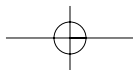
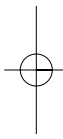
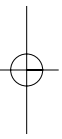


Planiranje kurikuluma
usmjerenoga na kompetencije
u obrazovanju učitelja i nastavnika



Projekt Nacionalne zaklade za znanost:
ISHODI UČENJA U OBRAZOVANJU UČITELJA I NASTAVNIKA (IUOUN)

Planiranje kurikulumu usmjerenoga na kompetencije
u obrazovanju učitelja i nastavnika
Priručnik za visokoškolske nastavnike

Nakladnik:
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Za nakladnika:
Miljenko Jurković

Urednica:
prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović

Recenzenti:
dr. sc. Branka Baranović
prof. dr. sc. Nikola Pastuović

Lektorica:
Tamara Gazdić Alerić

Oblikovanje i prijelom:
Blaž Rebernjak

Priprema za tisak:
Grafički studio Forma Ultima

Tehnička organizacija:
FF press

Tisak:

Naklada:
300 primjeraka

Zagreb, travanj 2009.

ISBN 978-953-175-333-3

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 697803

Ovaj je priručnik tiskan u okviru projekta
»Ishodi učenja u obrazovanju učitelja i nastavnika«
uz financijsku potporu Nacionalne zaklade za znanost

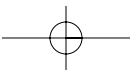
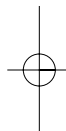
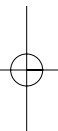
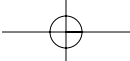
© Copyright: Cijeli tekst ili njegovi dijelovi mogu se reproducirati samo uz dopuštenje autorica

Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika

Priručnik za visokoškolske nastavnike

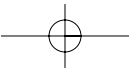
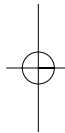
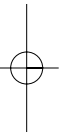
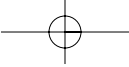
Urednica:
Vlasta Vizek Vidović

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Zagreb, 2009.



Sadržaj

Predgovor	7
Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika	
Vlatka Domović - <i>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	9
Kurikulum — osnovni pojmovi	
Vlatka Domović - <i>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	19
Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji	
Vlasta Vizek Vidović - <i>Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	33
Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje	
Vesna Vlahović Štetić - <i>Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	41
Studentsko opterećenje (sustav ECTS-a)	
Jelena Mihaljević Djigunović - <i>Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	49
Sustav osiguranja kvalitete na razini programa	
Jelena Mihaljević Djigunović - <i>Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	53
Primjer razvoja kurikuluma prema bolonjskim načelima na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu	
Vlatka Domović, Ivana Cindrić - <i>Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	57
Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije	
Vlasta Vizek Vidović - <i>Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu</i>	67



Predgovor

Ovaj je priručnik namijenjen sveučilišnim nastavnicima u području obrazovanja učitelja i nastavnika kao podrška pri oblikovanju novih ili usklađivanju postojećih studijskih programa u skladu s ključnim trendovima Bolonjskoga procesa.

Priručnik je nastao u okviru projekta »Ishodi učenja u obrazovanju nastavnika i učitelja« koji financira Nacionalna zaklada za znanost. Cilj cijeloga projekta je uspostava konceptualnog okvira i metodologije za određivanje kompetencija kao ishoda učenja u području obrazovanja učitelja i nastavnika te pružanje podrške sveučilišnim nastavnicima u određivanju, praćenju i evaluaciji ishoda učenja. Projekt se uklapa u prioritete Nacionalne zaklade za znanost vezane uz potporu reformi visokog obrazovanja, a ciljevi projekta određeni su u skladu sa strateškim programom »Visoko obrazovanje temeljeno na ishodima učenja«.

Teorijsko ishodište ovoga teksta nalazi se u socijalno-konstruktivističkim i kognitivističkim modelima učenja iz kojih se u obrazovnim znanostima izvodi pristup poučavanju usmjeren na studenta. Primjenom pristupa poučavanju usmjerenom na studenta potiče se samoregulirano i interaktivno učenje te dubinsko procesiranje informacija. Težište ovoga pristupa je na određenju ciljeva poučavanja kao mjerljivih ishoda učenja. U okviru Bolonjskoga procesa ishodi učenja u visokom obrazovanju prepoznaju se kao kompetencije koje student treba razviti tijekom studija. Takav pristup podrazumijeva i oblikovanje kurikuluma utemeljenoga na kompetencijama kao nove paradigme u visokom obrazovanju, kojim se nastoji postići konstruktivno povezivanje ishoda učenja sa sadržajima akademskih disciplina te s pristupima učenju i poučavanju i studentskim opterećenjem. Pritom se kompetencije kao mjerljivi ishodi učenja utvrđuju fleksibilnim pristupima provjere u okviru pojedinih programskih jedinica kao i na pojedinim stupnjevima programa. Ovaj pristup ujedno podrazumijeva da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog studija. Na izvedbenoj razini kurikulum usmjeren na kompetencije ujedno pretpostavlja i pristup poučavanju u kojem nastavnik preuzima ulogu poticatelja i usmjeravatelja učenja.

Uspješna primjena toga pristupa kreiranju studijskih programa ima dalekosežne posljedice na cijeli obrazovni sustav. Kvalitetno educirani učitelji i nastavnici koji će u

školi poticati svoje učenike na samostalno učenje i stjecanje temeljnih kompetencija, početna su karika u uspostavi društva znanja.

Priručnik je nastao suradnjom interdisciplinarnoga tima autora — pedagoga, psihologa i metodičara nastave, koji se sustavno bave problematikom obrazovanja učitelja i nastavnika, kurikulumskom teorijom, istraživanjem procesa učenja, ali i praćenjem promjena u visokom obrazovanju i kreiranjem edukacijskih programa namijenjenih sveučilišnim nastavnicima.

Priručnik polazi od prikaza promjena u obrazovanju učitelja i nastavnika u europskom kontekstu u posljednja dva desetljeća, nakon čega slijedi elaboracija ključnih pojmova kurikulumске teorije i specifičnih koncepata vezanih uz oblikovanje kurikuluma utemeljenoga na kompetencijama. U zasebnim se poglavljima analiziraju pojmovi kao što su kompetencije i kompetencijski profili, ishodi učenja, konstruktivno poravnanje, studentsko opterećenje te sustav osiguravanja kvalitete na razini studijskoga programa. U posljednjem poglavlju ti se pojmovi integriraju u model izrade kurikuluma utemeljenoga na kompetencijama.

Nastojale smo napisati tekst koji će s jedne strane poslužiti kao teorijsko uporište za promišljanje pojedinih pitanja vezanih uz promijenjenu paradigmu visokoškolskoga učenja, a s druge poslužiti kao praktičan vodič za planiranje i izradu kurikuluma utemeljenih na kompetencijama.

Urednica

Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika¹

Vlatka Domović

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Obrazovanje učitelja i nastavnika u europskome kontekstu

Iako se inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika može problematizirati i analizirati samo u kontekstu promjena u europskome prostoru visokog obrazovanja, odnosno tzv. Bolonjskoga procesa,² za lakše razumijevanje promjena do kojih dolazi u tome obrazovnom podsustavu nužno je analizirati i druge/paralelne europske/svjetske procese, trendove i istraživanja u području obrazovanja učitelja i nastavnika.³

Razvoj sustava obrazovanja učitelja i nastavnika temelji se na nekoliko univerzalno prihvaćenih pretpostavki o kojima postoji suglasnost u svim važnim dokumentima ko-

¹ Iako se u znanstvenoj literaturi termin učitelj (engl. *teacher*) koristi za sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika do završetka srednjeg obrazovanja, bez obzira radi li se o predškolskom odgoju, osnovnom ili srednjem obrazovanju, uključujući i tehničko, stručno i umjetničko obrazovanje (prema Preporuci o statusu učitelja /Recommendation Concerning the Status of Teachers/, Paris, 1966.), u hrvatskoj tradiciji odstupa se od takve definicije. Pojam učitelj obično se koristi kao odrednica za one koji rade u tzv. razrednoj nastavi (učitelj razredne nastave), ali u zakonskoj regulativi i za sve one koji rade u osnovnoj školi. S druge strane, termin nastavnik koristi se također u dvostrukom značenju — za sve predmetne specijaliste u osnovnoj i srednjoj školi, ali u zakonskoj regulativi kao poseban naziv za one koji rade u srednjoj školi (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008.). Budući da se u ovom radu analiziraju promjene koje uključuju promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja/nastavnika za rad u osnovnoj i srednjoj školi, koriste se oba termina uvriježena u hrvatskoj tradiciji, pri čemu pojam učitelj odgovara učitelju razredne nastave, a nastavnik predmetnim specijalistima u osnovnoj i srednjoj školi.

² »Bolonjski proces« naziv je za reformu visokog obrazovanja u Europi, kojoj je osnovni cilj promicanje mobilnosti studenata i profesora uspostavljanjem tzv. Europskoga prostora visokog obrazovanja do 2010. godine. Naziv »Bolonjski proces« dolazi od Bolonjske deklaracije koju su 19. lipnja 1999. potpisali ministri zaduženi za visoko obrazovanje iz 29 europskih država. Hrvatska se u Bolonjski proces uključila 2001. godine. Ukupno je do ove godine u taj proces uključeno 46 europskih zemalja. (Za dodatne informacije vidi: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao/>)

³ Do 1990-ih godina obrazovanje učitelja i nastavnika rijetko je bilo tema europske ili internacionalne suradnje u obrazovanju. Ono je uglavnom bilo shvaćeno kao »nacionalno pitanje«. S razvojem Europske unije obrazovanje i obrazovanje učitelja i nastavnika postaju važno međunarodno pitanje te se razvijaju međunarodne mreže i projekti kojima je glavni interes nastavničko obrazovanje. Neke od najpoznatijih asocijacija osnovanih od 1990-ih do danas su: Association for Teacher education in Europe (ATEE), European Trades Union Committee for Education (ETUCE), Sigma — European universities' Network, Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE), European Network of Teacher Education Policies (ENTEP), Teacher Education Policy in Europe (TEPE).

ji se odnose na obrazovnu politiku u zemljama Europske unije. One se ukratko mogu sažeti na sljedeći način:

- glavna determinanta ekonomske kompetitivnosti i socijalne kohezije u pojedinim društvima je kvaliteta ljudskoga i socijalnoga kapitala koja je rezultat obrazovanja
- učitelji i nastavnici su jedan od ključnih faktora učinkovitosti poučavanja i učenja u školama, to jest učinkovitosti odgojno-obrazovnih sustava u cjelini
- kvaliteta sustava obrazovanja nastavnika ključna je odrednica kvalitete učitelja i nastavnika u bilo kojem obrazovnome sustavu.

Takvo promišljanje dovelo je do toga da unapređivanje kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika ima status visokoga političkog prioriteta u Europi (Domović i Oldroyd, 2005.; Vizek Vidović, 2005.; *The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*, 2002.; *Implementation of Education and Training 2010 — Working group »Improving Education of Teachers and Trainers« — Progress Report*, 2004., *Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective teachers*, 2005.).

Iako su u Europi navedene pretpostavke opće prihvaćene, nacionalne vrijednosti, tradicija, obrazovna filozofija i kultura utječu na razlike u nacionalnim politikama obrazovanja pa stoga i na politiku i realizaciju obrazovanja učitelja i nastavnika (*The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*, 2002.; Buchberger, Campos, Kallos i Stephenson, 2000.; Zgaga, 2003.). Usprkos mnogim razlikama u pojedinim europskim zemljama, razvoj i širenje Europske unije dovelo je do razvoja trendova harmonizacije i internacionalizacije pristupa obrazovanju i obrazovanju učitelja i nastavnika. Međunarodne institucije — UNESCO, OECD, Vijeće Europe i Europska komisija pokrenule su različite projekte i istraživanja, kojima je jedan od temeljnih ciljeva identifikacija zajedničkih trendova u nastavničkom obrazovanju i utvrđivanje ključnih profesionalnih kompetencija na osnovi kojih se izrađuju programi inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihova trajnoga profesionalnoga razvoja (Ferrer, 2006.). Zajednička europska načela koja trebaju pomoći u formuliranju nacionalnih politika obrazovanja nastavnika (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005.) jesu: visoka stručna sprema, profesija postavljena u kontekst cjeloživotnog učenja, pokretljiva profesija i profesija koja se temelji na partnerstvu. Ključne kompetencije koje bi nastavnici trebali steći u svojem obrazovanju definiraju se s pomoću tri opće kategorije — rad s informacijama, tehnologijom i znanjem; rad s ljudima te rad u zajednici i za zajednicu (*Common European Principles for teacher Competences and Qualifications*, 2005.).

Brojne analize koje se odnose na početno obrazovanje učitelja i nastavnika kao i na njihov trajni profesionalni razvoj pokazuju (*The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*, 2002.; Buchberger, Campos, Kallos i Stephenson, 2000.; Zgaga, 2006.; *Key Data in education in Europe*, 2005.; *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*, 2007.; *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, 2006.) da je moguće identificirati neke zajedničke europske trendove u sustavima obrazovanja učitelja i nastavnika.

U većini zemalja politika obrazovanja nastavnika ima međusektorsku funkciju u ministarstvima obrazovanja jer je povezana s predškolskim, osnovnim, srednjim i visokim obrazovanjem. Kao poseban problem ističe se obrazovanje strukovnih nastavnika budući da je u strukovno obrazovanje obično uključeno nekoliko ministarstava. Neke su zemlje u ministarstvima obrazovanja kreirale odjele za obrazovanje nastavnika, dok su druge osnovale specijalizirane nacionalne agencije koje pomažu implementaciji vladinih strategija za obrazovanje nastavnika. Stupanj (de)centralizacije varira od zemlje do zemlje, no opći je trend specificiranje temeljnih nacionalnih ciljeva i okvira, to jest strategija za obrazovanje nastavnika nakon čega se odgovornost za provedbu decentralizira na regionalna tijela ili obrazovne institucije. Inicijalno obrazovanje nastavnika uglavnom je dio visokoškolskoga obrazovnog sustava. Stalni stručni razvoj i usavršavanje nastavnika u većini zemalja provodi se u nacionalnim i županijskim centrima, dok se u nekim zemljama sve više odvija u školama na temelju potreba škole.

2. Europski trendovi u inicijalnome obrazovanju učitelja i nastavnika od 1980-ih

Usprkos činjenici da posljednjih godina inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika prolazi kroz značajne promjene koje su determinirane zahtjevom za harmonizacijom europskoga sustava visokog obrazovanja (Zgaga, 2003.), istraživanja, inovacije i reforme u tome području započele su znatno ranije, sredinom osamdesetih godina prošloga stoljeća. Interes za to područje porastao je zbog uvođenja reformi obrazovnih sustava koje su se u to vrijeme počele inicirati u razvijenim europskim zemljama te istraživanja učinkovitosti škole i tzv. pokreta učinkovitih škola (engl. *effective schools movement*) (osobito u Velikoj Britaniji, SAD-u i skandinavskim zemljama) koji su empirijski utvrdili da su u naporima za poboljšanjem škola/obrazovnih sustava uvijek ključni element učitelji/nastavnici, odnosno da svaka inovacija ili reforma koja treba voditi poboljšanju obrazovnoga sustava »pada« ili »prolazi« s obzirom na odgovarajuću profesionalnu pripremljenost učitelja i njihovu motivaciju (Domović, 2003.).

