonomiju, profesionalnost i povjerenje čime se naglasak

stavlja na etički i altruistički karakter profesija te na koncepte povjerenja u profesiju. Naime, etički i altruistički karakter profesije usko je povezan je s neravnotežom snaga između profesionalca i korisnika pri čemu profesionalac nužno treba profesionalnu autonomiju kako bi obavio traženu uslugu, ali takvu autonomiju treba nadoknaditi javnim povjerenjem koji se temelji na rigoroznoj primjeni etičkog kodeksa (prema: Snoek, 2010). Pri tom je iznimno važno društveno pregovaranje koje profesionalcu povjerava *mandat* za obavljanje poslova. *Mandat* se potom temelji na povjerenju javnosti i države u profesionalca, za kojeg mjera uspjeha u struci nije dobitak, naknada ili *pobjeda*, već kvaliteta usluge koju obavlja (prema: Crook, 2008). Tako je povjerenje u profesionalca na osobnoj razini usko povezano s njegovom empatijom prema korisnicima (prema: Nootboom, 2006), dok na sustavnoj razini može ovisiti o sposobnostima, integritetu i zalaganju članova profesije pri profesionalnom pregovaranju (prema: Snoek, 2010), ali može ovisiti i o priznanju od strane zajednice te o odnosu vlasti i medija prema profesiji (prema: Hargreaves, 2007).

Izneseone teorije i tumačenja profesije i profesionalizacije nastavnika ne treba promatrati na način da je jedna zamijenila drugu, već kao proces pri kojem su se, paralelno s razvojem društva, na postojeće teorije nadovezivale nove spoznaje i gradile suvremeno shvaćanje profesije. Ovaj proces možda najslikovitije objašnjava Hargreaves (2000) kao *diskretne faze s evolucijskom nuždom koju sve druge kulture moraju slijediti*, a koje dijeli na: predprofesionalno doba, doba samostalnog profesionalca, doba kolegijalnog stručnjaka te na post-profesionalno ili postmoderno doba. Ovo potonje je, tvrdi on, *obilježeno borbom između snaga i grupa koje se bave deprofesionalizacijom poučavanja (nastave) sa snagama i grupama koje žele redefinirati profesionalizam (i profesiju) nastavnika i profesionalno učenje ka pozitivnijim i principijelnijim postmodernističkim putovima koji su fleksibilni, široki i po prirodi uključivi* (Hargreaves, 2000). Stoga suvremene perspektive i polazišta na profesiju i profesionalizaciju gledaju kao na dinamični skup obilježja pojedinca kojima

će se osigurati primjerena kvaliteta usluge, učinkovitost, njegov profesionalni razvoj te suradnja i prepoznatljivost od zajednice, što je odredilo i daljnji smjer istraživanja profesija i profesionalizacije. Tako se od tradicionalne usmjerenosti na tipične elemente strukture, organizaciju, mehanizme društvene kontrole te funkcionalnog utjecaja, pažnja usmjerila na poželjne osobine ličnosti, stavove i uvjerenja samih nastavnika o vlastitoj profesiji, probleme profesionalne selekcije (regrutacije), profesionalne kompetencije i standarde, profesionalni razvoj i status te na ulogu i utjecaj na učenike. U smislu osobina ličnosti, istraživanja ukazuju na to kako fleksibilnost prema učenicima, smisao za humor, osjećaj pravednosti, strpljenje, entuzijazam, kreativnost te briga i interes za učenike doprinose učinkovitosti nastavnika (prema: Harslett i sur., 2000; Liakopoulou, 2011). Po pitanju stavova i uvjerenja nastavnika o učenju, poučavanju i vlastitoj ulozi, vrijedi istaknuti njihov visoki utjecaj na način odabira, vrednovanja i razumijevanja stečenog znanja, kao i načina na koji nastavnik koristi takva znanja u praksi koja je uostalom oblikovana tim znanjima (prema: Liakopoulou, 2011). Stavovi nastavnika utječu i na stupanj predanosti vlastitim dužnostima, način na koji poučavaju i tretiraju svoje učenike te na način na koji opažaju njihov razvoj. Tako oni nastavnici koji imaju visoka očekivanja od učenika te inzistiraju na promicanju učenja za sve učenike teže višoj učinkovitosti (Malikow, 2005). Vrijedi istaknuti kako je nastavnikovo zanimanje za osobni život učenika i njihovih obitelji te poznavanje samog sebe i vlastitog utjecaja na učenike važno za kvalitetu nastave, jer pretpostavlja kritičko i pažljivo promišljanje i refleksiju vlastitih postupaka i samoga sebe u nastavnom procesu (prema: Liakopoulou, 2011). Pri tom ne treba zanemariti niti motiviranost, samopoštovanje i zadovoljstvo poslom kao važne profesionalne osobine nastavnika (prema: Kuzijev i Topolovčan, 2013). Prema iskazima nastavnika McBer (2000) je identificirao sveukupno 16 osobina ličnosti i stavova koje naziva *profesionalnim obilježjima* te ih je razvrstao u skupine koje obuhvaćaju: profesionalnost (predanost, povjerenje,

poštovanje); analitički i konceptualni način razmišljanja; očekivanja s obzirom na visoke i realno ostvarive ciljeve; vođenje (fleksibilnost, nadzor, strast za učenjem); odnosi i interakcija s ostalim sudionicima u nastavi. Iz ove i drugih argumentacija je jasno zbog čega su danas osobine ličnosti te stavovi i uvjerenja nastavnika dijelom njegovih profesionalnih kompetencija. S obzirom na to da poželjne osobine ličnosti te stavove i uvjerenja nije moguće jednostavno nametnuti te ih je, zbog dobi pojedinca koji pristupaju inicijalnom obrazovanju, teško modelirati tijekom formalnog obrazovanja, evidentna je važnost profesionalne selekcije (regrutacije) pojedinaca za pristupanje i zadržavanje u ovoj profesiji.

Nadalje, istraživanja i rasprave o profesionalnih kompetencijama nastavnika (Harslett i sur. 2000; Beyer, 2002; McBer 2000, Anderson 2004, Liakopoulou, 2011) uglavnom se bave utjecajima i važnosti pedagoških vještina i konkretnih znanja nastavnika na kvalitetu nastave i učinkovitost nastavnika. Ove kompetencije nisu tek tehnike koje se koriste mehanički, iako je stjecanje rutine važno za smislenu racionalizaciju nastave, već istovremeno čine i skup teorijskih načela i rezultata istraživanja koji vode do različitih tehnika i strategija koje nastavnik odabire i oblikuje ovisno o okolnostima nastave (prema: Beyer, 2002). Iz istraživanja se ujedno može uočiti kako su učinkovitiji oni nastavnici koji postavljaju realne ciljeve nastave, pokušavaju ohrabriti učenike na učenje, primjenjuju različite metode poučavanja, odaberu participativne oblike nastave, stvaraju vlastiti didaktički materijal, jasno prezentiraju sadržaj (prema: McBer 2000, Anderson 2004, Liakopoulou, 2011) te prepoznaju različitosti učenika kako bi odabrali prikladne metode i stvorili poticajnu sredinu za učenje (prema: Harslett i sur. 2000). Uz sve navedeno, primjerena suradnja s učenicima, kolegama i zajednicom te načini upravljanja problemima u učionici bitno utječu na učinkovitost nastavnika (prema: Liakopoulou, 2011). Pri tom uspješna suradnja i primjereni mehanizmi rješavanja problema u učionici utječu na održavanje pažnje učenika, rješavanje problema unutar razreda, brže otklanjanje

problema i usvajanje različitih načina rada s učenicima. Ovim i mnogim drugim istraživanjima se izravno želi odrediti pedagoški i nastavni rad nastavnika, strukturirati stvarna znanja uspješnog nastavnika (eksplicitna, prešutna i uključena), te tako neizravno optimizirati njegovo inicijalno obrazovanje. Iako postoje različite klasifikacije neophodnih znanja, istraživanja uglavnom navode njihovu sljedeću strukturiranost (prema: Meijer i sur., 2001; Turner-Bisset, 2001; Liakopoulou, 2011): a) znanja o predmetu poučavanja; b) znanja o učenicima; c) metodika poučavanja; d) znanja o kurikulumu; e) opća pedagoška znanja; f) znanja o kontekstu i g) znanja o samom sebi. S obzirom da u ovom radu nema mjesta za dublju analizu svakog specifičnog znanja, valja naglasiti kako stupanj povezanosti svih navedenih vrsta znanja razlikuje *kompetentnog nastavnika* od *izvršnog*. Tako *kompetentni* nastavnik uspijeva kombinirati ova znanja u svom izravnom djelovanju, dok onaj *izvršni* samo koristi pojedina znanja koja proizlaze iz ove strukture (prema: Turner-Bisset, 2001). U konačnici, suvremena istraživanja argumentiraju utjecaj i visoku važnost osobne uloge nastavnika u cjelovitim postignućima učenika, primarno kako bi uputila na važnost profesionalnih kompetencija, ne samo u kontekstu razvoja učenika, već i u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika, njegova društvenog utjecaja i afirmacije te tako posredno i profesionalne autonomije. U tom smislu Hatie (2009) iznosi dokaze o tome kako je uz osobnu varijablu učenika, kao najznačajnijeg čimbenika, nastavnik drugi po redu čimbenik koji pridonosi postignućima učenika, što ukazuje na to kako se razvoj obrazovnog sustava, pa tako i profesionalizacija nastavnika, treba usmjeriti na proces koji se odvija u učionici, a ne na izvanjske strukturalne elemente i nametnute procese. Istraživanja ujedno ukazuju i na čvrstu korelaciju između procesa poboljšavanja školskog sustava, pri kojem je nastavnik ključni čimbenik, i središnjeg nadzora nad pojedinim školskim aktivnostima i uspjehom tih aktivnosti (prema: Mourshed, Chijioke, Barber, 2010). Naime, one sustave koji imaju male pomake i slab napredak u postignućima učenika općenito karakteriziraju niže vještine i kompetencije nastavnika, strogo

određeni sadržaji poučavanja, centralizirana kontrola nad procesom učenja i poučavanja, a sve to u svrhu smanjivanja različitosti među školama i učenicima. Nasuprot tome, sustave čiji je napredak uočljiv ili visok odlikuju više vještine i kompetencije nastavnika, dok središnji sustav daje samo *labave* smjernice za proces učenja i poučavanja, a sve to kako bi se izravno potakla kreativnost i inovativnost unutar škola te podigla kvaliteta izvedbe pojedinih programa i postignuća učenika. S obzirom da kompetencije nastavnika nije moguće podići bez viših očekivanja, ali i većih ovlasti i odgovornosti nastavnika za postignuća vlastitih učenika, razvidno je kako važnu kariku uspješnih obrazovnih sustava čine oni nastavnici koji imaju *otvorene ruke*, odnosno, primjerenu profesionalnu autonomiju te stoga i priliku za vlastiti profesionalni razvoj i stvarnu društvenu afirmaciju (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010). Istraživanja statusa nastavničke profesije, koji uključuje profesionalni prestiž, status zanimanja i poštovanje profesije od strane javnosti, utvrđuju glavne čimbenike koji utječu na status i potvrđuju njegovu važnost za proces profesionalizacije (prema: Hargreaves i sur., 2007). Tako je status nastavnika jasno povezan s nacionalnim socio-kulturnim i ekonomskim kontekstom, sigurnošću radnog mjesta, plaćom i uvjetima rada, profesionalnim razvojem, zastupljenosti nastavničke profesije u javnosti, profesionalnom autonomijom, socijalnim dijalogom i uključivanjem u odlučivanje (Symeonidis, 2015), ali i s priznanjem od strane javnosti, odnosom medija prema nastavnicima, razinom povjerenja (kontrole) od strane obrazovnih vlasti, izostankom neprimjerene polarizacije među školama i nastavnicima, kvalitetom dijaloga s lokalnom zajednicom te s mogućnostima profesionalnog usavršavanja i razvoja (prema: Hargreaves i sur., 2007).

Dosezi predstavljenih istraživanja implementirani su i u pojedinim dokumentima i preporuka Europske unije i OECD-a (European Commission, 2013; Guerriero i Deligiannidi, 2017; Toledo-Figueroa, i sur., 2017; Guerriero, 2017; Blömeke, 2017) u kojima se naglašava važnost profesionalnih kompetencija i standarda, ali i opasnosti od neprimjerene standardizacije koja

može *ugušiti* kreativnost nastavnika. Stoga je ovdje važno napraviti distinkciju između kompetencija nastavnika i profesionalnih standarda. Naime, kompetencije nastavnika su njegova stvarno stečena znanja, vještine i usvojene vrijednosti i stavovi, koje mu omogućuju uspješno profesionalno djelovanje i razvoj učenika te su dispozicijska osnovica profesionalne autonomije, usavršavanja i razvoja. Profesionalni standardi su očekivanja o tome što će nastavnik znati i moći učiniti, a povezana su s institucionalnim ili stručnim mehanizmima osiguranja i održanja kvalitete (prema: European Commission, 2013). Dakle, standardi su tek sredstva za opisivanje konsenzusnog modela onoga što se najviše cijeni u poučavanju znanja i prakse, ili pak instrumenti i alati za profesionalnu prosudbu nastavnika. Stoga, iako su profesionalni standardi važni za uspješnu profesionalizaciju nastavnika, ujedno mogu predstavljati nametnuta sredstva za formalizaciju nastavničkog zanimanja te zasigurno nisu jamstvo stvarne profesionalne autonomije i društvene afirmacije nastavnika.

Unatoč iznesenoj argumentaciji i dosezima, prema kojima se profesije ne mogu jednoznačno niti jednostavno odrediti, suvremena određenja najčešće predstavljaju stanoviti hibrid naslijeđenih modela i suvremenih dosega. Za svaku profesiju se tako može iznijeti određenje koje ju definira kao grupu pojedinaca koja je: a) osposobljena za primjenu specifičnih područnih znanja i vještina u interesu drugih; b) prepoznata i prihvaćena od strane javnosti; c) slijedi visoke etičke standarde; d) ima razvijene mehanizme samoregulacije vlastite djelatnosti; e) posjeduje formalno priznate kvalifikacije utemeljene na visokom obrazovanju i kontinuiranoj provjeri (prema: Domović, 2011). Iz ovakvog određenja može se uočiti kako, unatoč predočenim znanstvenim dosezima, postoje teškoće u odmicanju od tradicionalističkih socioloških shvaćanja profesije. Zbog toga profesiju možda bolje određuju dimenzije kojima se opisuje, pri čemu se može izdvojiti organizacijska, ponašajna, psihološka, socijalna i obrazovna dimenzija profesije (prema: Vizek Vidović, 2012). Pri tom se jasno mogu uočiti one dimenzije koje su uglavnom dio profesionalnih očekivanja ili

standarda, poput organizacijske i obrazovne, te koje su kod nas isključivo u nadležnosti tijela koje upravljaju i modeliraju svaku profesiju. Ove dimenzije uključuju visoku mogućnost utjecaja na politiku u području djelovanja, mogućnost samoregulacije u obavljanju svoje djelatnosti, postojanje profesionalnih tijela koja određuju djelokrug rada te načine primanja članova, sankcije, određeni etički kodeks profesionalne prakse i vrijednosti, ali i određeno sveučilišno obrazovanje, osposobljavanje tijekom studija i pripravništva te formalno priznate kvalifikacije povezane s kvalifikacijskim okvirom. S obzirom na sadržaj ovih dimenzija jasno je kako su iste dio profesionalnih, te samo dijelom kompetencijskih standarda ili okvira na koje najmanje mogu utjecati sami nastavnici. Ostale dimenzije sadrže elemente poput: ovladanosti visokom razinom specifičnih znanja i vještina potrebnih za kritičnost, rješavanje složenih problema i razvoj inovativnih pristupa; slobodu u donošenju vlastitih procjena; percepciju posla kao društveno vrijednog i prihvaćenog od strane javnosti; visok društveni ugled, status i adekvatnu nagradu; izgrađen profesionalni identitet, predanost profesiji, visoka etička načela struke te potreba za cjeloživotnim učenjem i osjećaj visoke samoučinkovitosti. Iz strukture ponašajne, psihološke i socijalne dimenzije razvidno je kako su ove dimenzije uglavnom dio osobne angažiranosti nastavnika, odnosno profesionalnih kompetencija nastavnika koje nisu samo produkt formalnog obrazovanja i nametnutog sustava vrijednosti.

Izneseni pregled znanstvenih dosegâ povezanih s profesijom i profesionalizacijom nastavnika donekle daje uvid u bitne čimbenike koji određuju ovu profesiju iz čega se nazire i moguća okosnica eventualnog modela profesionalizacije nastavnika. Ipak, glavni problemi dekalifikacije, deprofesionalizacije i tzv. proletarizacije zanimanja, pa tako i nastavnika tehnike, i dalje *nagrizaju* njihovu uspješnu profesionalizaciju. Kako bi se umanjile posljedice ovih problema u nekom budućem modelu profesionalizacije, važno elaborirati njihovo značenje u globalnom, ali i specifičnom hrvatskom kontekstu.

3. Deprofesionalizacija i proletarizacija zanimanja

Teorijsko objašnjenje modela profesije od strane strukturalnih funkcionalista naglašavalo je monopol profesije nad određenim znanjima, što se za većinu profesija i zanimanja pokazalo pogrešnim jer su, napretkom društva i tehnologije, ubrzo izgubili taj monopol. Osim toga porast razine obrazovanja sveukupnog stanovništva uvelike je poremetio statusnu poziciju tradicionalnih profesija, poput liječničke ili pravničke, ali i nastavničke. Napretkom tehnologije, osobito računalne i informacijsko-komunikacijske tehnologije, znatan dio poslova mnogih profesija se postupno demistificirao i postao, ako ništa drugo, bitno poznatiji javnosti te je već samim tim tehnologija bitno utjecala na odnos društva prema profesiji, a struktura samih profesija se uvelike promijenila. Sve to je, u konačnici, rezultiralo pojavom mnogih novih zanimanja koja su na neki način razgradila nekadašnje profesije na više manjih i uže specijaliziranih zanimanja, a koje su pak iskoristile potrebu društva za jeftinijim uslugama u određenom, dotad ekskluzivnom, području profesija. Gubitkom monopola nad određenom jezgrom znanja, gube se i razlozi statusa profesije pojedinih zanimanja, zbog čega su pobornici strukturalnog funkcionalizma počeli zastupati stajalište o nužnosti deprofesionalizacije. Ovakvo stajalište je osobito negativno utjecalo na nastavnike, kojima se, umjesto profesionalnog statusa, nudila deprofesionalizacija, kao uostalom i tradicionalnim, liječničkim i pravničkim profesijama. Deprofesionalizacija se stoga u mnogočemu može povezati s pojmom i pojavom *dekvalifikacije* s početka prošlog stoljeća, kada su cjeloviti poslovi dotadašnjih zanimanja rascjepkani na puno sitnih, zbog potrebe prilagodbe industrijskom načinu proizvodnje. Sve to odvijalo se ustvari zbog snižavanja potrebnih kvalifikacija radnika koje je, u konačnici, trebalo puno manje platiti, što je znatno umanjilo troškove proizvodnje. S obzirom da su tadašnji

industrijski radnici na taj način postali proleter, ili jeftina radna snaga bez autonomije i bez vlastite imovine, pojam *proletarizacija* upotrijebljen je kao vid ekstremnog oblika deprofesionalizacije. Drugim riječima, većina pripadnika današnjih profesija primorana je raditi za velike korporacije, te državne tvrtke ili institucije, i na taj način ovisiti o tim tvrtkama i o uvjetima u kojima rade. Za takve organizacije stručnjaci su bili primorani raditi poslove koji nisu cjeloviti, već su često usko specijalizirani na nekoj nižoj razini, uz rad pod pojačanim i često neprimjerenim nadzorom uprave tih tvrtki i institucija. Sve to rezultira gubitkom profesionalne autonomije i suočavanjem s istim problemima nezaposlenosti, smanjene pokretljivosti, izolacije od odlučivanja i svim ostalim problemima koje prolaze tvornički radnici. Drugim riječima, oni prolaze *proletarizaciju* (prema: Derber, 1983), čije negativne posljedice se i danas osjećaju u društvu.