Sumiranje trendova u obrazovanju učitelja i nastavnika nije moguće bez kratke elaboracije strukture sustava obrazovanja u Europi. U većini europskih zemalja primarno (osnovno) obrazovanje traje 6 godina, nakon čega slijedi niža srednja škola. Primarno i niže srednje obrazovanje obično čini obvezno obrazovanje, a nakon njega slijedi viša srednja škola. Od 27 zemalja Europske unije primarno obrazovanje u trajanju od 4 godine imaju Njemačka, Austrija, Litva, Mađarska i Slovačka. U ostalim zemljama primarno obrazovanje traje od 5 do 9 godina s dominantnim trajanjem od 6 godina (*Key data on Education in Europe*, Eurydice). Takvoj strukturi odgovara i inicijalno obrazovanje učitelja/nastavnika. Ono je u nekim zemljama organizirano tako da postoje posebne ustanove na kojima se obrazuju učitelji primarnog obrazovanja, u nekim zemljama se na istom tipu ustanova školuju učitelji za primarno i niže srednje obrazovanje. Nadalje, neke zemlje imaju posebne institucije za obrazovanje učitelja nižih srednjih škola, a u nekima se na istom tipu ustanova školuju nastavnici za niže i srednje škole. Tradicionalno se nastavnici za više srednje škole obrazuju na sveučilišnim institucijama,

to jest kroz sveučilišne programe. Učitelji zaposleni u primarnom obrazovanju i nižem srednjem obrazovanju školuju se na sveučilišnim institucijama (npr. Finska), ali i na izvansveučilišnim institucijama (višim školama, koledžima), kao npr. u Austriji i Belgiji. Bez obzira na te neujednačenosti, moguće je uočiti neka opća nastojanja u razvoju inicijalnog/početnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

U posljednja je tri desetljeća inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u cijeloj Europi prošlo mnoge reforme, dobilo na važnosti, trajanje mu je produženo i postalo je kvalitetnije. Tema koja se neprekidno provlači u svim raspravama, izvješćima i istraživanjima o inicijalnom obrazovanju jest potreba ravnoteže između teorijskoga znanja u samim akademskim disciplinama (predmetima koji se poučavaju u školama) i obrazovnim znanostima i razvoja praktičnih profesionalnih vještina. U gotovo svim europskim sustavima obrazovanja učitelja i nastavnika razvijaju se i strategije za privlačenje sposobnih pojedinaca u nastavničku profesiju, odnosno posvuda je jedno od bitnih pitanja obrazovne politike privlačenje i zapošljavanje učitelja i nastavnika s visokim sposobnostima. S tim u vezi jedno od područja intenzivnoga razvoja jest osiguranje kvalitete u obrazovanju učitelja i nastavnika (Quality Assurance in Teacher Education in Europe, 2006.).

Ipak, status obrazovanja učitelja i nastavnika na sveučilištima i visokoškolskim ustanovama ostao je relativno nizak u usporedbi sa statusom drugih akademskih programa. Stoga, vlade i druga državna tijela sve češće propisuju standarde i za učiteljsku/nastavničku profesiju i za obrazovanje učitelja i nastavnika. Osiguranje kvalitete ostaje i dalje kontroverznim područjem obrazovne politike. Vanjsko vrednovanje kvalitete utječe na autonomiju sveučilišta i umanjuje tradicionalno prihvaćeni status i autonomiju sveučilišnih nastavnika. U inicijalnom obrazovanju učitelja za primarno obrazovanje i srednjoškolskih nastavnika i dalje traje zabrinjavajuća dualnost, naime, programi koji pripremaju nastavnike za rad u srednjoškolskoj nastavi uživaju viši status od onih programa koji pripremaju nastavnike za rad u primarnom obrazovanju (Domović i Oldroyd, 2005.). Također, u nekim zemljama sustav obrazovanja strukovnih nastavnika nije adekvatno razvijen i europske asocijacije ulažu velike napore u njegov razvoj i harmonizaciju (npr. CARDS projekti).

U Europi ima i simultanih i konsekutivnih modela u početnom obrazovanju nastavnika, pri čemu simultani postaju sve dominantniji. Konsekutivni model više se koristi u pripremi srednjoškolskih nastavnika. U većini zemalja centralno se utvrđuje broj raspoloživih mjesta za ulazak u obrazovanje nastavnika na temelju projekcija potreba.

Institucije za obrazovanje nastavnika diljem Europe uživaju priličnu samostalnost. Pritom postoje znatne razlike u duljini studija, broju i sadržaju kolegija, prirodi i učinkovitosti praktičnoga dijela programa i organizaciji i povezanosti sa »školama vježbo-nicama« ili »školama partnerima«. Ipak, postoji konsenzus u vezi s potrebom da visokoškolski kurikulumi na nastavničkim fakultetima budu utemeljeni na ishodima učenja (engl. *learning outcomes*) te da je u kurikulum integrirana praksa u školama (Zgaga, 2006.).

3. Bolonjski proces i obrazovanje učitelja i nastavnika — razvoj i neriješena pitanja

Bolonjski proces ima velik utjecaj na reformu i preispitivanje postojećih sustava obrazovanja učitelja i nastavnika u europskim zemljama.

Utjecaj Bolonjskoga procesa na nastavničko obrazovanje može se pratiti u odnosu na strukturalne promjene kao što su trajanje učiteljskog/nastavničkog obrazovanja i vrstu/razinu institucija u kojima se odvija. Temeljne intencije su, analogno svim drugim segmentima visokog obrazovanja, harmonizacija i kompatibilnost sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u europskim zemljama, podizanje kvalitete učiteljskog obrazovanja i uvođenje europske dimenzije u učiteljsko/nastavničko obrazovanje. Ta pitanja osobito su važna stoga što se u Europi trajanje inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika bitno razlikuje od zemlje do zemlje, pa tako npr. obrazovanje učitelja za primarno obrazovanje traje od tri godine (npr. Austrija i Belgija) do šest i više godina (npr. Njemačka), a obrazovanje srednjoškolskih nastavnika traje od tri do sedam godina (Trends in Teacher Education, 2006.).

Bolonjski proces aktualizirao je nastojanje da se obrazovanje učitelja i nastavnika bez obzira pripremaju li se za rad u primarnom, nižem sekundarnom ili višem sekundarnom obrazovanju (ISCED razine od 1 do 3)⁴ odvija na sveučilišnim institucijama. U skladu s tim, u mnogim se zemljama uvođenje Bolonjskoga procesa shvatilo kao »aritmetski problem« ili administrativna promjena (Zgaga, 2008., 32, Godler i Domović, 2008.). Drugim riječima, temeljnim pitanjem se smatra — je li bolja shema 3+2 ili 4+1? Pritom se ponekad ispušta iz vida da fokus treba biti i na »deskriptorima ishoda učenja, uključujući kompetencije, kredite i radno opterećenje, profil itd.«, odnosno »umjesto da se razmišlja o novim obrazovnim paradigmama i razmotri kurikulum usmjeren na ishode učenja, prvi refleks je bio presjeći prijašnji ciklus i odmah kreirati dva ciklusa tamo gdje je prije postojao samo jedan« (Zgaga, 2008., 32).⁵

Problemi vezani uz strukturu i organizaciju studija, odnosno cikluse, proizlaze iz kompleksnosti obrazovanja učitelja/nastavnika, koja se može ilustrirati s pomoću tri elementa (Zgaga, 2008., 34-35).⁶ Prvi je interdisciplinarni karakter obrazovanja učitelja i nastavnika kao sveučilišnoga studijskog područja. Drugim riječima, u obrazovanju učitelja i nastavnika treba na interdisciplinarni način kombinirati dva elementa — »predmet« i »pedagogiju«. Problem je u tome što ne postoji »jedan predmet studija«, nego se

⁴ Vidi u: International Standard Classification of Education — ISCED 1997.
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

⁵ Dileme vezane uz organizaciju i ciklus u nastavničkom obrazovanju u Europi bile su predmet istraživanja 2003. i 2006. godine. Više vidi u: Zgaga (2003.). Teachers` Education and the Bologna Process.
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2032-oth-enl-t03.pdf i Zgaga, (2006). The Prospects of Teacher Education in South-east Europe. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of education.

⁶ Ti elementi nisu od jednake važnosti za obrazovanje nastavnika u primarnom, sekundarnom i višem sekundarnom obrazovanju. Svaki od tih sustava na opisane elemente reagira na drugačiji način. Npr. u obrazovanju učitelja za primarno obrazovanje u brojnim zemljama temeljno je pitanje razvoja sveučilišnih studija, dok je u obrazovanju učitelja za niže i više sekundarno obrazovanje naglasak na redizajnu kurikulumu.

gotovo sve glavne sveučilišne discipline mogu natjecati kao »predmeti u nastavničkom obrazovanju«. Kao rezultat javljaju se sukobi između fakulteta, u kojima učiteljski fakulteti kao »novo pridošli« nisu vrlo agresivni borci. Akademska politika i akademski centri moći mogu odlučujuće utjecati na način rješavanja određenih dilema u praksi, iako bi to trebalo biti ekspertno pitanje. Drugi se element odnosi na tradicionalnu podjelu unutar koncepta obrazovanja učitelja i nastavnika — inicijalno nasuprot trajnom obrazovanju učitelja. U većini europskih zemalja obrazovanje učitelja primarnog obrazovanja trajalo je tri godine i to je bilo dovoljno za ulazak u svijet rada. Nakon toga su učitelji sudjelovali u programima trajnog usavršavanja, često bez mogućnosti daljega formalnog obrazovanja u svome području rada. To, drugim riječima, znači da u nekim europskim zemljama priznavanje prvoga ciklusa kao dostatnoga znači i skraćivanje postojećih programa, npr. u onim zemljama koje su imale četverogodišnje obrazovanje ili pak ponovno produžavanje dualnoga statusa između učitelja u primarnom i sekundarnom obrazovanju. Posljednji element koji je moguće problematizirati jest simultani nasuprot konsektivnome modelu obrazovanja nastavnika. To znači da prijelaz između ciklusa može biti otežan i nejasan za one koji su npr. u prvome ciklusu završili tzv. »čisti predmet«, a nakon toga žele steći nastavničku kvalifikaciju. Do sada su se takvi prijelazi u nastavničku profesiju često rješavali ponudom specijalnih tečajeva (engl. *non-degree courses*) koji su tradicionalno u mnogim zemljama kompenzirali nedostatak profesionalnih/pedagoško-psiholoških kompetencija za one koji su diplomirali »čisti predmet«.

Sljedeći važan problem koji je otvorio Bolonjski proces u više europskih zemalja jest prema kakvoj kvalifikaciji vodi druga, odnosno diplomatska/master razina? Osigurava li završavanje diplomatskoga studija dobivanje nastavničke licence ili je to tzv. istraživačka razina (engl. *research degree*)?

Važan doprinos promišljanju učiteljskog i nastavničkog obrazovanja u kontekstu Bolonjskoga procesa proizlazi iz *policy* dokumenta Teacher Education in Europe — an ETUCE Policy Paper (2008.).⁷ U tome se dokumentu predlaže da obrazovanje svih kategorija učitelja i nastavnika treba biti omogućeno u sva tri ciklusa, dakle do doktorskoga studija. Također se predlaže inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika na diplomatskoj/master razini koje:

- osigurava temeljito obrazovanje i kvalifikacije u svim relevantnim predmetima, pedagoškoj praksi i u poučavanju transverzalnih kompetencija
- je utemeljeno na istraživanjima te na visokim akademskim standardima te je istodobno povezano s realnošću školskoga života
- uključuje bitnu istraživačku komponentu i razvija reflektivne praktičare
- daje nastavnicima vještine potrebne za razvoj visoke razine profesionalne autonomije i prosuđivanja koje im omogućuju prilagođavanje poučavanja potrebama pojedinih grupa učenika i individualnim potrebama djeteta

⁷ ETUCE — European Trade Union Committee for Education.

- nudi odgovarajuću kombinaciju između teorije i pedagoške prakse i koristi prednosti suradnje ustanova za obrazovanje učitelja/nastavnika i škola
- potiče mobilnost nastavnika unutar različitih stupnjeva i sektora obrazovnog sustava, osigurava po potrebi adekvatnu do/prekvalifikaciju.

U istome dokumentu (str. 8) naglašava se i važnost obrazovne politike glede uloge i profila onih koji obrazuju učitelje/nastavnike. Posebno se ističe da u ustanovama za obrazovanje nastavnika treba zapošljavati dovoljan broj nastavnog osoblja s najmanje završenom diplomskom/master razinom, a preferira se doktorat iz obrazovnih znanosti ili nekoga drugog područja koje je tijesno povezano s poučavanjem. Istodobno se zahtijeva da nastavni kadar u institucijama za obrazovanje učitelja i nastavnika uz adekvatne akademske kvalifikacije ima i praktično iskustvo rada u školi. Nadalje, naglašava se važnost dobrih radnih uvjeta u institucijama za obrazovanje učitelja i nastavnika, koji uključuju: razuman odnos broja studenata i profesora, mogućnosti suradnje na lokalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj razini, dobre uvjete za istraživanje, prilike za mobilnost, pristup modernoj nastavnoj opremi, kompetitivnu shemu zarade, pristup profesionalnom usavršavanju. Također, naglašava se jačanje uloge ustanova za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u izvođenju programa trajnoga profesionalnog usavršavanja za sve učitelje i nastavnike.

4. Inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Hrvatskoj

U Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske od 2005. do 2010. sustav obrazovanja učitelja i nastavnika prepoznat je kao važno prioritarno područje čiji bi razvoj trebao pridonijeti ukupnom poboljšanju učinkovitosti odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske. Posebno su istaknuti sljedeći ciljevi: razvoj cjelovite nacionalne strategije obrazovanja nastavničkog osoblja, modernizacija kurikulumu u inicijalnome obrazovanju nastavnika i usklađivanje s europskim standardima (Bolonjski proces) te stručno usavršavanje nastavnika. Iako su razvojni prioriteti u segmentu obrazovanja nastavnika jasno prepoznati, valja istaknuti da do sada nije izrađena njegova cjelovita strategija razvoja, ali je došlo do inovacija u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika koje su prikazane u nastavku rada.

Reforma visokog obrazovanja koja započela 2005. godine imala je značajne posljedice i na sustav inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. Tako je uvedenjem tzv. Bolonjskoga procesa, to jest novih sveučilišnih programa i ciklusa studiranja, izjednačeno trajanje i status ustanova za obrazovanje razrednih i predmetnih nastavnika. Na taj način ukinuta je dualnost u obrazovanju učitelja razredne nastave i predmetnih nastavnika. Naime, učitelji razredne nastave su se prije reforme visokog obrazovanja školovali na visokim školama, to jest završavali su tzv. stručni, a ne sveučilišni studij, dok su svi predmetni nastavnici imali mogućnost studirati prema sveučilišnim programima. Za učitelje razredne nastave prijašnji način obrazovanja značio je nemogućnost daljnje školovanja na poslijediplomskim i doktorskim studijima. Sada će po završetku studija svi budući učitelji i nastavnici steći stupanj magistra bez obzira školuju li se za rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi, odnosno osnovnoj ili srednjoj školi.

Novina je i pokretanje poslijediplomskih specijalizacija i doktorskih studija u području obrazovanja učitelja i nastavnika, osobito pokretanje doktorskih studija za učitelje primarnog obrazovanja. Također, posljednjih godina moguće je primijetiti i porast broja znanstvenih istraživanja u području nastavničkog obrazovanja, te značajan interes mladih istraživača za to područje (Vizek Vidović i Domović, 2008.). Za pretpostaviti je da će to u skoroj budućnosti dovesti i do podizanja kvalitete nastave na učiteljskim i nastavničkim studijima.

Međutim, iako je u području inicijalnog obrazovanja nastavnika došlo do bitnih kvalitativnih i organizacijskih promjena, i dalje ostaju problemi koji do sada nisu riješeni. Prilikom izrade novih programa izostalo je definiranje nacionalnoga standarda u području profesionalnih kompetencija nastavnika, to jest model izrade kurikuluma koji se temelji na kompetencijama nije sustavno primijenjen, iako »bi kurikulum u nastavničkom obrazovanju trebao biti utemeljen na ishodima učenja« i u skladu s preporukama Zajedničkih europskih načela o kompetencijama nastavnika (Zgaga, 2006., 38). Također, nepostojanje dogovorenih nacionalnih standarda smanjuje koherentnost početnog obrazovanja učitelja i nastavnika. Drugim riječima, ne postoji međusobna usklađenost među sveučilištima u Republici Hrvatskoj u dijelu programa koji se odnosi na ovladavanje profesionalnim kompetencijama nastavnika, a može se primijetiti i neusklađenost u ovom dijelu programa među odjelima istih nastavničkih fakulteta, zbog čega je moguće očekivati da će studenti različitih nastavničkih fakulteta steći neujednačene profesionalne kompetencije. Poseban problem u inicijalnom obrazovanju nastavnika čini obrazovanje strukovnih nastavnika, na što upućuje i činjenica da u Hrvatskoj ne postoji niti jedna visokoškolska ustanova kojoj je temeljna djelatnost inicijalno obrazovanje strukovnih nastavnika. Programi inicijalnoga pedagoško-psihološkog obrazovanja strukovnih nastavnika za sada se realiziraju na različitim visokoškolskim ustanovama u obliku tečajeva i nisu usklađeni s drugim, tzv. bolonjskim programima.

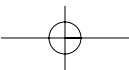
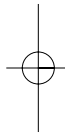
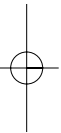
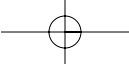
Nadalje, za sada ne postoji jasna veza između programa inicijalnog obrazovanja i programa trajnog usavršavanja nastavnika. Sustav osiguranja i upravljanja kvalitetom u inicijalnom obrazovanju nastavnika nije razvijen.