Poput velikog dijela ostalih profesija, dio stručnjaka smatra kako je nastavnike u dobroj mjeri već odavno zahvatilo određeni oblik *proletarizacije* (Runte, 1995; Ozga, 1995; Ingersoll i Merrill, 2011), ponajprije jer su primorani raditi u velikim i javnim sustavima za plaću koja zasigurno nikad neće biti odraz njihovog stvarnog rada i angažmana. Ovakvo stajalište primarno je zasnovano na činjenici kako većina nastavnika radi u školama koje nemaju ovlasti donositi odluku o njihovim plaćama (Ingersoll i Merrill, 2011; OECD, 2014), ali i na izvješćima prema kojima su plaće osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika među najnižima na ljestvici profesija iste ili slične složenosti poslova (Ingersoll i Merrill, 2011; OECD, 2017b). Iako plaće nastavnika nisu osnova za njihovu profesionalizaciju, ipak su drugi najčešći razlog izbora ove profesije kao atraktivne za karijerni razvoj pojedinca (Hargreaves i sur., 2007), što je važno sa stajališta *regrutacije* i zadržavanja izvrsnih pojedinaca u profesiji. Uostalom, uvjeti rada, ali i plaća su i dalje ostali važni čimbenici profesionalnog prestiža, statusa i samopoštovanja nastavnika (Hargreaves, 2007; Ingersoll i Merrill, 2011; Symeonidis, 2015). Unatoč tome sociolozi smatraju da su profesije u svojem tradicionalnom značenju privremena povijesna anomalija (prema: Runte, 1995), te da se

nastavnici, umjesto nastojanja za dobivanjem i održanjem statusa, trebaju fokusirati na stvarne probleme koji se odnose na borbu protiv permanentne dekvifikacije, održanje visoke kakvoće rada te na povećanje profesionalne autonomije, profesionalnog identiteta i društvenog statusa.

3.1 Opasnosti od dekvifikacije nastavničke profesije

Erozija društvenih struktura, nastala kao posljedica suvremenih kretanja te globalnih socijalno-ekonomskih i tehničko-tehnoloških promjena, u mnogome je utjecala na dekvifikaciju tradicionalnih i ostalih profesija. Pojam dekvifikacija ima svoje dublje značenje od toga da današnje osobe koje obavljaju složene poslove, zbog tehnoloških ili drugih razloga, trebaju imati ili imaju formalno niže kvalifikacije za uspješno obavljanje poslova. Pojam dekvifikacija (eng. *deskilling*) ovdje treba promatrati u kontekstu bitno niže razvijenih vještina ili banaliziranja potrebnih vještina pojedinaca u složenim zanimanjima, poput nastavničkog, zbog čega se poslovi takvih zanimanja neprimjereno reduciraju kako bi se širem profilu formalno kvalificiranih pojedinaca omogućilo obavljanje takvih poslova. Rezultat takve dekvifikacije, iako ekonomski opravdavan iz pozicije obrazovnih i političkih vlasti, mogu biti samo nehomogene skupine pojedinaca koji svoje zanimanje doživljavaju tek kao privremeni ili trajni posao, ali nikako kao jedinstvenu profesiju u kojoj će se osobno, profesionalno i društveno afirmirati. Ovakav trend deprofesionalizacije nastavnika prisutan je dugi niz godina (ILO/UNESCO, 2007; Verger i sur., 2013), dok su integracijski i globalizacijski uvjeti rada i obrazovanja današnjeg svijeta dodatno produbili problem dekvifikacije nastavnika. U Hrvatskoj je tako, unatoč proklamiranoj brizi prosvjetnih i državnih vlasti za profesionalni status nastavnika kao najvažnijeg čimbenika kvalitetne nastave i škole, u protekla dva desetljeća zabilježen značajan pad profesionalne autonomije i ugleda nastavnika (prema: Pilić, 2008). Sličnu kontinuiranu eroziju profesionalne autonomije,

uzrokovanu ponajprije neprimjerenim centraliziranim državnim upravljanjem i nadzorom školskog sustava, bilježe i druge zemlje i obrazovni sustavi (Runte, 1995; Ozga, 1995; Ingersoll i Merrill, 2011). Iz pregleda istraživanja može se zaključiti kako se erozija nastavničke profesije načelno i u pravilu odvijala prema modelu: pod geslom neke *nove* reforme, koja ističe profesionalno *osnaživanje* nastavnika, te je kao takvu nastavnici prihvate, ustvari se često odvija još jedna gruba centralizacija, ali i nekompetentna i štetna racionalizacija obrazovnog sustava. Sve to, u konačnici, rezultira još lošijim profesionalnim položajem nastavnika, ali i postignućima učenika. Kad se tome pridoda izrazito sužena mogućnost organiziranog strukovnog djelovanja i utjecaja putem strukovnih udruženja, te česta sindikalna razjedinjenost i neorganiziranost, jasno je da su nastavnici, kao profesija, u prilično nezavidnom položaju. Kako bi se ublažio takav trend i njegove posljedice nastavnici su od sredine 80-tih godina prošlog stoljeća do danas uspjeli postaviti relativno visoke standarde obrazovanja i pripremanja pojedinaca za nastavnički poziv, čemu svjedoče i dokumenti navedeni u prethodnim poglavljima, što ipak nije rezultiralo željenim poboljšanjem njihovog profesionalnog ugleda. Naime, iako su pokušaji uvođenja visokih standarda načelno pozitivni isti često, zbog neprimjerenog odnosa obrazovnih vlasti i javnosti prema nastavnicima, narušenog statusa te problema selekcije i zadržavanja pojedinaca u profesiji, nisu stvarno jamstvo daljnje dequalifikacije nastavničkog poziva. Visokim standardom obrazovanja nastavnika fokus se stavlja na *ulaznicu* pojedinca za nastavničko zanimanje, ali se nikako ne rješava problem profesionalnog statusa i autonomije nastavnika, upravo zbog toga jer se shvaćanje profesije i dalje uglavnom zasniva na tradicionalističkim modelima. Na posljedice dequalifikacije i deprofesionalizacije nastavnika posredno ukazuju i suvremena istraživanja, iz kojih se jasno može sagledati uzročno-posljedični odnos uspješnih gospodarstava s uspješnim sustavima obrazovanja (prema: Mourshed, Chijioko, Barber, 2010), u kojima je učinjen bitan odmak od tradicionalističke uloge nastavnika kao

isporučitelja sadržaja ka autonomnom profesionalcu koji je odgovoran za učinke vlastitog rada. Kompleksnost profesionalizacije nastavnika istaknuta je i u dokumentima navedenim u uvodu (European Commission, 2012, 2013; OECD, 2017a), u kojima se naglasak stavlja na razvoj stvarnih kompetencija nastavnika i primjerenih profesionalnih standarda, ali i naglašava kontekstualna priroda razvoja nastavničke profesije te ističu načini razvoja nastavničkih spoznaja koji neće biti tek okvir na novu formalizaciju profesije, već kojima će postignuća učenika i njihove stvarne kompetencije biti glavni korektiv te tako i jamstvo valjanosti takvih standarda, ali i profesionalnog ugleda i statusa nastavnika.

Problem dequalifikacije, i navedene *proletarizacije*, nastavničkog poziva može skrivati nebrojene, trenutne i dugoročne posljedice i opasnosti jer se pri tom nastavničko zanimanje tretira kao bilo koje drugo, koje uz centralizirano upravljanje, uz minimalni utrošak resursa i u što kraćem vremenu stvara što kvalitetniji proizvod. Ovakvo gledište političke vlasti pokušavaju opravdati tvrdnjama kako porezni obveznici žele dobiti kvalitetno obrazovanje za svoj novac, te na tome zasnivaju neprimjerenu kontrolu i centralizirani nadzor nastavnika i školskog sustava. Pri tom se daju izričiti naputci nastavnicima o tome što i kako poučavati, ali se ne preuzima suodgovornost za učinak obrazovanja, već se odgovornima smatraju isključivo nastavnici. Na taj način se izravno potiče dequalifikacija nastavničkog poziva, što u konačnici obrazovanje može pretvoriti u proces indoktrinacije učenika. Drugim riječima, od nastavnika se traži učinak u vidu kvalitetno educiranih učenika, ali im se pri tom ne daju instrumenti i oruđa koja oni, u skladu s kompetencijama, mogu koristiti. Ovakav trend u obrazovanju, koji je često podržan i od niže kvalificiranih i nekompetentnih nastavnika³,

³ Iz analize stavova učitelja tehničke kulture, koju iznosi Purković u knjizi *Realiteti tehničke kulture*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 2015, autor uočava *opasnu* tendenciju skupine nedostatno kompetentnih učitelja koji smatraju kako svi sadržaji, pripreme i materijali za nastavu trebaju biti standardizirani, što bi, u konačnici, nastavnika transformiralo isključivo u isporučitelja sadržaja. Na taj se način, ističe autor,

izravno se negativno odražava na njihov društveni status, ali i na kakvoću njihova inicijalnog i permanentnog obrazovanja i usavršavanja, koje ih na taj način tek utilitarno osposobljava za provedbu diktiranih programa, a ne za sveobuhvatan pristup složenim spoznajnim procesima i potrebama učenika. Na taj način nastavnici postaju nisko kvalificirani produkt sustava koji se teško nosi sa složenim odgojno-obrazovnim procesima, te tako nikako ne može udovoljiti potrebama učenika niti društva. Takav pristup neizravno, ali vrlo brzo i uočljivo, može producirati samo formalno obrazovane pojedince, bez primjerenih adaptacijskih i anticipacijskih kompetencija potrebnih za uspješno snalaženje i afirmaciju mladih ljudi u današnjem *svijetu rada*. Dakle, bez profesionalne autonomije, potrebne za refleksivnu praksu, nisko kvalificirani nastavnik ne može pronaći vlastiti izazov, niti svojim učenicima osigurati intelektualni izazov koji je jezgra cjeloživotnog učenja (Runte, 1995). Sve to izravno pogoduje daljnjoj dekvifikaciji nastavnika, a neizravno i dugoročno utječe na kakvoću rada i življenja cjelokupne društvene zajednice i tako narušava samu bit demokratskog društva.