Navedeni problemi mogu se riješiti revizijom kurikuluma nastavničkih fakulteta kojoj bi trebala prethoditi široka rasprava i postizanje konsenzusa među svim nositeljima interesa u tome području, te definiranje profesionalnih standarda/kompetencija na nacionalnoj razini.

Literatura:

1. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. i Stephenson, J. (ur.) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-enl-t02.pdf
2. Buchberger, F. i Kiefer, S. (2007). *Reform of continuous professional development for teachers and principals*. Croatian Education Sector Development Project (PE — P086671-SPV).
3. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005). http://www.etcueteahomes-tead.com/News/June2005/principles_en.pdf
4. Domović, V. (2003). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Domović, V. i Godler, Z. (2003). *Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj*. Metodika, 6 (4). Zagreb: Učiteljska akademija, 49. — 60.

6. Domović, V. i Oldroyd, D. (2005). *Teacher Education in Croatia and Other European Countries — Final report*. Studija izrađena za Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
7. Ferrer, F. (2006). *Teacher education in Europe: contribution of international and European partners*. U: *Teacher education in Europe: achievements, trends and prospects*. Council of Europe, 27. — 38.
8. Godler, Z. i Domović, V. (2008). *Croatian Higher Education and the Implementation of the Bologna Process*. U: Palomba, D. (ur.). (2008). *Changing Universities in Europe and the «Bologna Process»*. Roma: ARACNE, 101. — 124.
9. Implementation of Education and Training 2010 — Working group «Improving Education of Teachers and Trainers» — *Progress Report*. (2004). <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf>
10. *Key Data in education in Europe*. (2005). http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/key_2005/PR052EN.pdf
11. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. (2006). <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pubid=047EN&country=null>
12. *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske od 2005 — 2010*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
13. *Quality Assurance in teacher Education in Europe*. (2006). http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf
14. *Teacher Education in Europe — An ETUCE Policy Paper*. (2008). http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
15. *Teachers matter: Attracting, developing and Retaining Effective teachers*. OECD. (2005).
16. *The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*. (2002). http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037EN.pdf
17. *Trends in teacher education — Report from an ETUCE survey carried out in 2006*. http://etuce.homestead.com/Teacher_Education/Trends_ENG_19.11.pdf
18. Vizek Vidović, V. (ur.) (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
19. Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2008). *Researching Teacher Education and Teacher Practice: the Croatian Perspective*. U: Hudson, B. i Zgaga, P. (ur.) (2008). *Teacher Education Policy in Europe — A Voice of Higher Education Institutions*. Umea: University of Umea, Faculty of teacher education, 303.-313.
20. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
21. Zgaga, P. (2003). *Teachers` Education and the Bologna Process*. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2032-oth-enl-t03.pdf
22. Zgaga, P. (ur.) (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
23. Zgaga, P. (2008). *Mobility and the European Dimension in Teacher Education*. U: Hudson, B. i Zgaga, P. (2008). *Teacher Education Policy in Europe — A Voice of Higher Education Institutions*. Umea: University of Umea, Faculty of teacher education, 17.-41.



Kurikulum — osnovni pojmovi

Vlatka Domović

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

»Učenje nas ne bi trebalo samo dovesti nekud, ono nam treba omogućiti (pomoci) da kasnije idemo dalje na mnogo lakši način...«

J. Bruner (1996.)

1. Definiranje pojma

Problemi vezani uz polaznu filozofiju, konceptualizaciju, definiranje, razvoj, evaluaciju kurikulumu centralna su istraživačka i praktična pitanja u obrazovanju već gotovo jedno stoljeće. Ipak, zbog svoje složenosti ne postoji jednoznačna i općeprihvaćena definicija pojma ili koncepta kurikulumu (Pastuović, 1999., Ornstein i Hunkins, 2004.).

Prema Ornsteinu i Hunkinsu (2004., 10 i 11) različite definicije kurikulumu se mogu razvrstati u nekoliko osnovnih kategorija, pri čemu su one smještene na kontinuumu od vrlo specifičnih i preskriptivnih do vrlo širokih i općenitih. Sljedeća važna karakteristika je da se različite definicije međusobno ne isključuju, već stavljaju naglasak na različite elemente kurikulumu.

Jedna od najčešćih definicija, za koju se može reći da pripada u kategoriju specifičnih i preskriptivnih, jest razumijevanje kurikulumu kao plana za akciju ili pisanoga dokumenta koji uključuje strategije za postizanje željenih, unaprijed formuliranih ciljeva.⁸ Ta definicija najčešće implicira linearni pristup kurikulumu, odnosno jasno određivanje koraka prije same izrade kurikulumu.

Šire definicije kurikulumu naglašavaju iskustvo učenika (Ornstein i Hunkins, 2004., 10), odnosno cjelinu aktivnosti u školi, to jest upozoravaju na djelovanje svih čimbenika i činitelja školske socijalizacije (Pastuović, 1999., 516.).

2. Kurikulumski pristupi

Prije nego što se pristupa izradi i razvoju kurikulumu važno je razumjeti i izabrati jedan ili više mogućih pristupa konceptualizaciji kurikulumu. Iako specifične sredine (nacionalni obrazovni sustavi, obrazovne institucije itd.) usvajaju određene pristupe, mnogi

⁸ Glavni predstavnici te pozicije u definiranju kurikulumu su Ralph Tyler i Hilda Taba, čiji će pristupi razvoju kurikulumu biti šire elaborirani u sljedećim poglavljima.

stručnjaci se ne vežu uz jedan određeni pristup, nego s obzirom na specifične potrebe i situacije naglašavaju važnost kombinacije nekoliko pristupa.

Kurikulumski pristupi odnose se na holističku poziciju ili metaorijentaciju koja čini podlogu ili porijeklo kurikulumu (obrazovnu filozofiju i psihologiju učenja i poučavanja na kojoj se temelji, razumijevanje socijalnoga konteksta, tradicije itd.) i teorijske i praktične principe razvoja kurikulumu. Pristup odražava gledište o razvoju i dizajniranju kurikulumu, ulozi učenika, nastavnika, i stručnjaka u planiranju kurikulumu, ciljevima i zadacima kurikulumu, i ostalim relevantnim pitanjima, kao što je na primjer pitanje evaluacije.

Kurikulumski pristupi mogu se svrstati u sljedeće kategorije: tehnički i netehnički pristupi, ili znanstvene i neznanstvene perspektive (prema Ornsteinu i Hunkinsu, 2004.). Tehničko-znanstveni pristupi koincidiraju s tradicionalnim teorijama i modelima obrazovanja i odnose se na formalne metode obrazovanja. Na neki način te pristupe je moguće razmatrati u okviru pozitivističke znanstvene paradigme.

Netehnicistički i neznanstveni pristupi razvili su se u okviru eksperimentalnih i alternativnih filozofija i politika obrazovanja, i u tome su smislu izazov formaliziranoj obrazovnoj praksi. Ti pristupi pripadaju postpozitivističkoj, odnosno postmodernističkoj paradigmi, pa su stoga fluidni i u praksi slabije uporabivi.

Ovdje će ukratko biti prikazani samo pristupi koji pripadaju tehničkoj, odnosno znanstvenoj paradigmi.

Bihevioralni pristup

Iako postoje različiti pristupi razumijevanju kurikulumu, jedan od najstarijih i još uvijek najutjecajnijih je bihevioralni pristup. Kao sredstvo — cilj pristup koji se oslanja na znanstvene i tehničke principe i uključuje »korak po korak« strategije za formuliranje kurikulumu prihvaćen je u većini odgojno-obrazovnih sustava. Taj je pristup u upotrebi već 90 godina i daje temeljni referentni okvir za praktičnu izradu kurikulumu, a drugi se pristupi kompariraju i razvijaju u odnosu na njega.

Osnovna ideja zastupljena u tome pristupu jest da školski ciljevi ili učinci i kurikulumu trebaju biti znanstveno utemeljeni i što je moguće više precizni, da je poučavanje i učenje svedeno na točno definirana ponašanja kojima pripadaju odgovarajuće aktivnosti te da su rezultati ili ishodi mjerljivi.

Ralph Tyler (1949.) prvi je prepoznao potrebu za bihevioralnim ciljevima koji nisu uski ili se odnose na neki mali korak i umjesto toga je povezoao osnovne tehnike kurikulumu, poučavanja i vrednovanja koje su kombinirane u jednostavan plan. Njegov pristup kombinira bihevizam (ciljevi kao temelj kurikulumu) s progresivizmom (koji naglašava potrebe učenika).

Menadžerski pristup

Ovaj pristup temelji se na razumijevanju odgojno-obrazovne ustanove kao socijalnoga sustava te se oslanja na organizacijsku teoriju. To znači da su grupe ljudi kao što su učenici, profesori, specijalisti za kurikulum, upravljačko i administrativno osoblje u međusobnoj interakciji koja je regulirana određenim normama i obrascima ponašanja. Oni koji se

oslanjaju na taj pristup planiraju kurikulum kao program, raspored, prostor, resurse i opremu i kadrove, uz osobito naglašavanje potrebe za selekcijom, organiziranjem, komuniciranjem i supervizijom ljudi koji su uključeni u donošenje odluka o kurikulumu.

Menadžerski se pristup također oslanja na plan, racionalne principe, logične korake, ali ne nužno i na bihevioralni pristup. On se fokusira na administrativne aspekte kurikuluma, osobito na organizacijske i implementacijske procese, što postaje jasno ako se uzme u obzir da ima korijene u reformskim pravcima 20. stoljeća, a vrlo je utjecajan osobito 50-ih i 60-ih godina toga stoljeća. To je vrijeme u kojem su poticaji za promjenom kurikuluma dolazili od onih koji su upravljali školama, dakle od obrazovnih lidera koji su se više bavili organizacijom i implementacijom nego sadržajima obrazovanja i metodama.

Sustavski pristup

Sustavski pristup ili kako ga ponekad nazivaju kurikulumsko inženjerstvo (Pastuović, 1999., 521) uključuje procese koji su neophodni za planiranje kurikuluma, a to su: koraci (razvoj, dizajn, implementacija i evaluacija) i struktura (područja, predmeti, nastavni planovi, planiranje nastavnih jedinica). Taj se pristup razvio pod utjecajem teorije sustava, sustavske analize. Ti su se koncepti razvili u društvenim znanostima 50-ih i 60-ih godina prošloga stoljeća.

Specijalisti za kurikulum koji svoj rad temelje na tome pristupu polaze od makroperspektive i bave se onim kurikulumnim pitanjima koja se odnose na cijelo područje ili cijeli školski sustav, a ne pojedinim premetima ili područjima. Oni pokušavaju odgovoriti na pitanja koja se odnose na operacionalizaciju kurikuluma u/i među različitim programima i predmetnim područjima. Iz te perspektive važna su i pitanja u kojem stupnju (opsegu) kurikulum odražava hijerarhiju ili organizacijsku strukturu cijeloga sustava ili podsustava; potrebe i trening onih koji su u realizaciju kurikuluma uključeni, te problemi razvoja različitih metoda praćenja i evaluacije ostvarivanja rezultata. Pri praktičnoj izradi kurikuluma ti se pristupi međusobno ne isključuju, već ih je moguće koristiti sinergijski, kao nadopunu jedan drugome.

3. Vrste ili razine kurikuluma

Kao i u drugim područjima kurikularne teorije tako i u ovome ne postoji konsenzus oko definiranja kurikularnih domena, odnosno ograničavanja polja istraživanja. Različiti autori stoga opisuju različite tipove kurikuluma koji imaju različit utjecaj na istraživače i praktičare.

Allan Glatthorn (2000.) opisuje 7 tipova kurikuluma:

1. preporučeni kurikulum — obično ga izrađuju stručnjaci ili stručna udruženja/organizacije
2. napisani ili službeni kurikulum — onaj koji se pojavljuje u službenim dokumentima⁹

⁹ Neki autori za taj tip kurikuluma koriste i naziv eksplicitni kurikulum (vidi: <http://coefaculty.valdosta.edu/stgrubbs/Definitions%20of%20Curriculum.htm>).

3. izvedeni ili kurikulum koji se poučava — odnosi se na ono što nastavnici izvođe/implementiraju u svome radu¹⁰
4. podupirući kurikulum — odnosi se na resurse koji pomažu u implementaciji kurikuluma
5. izmjereni/procijenjeni kurikulum — onaj koji je testiran ili evaluiran
6. naučeni kurikulum — ono što studenti uistinu nauče¹¹
7. skriveni kurikulum — onaj koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu.

U literaturi se nalaze i brojna druga viđenja tipova/razina kurikuluma, od kojih će ovdje biti spomenuta samo dva, jer su vrlo važna pri donošenju odluka o izradi kurikuluma. To su retorički i tzv. nulti kurikulum. Retorički se kurikulum odnosi na ideje koje zagovaraju donositelji odluka, odnosno prosvjetna politika. Taj koncept može doći i od onih stručnjaka koji su uključeni u proces donošenja kurikuluma, ili od onih obrazovnih inicijativa koje se temelje na nacionalnim izvješćima/dokumentima, ili iz tekstova u kojima se napada zastarjela obrazovna praksa. Nulti ili nepostojeći/izostavljeni kurikulum odnosi se na one sadržaje i iskustva koja ne poučavamo, ali za koje učenici znaju da postoje. Učenici iz nultoga kurikuluma mogu zaključiti da se ono što je ispušteno ne smatra bitnim ili da naprosto nije važno za obrazovanje. Nadalje, ako kultura iz koje dolaze nije zastupljena u kurikulumu, znači da se ona razumije kao manje vrijedna u odnosu na one koje su zastupljene u kurikulumu (Ornstein i Hunkins, 2004., Eisner, 1985.). Analiza nultoga kurikuluma obično se odnosi na pitanje zašto su neka područja izostavljena iz službenoga kurikuluma, što najčešće upućuje na analizu socijalnoga i vrijednosnoga konteksta u kojemu neki kurikulum djeluje.

Opisane je tipove kurikuluma moguće dovesti u vezu s naglascima u različitim kurikulumskim pristupima. U novije vrijeme pokret koji naglašava orijentaciju prema standardima i ishodima učenja rezultirao je potrebom za poravnanjem, to jest ujednačavanjem službenoga, napisanoga i procijenjenoga kurikuluma.

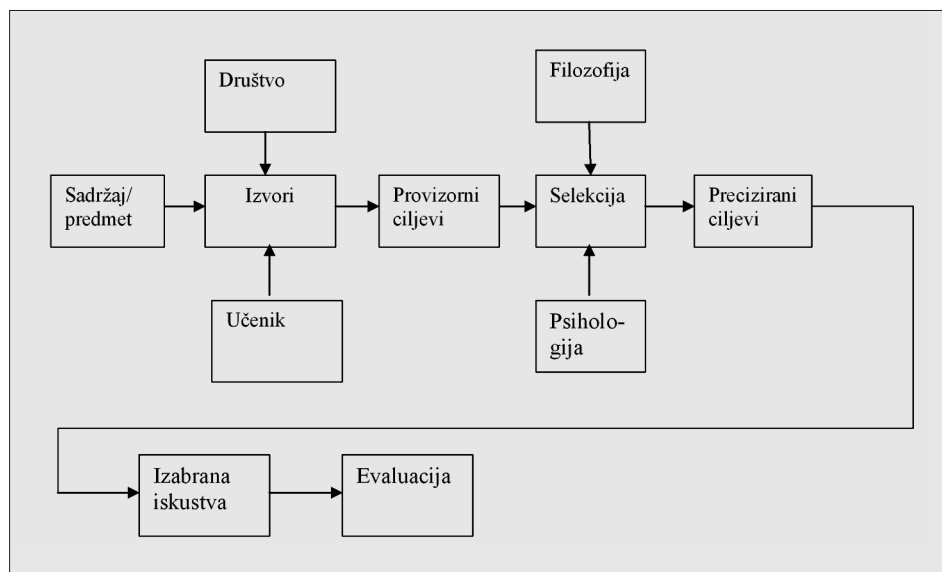
Bez obzira na prijetore oko same definicije kurikuluma i različite klasifikacije njegovih temeljnih područja, domena i razina, moguće je identificirati nekoliko područja koja se javljaju kao ključna u većini radova o kurikulumu. To su: razvoj i dizajn kurikuluma te implementacija i evaluacija kurikuluma.

4. Razvoj ili planiranje i dizajn kurikuluma

Razvoj kurikuluma odnosi se na: planiranje, implementaciju i evaluaciju kao i na ljude, procese i procedure koje su uključene u konstrukciju kurikuluma. Razvoj se obično odvija kroz »korak po korak« proces, temelji se na bihevioralnome i menadžerskome pristupu, te ima korijene u znanstvenim spoznajama o obrazovanju. Drugim riječima, te je

¹⁰ Za taj tip kurikuluma koriste se i nazivi: implicitni ili operacionalni kurikulum (Cuban, 1992.). Razlika između službenoga i izvedenoga kurikuluma može biti velika, o čemu osobito treba voditi računa pri evaluaciji kurikuluma.

¹¹ Za taj tip kurikuluma koristi se i naziv primljeni ili prihvaćeni kurikulum (vidi: <http://coefaculty.valdosta.edu/stgrubbs/Definitions%20of%20Curriculum.htm>).



Slika 1. — Tylerov model razvoja kurikuluma (prema Orsteinu i Hunkinsu, 2004., 198)

principe moguće generalizirati, to jest moguće ih je primijeniti na svim razinama obrazovanja i za sve tipove obrazovnih institucija.

Iako postoje različiti pristupi razvoju kurikuluma, vjerojatno je najpoznatiji onaj koji je razvio Ralph Tyler, a kasnije ga je nadopunila Hilda Taba. Njihov rad moguće je situirati u tehničko-znanstveni pristup kurikulumu.

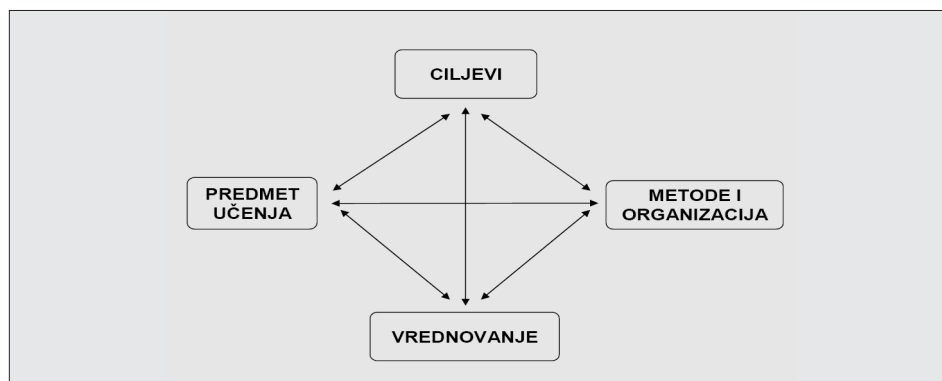
Godine 1949. Tyler je napisao knjigu »Basic Principles of Curriculum and instruction« u kojoj je objasnio osnovu za istraživanje problema kurikuluma i poučavanja. On postavlja četiri ključna pitanja u razvoju kurikuluma, koja se često nazivaju i »Tylerova racionala«:

1. Koje odgojno-obrazovne svrhe škola treba ostvariti, postići?¹²
2. Kako izabrati obrazovna iskustva koja vode ostvarivanju tih svrha?
3. Kako organizirati obrazovna iskustva da bi poučavanje bilo učinkovito?
4. Kako se može evaluirati učinkovitost obrazovnih iskustava?

Drugim riječima, osnovni opće primjenjivi principi u razvoju kurikuluma su: *definiirati ciljeve, definirati iskustvo učenja primjereno ciljevima, organizirati iskustva učenja na način da imaju kumulativni učinak i evaluirati ishode učenja*. Ti su principi bili i ostali temelj razvoja kurikuluma, iako se u novije vrijeme oni povezuju i primjenjuju s novim idejama i re/interpretacijama.

Iako sam Tyler nije grafički prikazao svoj model, to su pokušali učiniti drugi autori (slika 1, prema: Orstein i Hunkins, 2004., 198). Iz prikaza je vidljivo da oni koji planiraju kurikulum trebaju identificirati opće (generalne) ciljeve na osnovi prikupljanja

¹² Pojam svrhe kod Tylera se odnosi na ciljeve.



Slika 2. — Komponente ili struktura kurikulumskega sustava

podataka iz tri izvora: predmeta poučavanja, karakteristika učenika, i društva. Nakon što identificiraju više općih ciljeva, oni koji planiraju kurikulum trebaju ih redefinirati i pročistiti kroz dva selekcijska mehanizma: filozofiju odgojno-obrazovne ustanove i psihologiju učenja. Rezultat te selekcije specifični su ciljevi poučavanja. Nakon toga slijedi odabir obrazovnih iskustava koja omogućavaju postizanje ciljeva. Obrazovna iskustva moraju uzeti u obzir prijašnja iskustva učenika i percepciju koju studenti donose u situaciju poučavanja. Također, iskustva se selektiraju na temelju spoznaja o učenju i razvoju čovjeka. Sljedeći korak je organizacija izabranih obrazovnih iskustava. Redoslijed iskustava treba biti sistematičan da bi na kraju imao maksimalan kumulativan učinak. Organizacija elemenata, kao što su ideje, koncepti, vrijednosti, vještine, treba biti pažljivo kombinirana u kurikulumu. Ti ključni elementi trebaju biti u suodnosu u različitim predmetima. Posljednji element pri izradi kurikuluma odnosi se na evaluaciju učinkovitosti, to jest evaluaciju ostvarenih ciljeva.

Sljedbenica toga modela bila je Hilda Taba, koja je toj perspektivi dala daljnji poticaj. U svojoj knjizi *Curriculum Development: Theory and Practice* (1962.) ona ističe da postoji točno određeni red u izradi kurikuluma. On se očituje u sljedećih 7 koraka:

1. ispitivanje potreba — analiza potreba studenata za koje se kurikulum izrađuje
2. formulacija ciljeva
3. izbor sadržaja
4. organizacija sadržaja
5. izbor iskustava učenja (metoda)
6. organizacija aktivnosti učenja/poučavanja
7. evaluacija i sredstva za evaluaciju.

Prilikom razvoja i izrade kurikuluma važno je voditi računa o odnosima između pojedinih kurikulumskih sastavnica. Kao objašnjenje tih odnosa može poslužiti model H. Gilesa (prema Ornsteinu i Hunkinsu, 2004., 236 i Pastuović, 1999., 519) prikazan na slici 2. Ciljevi, predmet učenja, metode i organizacija te vrednovanje elementi su koji su gotovo uvijek zastupljeni u kurikulumu, ali im nije dana ista težina ni prostor. Najčešće je glavni naglasak na sadržaju ili predmetima/kolegijima, a ponekad je naglasak na

ciljevima. Prema tome modelu te komponente su u međusobnoj interakciji, to jest promjena u bilo kojem segmentu vodi promjenama u svim ostalima. Iako gotovo identičan glede temeljne strukture, razlika u odnosu na prethodno opisani linearni model očituje se u naglašavanju neprekidne interakcije među strukturnim elementima kurikuluma.

5. Kurikulum usmjeren na ishode učenja u visokoškolskoj nastavi

Ishodi učenja su važni za priznavanje (...) Zato temeljno pitanje postavljeno studentu koji je diplomirao u budućnosti više neće biti: »Što si činio da bi dobio diplomu?«, već će pitanje biti: »Što možeš raditi sada kad si stekao diplomu?« Taj je pristup od važnosti za tržište rada, a i fleksibilniji je ako se uzmu u obzir pitanja kao što su cjeloživotno učenje, netradicionalno učenje, te druge forme neformalnih obrazovnih iskustava.

(Purser, Council of Europe, 2003.)¹³

Tradicionalan način planiranja studijskih programa i kolegija na visokoškolskim ustanovama temeljio se na sadržaju, odnosno strukturi znanstvene discipline. Nastavnici su donosili odluke o tome koji će sadržaj poučavati, planirali su kako će ga poučavati, i na kraju, provjeravali su u kojem su opsegu studenti naučili taj sadržaj. Taj je pristup fokusiran na ulaze (inpute) od strane nastavnika i evaluaciju koja podrazumijeva koliko je dobro student »upio« poučavani sadržaj. Programi kolegija sastojali su se uglavnom od sadržaja raspoređenih u nastavne teme/jedinice. Taj pristup pripada u planiranje usmjerenoga na nastavnika i sadržaj. Jedna od mogućih kritika toga pristupa jest da je teško precizno utvrditi što student mora moći učiniti da bi bio uspješan na ispitu.

Internacionalni trendovi u obrazovanju pokazuju promjenu¹⁴ od poučavanja usmjerenoga na nastavnika na poučavanje usmjerenoga na studenta. Taj model fokusira se na ono što se očekuje da će student moći učiniti na kraju modula ili programa, odnosno podrazumijeva orijentaciju na ishode učenja.

Pristup koji se temelji na ishodima učenja ima korijene u bihevioralnome pristupu kurikulumu, odnosno definiranju ciljeva kao mjerljivih rezultata učenja.

Pri planiranju kurikuluma utemeljenoga na ishodima učenja potrebno je uzeti u obzir nekoliko fundamentalnih promjena koje se moraju dogoditi na razini nastavne jedinice, kolegija, modula ili programa u odnosu na tradicionalni način planiranja u visokom obrazovanju. Shipley (prema Alexanderu, 2002., 2 i 3) navodi sljedeće promjene koje se odnose na planiranje programa (tablica 1) i koje se odnose na promjenu uloge nastavnika (tablica 2).

U pristupu usmjerenome na ishode student postaje integralan dio obrazovnoga procesa razvijajući »vlasništvo« nad ishodima i tako postaje sudionik, a ne promatrač u vlastitom obrazovanju.

¹³ Adaptirano prema: Kennedy, Hyland i Ryan: Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide, str. 1.

¹⁴ Vidi u: Kennedy, Hyland i Ryan: Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide. <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>

Izrada programa	
Tradicionalni pristup	Pristup utemeljen na ishodima učenja
Važni su ulazi ¹⁵	Važni su rezultati
Planiranje na temelju vremena, kolegiji su vremenski specificirani i svakom je dodijeljen broj sati tjedno ili po semestru	Planiranje na temelju željenih ishoda, kolegiji su povezani s ishodima i impliciraju fleksibilno korištenje vremena i prostora
Studenti su grupirani po godinama i prolaze kroz kolegije/programme zajedno	Studenti napreduju kroz program na različite načine da bi postigli željene ishode
Kolegiji se dodjeljuju nastavnicima koji poučavaju grupe studenata i evaluiraju ih	Nastavnici su odgovorni za ishode koji su definirani programom
Studenti prikupljaju dokaze o pohađanju nastave i položenim ispitima u točno određeno vrijeme, što vodi do diplome	Studenti demonstriraju da su ovladali ishodima

Tablica 1. — Pristupi izradi programa

Uloga nastavnika	
Tradicionalni pristup	Pristup utemeljen na ishodima učenja
Nastavnici pripremaju, poučavaju i evaluiraju svoj predmet (studenti uče ono što se poučava)	Nastavnici planiraju, poučavaju, facilitiraju, demonstriraju, evaluiraju u odnosu na unaprijed određene ishode
Nastavnici predaju, oni su «riznica» informacija koje diseminiraju	Nastavnici savjetuju, facilitiraju, osiguravaju resurse, demonstriraju i poučavaju
Većina se kontakata između studenata i nastavnika događa u učionici	Kontakt između nastavnika i studenata može biti temeljen na broju studenata, nastavnik kao dio nastavnoga tima može imati odgovornost za određeni broj studenata
Nastavnici drže predavanja i uobičajeno rade samostalno	Nastavnici facilitiraju učenje i rade kao članovi nastavnoga tima

Tablica 2. — Uloga nastavnika

Razvoj kurikuluma koji se temelji na ishodima učenja ide od generalno definiranih izlaznih ishoda/ciljeva prema odgovarajućim ishodima na razini modula, kolegija i nastavne jedinice. Svaki se ishod na nižoj programskoj razini uklapa u šire izlazne ishode

¹⁵ Imputi ili ulazi se definiraju kao ono što pridonosi pozitivnom okruženju za učenje, npr. omjer studenata i nastavnika, opremljenost knjižnice, broj kompjutera i sl.

kojima student ovlada uspješnim završavanjem programa (Alexander, 2002., 4). Ishodi učenja se danas vrlo često definiraju kao kompetencije koje se shvaćaju kao kombinacija znanja, vještina, sposobnosti i stavova potrebnih za djelovanje u nekome području.

6. Planiranje i izrada kurikuluma u visokom obrazovanju

U visokoškolskom obrazovanju planiranje je složen proces koji se odvija na tri razine (Vizek Vidović, 1995.; Kovač i Kolić-Vehovec, 2008.):

1. razini programa studija ili makrorazini
2. razini modula/kolegija ili intermedijarnoj razini
3. razini nastavne cjeline (sata) ili mikrorazini.

Studijski program može se shvatiti kao kurikulum određenoga studija. Pritom valja napomenuti da je kurikulum širi pojam od nastavnoga plana i programa studija, koji se primarno odnosio na odabir kolegija (*sadržaja*) i planiranje njihova rasporeda i trajanja tijekom studija.

Na razini predmeta razvija se *silabus* ili program kolegija koji uključuje razradu ciljeva kolegija, odabir *sadržaja*, način izvođenja nastave, te način utvrđivanja postignuća i evaluacije ishoda.

Na mikrorazini razvija se izvedbeni plan koji obuhvaća definiranje ciljeva pojedine nastavne cjeline ili teme, specifikaciju aktivnosti nastavnika i studenata koje će dovesti do ostvarenja planiranih ciljeva, razradu materijala potrebnih za izvedbu pojedine nastavne jedinice, izbor nastavnih metoda i tehnika, te metoda praćenja napretka studenata.

Iznimno je važno da su sve te razine međusobno konzistentne, to jest da se uspostavi tzv. poravnanje, koherentnost i kongruentnost među razinama na način da niža razina bude u funkciji više, odnosno da vodi ostvarivanju ciljeva ili ishoda koji su definirani na razini cijeloga studijskog programa/kurikuluma. Na određeni način, to se može shvatiti kao prihvaćanje koncepta *spiralnoga* kurikuluma (Bruner, 1996.). Drugim riječima, važno je voditi računa o horizontalnoj i vertikalnoj organizaciji kurikuluma.¹⁶ Horizontalna organizacija se odnosi na opseg i integraciju, to jest povezanost među predmetima i područjima, a vertikalna se odnosi na kontinuitet, to jest ponavljanje i proširivanje određenih područja. Iako je koherentnost jedno od temeljnih načela razvoja kurikuluma u visokom obrazovanju (Howard, 2007.), kurikulum je rijetko rezultat pomne i duboke diskusije i promišljanja o tim problemima. Na žalost, u praksi dizajniranje općeg/okvirnog kurikuluma dobiva malo pažnje. Rezultat toga je da se kurikulum često sastoji od nepovezanih klastera *sadržaja* koji su organizirani kao pojedini kolegiji/teme koji se često ponavljaju i/ili su u suprotnosti s drugim kolegijima/temama. Robert Zais¹⁷ primjećuje da su mnogi kolegiji u kurikulumu rezultat trenutne »mode u obrazovanju«, a ne produkt pažljivoga promišljanja.

¹⁶ Vidi u: Curriculum Terms and Concepts: Digging Deeper into Curriculum Development and Curriculum Designs. <http://webinstituteforteachers.org/2001/modules/termsconcepts/diggingdeeper.htm>

¹⁷ Vidi u: <http://webinstituteforteachers.org/2001/modules/termsconcepts/diggingdeeper.htm>

Planiranje visokoškolskih kurikuluma, osobito na prve dvije razine (makrorazini i intermedijarnoj razini) bitno se razlikuje od planiranja na nižim obrazovnim stupnjevima (Vizek Vidović, 2005.). Sveučilišta/fakulteti kao autonomne organizacije rukovode se znanstvenim i stručnim kriterijima koji se razvijaju unutar same akademske zajednice. Tu nema izvana zadanog obrazovnog okvira kao što je to slučaj s npr. kurikulumom za obvezno obrazovanje koji se najčešće definira na nacionalnoj razini i koji je obvezujući za sve škole. Štoviše, ovisno o orijentaciji pojedinih fakulteta te o njihovoj procjeni profesionalnih potreba u području, programi istovrsnih studija koji se izvode u različitim visokoškolskim ustanovama mogu se znatno razlikovati osobito u izbornome dijelu programa kao i u načinu evaluacije ishoda. Međutim, valja istaknuti da uz zajamčenu autonomiju, sveučilišne institucije za obrazovanje učitelja i nastavnika u sve više zemalja vode računa o propisanim nacionalnim standardima za inicijalno obrazovanje nastavnika (npr. Škotska),¹⁸ kao i internacionalnim/europskim preporukama.¹⁹ To znači, da ustanove za obrazovanje učitelja i nastavnika imaju autonomiju u izboru kolegija i sadržaja, ali da moraju osigurati stjecanje određenih kompetencija koje se od učitelja i nastavnika traže prilikom ulaska u svijet rada. Nadalje, provjera ostvarenosti učiteljskih kompetencija dio je akreditacijskoga postupka ustanova za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika (Quality Assurance in Teacher Education in Europe, 2006.)