3.2 Dekvifikacija hrvatskih nastavnika tehnike

Među glavnim problemima tehničkog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, uzrokovanih ponajprije složenim i dugotrajnim tranzicijskim procesom, uočljiva je i dekvifikacija nastavnika u ovom zahtjevnom i kompleksnom području. Naime, neprimjerena razina političke svijesti o značaju ovog obrazovanja za razvoj društva je sredinom 90-tih godina prošlog stoljeća marginalizirala ovo obrazovanje na svim razinama te posljedično utjecala i na gospodarsko-socijalnu stagnaciju zemlje (prema: Purković, 2015). Sve to znatno je utjecalo na profesionalni status kvalitetnih nastavnika koji su, demotivirani takvim stanjem, napuštali područje djelovanja ili su u potpunosti zapostavili vlastito napredovanje i nastavni rad.

pogoduje nekompetentnim učiteljima i interesnim skupinama te formalizira nastava i postignuća učenika, čime izostaje društveno uvažavanje ovakve nastave i dignitet samih nastavnika.

Kako se kakvoća tehničkog obrazovanja na svim razinama smanjivala, smanjivale su se i potrebe za nužnim nadopunjavanjem i proširivanjem nastavničkih kompetencija, koje su u ovom području neophodne zbog njegove izrazite dinamičnosti i povezanosti sa svijetom rada. U takvim okolnostima, potpomognutim ekonomskom krizom, otvorile su se mogućnosti za upošljavanje većeg broja nedovoljno kvalificiranih nastavnika, koji su tako primarno rješavali svoje elementarne egzistencijalne potrebe. Učinci takvog tehničkog obrazovanja ubrzo su pokazali svu nemogućnost udovoljavanja potrebama gospodarstva i zajednice, kao jedne od temeljnih funkcija ovog obrazovanja. Tadašnja marginalizacija tehničkog obrazovanja bila je u suprotnosti s preporukama i svjetskim trendovima prema kojima se ovo obrazovanje ističe kao nužna pretpostavka održivosti društva (prema: UNESCO/ILO, 2001; UNESCO, 2004; UNESCO, 2012) te s europskim preporukama (2006/962/EC) prema kojima tehničke (tehnološke) kompetencije trebaju biti dio svačijeg obrazovanja. Ipak, polovicom proteklog desetljeća uočene su sve manjkavosti tadašnjeg pristupa tehničkom odgoju i obrazovanju na razini općeg obrazovanja, dok je okvir strukovnog tehničkog obrazovanja ostao do danas uglavnom nepromijenjen. S tim vezi su učinjeni određeni pomaci na regulatornoj i kurikulumskoj razini, koji su ujedno trebali aktualizirati i problem nastavničkih kompetencija i profesionalizacije nastavnika. Ovo se ponajprije odnosi na uvođenje *Hrvatskog nacionalnog i obrazovnog standarda* (MZOŠ, 2006), *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolsko obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (MZOŠ, 2011), *Hrvatskog kvalifikacijskog okvira* (Hrvatski sabor, 2013) te u konačnici i aktualne *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Hrvatski sabor, 2014) i *Okvira nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* (NVOO, 2016). Tako su u aktualnoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije prepoznati problemi nedostatnih kvalifikacija nastavnika, potreba za definiranjem poželjnih kompetencijskih okvira te nužnost razrade mehanizama za vrednovanje neformalnog i

informalnog učenja, što je izuzetno važno za društveni kontekst u kojem se *regrutiraju* nastavnici tehnike. Ujedno se, po prvi puta u našoj službenoj regulativi, jasno i utemeljeno iznose ciljevi i kontekstualni uvjeti koji trebaju voditi profesionalizaciji nastavničkog (učiteljskog) zanimanja. Pri tom se ističe važnost podizanja društvenog ugleda nastavnika, profesionalne autonomije zasnovane na visokoj razini znanja i vještina, primjerenog sveučilišnog obrazovanja i uvođenja koje završava početnim licenciranjem, cjeloživotnog razvoja kompetencija i periodičke provjere istih, razvoja programa primjerenog inicijalnog obrazovanja te nužnosti profesionalnog udruživanja koje će razvijati etičke i druge regulatorne profesionalne standarde. Vrijedi istaknuti i to kako su Strategijom obuhvaćeni i ciljevi povezivanja pripravnika s permanentnim razvojem nastavnika te je predviđeno uspostavljanje cjelovitog sustava osiguravanja kvalitete inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja. Navedenim Okvirom nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje (NVVO, 2016) izneseni su preporučeni generički skupovi ishoda učenja, kao pokušaj usmjeravanja i poticanja razvoja konkretnih kvalifikacijskih standarda nastavnika. U tom smislu preporučeno je sveukupno 8 skupova ishoda učenja, izvedenih iz dokumenata Europske unije, navedenih u uvodu. Pri tom su određeni skupovi neprimjereno usko razrađeni i teško prilagodljivi područjima kao što je tehničko, poput skupa *akademska disciplina, nastavni predmet/odgojno-obrazovna područja*, dok su pojedini neprimjereno rascjepkani u više skupova koji su po prirodi povezivi, poput skupova *suradnja škole s obitelji i zajednicom i profesionalna komunikacija i interakcija* koji u osnovi čine jedinstveni skup suradničkih i komunikacijskih profesionalnih kompetencija nastavnika. Uz sve dnevopolitičke i druge prijemore oko navedenih dokumenata, isti predstavljaju važnu polazišnu osnovu i poticaj za buduću uspješnu profesionalizaciju nastavnika.

Ipak, svi navedeni dokumenti su samo donekle potaknuli razvoj svijesti u smjeru održivosti odgoja i obrazovanja, pa tako i tehničkog, što je donekle utjecalo i na odnos javnosti prema nastavnicima ovog područja, ali nisu nimalo riješili

probleme nastavničke profesije niti profesionalizacije nastavnika u tehničkom području. U općem i obveznom obrazovanju je nazadovanje dugo više od dva desetljeća uzrokovalo drastičan pad broja kompetentnih nastavnika tehničke kulture i gašenje više nastavničkih studija u ovom području, što za posljedicu ima deficit kompetentnih nastavnika te aktualnu jezgru istih koju čine oni starije životne dobi (prema: Malinar, 2008; Purković i Ban 2013; Purković, 2015). Takvo stanje, u kojem je nedostatak kompetentnih nastavnika poslužio kao razlog, uzrokovalo je znatan upliv nedovoljno kvalificiranih kadrova u ovu nastavu (prema: Purković i Ban, 2013). S obzirom na to da o kakvoći i brojnosti kompetentnih nastavnika te o njihovu primjerenom inicijalnom obrazovanju uvelike ovisi i profesionalizacija budućih nastavnika, jasno je kako aktualno stanje nije moguće poboljšati jednostranim intervencijama obrazovnih vlasti. Strukovno tehničko obrazovanje na prvi pogled nije toliko podložno uplivu formalno niže kvalificiranih nastavnika, ali je, zbog relativno niske razine svijesti o važnosti nastavničkih kompetencija te izdvojene nadležnosti nad istim, nedovoljno integrirano u jedinstveni obrazovni sustav. Takav organizacijski dualizam strukovnim nastavnicima možda pruža privid veće profesionalne autonomije, ali ih ujedno odvaja od ostalih nastavničkih struktura kojima oni u stvarnosti pripadaju, što zasigurno ima neželjene posljedice za učenike, ali i za profesionalni ugled nastavnika. Ovakvo stanje dodatno pogoršava činjenica kako u strukovnom obrazovanju ne postoji usmjereni razvoj nastavničkih kompetencija i kvalifikacija specifičnih za tehničko područje. Dakle, iako na prvi pogled aktualno stanje strukovnog tehničkog obrazovanja nije identično onome u tehničkoj kulturi, u pozadini problema profesionalizacije nastavnika stoje slični razlozi. Naime, u vrijeme dok je jezgru strukovnog tehničkog obrazovanja činio relativno stabilan skup kompetencija, koje su kompetentni nastavnici periodički usklađivali s tada ustaljenim gospodarstvom, ono je uglavnom udovoljavalo potrebama društva. Globalizacijskim promjenama, te nadasve hrvatskim tranzicijskim procesima, dinamiku promjena nije mogao pratiti

obrazovni sustav, a kompetentne nastavnike su postupno zamjenjivali oni koji su slijedili uzore iz vremena koje već odavno nije aktualno u ovom obrazovanju. Zbog toga se i u strukovnom tehničkom obrazovanju pojavila određena praznina i potreba za *novim* kompetentnim nastavnicima, kojih na tržištu rada jednostavno nije bilo. Stoga su obrazovne vlasti, kako za područje tehničke kulture, tako i za predmete strukovnog tehničkog obrazovanja pribjele modelu tzv. uzastopnog obrazovanja po kojem se nastavnik, nakon završenog studija iz jednog ili više predmeta ili područja koje će poučavati, dodatno obrazuje na jednogodišnjem studiju tzv. pedagoške izobrazbe (prema: Zrno, 2012). Pri tom se sustav nije vodio niti jednim modelom uspješnih zemalja, čije primjere navodi Zrno (2012), već se ovo obrazovanje svelo na formalizirani program cjeloživotnog učenja za neke *univerzalne* nastavnike koji, kao takvi, u stvarnosti ne postoje. Današnja provedba ovakvih programa uglavnom zanemaruje preporuke o *jakim* pedagoškim kompetencijama (European Commission, 2013; OECD, 2017a), potpuno bagatelizira potrebu razvoja metodičkih kompetencija, specifičnih za pojedini predmet ili područje, ignorira potrebu za dugotrajnom i primjereno mentoriranom nastavnom praksom i uvođenjem u nastavu te zanemaruje čak i predmetno područje, odnosno, znanja o predmetu poučavanja kao polazištu za daljnju nastavničku nadgradnju. Tako npr. za područje tehničke kulture ovakvim programima mogu pristupiti pojedinci različitih profila povezanih s tehnikom čije je predmetno područje povezano tek s jednim područjem tehnike ili čak vrlo usko specijalizirano, zbog čega ne udovoljavaju širokim općim (politehničkim) kompetencijama koje zahtijeva poznavanje predmeta tehničke kulture. Nasuprot tome, osposobljenim nastavnicima općeg (politehničkog) područja nije omogućeno upošljavanje u strukovnim tehničkim školama kako bi izvodili predmete općeg tehničkog područja, koji su bili njihov predmet poučavanja tijekom fakultetskog obrazovanja. Naime, nastavni predmeti tehničkog područja se, s obzirom na dubinu i opseg sadržaja te posebne kompetencije i vještine nastavnika, mogu