Analiza kurikulumskih dokumenata na makrorazini u pojedinim područjima i na pojedinim akademskim razinama (dodiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj) pokazala je da tu postoje znatne varijacije s obzirom na temeljne orijentacije ili polazne pretpostavke koje određuju odgovor na ključno pitanje o tome za što trebaju biti osposobljeni studenti kada završe studij i koji je najpogodniji način da bi se to ostvarilo. Te su orijentacije sljedeće (Toohey, 2000., prema Vizek Vidović, 2005.):

- pristup usmjeren prema disciplini ili područni pristup
- pristup usmjeren na izvedbu ili sistemski pristup
- pristup usmjeren na konceptualnu promjenu ili kognitivni pristup
- pristup usmjeren na osobni razvoj ili iskustveni pristup
- pristup usmjeren na razvoj društvene odgovornosti ili socijalno osviješten pristup

Područni pristup

Područni pristup u planiranju kurikuluma polazi do ključnih tema i koncepata u znanstvenoj disciplini strukturiranih prema ključnome načelu u određenoj disciplini, uzročno-posljedičnim vezama, kronološkome načelu, prema stupnjevima složenosti i slično. Spoznaja je nešto što ima svoj objektivan status u knjigama, časopisima odakle se mora »predati« studentima. U okviru toga pristupa naglasak je na prenošenju »teorijskoga znanja« kao i na uvođenju u znanstvenu metodologiju određenoga područja. Općenito

¹⁸ The Standard for Initial Teacher Education in Scotland, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/iteScotland/introduction.asp>

¹⁹ Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training

govoreći, to je pristup koji polazi od strukture područja, a uloga je nastavnika da s tom strukturom i ključnim pojmovima upozna studente.

Sustavski pristup

U sustavskome pristupu naglašena je pragmatička orijentacija prema izvedbi — onome što će student moći raditi nakon završetka studija. Svrha takvog obrazovanja je postizanje određene razine kompetencije u rješavanju problema u određenome području. Bitno obilježje toga pristupa jest precizna definicija obrazovnih ishoda kao jasno mjerljivih proizvoda. U toj vrsti programa naglasak je na usvajanju vještina, a teorijska znanja samo su podloga za stjecanje određenih kompetencija koje se mogu izravno primijeniti u rješavanju problemskih situacija. U okviru takvoga programa glavni je zadatak nastavnika da dobro analizira prirodu određene kompetencije te da planira poučavanje kao niz jasno određenih koraka koje student mora savladati dok ne postigne zadovoljavajuću razinu osposobljenosti.

Kognitivni pristup

Kognitivni je pristup usmjeren na razvoj kognitivnih potencijala studenata. Cilj obrazovanja više nije širenje određene baze znanja i pojmova, već razvoj kognitivnih vještina, posebno složenih misaonih operacija poput rješavanja problema, statističkoga zaključivanja, uzročno-posljedičnoga zaključivanja, analitičnosti, koje su ključni alat za obradu informacija u određenome području. Polazna pretpostavka u tome pristupu jest da je znanje konstrukcija koju svatko mora znati izgraditi za sebe. Nema konačnih, apsolutnih istina, neka tumačenja pojavnosti su vjerodostojnija jer podaci na kojima se temelje mogu izdržati strožu empirijsku provjeru i logičku analizu. Takav je pristup usmjeren na sadržaj manjeg opsega koji se prorađuje do znatne dubine, često uz pomoć rasprave i debate u kojoj nastavnik sudjeluje kao facilitator.

Iskustveni pristup

Iskustveni pristup naglašava važnost uspostave osobnoga smisla onoga što se uči te važnost povezivanja životnog iskustva sa sadržajem koji se nudi u obrazovnom okruženju. Taj je pristup u najvećem raskoraku s tradicionalnim koji nameće sadržaje koji se trebaju savladati i redosljed prezentacije pojedinih tema. Obilježje toga pristupa jest sloboda studenta da bira sadržaje iz široke ponude izbornih predmeta te da ih sam kombinira u skladu s vlastitim interesima te osobnim i profesionalnim potrebama. Uloga nastavnika je savjetnička, u smislu da nastavnik pokušava usklađivati individualne preferencije studenta s jezgrom temeljnih znanja i vještina potrebnih za postizanje kompetencije u određenome znanstvenom ili stručnom području.

Socijalno osviješten pristup

Socijalno osviješten pristup temelji se na razvoju osjetljivosti za društvenu nepravdu i opasnosti za ljudski opstanak. Obilježje toga kurikuluma jest postizanje razumijevanja pojedinih društvenih pojava u okvirima određene kulture te u određenim socioekonomskim i povijesnim okolnostima. U takvoj vrsti programa nastoji se izgraditi sustav osobnih vrijednosti koji će poticati motivaciju za aktivno uključivanje u rješavanje dru-

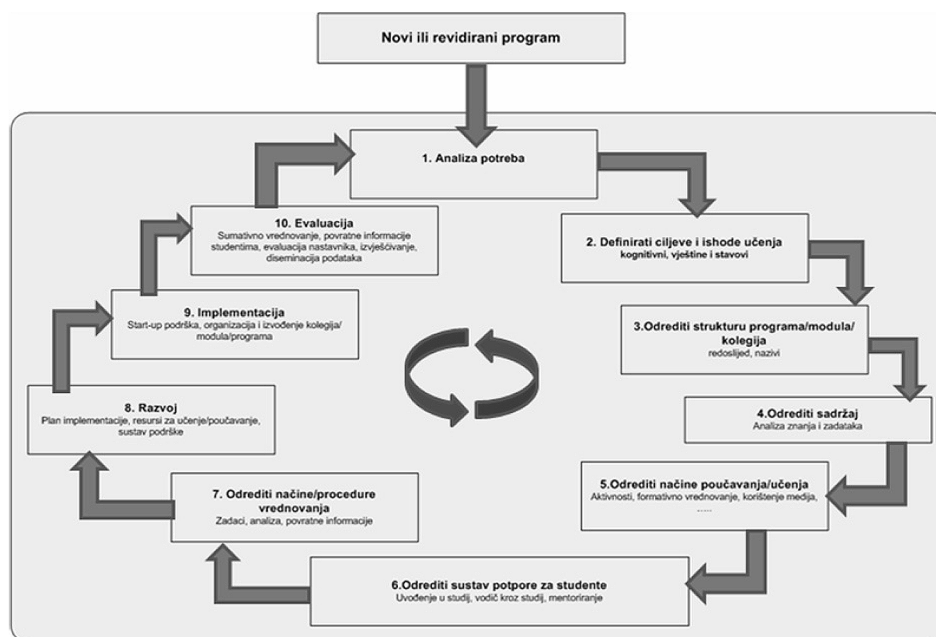
štvenih problema. Jedno od temeljnih oruđa za postizanje toga cilja jest izlazak iz akademskih ustanova i izravan doticaj sa sudionicima pojedinih socijalnih zbivanja. Nastavnik surađuje sa studentima u realizaciji projekata okrenutih prema promjeni ukorijenjenih predrasuda i stjecanju uvida u prirodu društvenih pojava iz različitih perspektiva onih koji u njima sudjeluju.

U sveučilišnim programima/kurikulumima se rijetko susreću »čisti« pristupi. Često se modeli isprepleću, tako da primjerice u početnim godinama studija može prevladavati disciplinski ili kognitivni pristup, da bi se na višim godinama studija težište premjestilo na sustavski, iskustveni ili socijalno osviješteni pristup. Ipak, u nekim područjima postoji dominacija pojedinih pristupa. Na primjer, u prirodnim znanostima češće se koristi disciplinarni pristup, u medicinskom i tehničkom području sustavski pristup, a u društvenim i humanističkim znanostima socijalno osviješten pristup i pristup usmjeren na osobni razvoj (Vizek Vidović, 2005.).

7. Umjesto zaključka

Uzimajući u obzir teorijsku analizu osnovnih pojmova i koncepata, praktična izrada kurikuluma može biti lakša ako se unaprijed definiraju ključna pitanja na koja se u procesu njegova razvoja želi odgovoriti. Jedan od mogućih popisa temeljnih pitanja koja mogu poslužiti kao ishodište pri izradi kurikuluma u visokom obrazovanju, pa tako i u razvoju kurikuluma za učiteljske i nastavničke studije, jest ovaj (Ornstein, 1987., 16):

1. Kako definiramo kurikulum?
2. Koje filozofije i teorije komuniciramo, namjerno ili ne, u našem kurikulumu?
3. Koje društvene i političke snage utječu na kurikulum? Koje imaju najveći utjecaj? Koje djeluju ograničavajuće ili ometajuće?
4. Koje aktivnosti učenja su najpogodnije za zadovoljavanje potreba naših studenata? Kako te aktivnosti mogu biti organizirane?
5. Što su potrebna područja znanja o kurikulumu? Koji tip kurikulumskega znanja je najvažniji?
6. Koji su temeljni dijelovi kurikuluma?
7. Zašto su potrebne promjene u kurikulumu? Kako će promjene utjecati na kurikulum?
8. Koje su uloge i odgovornosti stručnjaka za kurikulum?
9. Kako je najbolje organizirati kurikulum?
10. Koje su uloge i odgovornosti nastavnika i studenata u organizaciji/razvoju kurikuluma?
11. Što je naša svrha i ciljevi? Kako ćemo ih translirati (operacionalizirati) u zadatke?
12. Kako ćemo definirati naše obrazovne potrebe? Čije potrebe? Kojim ćemo potrebama dati prioritet (hijerarhizacija potreba)?
13. Koje područje, nastavni predmet ili sadržaj je najvažniji? Što su najbolje forme organizacije sadržaja? Kako ćemo ih organizirati?



Slika 3. — Proces izrade kurikuluma

14. Kako ćemo mjeriti i dokazati ono što nastojimo postići? Tko je odgovoran, za što i komu?
15. Što je odgovarajući odnos između kurikuluma i poučavanja? Kurikulum i supervizija? Kurikulum i evaluacija?

Pri izradi ili reviziji kurikuluma treba uključiti i promišljati sve spomenute korake/pitanja. Istodobno, u praksi se različite aktivnosti u izradi kurikuluma mogu odvijati paralelno, što znači da se na svakoj razini procesa izrade kurikuluma ishodi mogu revidirati s obzirom na nova iskustva (slika 3).

Literatura:

1. Alexander, L. (2002). *Outcomes — based education*.
http://didache.nts.edu/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=273&Itemid=
2. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
3. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training
4. *Curriculum Terms and Concepts: Digging Deeper into Curriculum Development and Curriculum Designs*.
<http://webinstituteforteachers.org/2001/modules/termsconcepts/diggingdeeper.htm>
5. Eisner, E. (1985). *Educational imagination*. New York: Macmillan.
6. Glatthorn, A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
7. Howard, J. (2007). *Curriculum Development*.
<http://org.elon.edu/catl/documents/Curriculum%20Development.pdf>

8. Kennedy, D., Hyland, A. i Ryan, N. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: a practical guide*. <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>
9. Kovač, V. i Kolić-Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
10. Ornstein, A. C. (1987). *The Theory and Practice of curriculum*. Kappa Delta Pi Record (Fall 1987).
11. Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum — foundations, principles and issues*. USA: Pearson and Allyn and Bacon.
12. Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
13. Taba, H. (1962). *Curriculum Development: theory and practice*. New York: Hartcourt Brace.
14. *The Standard for Initial Teacher Education in Scotland*. (2000). <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/iteScotland/introduction.asp>
15. Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
16. Vizek Vidović, V. (2005). *Planiranje poučavanja na visokoškolskoj razini*. U: V. Vizek Vidović i V. Vlahović-Štećić: Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi. Vol. 4. Planiranje praćenje i ocjenjivanje, Zagreb: Forum za slobodu odgoja, 2. — 7.
17. *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. (2006). Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>

Internetske stranice:

<http://coefaculty.valdosta.edu/stgrubbs/Definitions%20of%20Curriculum.htm>

<http://webinstituteforteachers.org/2001/modules/termsconcepts/curriculumdevelopment.htm>

<http://www.infed.org/biblio/b-curr.htm>

Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji

Vlasta Vizek Vidović

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Usvajajući one spoznaje koje su im dostupne, studenti se u visokom obrazovanju trebaju osposobiti za suočavanje s nepoznatim.

(F. Marton, 1996. u Bowden 1998.)

1. Promjena paradigme u studijskim programima

Potkraj prošloga stoljeća rastuće društvene potrebe za visokokvalificiranom radnom snagom dovele su do važnoga zaokreta u društvenim očekivanjima u vezi s ulogama i funkcijama visokog obrazovanja. Tradicionalno visoko obrazovanje, uz nekoliko iznimaka »klasičnih« vrsta profesionalnih programa, kao što su pravo i medicina, primarno je usmjereno na transmisiju specifičnih teorijskih i metodoloških znanja vezanih uz određenu znanstvenu disciplinu. U mnogo je manjoj mjeri usmjereno na osposobljavanje studenata za praktičnu primjenu tih spoznaja u profesionalnome kontekstu. Novozaposlenima se obično zamjeralo da su dobro potkovani u teorijskim znanjima, ali nedovoljno osposobljeni za brzo uključivanje u svijet rada. Takvim se prigovorima tradicionalno sveučilište obično suprotstavljalo argumentima sveučilišne autonomije i akademskih sloboda kao ključnih uvjeta slobode istraživanja, poučavanja i javnog izražavanja. U novije vrijeme u razmatranja o ulozi sveučilišta uvodi se kao protuteža pojam »društvene odgovornosti« koji pak podrazumijeva studijske programe koji će studente osposobiti tako da mogu brzo i efikasno odgovoriti zahtjevima svojega radnog okruženja.

Raskorak između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina u tradicionalnim studijskim programima pokušao se riješiti 90-ih godina prošloga stoljeća primjenom nove paradigme u visokome školstvu, tj. uvođenjem kurikulumu usmjerenih na kompetencije. Valja napomenuti da su se prve ideje o obrazovanju utemeljenome na kompetencijama javile već 60-ih godina prošloga stoljeća te su u međuvremenu razvijeni različiti konceptualni okviri. O kompetencijama se najčešće govori iz tri teorijska ishodišta: biheviorističkoga, konstruktivističkoga i holističkoga (Babić, 2007.). Unatoč različitim polazištima neka su im temeljna načela zajednička i na njima se danas razvija i kompetencijski pristup kurikulumu u visokom obrazovanju. To su: fokus na ishodišta učenja, veća relevantnost za svijet rada, ishodi kao vidljive kompetencije, upotre-

ba odgovarajućih metoda za utvrđivanje kompetencija, naglasak na stjecanju kognitivnih i praktičnih vještina, jasnija i prepoznatljiva artikulacija ciljeva i upotreba kreditnog sustava (Bowden, 2001.).

U Europi je primjena te paradigme postala jedna od glavnih zadataka Bolonjskoga procesa. Za razradu općega modela uspostave kurikuluma usmjerenog na razvoj kompetencija posebno su zaslužni ekspertni timovi okupljeni u tzv. Tuning projektu²⁰ s ciljem postizanja usporedivosti, prepoznatljivosti te razumljivosti studijskih programa za različite nacionalne i internacionalne nositelje interesa izvan uže akademske zajednice.

2. Određenje i vrste kompetencija

Temeljna definicija pojma kompetencija, opće prihvaćena u zemljama uključenim u Bolonjski proces nalazi se u spomenutoj preglednoj brošuri Tuning projekta (Tuning, 2006.). U njoj se kompetencije određuju na sljedeći način:

»U *Tuningu* pojam *kompetencija* počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti.« (Tuning, 2006., 5)

U tome kontekstu »kompetencija ili skup kompetencija znači da osoba upotrebljava određenu sposobnost ili vještinu za obavljanje zadatka na takav način koji dopušta procjenu njegove ili njezine razine postignuća. Kompetencije se mogu utvrđivati i razvijati. To znači da osoba ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može smjestiti na kontinuumu razvijenosti, te razvijati vježbom i obrazovanjem« (Tuning, 2006., 1).