podijeliti na tri razine (prema: Milat, 2004). Prvu razinu čine predmeti općeg tehničkog područja, poput predmeta i aktivnosti iz područja tehničke kulture. Drugu razinu čine zajednički stručno-tehnički predmeti, koje karakterizira veći opseg i dubina sadržaja, ali i općenita važnost te relativno ustaljena sadržajna jezgra, poput osnova mehanike, strojarstva, grafičkog dizajniranja i komuniciranja, tehničkih materijala, elektrotehnike, elektronike, energetike, graditeljstva, prometa, računarstva, IKT-a, automatike, robotike, aditivnih tehnologija i sl. Dakle, predmeti koji proizlaze iz široke osnove navedenih područja su danas, također, dijelom općeg (politehničkog) ili zajedničkog tehničkog područja, a poučavaju se na razini određene struke, neovisno o poslovima zanimanja za koje se učenik obrazuje. Treću razinu čine tzv. specijalno-tehnički predmeti (prema: Milat, 2004), koji nisu tek samo dio fakultetskog obrazovanja nastavnika, već produkt njegova višegodišnjeg iskustva na konkretnim poslovima povezanim s takvim, posebnim predmetom poučavanja. Stoga bi aktualni programi cjeloživotnog učenja mogli udovoljiti tek slučajevima u kojima nastavnik tehnike izvodi nastavu iz nekog specijalno-tehničkog nastavnog predmeta, ali nikako za područje tehničke kulture ili za opće stručno-tehničke predmete te su osobito neprikladni za inicijalno nastavničko obrazovanje. Već iz parcijalne i posredne analize razumijevanja poslova vlastitog zanimanja, kod nastavnika osposobljenih ovakvim, visoko formaliziranim programima cjeloživotnog učenja, je uočeno stanovito tehnicističko shvaćanje vlastite uloge kao isporučitelja i ispitivača nastavnog sadržaja (prema: Purković i Klapan, 2011; Purković, 2015). Pri tom je takve sadržaje osmislio i priredio netko drugi, često za neko drugo vrijeme i u drugu svrhu, ali i za kontekst nekih drugih učenika, zbog čega se nastava svodi uglavnom na predavanje sadržaja iz udžbenika i ispitivanje činjeničnog znanja, a izostaju ključne aktivnosti kojima se razvijaju tehničke kompetencije i učenik kao cjelovita osoba. Dakle, uvođenje ovakvog modela uzastopnog obrazovanja nastavnika, dodatno pogoršano aktualnom legislativom koja pojedincima bitno nižih kvalifikacija omogućuje

trajno upošljavanje u obrazovnom sustavu (prema: Hrvatski sabor, 2008; 2014), možda je privremeno riješilo problem deficita nastavnika tehnike, ali je potaknulo njihovu daljnju dekvifikaciju i deprofesionalizaciju s nesagledivim dugoročnim posljedicama.

4. Mogućnosti profesionalizacije nastavnika tehnike

Neovisno o načelnim trendovima prihvaćanja europskih dosega te ustanovljavanja temeljne regulative kojom se žele uskladiti kvalifikacije u Hrvatskoj s Europskim kvalifikacijskim okvirom, u području tehničkog odgoja i obrazovanja još uvijek nije odgovoreno na neka temeljna pitanja. Jedno od važnijih pitanja na koje treba odgovoriti ujedno je i osnovno polazište bez kojeg se neće moći krenuti u razvoj ove profesije, a to je pitanje *Tko je nastavnik tehnike (ili tehničkog područja), koja je njegova glavna zadaća ili uloga u sustavu obrazovanja te koje inicijalne kompetencije treba usvojiti za uspješno ostvarivanje te zadaće?* Analiza postojećeg stanja⁴ pokazuje niz nedosljednosti i neusklađenosti već na aktualnim regulatornim polazištima. Naime, u općem odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj tehničko nastavno područje, koje se u aktualnom planu i programu (MZOŠ, 2006) još naziva *radno-tehničko područje*, službeno egzistira samo u predmetnoj osnovnoškolskoj nastavi (od 5. do 8. razreda), u vidu redovnog programa tehničke kulture ili pojedinih izvannastavnih programa, dok u općem srednjoškolskom potpuno izostaje. U srednjoškolskom obrazovanju tehničko nastavno područje postoji kao dio strukovnog tehničkog obrazovanja koje, niti prema razini i značaju za učenike, niti prema potrebnoj razini posebnih stručnih vještina nastavnika, nije homogeno područje. Tako se u strukovnom obrazovanju već na prvi pogled razlikuju prethodno navedeni

stručno-tehnički nastavni predmeti općeg (politehničkog) karaktera te oni profesionalnog karaktera. Dok po pitanju općeg, politehničkog područja, u Hrvatskoj postoji jasnija slika o kompetencijama i kvalifikacijama koje takvi nastavnici trebaju zadovoljiti, za posebno tehničko područje ne postoji argumentirano jedinstveno stajalište, pa tako niti po pitanju obrazovanja koje će nastavnika *opremiti* potrebnim kompetencijama. Predmetnu nastavu tehničke kulture trenutno izvode dva, nazivno različita zanimanja, koja paralelno egzistiraju u osnovnom školstvu, a to su učitelj i nastavnik tehničke kulture. Slična situacija prisutna je i u klasifikaciji i evidenciji Hrvatskog zavoda za zapošljavanje, gdje se pojavljuju dva različita zanimanja: nastavnik/nastavnica tehničke kulture (23410496) i učitelj/učiteljica tehničke kulture (23410237). Prema strukturi zanimanja iz nacionalne klasifikacije (DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, 1998; 2010) uočava se kako svi učitelji i nastavnici pripadaju istom rodu zanimanja (2. Znanstvenici/znanstvenice, inženjeri/inženjerke i stručnjaci/stručnjakinje), ali različitim skupinama zanimanja. Tako nastavnici/nastavnice u srednjim školama pripadaju skupini 2330, profesori tehnike i tehnologije su svrstani u skupinu 2325, a učitelji/učiteljice razredne/predmetne nastave u osnovnim školama u skupinu 2341. Iz navedenog proizlazi da učenike u srednjim školama poučavaju nastavnici i profesori, a u osnovnim učitelji, što je možda usklađeno s aktualnim Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Hrvatski sabor, 2008), ali ne osigurava podlogu za jedinstvenu profesionalizaciju nastavnika tehničkog područja. U strukovnim školama su nastavnička zanimanja strukturirana u dvije različite skupine (DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU, 2010), kao strukovni nastavnici/nastavnice (2320) te kao nastavnici/nastavnice u srednjim školama (2330). Sva gore navedena zanimanja ipak pripadaju istoj skupini, što nije slučaj sa strukturom podsektora prema HKO-u. Naime, prema toj strukturiranosti dio zanimanja nastavnika i učitelja se nalazi u rodu 2. (stručnjaci i znanstvenici), a dio u rodu 3. (inženjeri, tehničari i srodna zanimanja). S

⁴ Analiza zanimanja je provedena pri realizaciji projekta *Razvoj modernih studijskih programa za izobrazbu nastavnika informatike, tehnike, biologije, kemije, fizike i matematike na temeljima razvoja Hrvatskog kvalifikacijskog okvira - STEMp*, financiranog sredstvima Europske unije, tijekom 2015. godine.

obzirom da je kvalifikacijski okvir važno polazište za izradu profesionalnih standarda, ovakva nomenklatura već sada uzrokuje netransparentnost klasifikacije zanimanja u HKO-u te ujedno ne odgovara stvarnim poslovima koje pojedinci iz skupine 3. obavljaju u okviru nastavnčkog zanimanja. Kako je jasnoća kvalifikacija, odnosno, relevantnost ishoda učenja u odnosu na kompetencije potrebne na tržištu rada (prema: European Commission, 2014) intencijska osnova HKO-a, razvidno je da će regulatori nastavnčkih zanimanja, ali i strukovna tijela nastavnika koje izvode nastavu u tehničkom području, trebati jasnije određenje vlastitog poziva te primjereniji kompetencijski i kvalifikacijski okvir, koji ovdje zasigurno nije inženjerski, već isključivo nastavnčki. Dakle, iako aktivnosti učenika u nastavi tehničkog područja proizlaze iz aktivnosti koje se odvijaju u stvarnom tehničko-tehnološkom okruženju, cilj takvih aktivnosti usmjeren je isključivo razvoju učenika, a ne utilitarnoj primjeni kakva je prisutna u inženjerstvu. Stoga nastavnikovo shvaćanje vlastite profesije i sustavnu klasifikaciju iste, kao okosnicu profesionalnog identiteta nastavnika, u Hrvatskoj treba uskladiti sa stvarnom svrhom i poslovima određenog zanimanja, kao bitnim pretpostavkama profesionalizacije. .

4.1 Model profesije i profesionalizacija nastavnika tehnike

Analizom prethodno iznesenih znanstvenih spoznaja, dosega i aktualnih problema profesionalizacije nastavnika tehničkog područja, može se ustanoviti kako rješavanje istog traži primjerenu podlogu, okvir ili model profesije i profesionalizacije, koji može biti samo stanoviti kompromis svega navedenog. Pri tom treba uvažiti utvrđene glavne čimbenike nastavnčke profesije, hrvatski društveni, tradicijski i kulturološki kontekst, ali i posebnosti tehničkog nastavnog područja koje nije homogeno, već se dijeli u dvije skupine: a) opće i zajedničko tehničko (politehničko) područje nastave i b) posebno (specijalističko) tehničko područje nastave. U skladu s tim se i model profesije i profesionalizacije nastavnika tehničkog područja

može donekle razlikovati, ali ne u svojoj nastavnčkoj jezgri, već isključivo u kompetencijskoj nadgradnji. Model ujedno nužno treba uvažavati društvene i gospodarske aktualnosti kao i kulturološko nasljeđe hrvatskog obrazovnog sustava te čini osnovicu koja će postupno, ali sigurno voditi ka optimalnoj i stvarnoj profesionalizaciji nastavnika tehnike. Stoga najprije treba istaknuti osnovne važnosne čimbenike, kojima se model treba voditi, a koji su odraz predstavljenih znanstvenih dosega i dobre prakse:

- a) Važnost profesionalne selekcije (regrutacije) nastavnika - zasniva se na poželjnim osobinama ličnosti te na stavovima i uvjerenja budućih nastavnika, koji se ne mogu nametnuti ili modelirati tijekom inicijalnog obrazovanja i/ili uvođenja u nastavni proces. Naime, ovaj kod nas uvelike zapostavljen segment koji zahtijeva posebnu ekspertizu, bitno određuje kasnije uspješno djelovanje nastavnika, shvaćanje nastavnog procesa i vlastite uloge u tom procesu te, ono što je najvažnije, bitno utječe na razvoj učenika kao cjelovitog pojedinca;
- b) Važnost kvalitete nastavnog rada (visoko ostvarivanje ishoda učenja) - odnosi se na osiguravanje razvoja primjerenih kompetencija nastavnika, koje se stječu tijekom inicijalnog te razvijaju tijekom permanentnog obrazovanja i usavršavanja. Za svakog nastavnika tehničkog područja ove kompetencije trebaju uključivati skupove (poli)tehničko-metodičkih, organizacijsko-realizacijskih (upravljačko-nastavnčkih), suradničko-komunikacijskih, evaluacijskih, stručno-razvojnih i refleksivnih kompetencija⁵.

⁵ Skupovi kompetencija nastali su prema prijedlogu standarda zanimanja *nastavnik tehnike*, kao dio rezultata *STEMp* projekta, a odnose se na nastavnčke kompetencije 7. razine kvalifikacija (prema HKO). Skupovi su obuhvatili i jezgru općih tehničkih (politehničkih) kompetencija, potrebnih svakom nastavniku tehničkog područja te nisu uključili kompetencije iz posebnih, specijalističkih područja. Specijalističke tehničke kompetencije nisu dijelom nastavnčkih kompetencija, stječu se isključivo u stvarnim tehnološko-proizvodnim i radnim uvjetima, a regulirati ih mogu samo stručna tijela iz gospodarskog tehničkog područja. S obzirom da su ove kompetencije potrebne samo nastavnicima iz usko specijaliziranih predmeta viših razreda strukovnog te

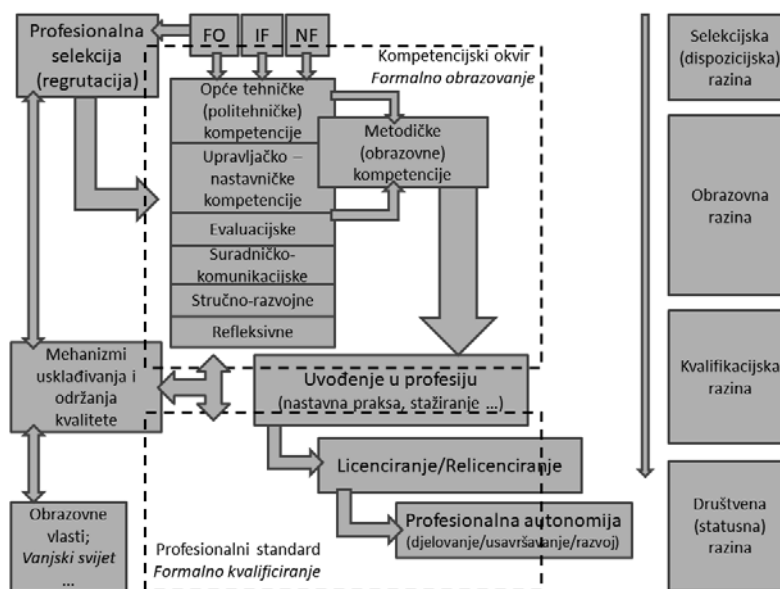
Iako ovako grupirani skupovi na prvi pogled djeluju neusklađeno s navedenom preporukom Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje (NVVO, 2016), u osnovi su uglavnom usklađeni s istom;

- c) Važnost uvođenja u profesiju i početnog kvalificiranja - koje treba započeti intenzivnom i mentoriranom nastavnim praksom tijekom formalnog obrazovanja, nastaviti se mentorskim/tutorskim uvođenjem u poslove zanimanja tijekom pripravništva te završiti odgovarajućim dopuštenjem za obavljanje poslova (licencom) koje ima vremenski ograničeno trajanje. Dakle, licenca ovdje predstavlja postupak u kojem vladino tijelo izdaje službeno dopuštenje pojedincu za obavljanje određene djelatnosti. Pri tom se intenzitet i vrijeme potrebno za uvođenje treba voditi iskustvima i dobrom praksom uspješnih obrazovnih sustava te završavati prikladnom autentičnim procjenama nastavnika, nakon čega slijedi postupak licenciranja kao završni čin ovog procesa;
- d) Važnost povratne informacije i priznanja od društva i zajednice - čini otvorenost prema užoj i široj zajednici u kojoj nastavnik djeluje, što obuhvaća javno predstavljanje vlastitih rezultata, poslova, problema i potreba te zajedničke događaje i projekte koji nastaju u suradnju s roditeljima, lokalnom samoupravom, privredom i širom društvenom zajednicom. Otvorenost i upoznavanje poslova zanimanja su najbolji načini za rušenje predrasuda nastalih na neznanju te raznih mediokritetskih i populističkih stajališta, kojima je u posljednja tri desetljeća osobito bila izložena nastava i nastavnici tehničkog područja. Na taj način se može postupno izgrađivati stvarno društveno uvažavanje profesije, koje nije *politički* nametnuto od strane vanjske regulative te tako ima trajniju vrijednost;
- e) Važnost mehanizama za održanje kakvoće - koji uključuju: dinamički razvoj profesionalnih standarda i njihovo usklađivanje s

profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja, nisu predmetom ove rasprave.

legislativom, razvoj složenih mehanizama za provedbu licenciranja i relicenciranja nastavnika, korektivne mehanizme nad inicijalnim obrazovanjem i nadzorom procesa kvalificiranja nastavnika; mehanizme i kriterije stručnog usavršavanja, uvođenja novih tehnologija i profesionalnog razvoja, etičke standarde i pravila te razvoj mehanizama za evaluaciju nastavnika i ostvarenosti ishoda učenja njegovih učenika. Za tehničko nastavno područje, u kojem je neizbježan upliv stručnjaka sa nenastavničkih studija, iznimno je važno razraditi jasne mehanizme te kriterije vrednovanja i priznavanja ishoda neformalnog i informalnog učenja, sukladno aktualnoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, 2014). Izvjesno je kako u ovom dijelu obrazovanja, koje je kod nas uglavnom javno, sve navedene mehanizme ne mogu razvijati niti provoditi tijela državne uprave, već uglavnom jake nacionalne udruge nastavnika s određenim javnim ovlastima;

- f) Važnost profesionalne autonomije nastavnika - predstavlja ključ individualnog uspjeha, koji licenciranom nastavniku treba osigurati punu slobodu pri izboru metoda, postupaka, strategija, sadržaja i aktivnosti za razvoj vlastitih učenika te tako biti osnova za preuzimanje i pune odgovornost za takav razvoj. Jednostavno rečeno, obrazovni sustav treba iskazati puno povjerenje u nastavnika, samo okvirno uvjetovati nastavni proces, ne nametati nastavne sadržaje i aktivnosti, ali treba permanentno pratiti postignuća učenika i ostvarivanje ishoda učenja, kao stvarni korektiv njegova nastavnog rada. Ovo je osobito važno u tehničkom nastavnom području zbog dinamike sadržajnih promjena, relevantnosti istih za učenike te utjecaja i značaja nastavnog konteksta za procese učenja i poučavanja. Profesionalna autonomija je ujedno izravno povezana s nastavnikovom potrebom, a ne vanjskim nametanjem, permanentnog stručnog usavršavanja te potrebom za refleksivnim promišljanjem, istraživanjem i razvojem vlastite nastave.



Slika 1. Načelni model profesionalizacije nastavnika tehnike

Iz ovako istaknutih važnosnih čimbenika razvijen je i načelni prijedlog modela profesije i profesionalizacije nastavnika tehničkog područja, koji je simbolično prikazan na slici 1. Model u osnovi predstavlja stanoviti hibrid naslijeđenih i suvremenih teorijskih modela čime se, uvažavajući aktualne znanstvene dosege i preporuke, naglasak stavlja na elemente koji trebaju osigurati stvarnu profesionalizaciju, a ne nametnutu profesionalnu ideologiju. U osnovi model čini stanovita kronološka struktura zasnovana na razinama procesa profesionalizacije: selekcijskoj, obrazovnoj, kvalifikacijskoj i društvenoj. Ove razine nužno kronološki trebaju slijediti jedna za drugom te nemaju istovjetnu trajnost. Dok selekcijsku i obrazovnu razinu uglavnom karakterizira jednokratnost ili konačnost, kvalifikacijska i društvena razina su podložne stalnim promjenama i revalorizaciji te ne mogu imati trajnu vrijednost. Jezgru modela čine dva segmenta: kompetencijski okvir⁶ i profesionalni standard, koji nužno trebaju biti

moderirani mehanizmima profesionalne selekcije i usklađivanja i održavanja kvalitete. Zbog izrazite povezanosti tehničkog nastavnog područja s *vanjskim svijetom* ovi mehanizmi trebaju biti stanovita spona između obrazovnog sustava, nastavnika, gospodarstva i obrazovnih vlasti. Ovi mehanizmi stoga čine vrlo osjetljivu kariku modela o kojoj može uvelike ovisiti kakvoća njegove eventualne implementacije.

relevantnih znanstvenih izvora na koje se rad poziva, ustanovljeno je kako tzv. stručno-metodičke kompetencije, koje su u predočenom modelu zbog preglednosti raščlanjene na politehničke i metodičke, čine jedinstvenu cjelinu. Ujedno je ustanovljeno kako tzv. opće tehničke (politehničke) kompetencije iz ovog skupa ne predstavljaju tek bazne tehničke kompetencije, koje svaki nastavnik tehnike treba posjedovati, već nadgradnju na takve kompetencije. Dakle, izuzetno je važno da budući nastavnik bazne tehničke kompetencije 6. razine kvalifikacija (prema HKO-u), čiji je okvir također razvijen tijekom *STEMp* projekta, stekne prije procesa profesionalne selekcije i *regrutacije* za nastavnika. Stoga visoku važnost za profesionalizaciju nastavnika tehnike imaju i mehanizmi za priznavanje i provjeravanje baznih tehničkih kompetencija stečenih formalnim, informalnim i neformalnim obrazovanjem, kao *ulaznih* profesionalnih kompetencija. Ovakav nalaz ujedno traži bitne promjene dosadašnjeg modela dopunskog pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkog obrazovanja, koji u sadašnjem obliku nije održiv kad su u pitanju nastavnici tehnike.