Tuning projekt kompetencije svrstava u dvije široke kategorije: u područno-specifične i u generičke ili prenosive (Gonzalez i Wagenaar, 2006.). Područno-specifične kompetencije usko su povezane s određenim područjem te se još nazivaju i akademskim kompetencijama. Te kompetencije čine jezgru studijskoga programa i uključene su u svaki obrazovni ciklus. Stoga se i nazivaju akademskim ili područnim kompetencijama. Generičke kompetencije su skup znanja, vještina i vrijednosti koje imaju široku primjenu u različitim područjima djelatnosti te omogućavaju fleksibilnu prilagodbu zah-

²⁰ Projekt »Tuning educational structures in Europe« (Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi) pokrenut 2000. godine okupio je 105 europskih sveučilišta oko razvoja novih pristupa u planiranju kurikulumu u 7 područja (Poslovno upravljanje, Fizika, Povijest, Geologija, Edukacija, Matematika, Kemija). Godine 2008. završena je 4. faza projekta, a njegove su se ideje proširile u zemaljama Južne Amerike te u Rusiji, Srednjoj Aziji i Africi. Hrvatska se uključila u projekt 2003. godine u području Edukacije. Podaci o Tuning projektu mogu se naći na sljedećim stranicama Sveučilišta u Groningenu i Sveučilišta u Bilabou: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> i www.rug.nl/let/tuningeu

<i>Instrumentalne kompetencije</i>	<i>Interpersonalne kompetencije</i>	<i>Sistemske kompetencije</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost analize i sinteze - Sposobnost organiziranja i planiranja - Temeljno opće znanje u području - Utemeljenost znanja u profesiji - Usmena ili pisana komunikacija na materinskome jeziku - Znanje drugoga jezika - Osnovne vještine upotrebe računala - Vještine prikupljanja i upravljanja informacijama - Rješavanje problema - Odlučivanje 	<ul style="list-style-type: none"> - Kritičke i samokritičke sposobnosti - Timski rad - Međuljudske vještine - Sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima - Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti - Sposobnost rada u međunarodnom okruženju - Etička predanost 	<ul style="list-style-type: none"> - Sposobnost primjene znanja u praksi - Istraživačke vještine - Sposobnost učenja - Sposobnost prilagodbe novoj situaciji - Sposobnost proizvodnje novih ideja (kreativnost) - Vodstvo - Razumijevanje stranih kultura i zemalja - Sposobnost samostalnoga rada - Planiranje i vođenje projekata - Inicijativa i poduzetnički duh - Briga za kvalitetu - Volja za uspjehom

Tablica 1. — Prikaz generičkih kompetencija u Tuning projektu

tjevima raznovrsnih visokostručnih poslova. U tome se području Tuning naslanja na koncepte nekih prethodnih međunarodnih projekata kao što je DeSeCo (OECD, 2005.) u kojem se pokušavaju definirati opće ili generičke kompetencije na internacionalnoj razini, i to u tri široke kategorije kao: autonomno ponašanje, interaktivna uporaba oruđa (jezika i tehnologije) te interakcija u socijalno heterogenim skupinama. Tuning projekt je u pitanju općih kompetencija u visokom obrazovanju pošao od pretpostavke kako se u tradicionalnim studijskim programima te kompetencije nisu eksplicitno navodile kao obrazovni ciljevi, niti su se u skladu s tim sustavno razvijale. S druge strane u istraživanjima provedenim u okviru istoga projekta u kojima su provjeravana mišljenja poslodavca i zaposlenika te se kompetencije navode kao podjednako važne ili čak važnije za uspjeh u poslu nego područno-specifično znanja. Ujedno obje skupine sudionika u pravilu procjenjuju kako su te kompetencije zapostavljene u većini studijskih programa. U tome smislu nastojanje da se eksplicitno uvedu u sveučilišne kurikulume predstavlja bitan pomak u smislu prepoznavanja društvenih potreba za stručnjacima koji se lako i fleksibilno mogu uklopiti u različita i promjenjiva radna okruženja. U okviru Tuning projekta, na temelju opsežnih analiza, napravljen je popis od 30 ključnih kompetencija svrstanih u tri šire skupine (tablica 1).

Svaka područna radna skupina Tuning projekta izdvojila je i ključne područnospecifične kompetencije kao podlogu za izradu akademskoga profila pri planiranju kurikuluma. Taj je popis ilustrativan i služi kao orijentacija u području, što znači da svaka institucija samostalno određuje ključne kompetencije koje student treba steći tijekom pojedinoga ciklusa ovisno o prepoznatim potrebama i resursima u određenome društvenom kontekstu. Nakon opširnih konzultacija radna skupina za područje obrazovanja razradila je popis ključnih područnospecifičnih kompetencija svojstvenih području obrazovnih znanosti i metodologija vezanih uz obrazovanje učitelja i nastavnika. U popis koji je finaliziran 2008. uključene su sljedeće kompetencije:²¹

- Sposobnost sistematične kritičke analize obrazovnih teorija i pitanja obrazovne politike
- Sposobnost uočavanja povezanosti između pojedinih aspekata obrazovnih teorija, obrazovne politike i obrazovne prakse
- Sposobnost poučavanja u području vezanom uz opće ljudske vrijednosti, građanstvo i demokraciju te sposobnost promišljanja vlastitoga vrijednosnog okvira
- Sposobnost razumijevanja i primjene obrazovnih teorija i metodologije kao temelja za nastavne aktivnosti
- Sposobnost prepoznavanja i reagiranja na individualne potrebe učenika kao i na složenost procesa učenja
- Svijest o različitim okruženjima u kojima se učenje može odvijati
- Razumijevanje strukture i svrhe edukacijskih sustava
- Svijest o različitim ulogama sudionika procesa učenja
- Sposobnost provedbe primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim obrazovnim okruženjima
- Sposobnost vođenja obrazovnih/razvojnih projekta
- Sposobnost savjetovanja (učenika i roditelja) o različitim obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima
- Sposobnost vođenja i evaluiranja obrazovnih programa, aktivnosti i materijala
- Sposobnost razumijevanja utjecaja društvenih promjena u lokalnoj zajednici na obrazovanje
- Sposobnost vođenja i koordiniranja multidisciplinarnog obrazovnog tima
- Razumijevanje trendova u obrazovanju i prepoznavanje mogućnosti njihove primjene u praksi
- Predanost učenikovu napretku i postignuću
- Kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja
- Poznavanje predmeta poučavanja
- Sposobnost djelotvornoga komuniciranja s pojedincima i grupama o obrazovnim pitanjima
- Sposobnost stvaranja klime poticajne za učenje
- Sposobnost upotrebe e-učenja i njegova integriranja u poučavanje i učenje
- Sposobnost poboljšanja okolinskih uvjeta u kojima se učenje i poučavanje odvijaju
- Sposobnost prilagodbe kurikulumu i nastavnih materijala zahtjevima specifičnog obrazovnog okruženja
- Sposobnost kreiranja i primjene različitih strategija za praćenje i vrednovanje procesa i ishoda učenja
- Sposobnost integracije osoba s posebnim potrebama u obrazovni sustav

²¹ Popis specifičnopodručnih kompetencija za područje obrazovanja nalazi se u rukopisu *Završne Tuning brošure za područje Obrazovanja*, koji je u tisku.

Pritom valja naglasiti da radna skupina smatra kako popis ni u kom slučaju nije sveobuhvatan i konačan, da redosljed navođenja ne označava rang važnosti pojedine kompetencije te da popis nema preskriptivnu, već samo orijentacijsku svrhu u području obrazovnih znanosti.

3. Kvalifikacijski okvir, profesionalni i akademski profili — polazišta za planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije

Želja da se poveća globalna kompetitivnost europskoga visokog obrazovanja usklađivanjem razina i ishoda studijskih programa u svrhu bolje prepoznatljivosti, lakše usporedivosti i veće mobilnosti studenata, nastavnika i cjelokupne radne snage našla je svoj izraz u Europskome kvalifikacijskom okviru — koji do 2010. obvezuje sve zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije da kreiraju ili prilagode nacionalne kvalifikacijske okvire tome referentnom europskom modelu. Svrha je Europskoga kvalifikacijskog okvira povezivanje različitih nacionalnih okvira oko jedinstvenoga raspona kvalifikacija koji obuhvaća 8 razina od osnovne škole do doktorske diplome. Kada je riječ o području visokog obrazovanja, uz Europski kvalifikacijski okvir valja spomenuti još jedan ključan dokument koji daje opće smjernice za planiranje kurikuluma utemeljenih na kompetencijama za područje visokog obrazovanja. To su tzv. Dublinski deskriptori koji opisuju kompetencije kao ishode učenja za razine 6, 7 i 8, tj. za preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij (*Shared Dublin Descriptors*, 2004.).

Kvalifikacijski se okvir ponajprije odnosi na povezivanje razina školovanja u jedinstvenu cjelinu, ali u njemu nisu sadržajno elaborirane izlazne kompetencije za pojedinu vrstu zanimanja ili programa. U tu se svrhu razvijaju profesionalni ili kompetencijski okviri na nacionalnoj ili međunarodnoj razini kao rezultat konzultacija profesionalnih strukovnih udruženja ili grupacija. Profesionalni ili kompetencijski profil zapravo je nadogradnja kvalifikacijskog okvira, a temelji se na utvrđivanju vrste i razine kompetencija potrebnih za obavljanje određenoga posla te služi kao orijentacija poslodavcima, djelatnicima i kreatorima obrazovnih programa. Profesionalni je okvir polazište za definiranje kurikuluma utemeljenoga na kompetencijama u studijima koji obrazuju za profesiju. Kompetencije su opisane još uvijek na razmjerno općenitoj razini koja se zatim prevodi u konkretne i mjerljive ishode učenja na razini akademskog profila. Akademski profil određuje obrazovne ciljeve, zahtjeve i ishode u određenome akademskom području.

Budući da se učiteljsko/nastavničko zanimanje smatra u velikom broju zemalja zanimanjem od posebnoga nacionalnog interesa, često se na nacionalnoj razini definiraju kompetencijski standardi koji opisuju izlazne kompetencije nakon inicijalnog obrazovanja. Europska je zajednica također 2005. donijela priopćenje u kojem su iznijete ključne kompetencije »europskog učitelja« (*Common European principles for teacher competences and qualifications*, 2005.). Te su kompetencije svrstane u 3 široke kategorije: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama, kompetencije za rad u društvu i za društvo.

Sjevernoirski standard	Škotski standard	Nizozemski standard
– Profesionalne vrijednosti i profesionalna etika – Profesionalna znanja i razumijevanje <i>(12 kompetencija)</i> – Profesionalne vještine i primjena: <i>(14 kompetencija)</i> a. planiranje i vođenje b. poučavanje/učenje c. vrednovanje	– Profesionalno znanje i razumijevanje <i>(8 kompetencija)</i> – Profesionalne vještine i sposobnosti <i>(9 kompetencija)</i> – Profesionalne vrijednosti i profesionalna predanost <i>(6 kompetencija)</i>	– Interpersonalne kompetencije – Pedagoške kompetencije – Poznavanje predmeta i metodike nastave – Organizacijske kompetencije – Kompetencije za suradnju s kolegama – Kompetencije za suradnju s vanjskim okruženjem – Sposobnost refleksije i razvoja

Tablica 2. — Primjeri nacionalnih standarda kompetencija za učiteljsku profesiju

U tablici 2 prikazani su i neki nacionalni profesionalni profili kompetencija za učiteljsko zanimanje:

Na temelju profesionalnog okvira izvodi se akademski profil za pojedinu vrstu studijskoga programa. Akademskim se okvirom određuju obrazovni ciljevi, zahtjevi i ishodi u određenom akademskom području. Prema našem saznanju u Hrvatskoj postoji samo jedan pokušaj kreiranja akademskoga profila u području obrazovanja nastavnika, i to za nastavnike stranih jezika u osnovnoj školi koji je razvijen u okviru Tempus projekta CD-18049-2003: *Foreign language at primary level: training of teachers*.

U tome su kompetencijskome modelu nastavničke/učiteljske kompetencije svrstane u dvije šire skupine: 1. kompetencije specifične za predmet, 2. odgojno-obrazovne kompetencije (Grupa autora, 2005.). U kompetencije specifične za predmet uključene su:

- Komunikacijske jezične kompetencije koje obuhvaćaju: lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije (razina B2 — C1 s elementima C2 prema *Zajedničkome referentnom europskom okviru za jezike, 2005.*) te interkulturalnu kompetenciju (poznavanje elemenata tuđe kulture, međukulturalnu osviještenost i snošljivost, svijest o neodvojivosti jezika i kulture)
- Kompetencije vezane uz poučavanje stranih jezika — glotodidaktičke i metodičke kompetencije (znanje o općim teorijama usvajanja jezika, sposobnost primjene teorijskih znanja o poučavanju suvremenih jezika, kompetencije evaluacije i praćenja jezičnih kompetencija učenika).

U kompetencije vezane uz odgojno-obrazovne znanosti uključene su:

- Kompetencije vezane uz odgojno-obrazovne znanosti (opća i specifična znanja iz područja psihologije i pedagogije, vještine poučavanja u razredu i izvan razreda, znanje o individualnim karakteristikama i vještinama, intrapersonalne i interpersonalne vještine relevantne za poučavanje)

- Kompetencije vezane uz cjeloživotno obrazovanje (poznavanje obrazovnog sustava, sposobnost razvoja i poboljšanja metodičkih vještina, sposobnost poboljšavanja jezičnih znanja i vještina).

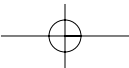
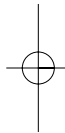
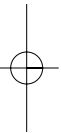
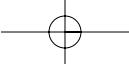
U razradi akademskoga profila pojedine su kompetencije opisane u terminima ishoda učenja. Tako je primjerice za sociolingvističku kompetenciju utvrđeno kako će učitelj/nastavnik stranoga jezika:

- posjedovati vještine nužne za ispunjenje socijalne dimenzije: jezične uporabe koja uključuje ovladavanje jezičnim varijetetima i jezičnim registrima
- biti svjestan neodvojivosti jezika i kulture
- posjedovati znanje o jezičnim i parajezičnim elementima i moći ih pravilno primjenjivati.

Kompetencije uključene u akademski profil određenoga studijskog programa ili skupine srodnih programa ugrađuju se potom u pojedine dijelove programa: module, kolegije, nastavne cjeline te se opisuju kao prepoznatljivi i mjerljivi ishodi učenja. Ishodi učenja koji opisuju ono što će student znati, razumjeti i moći učiniti nakon ispunjavanja studijskih obveza izravno se povezuju sa studentskim opterećenjem u satima i ECTS bodovima. Određivanje ishoda učenja i opterećenja podloga je za daljnju razradu kurikuluma s obzirom na izbor pristupa poučavanju, strategije učenja te metode provjere stečenih kompetencija.

Literatura:

1. Babić, N. (2007). *Kompetencije i obrazovanje učitelja*. Zbornik radova znanstvenoga skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja. N. Babić (ur.). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University, Ukraine, 23.-66.
2. Bowden, J. A. (1998). *Competency based education neither a panacea nor pariah*. <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
3. *Common european principles for teacher competences and qualifications* (2005). ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
4. DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary*. <http://www.oecd.org//dataoecd/47/61/35070367.pdf>
5. *Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje* (hrvatski prijevod) http://www.aso.hr/data/2008/eqf_hr.pdf
6. Grupa autora (2003). *Kompetencije učitelja i nastavnika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj*, Tempus JEP CD-18049-2003: *Foreign language at primay level: training of teachers*, Sveučilište u Osijeku.
7. GTC Scotland (2002). *Code of practice on teacher competences* <http://www.gtcs.org.uk/Publications/StandardsandRegulations/Code of Practice on Teacher Competence.aspx>
8. *Miniversion: The Dutch teacher competences and requirements* (2000). www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/mini_version_tg_the_netherlands.doc
9. *Hrvatski kvalifikacijski okvir* (2007). <http://www.vlada.hr/hr/aktualne teme i projekti/aktualne teme/hko hrvatski kvalifikacijski okvir>
10. *Shared Dublin decriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards* (2004). http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf
11. Teaching Council of Northern Ireland (2007). *Teaching: the reflective profession* http://www.teachingcouncil.ie/ fileupload/Publications/finalcodes_34227443.brf.BandW.13jul2007.ck.pdf



Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje

Vesna Vlahović Štetić

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Što su ishodi učenja?