⁶ Kompetencijski okvir razvijen je na temelju anketnog istraživanja kompetencija nastavnika tehnike, provedenog u okviru *STEMp* projekta. Analizom dobivenih podataka, ali i

S obzirom na dinamiku razvoja nastavničkih kompetencija uopće, a osobito u tehničkom području, licenciranje za obavljanje nastavničkih poslova, kao dio profesionalnog standarda, treba biti podložno periodičnoj revalorizaciji. Najosjetljivija, društvena razina, o kojoj ovisi i status nastavnika, svakako nije nešto što se može nametnuti izvana, već je ponajprije produkt uspješnosti i uvažavanja nastavnika od strane učenika, lokalne zajednice te njegovih profesionalnih udruženja. Stoga i ova razina nema trajnu vrijednost, niti može biti dostignuta isključivo nagrađivanjem, koje treba pratiti takvu uspješnost, već je permanentno izložena revalorizaciji prethodno navedenih skupina. Ipak, ova razina ne smije biti *ometana* od strane vlasti, samoproglašanih *stručnjaka*, ili od mediokritetskih i populističkih nastupa interesnih skupina u javnosti, kakvih nije manjkalo posljednjih desetljeća. Prema predočenom modelu, proces profesionalizacije sastoji se od dva ključna segmenta, kompetencijskog okvira i profesionalnog standarda, koji su primarno moderirani mehanizmima za održanje kvalitete. Profesionalna selekcija prethodi formalnom obrazovanju i osposobljavanju nastavnika, a treba uključivati mehanizme tzv. profesionalne regrutacije i selekcije nastavnika te mehanizme kojima bi se jasno ustanovile kompetencije stečene prethodnim (formalnim, neformalnim i informalnim) obrazovanjem. Na ovoj razini naglasak se stavlja na dispozicijske osobine pojedinca (osobine ličnosti poželjne za nastavničko zanimanje) te na razvijene dispozicijske kompetencije u tehničkom području. Obrazovnu razinu, uglavnom čini kompetencijski okvir za razvoj inicijalnih kompetencija nastavnika koje, neovisno o formama i načinima na koji se iste stječu, trebaju završiti provjerom i određenim inicijalnim kvalificiranjem. Ovdje treba posebnu pažnju posvetiti jedinstvenoj tehničko-metodičkoj skupini kompetencija, koja u aktualnom uzastopnom modelu obrazovanja uglavnom potpuno izostaje, a koja je ovdje predočena kao dvije izdvojene skupine, tehnička i metodička. Dakle, tehničke (politehničke) kompetencije, koje osim izrazitih tehničkih uključuju

prirodnoznanstvenu, društvenu, humanističku i ekonomsku dimenziju tehnike, integriraju se s načinima učenja i poučavanja tehnike, kao poveznica s dijelom tzv. *jakih* pedagoških kompetencija u jedinstvenu metodičku (obrazovnu) kompetencijsku jezgru. S obzirom na prirodu današnjih poslova nastavnika tehničkog područja, kao kreatora, organizatora, moderatora, administratora, voditelja, izvoditelja, medijatora i upravitelja (menadžera) nastavnog rada, pedagoške kompetencije su ovdje integrirane u upravljačko-nastavničke kompetencije. U ovu skupinu su uz tzv. pedagoške *ugrađene* i druge kompetencije koje sežu od onih koje proizlaze iz razvojne i edukacijske psihologije, do onih iz poduzetništva i menadžmenta, a sve u svrhu uspješnog upravljanja procesima iz užeg i šireg konteksta rada, specifičnog isključivo za nastavu tehničkog područja. Evaluacijske kompetencije izdvojene su kao zaseban skup kako bi se naglasila njihova važnost i kompleksnost u nastavi tehnike. Ova skupina uključuju čitav niz kompetencija, od analize odgojno-obrazovnih očekivanja, preko sustavnog praćenja razvojnih mogućnosti i napredovanja učenika, do razrade posebnih instrumenata i provedbe vrednovanja postignuća specifičnih za ovo nastavno područje. Ostali skupovi kompetencija nastavniku tehničkog područja trebaju omogućiti uspješnu komunikaciju i suradnju u okvirima obrazovnog sustava i zajednice, usklađivanje s tehnološkim promjenama, inoviranje nastave i unošenje promjena u vlastitu nastavu, praćenje učinka takvih promjena, istraživanje i analiziranje učinka takvih promjena, izvještavanje o tome u okviru strukovnih tijela i šire te samovrednovanje i kritičko promišljanje vlastite nastave. U dijelu kompetencijskog okvira modelom je predviđeno i inicijalno uvođenje u nastavni proces, najprije putem primjerene nastavne prakse, a potom stažiranjem izravno u školskim uvjetima te na kraju vođenim pripremanjem za početno licenciranje u okvirima profesionalnog standarda. Profesionalni standard treba sadržavati željenu razinu očekivanih kompetencija, ali i instrumente i postupke za inicijalnu i periodičnu provjeru tih kompetencija izravno u školskim uvjetima

(licenciranje/relicenciranje) te mehanizme koji će podržavati i štiti profesionalnu autonomiju nastavnika, kao jedino pravo jamstvo njihovog permanentnog razvoja. Mehanizmi kojima se standard usklađuje sa selekcijskim i kompetencijskim okvirom te s aktualnom legislativom i potrebama pojedinca i društva, nužno trebaju biti u rukama profesionalnih udruženja nastavnika, kao kompetentnih i izravno zainteresiranih stručnjaka. Dakle, Država treba donositi pravne okvire, nacionalne kurikulumske okvire obrazovanja, strategije vlastitog obrazovanja i razvoja te valjanim instrumentima *mjeriti* učinak istog, ali izravno ne bi smjela utjecati na kompetencijski okvir i profesionalni standard te osobito na mehanizme koji trebaju osigurati profesionalnu autonomiju i profesionalni identitet te tako i na dignitet nastavnika i društveni status nastao na temelju njegove uspješnosti. Stoga primjena predočenog modela, koji je ovdje samo načelno opisan, zahtijeva bitne paradigmatičke odlike u samom obrazovnom sustavu, ali i stanovitu razinu svijesti nastavnika tehnike o ciljevima, postupcima i suodgovornosti za vlastitu profesionalizaciju i društveni status.

5. Zaključak

Suvremena znanstvena istraživanja opravdano ukazuju na pogrešan smjer dugogodišnjih nastojanja nastavnika za uvažavanjem vlastita profesionalnog statusa i održanja nastavničkog poziva kao profesije. Naime, suvremena shvaćanja profesije i profesionalizacije već dugu godinu tradicionalne, strukturne i funkcionalne, modele profesije tretiraju kao stanoviti anakronizam koji nastavnike, a često i ostale profesije, vodi u pogrešnom smjeru borbe za formalni status, koji u stvarnosti samo predstavlja *kulisu* koja ne rješava bitne probleme dekvilifikacije i autonomije nastavničkog poziva.

Suvremeni pristupi, umjesto načelnog priznavanja statusa profesije, fiktivne profesionalizacije te rasprava o tome je li poučavanje profesija, drže kako bi se nastavnici trebali usredotočiti na stvarna pitanja i probleme održanja kvalitete vlastitog rada, otvorenosti

profesije prema društvu, osiguravanja profesionalne autonomije, identiteta te uspješnog odlijevanja opasnostima od dekvilifikacije vlastitog poziva. U Hrvatskoj su problemima dekvilifikacije osobito izloženi nastavnici tehničkog područja, kako zbog nedostatne regulative i niske produkcije kompetentnih nastavnika, tako i zbog složene sadržajne jezgre, nepostojanja primjerenih kompetencijskih okvira i standarda te neprimjerenog uzastopnog modela nastavničkog obrazovanja. Takvo stanje u stvarnosti rezultira neprimjerenom kvalitetom nastave, izostankom željenih postignuća učenika te ne osigurava razvoj profesionalne autonomije nastavnika, što narušava društveno uvažavanje ove nastave i sam dignitet nastavnika.

Zbog toga je u ovom radu iznesena znanstvena argumentacija potrebnih sustavnih promjena u pristupu profesionalizaciji te načelni model profesije i profesionalizacije nastavnika tehničkog područja, kao podloga za buduću profesionalizaciju. Model profesije čine četiri kronološke razine profesije, dok samu profesionalizaciju čini kompetencijski okvir, profesionalni standard te selekcijski mehanizam i mehanizam za održanje kvalitete. Uz kompetencijski okvir, kao početno jamstvo kvalitete nastave, visoku važnost ima segment uvođenja nastavnika u profesiju te osobito nadležnost profesionalnih udruženja nad mehanizmima za održanje kvalitete. Prema modelu, snažna integracija (poli)tehničkih, metodičkih i upravljačko-organizacijskih kompetencija čini bitnu okosnicu nastavničkih kompetencija, dok primjerena nadležnost nad mehanizmima za održanje kvalitete predstavlja ključnu pretpostavku profesionalne autonomije i permanentnog razvoja nastavnika.

Iako je model profesije i profesionalizacije nastavnika tehnike predočen tek načelno, razvidna je njegova kompleksnost te se može naslutiti i vremenska komponenta profesionalizacije. Ovakav model uvelike je u suprotnosti s dosadašnjom praksom formalnog uzastopnog obrazovanja nastavnika, ali i s pristupom obrazovnog sustava profesionalizaciji nastavnika tehnike u Hrvatskoj. Stoga, iako predočeni model možda ima stanovite nedostatke

i zahtijeva bitan sustavni i paradigmatički otklon od dosadašnje prakse, može činiti i važnu prekretnicu koja vodi uspješnijoj nastavi, profesionalnoj autonomiji i identitetu nastavnika te tako i profesionalizaciji nastavnika tehničkog područja. Jedino dostizanjem visoke razine profesionalne autonomije nastavnici mogu preuzeti punu odgovornost za učinke vlastitog rada, što čini temelj za osobni razvoj i usavršavanje te za postizanje više razine kvalitete nastave i društvenog uvažavanja.