Kad govorimo o kompetencijama, riječ je o relativno široko definiranim kategorijama. No kompetencije se mogu operacionalno definirati, odnosno prevesti u vrlo konkretne ishode učenja. Drugim riječima postizanjem odgovarajućih ishoda učenja, student dokazuje da je stekao neku kompetenciju. *Ishodi učenja su promjene kod studenata koje se mogu precizno izraziti kao ono što će student znati, razumjeti, odnosno moći pokazati nakon učenja.*

Ishode učenja možemo definirati na razini studija, kolegija ili pojedine nastavne jedinice. Na svakoj od tih razina oni nam pomažu da korisnici (studenti i budući poslodavci), ali i nastavnici, bolje razumiju čime treba rezultirati obrazovni proces. Jasno napisani ishodi učenja služe da:

- studenti bolje razumiju što se u konačnici od njih očekuje
- studentima bude jasnije što mogu očekivati od pojedine nastavne jedinice ili kolegija
- potencijalnim studentima i poslodavcima bude jasnije što će student po završetku studija znati i moći raditi
- nastavnici jasno definiraju određen broj ishoda koje žele postići poučavanjem na određenome kolegiju/studiju
- nastavnici odaberu nastavne sadržaje u skladu s ishodima koje žele postići
- nastavnici odaberu primjerene metode poučavanja kojima će ostvariti željene ishode
- nastavnici odaberu primjerene načine praćenja studentskoga napredovanja te načine provjere i vrednovanja ishoda.

Vrlo često o ishodima učenja nastavnici razmišljaju tek na kraju kolegija kad bi trebali ispitati studentska znanja i vještine. No o ishodima i njihovu mjerenju valja razmišljati pri osmišljavanju nastavne jedinice, kolegija ili studija jer su oni jasan i mjerljiv cilj prema kojem usmjeravamo poučavanje i studentsko učenje, a u skladu s njima planiramo i vrednovanje studentskoga napretka.

Kako o kompetencijama govorimo kao o znanjima, vještinama i vrijednostima, tako trebamo razmišljati i o različitim vrstama ishoda učenja (ishodi kao profesionalna znanja, vještine i vrijednosti). Primjerice za istu nastavnu jedinicu možemo definirati različite vrste ishoda:

Nastavna jedinica: *Intervju*

Ishodi:

Student će moći nabrojati i međusobno usporediti različite vrste intervjua (znanje).

Student će moći provesti intervju s djetetom osnovnoškolske dobi (vještina).

Student će poznavati i kroz intervju primjenjivati etička načela rada s djecom (vrijednost).

Naravno da u svakoj nastavnoj jedinici ne trebaju biti definirane sve vrste ishoda, ali nastavnici bi trebali paziti da se u planiranju ishoda na razini kolegija ne orijentiraju isključivo na kompetencije i ishode u području znanja, a zanemare kompetencije i ishode u području vještina i vrijednosti.

2. Razine ishoda učenja

Jedna od najpoznatijih taksonomija ishoda učenja jest ona koju je predložio Bloom, a kasnije su je revidirali Anderson i Krathwohl (2001.). Pritom je posebno važna taksonomija ishoda u kognitivnome području u kojem se spominje šest različitih razina. Razine odražavaju dubinu misaonih procesa u obradi informacija — viša razina u taksonomiji pokazuje da je student dublje obradio sadržaje te da njima može baratati na složeniji način. Podrazumijeva se da je ishod niže razine sadržan u ishodu više razine (slika 1). Dakle ako od studenta očekujemo primjenu nekoga znanja, podrazumijevamo da je u stanju navesti neke sadržaje toga znanja, povezati glavne ideje, tj. da je već svladao razinu dosjećanja i razumijevanja. Na nastavniku je da definira na kojoj razini očekuje studentske ishode i da to po potrebi posebno prokomentira sa studentima. Nastavnik pri definiranju ishoda uzima u obzir da su neke razine jednostavne i studentima lagane, a da neke razine ishoda zahtijevaju više studentskoga napora, ali i drugačije načine poučavanja. Također treba voditi računa o ishodima relevantnim za pojedinu godinu studija te položaju kolegija u studiju. Naime u praksi nije sasvim neuobičajeno da se od studenata na nižim godinama zahtijevaju neki ishodi koji su primjereniji za kasnije godine studija ili obrnuto (na kasnijim se godinama traže ishodi koji su jednostavniji i studenti su ih već svladali). Pri definiranju ishoda pojedinoga kolegija valja imati na umu cjelokupnu sliku studija i ishoda koji se žele postići tim studijskim programom. Valja napomenuti kako je relativno teško razlučiti ciljeve pojedinih razina pa se, u praktične svrhe, navedenih šest razina obično sažima u tri šire kategorije: 1. dosjetiti se — razumjeti, 2. primijeniti, analizirati, sintetizirati, 3. vrednovati. Pri definiranju ciljeva dobro je voditi računa o tome da se ishodi definiraju u okviru tih širih kategorija, pa tako, primjerice, ako postoji analitički ishod, ne treba nužno postojati i sintetički. Na slici 1 navedeni su i glagoli kojima se opisuje studentska izvedba i koji jasnije kazuju što student nakon učenja može učiniti.

					vrednovati (prepoznavanje prednosti i nedostataka, mogućnost procjene valjanosti i kvalitete) Glagoli: procijeniti, izabrati opciju, obraniti ideju...
				analizirati (rašćlanjivanje sadržaja kako bi se utvrdili uzroci i posljedice, dokazi...) Glagoli: analizirati, razlikovati, zaključiti, usporediti...	(stvaranje novoga sadržaja, novih ideja, teorija, uočavanje novih obrazaca) Glagoli: preurediti, planirati, razviti...
		primijeniti (primjena znanja u novoj situaciji) Glagoli: primijeniti, isplanirati, pokazati, izabrati...)			
dosjetiti se (u izvornom obliku reprodukcija činjenica, teorija...) Glagoli: nabrojiti, definirati, imenovati, opisati...	razumjeti (povezivanje glavnih ideja, povezivanje primjera iz prakse s teorijom) Glagoli: izdvojiti, sažeti, preoblikovati...				

Slika 1. — Ishodi učenja u kognitivnome području

					stvaranje Glagoli: izgraditi, konstruirati, urediti, izumiti, dizajnirati, kombinirati
				složena operacija Glagoli: popraviti, izgraditi, upravljati, demonstrirati	Glagoli: prilagoditi, uskladiti, promijeniti, reorganizirati
		vođeni odgovor Glagoli: oponašati, prirediti, razdvojiti, sastaviti	automatizirani odgovor Glagoli: izvesti, konstruirati, provesti, podići		
percepcija Glagoli: izabrati, prepoznati, izdvojiti, povezati	spremnost Glagoli: početi, pokrenuti, nastaviti, reagirati, odgovoriti				

Slika 2. — Ishodi učenja u psihomotorikome području

					integritet
				organizacija Glagoli: generalizirati, dovršavati, integrirati, pripremiti, sažimati, dovesti u vezu	Glagoli: ocijeniti, zastupati, kvalificirati, utjecati, riješiti, predlagati
	prihvatanje Glagoli: identificirati, prepoznati, slušati, slijediti, upotrebljavati	odgovaranje Glagoli: odgovarati, pomagati, izvještavati, kazati	vrednovanje Glagoli: dopunjavati, objasniti, razlikovati, suprotstaviti se		

Slika 3. — Ishodi učenja u afektivnome području

Osim u kognitivnome području ishodi učenja definirani su i u psihomotoričkome području (Simpson, 1972.) i afektivnome području (Krathwohl i sur., 1964.). Na slici 2 prikazani su ishodi u psihomotoričkome području, a na slici 3 ishodi u afektivnome području te odgovarajući glagoli koji opisuju izvedbu.

3. Kako napisati ishode učenja?

Ishodi učenja trebaju biti takvi da je iz njih jasno traženo studentsko ponašanje koje se može opažati i mjeriti. Drugim riječima nakon učenja student će moći nešto pokazati, a nastavnik će to moći izmjeriti i nakon toga ocijeniti.

Nedovoljno jasno i nedovoljno specifično napisani ishodi učenja neće zadovoljiti te kriterije, odnosno moguće ih je višeznačno interpretirati.

Tako primjerice nastavnik može napisati sljedeći ishod učenja:

Nakon učenja student će znati teorije učenja.

IZ tako napisanog ishoda učenja nije jasno kako će student manifestirati to znanje i kako će nastavnik moći to znanje izmjeriti. Mnogo je bolje ishod napisati sasvim konkretno:

Nakon učenja student će znati nabrojiti tri glavne skupine teorija učenja i predstavnike/autore pojedinih teorija.

Pri tako napisanom ishodu studentu je sasvim jasno što se od njega očekuje, a nastavnik zna kako očekivana znanja može izmjeriti, tj. koje tehnike usmenoga ili pisano-ga ispitivanja može primijeniti. Pri pisanju ishoda učenja mogu pomoći sljedeće napomene:

- prvo treba razmisliti što bi student trebao znati/moći učiniti nakon pouke i pritom biti realističan
- ishod formulirati kao nastavak rečenice: *Nakon učenja student će moći...*
- valja pokušati rabiti aktivne, precizne glagole kao što su: *nabrojiti, napraviti, odabrati, primijeniti, pokazati, objasniti...*, a izbjegavati glagole kao što su: *znati, osvijestiti, naučiti, razumjeti, biti svjestan* (mogu pomoći glagoli navedeni na slici 1)
- ishod prokomentirati s kolegama i sa studentima (je li dovoljno jasan i znaju li studenti što se od njih očekuje).

4. Što je konstruktivno poravnanje?

Prema Biggsu i Tangu (2007.) konstruktivno poravnanje ili konstruktivno povezivanje (Kovač, Kolić Vehovec, 2008.) odnosi se na pristup u kojem planiranje kolegija započinje jasnom slikom o ishodima učenja. Naime tek kad nam je u cijelosti jasno što bi studenti nakon kolegija trebali moći pokazati/učiniti, možemo planirati metode poučavanja i načine provjere i vrednovanja ishoda učenja kod studenata.

Sam termin sastoji se od dva dijela — »konstruktivno« je povezano s konstruktivizmom kao pravcem u poučavanju, tj. s idejom da student vlastitom aktivnošću kreira svoje znanje. Drugim riječima nastavnički postupci važni su utoliko što potiču student-

sku aktivnost. Nastavnik koji održi svoje predavanje, a da pritom nije potaknuo studenta na vlastitu aktivnost, neće proizvesti očekivane ishode. Nastavnik koji je pomogao studentu da nove sadržaje dovede u vezu s već poznatim informacijama, potaknuo ga da o novim sadržajima raspravlja s kolegama, omogućio mu da primijeni novo znanje u nekim situacijama, ukratko, nastavnik koji je potaknuo studenta da svojom aktivnošću konstruira novo znanje — dovest će studenta do željenih ishoda učenja.

Riječ je o dvije različite koncepcije poučavanja koje funkcioniraju u našem obrazovnom sustavu — jedna je poučavanje kao prijenos znanja, a druga poučavanje kao konstrukcija znanja. U prvoj koncepciji poučavanja nastavnik je taj koji je u posjedu znanja (informacija) i prenosi ih studentima, on je autoritativan izvor ekspertnoga znanja, odgovoran za vođenje studenta, a na studentima je da pamte ono što je rečeno ili pokazano, i to znanje reproduciraju na zahtjev nastavnika. Po koncepciji konstrukcije znanja studenti kroz aktivnosti izgrađuju znanja, različiti izvori pridonose toj konstrukciji (nastavnik, tekstovi, eksperti, studentska rasprava...), studenti dijele odgovornost za učenje s nastavnikom koji ih usmjerava, a studentska grupa djeluje kao učeća zajednica.

Drugi dio termina (»poravnanje«) odnosi se na to da u nastavi moraju biti usklađeni ishodi poučavanja sa sadržajima i aktivnostima koje se potiču tijekom poučavanja te s ishodima koji će se mjeriti.

Postupci u konstruktivnome poravnanju jesu:

1. Opisati željene ishode učenja s pomoću glagola
2. Kreirati okolinu birajući aktivnosti učenja/poučavanja koje će potaknuti planirane ishode
3. Koristiti pri vrednovanju ishoda zadatke koji se odnose na glagole vezane uz ishode
4. Prevesti svoje vrednovanje u standardne ocjene.

Biggs i Tang (2007.)

5. Poravnanje ishoda i sadržaja poučavanja

Posao je nastavnika odabrati odgovarajuće metode poučavanja kojima će omogućiti da studenti postignu planirane ishode učenja. Primjerice ako je riječ o usvajanju nekih novih činjenica, nastavnik može odabrati kratko tzv. minipredavanje ili neki oblik suradničkog učenja ili uputiti studente da pročitaju odgovarajući tekst. Ukoliko želi osigurati razumijevanje nekoga sadržaja, nastavnik može potaknuti raspravu ili organizirati situaciju u kojoj će studenti biti u prilici da nove sadržaje povežu s nekim primjerima iz prakse. Ako nastavnik planira da ishod učenja bude neka sinteza znanja (npr. konstrukcija novog ispita znanja), onda mora tijekom nastave organizirati aktivnosti u kojima će studenti moći uvježbavati tu aktivnost (sastavljati ispit znanja). Nažalost često tijekom studija studenti, budući nastavnici, nisu poučavani kako sastaviti ispite, samo im je re-

Kompetencija	Ishodi učenja	Sadržaj/način učenja	Vrednovanje	ECTS (ukupno 4)
Studenti će moći pratiti i vrednovati učenička postignuća	Znati nabrojiti vrste zadataka u ispitima znanja	Predavanje, tekst u udžbeniku o vrstama zadataka u ispitima	Nabrojiti zadatke u ispitima znanja i grupirati ih	6 sati
	Analizirati zadatke u ispitima znanja	Predavanje, rasprava u malim grupama o prednostima i nedostacima pojedinih vrsta zadataka, rad u paru na analizi sastavljenih zadataka	Navesti prednosti i nedostatke zadataka dopunjavanja, zadataka višestrukog izbora, usporediti po prednostima i nedostacima zadatke esejskoga tipa i zadatke objektivnoga tipa	10 sati
	Sastaviti ispit znanja	Predavanje, demonstracija koraka u izradi ispita znanja, individualni rad na sastavljanju zadataka, rad u maloj grupi na izboru zadataka i konstrukciji ispita	Sastaviti ispit znanja iz Prirode i društva prema programu prvoga polugodišta trećega razreda	20 sati

Tablica 1. — Tablica konstruktivnoga poravnanja za kompetenciju koja se stječe u kolegiju Psihologija obrazovanja za nastavnike

čeno da postoje različiti zadaci koji se mogu primijeniti u ispitima znanja i poučeni su o prednostima i nedostacima pojedinih vrsta zadataka. Dakle od studenata nije tijekom poučavanja traženo da sastavljaju zadatke i ispit znanja, a kao ishod učenja se očekuje da su sposobni sastaviti takav ispit.

6. Poravnanje ishoda i vrednovanja

U slučaju poravnanja nastavnik mora vrednovanje ishoda provesti u skladu s time kakve je ishode planirao. Kako postoje različiti načini ispitivanja ishoda, nastavnik može odabrati usmeni ili pisani ispit, odnosno na pisanom ispitu zadatke različitoga tipa kojima može mjeriti različite ishode (zadaci dopunjavanja, alternativnog izbora, višestrukog izbora, povezivanja i sređivanja, zadaci esejskoga tipa). Važno je pri odabiru metoda za vrednovanje studentskoga znanja da one budu takve da stvarno mogu izmjeriti planirane ishode. Ako se pozovemo na prijašnji primjer, tj. kolegij ima planiran ishod po kojem će studenti moći sastaviti ispit znanja iz nekoga područja, onda nije primjereno taj ishod ispitivati zadacima objektivnoga tipa u kojima student treba nabrojiti vrste zadataka u ispitima znanja ili prepoznati prednosti neke vrste zadataka među nabrojenim prednostima. U slučaju tako planiranog ishoda nastavnik treba od studenta tražiti da sam sastavi ispit znanja iz određenoga područja i obrazloži svoj izbor zadataka i odabir sadržaja.

Osim toga pri konstruktivnome poravnanju nastavnik treba misliti i na studentsko opterećenje. Pri planiranju nastavnih sadržaja i aktivnosti koje će student trebati obaviti da bi postigao željene ishode istodobno valja voditi računa i o ECTS bodovima koje kolegij ima. Naime konstruktivno poravnanje znači da će nastavnik povezati raspoloživo vrijeme i stvarne mogućnosti da student u tome vremenu postigne planirane ishode. Tako će za kolegij od 4 ECTS boda, što je otprilike 120 sati studentskog opterećenja, nastavnik morati procijeniti (a to treba i naknadno provjeriti) koliko je to literature ili istraživanja na terenu ili grupnoga rada na projektu za prosječnoga studenta. Na slici 1 je primjer tablice konstruktivnoga poravnanja za neke ishode na kolegiju *Psihologija obrazovanja za nastavnike*.