Literatura

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Barber, B. (1963). Some Problems in the Sociology of the Professions. *Daedalus*, 92 (4), 669-688.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
- Beyer, L. (2002). The politics of standards and the education of teachers. *Teaching Education*, 13 (3), 305-316.
- Blomeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct. U Guerriero, S. (Ur.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 119-135. Paris: OECD Publishing.
- Crook, D. (2008). Some Historical Perspectives on Professionalism. U Cunningham, B. (Ur.), *Exploring Professionalism*, 10-27. London: Institute of Education.
- Derber, C. (1983). Managing Professionals: Ideological Proletarianization and Post-Industrial Labor. *Theory and Society*, 12(3), 309-341.
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U Vizek Vidović, V. (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori*, 11-37. Zagreb: IDIZ.
- Državni zavod za statistiku. (1998). Nacionalna klasifikacija zanimanja. Preuzeto 12. 01. 2013. sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1998_08_111_1_506.html.
- Državni zavod za statistiku. (2010). Nacionalna klasifikacijska zanimanja 2010. - NKZ 10. Preuzeto 12. 01. 2013. sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_12_147_3_736.html.
- Europski parlament. (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.
- European Commission. (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Preuzeto 12. 03. 2016. sa http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf.
- European Commission. (2013). Support teacher competence development for better learning outcomes. Preuzeto 02. 05. 2016. sa http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm.
- European Commission. (2014). Operativni program Učinkoviti ljudski potencijali 2014-2020. Preuzeto 12. 01. 2015. sa <http://www.esf.hr/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/OPULJP-hr-20150709.pdf>.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Evetts, J. (2009). The Management of Professionalism: a contemporary paradox. U Gewirtz, S., Manony, P., Hextall, I., Cribb, A. (Ur.), *Changing Teacher Professionalism*.

- International trends, challenges and the way forward*, 19-30. Oxon: Routledge
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gale, T., Densmore, K. (2003). *Engaging Teachers: Towards a radical democratic agenda for schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Goode, W. J. (1957). Community Within a Community: The Professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194-200.
- Grenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2 (3), 45-55.
- Guerriero, S. (2017). Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. U Guerriero, S. (Ur.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 99-118. Paris: OECD Publishing.
- Guerriero, S., Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. U Guerriero, S. (Ur.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 19-35. Paris: OECD Publishing.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession*. Research Report RR831A, Nottingham: DfES Publications.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harslett, M., Harrison, B., Godfrey, J., Partington, G., Richer, K. (2000). Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of Aboriginal Middle School students. *The Australian Journal of Teacher Education*, 25(2), (on line).
- Hattie, J. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hoyle, E., John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Hoyle, E., Wallace, M. (2007). Educational reform: an ironic perspective. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(1), 9-25.
- Hrvatski sabor. (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Preuzeto 15. 01. 2010. sa <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/za-kon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-oiss.pdf>.
- Hrvatski sabor. (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Preuzeto 05. 12. 2014. sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html.
- Hrvatski sabor. (2013). Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Preuzeto 23. 12. 2014. sa http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_359.html.
- ILO/ UNESCO (2007). *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel - Report*. Geneva, Paris: ILO, UNESCO (ISBN: 978-92-2-119679-2).
- Ingersoll, R. M., Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. U Ballantine, J., Spade, J. (Ur.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, 185-189. SAGE Publications, Inc.
- Johnson, T. J., (1972). *Professions and Power (Study in Sociology)*. London: McMillan.
- Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education*, 22(1), 95-111.
- Kuzijev, J., Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17(2), 125-144.

- Larson, M. S., (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Lockart, A., (1991). *School Teaching in Canada*. Toronto: University of Toronto Press,
- Malinar, J. B. (2008). Nastava tehničke kulture u osnovnim školama Hrvatske. U Labaš, D. (Ur.), *40 godina zajedno: i pola stoljeća nastave tehničke kulture u našim osnovnim školama*, 59-86. Zagreb: Hrvatski savez pedagoga tehničke kulture.
- Milat, J. (2004). *Metodika radno-tehničkog područja*. Split: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja.
- Malikow, M. (2005). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education-journal electronic*, 16(3), (on line).
- McBer, H. (2000). Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness. Research report 216. DfEE. Preuzeto 12. 02. 2016. sa <http://ateneu.xtec.cat>.
- Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Preuzeto 12. 04. 2017. sa <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/>.
- MZOS. (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Preuzeto 23. 11. 2011. sa <http://public.mzos.hr>.
- MZOS. (2013). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Preuzeto 23. 11. 2011. sa <http://public.mzos.hr>.
- MZOS. (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolsko obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, str. 160-170. Preuzeto 23. 11. 2011. sa <http://public.mzos.hr>.
- Nooteboom, B. (2006). Forms, Sources and Processes of Trust. U Bachmann, R., Zaheer, A. (Ur.), *Handbook of Trust Research*, 247-263. Cheltenham: Edward Elgar.
- NVOO. (2016). Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama: Preporuka. Preuzeto 12. 05. 2017. sa <http://nvoo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf>.
- OECD. (2005). Teachers Matter - attracting, developing and retaining effective teachers. Preuzeto 01. 11. 2012. sa <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/34990905.pdf>.
- OECD. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS), Paris. Preuzeto 01. 11. 2012. sa <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- OECD. (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Preuzeto 12. 07. 2017. sa <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD. (2017a). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Preuzeto 10. 07. 2017. sa <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- OECD. (2017b), Teachers' salaries (indicator). doi: 10.1787/f689fb91-en. Preuzeto 27. 09. 2017. sa <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm>.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. U Busher, H., Saran, R. (Ur.), *Managing Teachers as Professionals in Schools*, 21-37. London: Kogan Page.

- Peračković, K. (2008). Društvo i (ili) tržište - sociološka konceptualizacija procesa marketizacije društva. *Društvena istraživanja*, 6(98), 975-997.
- Pilić, Š. (2008). *Knjiga o nastavnicima*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Purković, D., Klapan, A. (2011). Neprimjerenost obrazovnih institucija kao osnovna prepreka uspješnom obrazovanju odraslih u radno-tehničkom području. U Matijević, M., Žiljak, T. (Ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*, 157-169. Zagreb: ASOO-HAD.
- Purković, D., Ban, E. (2013). Odnos formalnih kvalifikacija nastavnika i percepcije postignuća u nastavi tehničke kulture. *Život i škola*, LIX(29), 223-238.
- Purković, D. (2015). *Realiteti tehničke kulture*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Rueschemeyer, D. (1983). Professional Autonomy and the Social Control of Expertise. U Dingwall, R., Lewis, P. (Ur.), *The Sociology of the Professions: Lawyers, Doctors, and Others*, 38-58. New York: St. Martin's Press.
- Runté, R. (1995). Is teaching a profession? U Gerald, T., Runté, R. (Ur.), *Thinking About Teaching: An Introduction*, (on line). Toronto: Harcourt Brace.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 26(2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Suddaby, R., Muzio, D. (2015). Theoretical Perspectives of the Professions. U Hinings, B., Muzio, D., Broschak, J., Empson, L. (Ur.), *Oxford Handbook of Professional Service Firms*, 25-47. Oxford: Oxford University Press.
- Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives*. Brussels: Education International.
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: Ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Toledo-Figueroa, D., Revai, N., Guerriero, S. (2017). Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional standards. U Guerriero, S. (Ur.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, 73-95. Paris: OECD Publishing.
- Turner, C., Hodge, M. N. (1970). Occupations and professions. U Jackson, J., A. (Ur.), *Professions and professionalization*, 17-50. London: Cambridge University Press.
- Turner-Bisset, R. (2001). *Expert teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession*. London: David Fulton.
- UNESCO/ILO. (2001). Tehničko i strukovno obrazovanje, osposobljavanje za 21 stoljeće: Preporuke UNESCO-a i ILO-a. Preuzeto 10. 02. 2010. sa <http://www.unesco.org/education>.
- UNESCO. (2004). Learning for Work, Citizenship and Sustainability (The Bonn Declaration). Preuzeto 23. 03. 2012. sa http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/SD_BonnDeclaration_e.pdf.
- UNESCO. (2012). Shanghai Consensus: Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training 'Transforming TVET: Building skills for work and life', Shanghai: TVET. Preuzeto 23. 10. 2012. sa <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/concensus-en.pdf>.
- Verger, A., Altinyelken, H. K., De Koning, M. (2013). *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging policies, controversies and issues in developing countries*. Brussels: Education International.
- Vizek Vidović, V. (2012). Učiteljska i nastavnička profesija u Hrvatskoj - stanje i izazovi. Preuzeto 15. 07. 2016. sa www.cep.edu.rs/media/files/.

Vizek Vidović, V., Domović, V. (2013). Teachers in Europe - Main Trends, Issues and Challenges. *Croatian Journal of Education*, 15(Sp. Ed. 3), 219-250.

Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u Hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški glasnik*, 16(1), 43-54.

The Problems and Challenges of Professionalization of the Technology Teachers in Croatia

Abstract

Teachers' competences have significantly transformed over the past five decades, particularly due to the impact of global social and technological changes, but did not change the main goal of the teacher, and that is the cognitive, social, emotional, and physical development of students and taking responsibility for this development. These changes have brought a number of problems, such as uneven qualifications, differentiation of scientific foundations in certain teaching areas, and inappropriate models of teacher education, making it difficult professionalization process of the teaching profession.

In this review we are focused on the main problems of the de-qualification and de-professionalization of teaching profession, the long-term dangers of these trends, and we have laid out the guidelines for a possible successful professionalization of teachers. In this paper we present an overview of the model of profession, criticism of structural functionalism to which such models are based, and we analyse the problem of the de-qualification of technology teachers in Croatia. We also explain the reasons for non-sustainability of such a model in modern society, where dominated a centralized approach that teacher imposes ways of teaching and learning facilities, but does not assume co-responsibility for the effect of such an approach.

In such circumstances, an acceptable and successful professionalization of technology teachers can provide only certain hybrid approach that will standardize qualifications, as a mechanism to prevent the de-professionalization, but also to provide teachers' professional autonomy, as the only guarantee of quality and effective education.

Keywords: *model of profession; teacher profession; de-professionalization and de-qualification; technology teacher; professionalization of teachers.*