7. Vrednovanje ishoda s pomoću ocjena

Nakon što je studentsko znanje izmjereno valja ga prevesti u standardne ocjene. Pritom valja voditi računa o tome da se rezultati na ispitima mogu interpretirati na dva načina: normativno i kriterijski. Normativno podrazumijeva da se rezultat studenta uspoređuje s rezultatima njegovih kolega, tj. s rezultatima odgovarajuće skupine. Normativna interpretacija govori o položaju studenta u odnosu na druge, ali ne govori o tome što taj student stvarno zna.

Drugi način je kriterijska interpretacija rezultata. Na temelju rezultata ispitivanja zaključuje se što student zna, bez obzira na znanja drugih studenata. Kriterijska interpretacija govori i u kojem stupnju je znanje usvojeno ili uspoređuje uradak s nekim unaprijed zadanim kriterijem. Moguće je konstruirati normativne i kriterijske testove znanja, pri čemu su prvi sastavljeni tako da što bolje razlikuju studente, a drugi tako da što bolje opisuju stečena znanja. Moguće je uz neke kompromise konstruirati testove koji omogućuju i kriterijsku i normativnu interpretaciju rezultata.

Kod usmenih ispita nastavnička „sloboda“ je izraženija te postoji veća prilika za različite pogreške u ocjenjivanju, tj. da na nastavničke procjene ishoda i konačnu ocjenu djeluju i neke druge varijable, a ne samo znanje studenta.

8. Kurikulumsko poravnanje

Princip poravnanja vrijedi ne samo za kolegij već i za cijeli kurikulum, pa tako na općenitijoj razini govorimo o kurikulumsnome poravnanju. U kurikulumu se ishodi učenja definiraju kao široke kompetencije, a ne kao specifične aktivnosti te se naznačuje da će se svaka kompetencija vrednovati na različite načine. Načini vrednovanja ovise o vrsti kurikuluma (prediplomski, diplomski, doktorski) te razini predmeta (godina studija). Naravno podrazumijeva se da je na višim godinama studija praćenje i vrednovanje sve složenije i da se ishodi učenja provjeravaju na višim razinama funkcioniranja u kognitivnome, psihomotoričkome i afektivnome području.

Literatura:

1. Anderson, L., Krathwohl, D. A. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
2. Biggs J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
3. Kovač, V., Kolić Vehovec, S. (2008). *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja — priručnik za sveučilišne nastavnike*. Sveučilište u Rijeci.
4. Krathwohl, D. R. i dr. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II, Affective Domain*. New York: D. McKay.
5. Simpson, E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain, Vol. 3. The Psychomotor Domain*. Washington, D.C.: Gryphon House.

Studentsko opterećenje (sustav ECTS-a)

Jelena Mihaljević Djigunović
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Kratka povijest ECTS-a

ECTS je kratica za »europski sustav prijenosa bodova« (engl. *European Credit Transfer and Accumulation System*). Kao ideja pojavio se još 1989. godine u sklopu programa *Erasmus* kako bi se pojednostavnilo priznavanje studentskoga akademskog boravka i rada u inozemstvu tijekom studija. Razlozi za pojavljivanje ECTS-a, dakle, vezani su uz mobilnost sveučilišnih studenata, a predstavljaju jednu od glavnih karakteristika Bolonjskoga procesa. Tijekom proteklih dvadeset godina ECTS je konceptualno doraden, postupno uveden u sve zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije, te danas predstavlja jedan od temelja visokog obrazovanja u Europi. ECTS omogućuje usporedivost studijskih programa, međunarodnu mobilnost studenata, kao i studentsku mobilnost između različitih institucija unutar zemlje (ECTS User's guide, 2005.).

No, postoje i nove mogućnosti akumulacije ECTS bodova. Studenti mogu stjecati bodove i upisivanjem kraćih programa namijenjenih cjeloživotnom obrazovanju, dakle programima koji nisu dio njihova studija. Na temelju potvrde o završetku takvih programa studentima se, kad upišu cijeli studij, ti ECTS bodovi priznaju.

2. Što su to ECTS bodovi?

ECTS bodovi definiraju studentovo opterećenje u sklopu određenog kolegija, modula ili programa izraženo u vremenu. Riječ je o realnome vremenu potrebnom prosječnom studentu da postigne predviđene ciljeve kolegija, modula ili programa. Istraživanja u sklopu europskoga sveučilišnog projekta »Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi« (engl. *Tuning Educational Structures in Europe*) upozorila su da na studentovo opterećenje mogu utjecati pristupi učenju, poučavanju i vrednovanju. Na europskoj razini, jedan ECTS bod odražava studentovo opterećenje od 25 do 30 sati. U Hrvatskoj je prihvaćeno da jedan ECTS bod predstavlja opterećenje od otprilike 30 radnih sati. Pritom se opterećenje ne odnosi samo na sudjelovanje na nastavi nego uključuje i samostalni studentov rad kod kuće ili na terenu. Broj ECTS bodova nije povezan s brojem kontaktnih sati nastave u kolegiju. Ovisno o kolegiju, jedan sat seminara — na primjer — može od studenta zahtijevati nekoliko sati pripreme, a sve zajedno oblikuje studentovo opterećenje.

Opterećenost studenta, izraženu u ECTS bodovima, određuje nastavnik. No, tijekom nastave, ili po završetku kolegija, uz pomoć studenata na različite se načine (npr. upitnicima) provjerava primjerenost dodijeljenoga broja bodova. Na temelju takvih provjera potrebno je podesiti broj bodova ili zahtjevnost obrazovnih aktivnosti kako bi se predviđeno opterećenje izjednačilo sa stvarnim.

Pri određivanju potrebnih ECTS bodova polazi se od toga da se, u pravilu, jednom godinom studija postigne 60 ECTS bodova. Stoga preddiplomska razina podrazumijeva stjecanje 180 ECTS bodova, ako traje tri godine, odnosno 240 ECTS ako traje četiri godine. Diplomskim studijima stječe se 60 (ako traju jednu godinu) ili 120 (ako traju dvije godine) ECTS bodova. Integrirani učiteljski studiji traju pet godina i njima se stječe 300 ECTS bodova.

3. Kako odrediti potreban broj ECTS bodova u kolegiju?

Kako su ciljevi kolegija izraženi u obliku ishoda učenja, a ti ishodi su u suvremenim visokoškolskim programima za obrazovanje učitelja i nastavnika formulirani u smislu kompetencija,²² pri bodovanju kolegija potrebno je, između ostalog, imati na umu sljedeće:

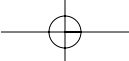
- koliko je vremena potrebno da razvije kompetencije predviđene kolegijem
- koje je uvjete potrebno osigurati za razvijanje takvih kompetencija
- koji je oblik studentova angažmana potreban da se postignu predviđeni ishodi kolegija.

U sklopu većine kolegija student će dio vremena provesti na nastavi. Za određene oblike nastave trebat će se samostalno pripremiti, npr. čitanjem ili analizom relevantne literature. Određene teme zahtijevat će i praktičnu aktivnost studenta, neke druge i terenski rad. Svi oblici studentova rada i sve uloženo vrijeme u sklopu određenoga kolegija predstavljaju njegovu opterećenost i trebaju se adekvatno bodovati.

4. Koliko je ECTS bodova potrebno za stjecanje nastavničke kompetencije?

Na nastavničkim studijima koji su usklađeni s Bolonjskim procesom ukupno studentovo opterećenje kolegijima/modulima koji su izravno usmjereni na stjecanje nastavničke kompetencije kreće se između 20% i 35% petogodišnjega visokog obrazovanja. Postotak je viši u učiteljskim studijima, a niži u nastavničkim. U Hrvatskoj je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.) propisano da se za stjecanje nastavničke kompetencije treba osigurati 60 ECTS bodova za takve kolegije/module. Kolegiji kojima se stječe nastavnička kompetencija odnose se na opće obrazovne znanosti, metodiku nastave i praksu. Broj ECTS bodova za te tri kategorije varira od programa do programa. U nekim europskim programima odnos je trećinski (Zgaga, 2006., Vizek Vidović, 2005.). Na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 30 ECTS bodova stječe se kolegijima iz općih obrazovnih znanosti, a prestali se bodovi prikupljaju

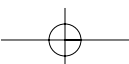
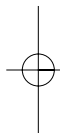
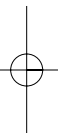
²² Kompetencija je pojam koji obuhvaća znanja, vještine, stavove i vrijednosti.

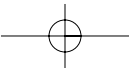
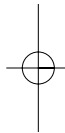
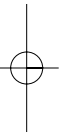
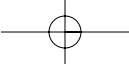


kroz kolegije iz metodike nastave i školske prakse. Na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu broj varira od programa do programa, a kreće se između 130 i 146 ECTS bodova. Na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu raspon bodova koji je potrebno prikupiti za stjecanje nastavničke kompetencije kreće se od 25 do iznad 60 ECTS bodova, a razlikuje se s obzirom na razinu studija na kojoj se stječe nastavnička diploma i na kombinaciju predmeta za predavanje kojih se student priprema.

Literatura:

1. ECTS User's Guide (2004). Bruxelles
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ECTS_DS_Users_guide_en.1094119167134.pdf
2. Zgaga, P. (ur.) (2006). *The prospects of teacher education in South-East Europe*. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies.
3. Vizek Vidović, V. (ur.) (2005). *Gjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.





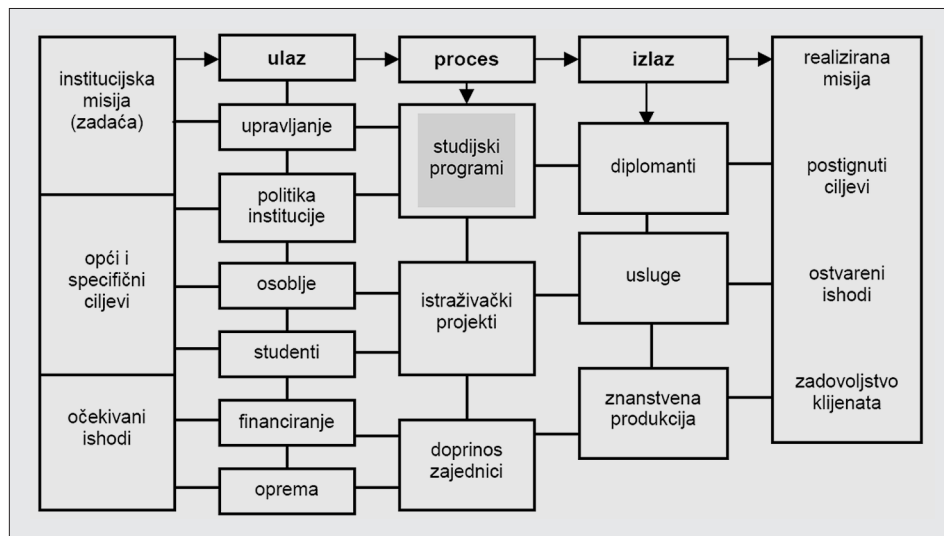
Sustav osiguranja kvalitete na razini programa

Jelena Mihaljević Djigunović
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Osiguranje kvalitete na razini svih programa, pa tako i programa obrazovanja učitelja i nastavnika provodi se kroz formalno usustavljenu proceduru. Ključna važnost osiguranja kvalitete programa vidljiva je i iz činjenice da je regulirano i *Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2005., npr. čl. 17. i 18.). Vrednovanje programa može biti vanjsko i unutarnje.

1. Osiguranje kvalitete obrazovanja nastavnika u zemljama Europske zajednice

U zemljama Europske zajednice već se niz godina provode komparativne studije veza-
ne uz osiguranje kvalitete obrazovanja nastavnika. Iz publikacije *Quality Assurance in
Teacher Education in Europe* (2006.; dostupna u elektroničkoj verziji na adresi:
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>)
u kojoj su objavljeni rezultati spomenutih komparativnih istraživanja vidljivo je da su
uključene zemlje razvile vanjske i unutarnje sustave osiguranja kvalitete obrazovanja
nastavnika. U toj zanimljivoj i preglednoj publikaciji mreže Eurydice opisani su ciljevi,
uloga i postupci mjerenja kvalitete inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja nastavnika.
U svim ispitanim aspektima uočene su manje ili veće razlike među zemljama, no ut-
vrđen je i trend ujednačavanja. Uočene razlike odnose se na pristup i organizaciju vred-
novanja, no i na sadržaje koji se uzimaju u obzir. U nekim se zemljama koriste speci-
fični postupci namijenjeni samo vrednovanju obrazovanja nastavnika, u drugima su
postupci jednaki onima za vrednovanje kvalitete bilo kojega programa obrazovanja na
visokoškolskoj razini, a u trećima se primjenjuju kombinirani pristupi. Zanimljive su
razlike i u opsegu vrednovanja. U nekim je zemljama on vrlo širok pa uključuje sadržaj-
e kurikuluma, odnos općeg i profesionalnog dijela programa, metode poučavanja i oc-
jenjivanja, organizaciju školske prakse i partnerstvo sa školama, omjer studenata i nas-
tavnika koji educiraju nastavnike, stavove studenata prema programima, njihovu moti-
vaciju i obrazovni uspjeh, kvalifikacije nastavnika koji izvode program obrazovanja nas-
tavnika i dr.



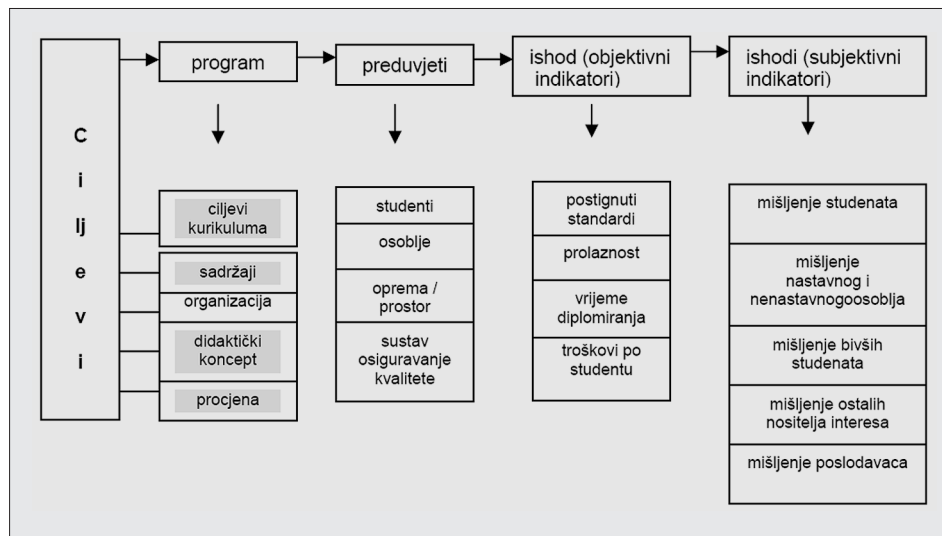
Slika 1. — Mjesto studijskoga programa u modelu institucijske unutarnje evaluacije (prema Vroeijenstijn, 1995.; preuzeto iz Križanić i Vizek Vidović, 2007.)

2. Vanjsko vrednovanje studijskih programa u Hrvatskoj

Vrednovanje studijskih programa dio je institucijskoga vrednovanja visokog učilišta. Postupkom akreditacije studijskoga programa, kojim rukovodi Agencija za znanost i visoko obrazovanje, osigurava se ulazno vanjsko vrednovanje programa. Postupak se temelji na *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (članak 7. i članak 51.), *Uputama Rektorskog zbora za sastavljanje prijedloga preddiplomskih i diplomskih studijskih programa te Pravilniku o mjerilima i kriterijima za vrednovanje kvalitete i učinkovitosti visokih učilišta i studijskih programa*. Svaki prijedlog programa podvrgava se stručnoj recenziji. Recenzente imenuje Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje, a obično su uključena 2-3 stručna recenzenta. Glavni kriteriji po kojima se programi procjenjuju odnose se na to je li program na razini najnovijih znanstvenih spoznaja i na njima temeljenih znanja i vještina, je li usklađen s nacionalnim prioritetima i potrebama profesionalnoga sektora, te je li usporediv s programima u zemljama Europske unije. Pozornost se obraća i na adekvatnu uključenost ECTS bodovnoga sustava, kriterije za mobilnost studenata i nastavnika te adekvatnost i usporedivost akademskoga stupnja i stručnoga naziva koji program predviđa. Na temelju recenzija poseban izvjesitelj sastavlja izvješće u kojem Nacionalnom vijeću za visoko obrazovanje preporučuje da se program prihvati, odbije ili da se predlagatelju uputi pismo očekivanja.

3. O unutarnjem vrednovanju studijskih programa

Vanjskom vrednovanju prethodi unutarnje vrednovanje koje provodi visoko učilište. Kao što je već istaknuto, vrednovanje programa kao način osiguranja kvalitete dio je i



Slika 2. — Proces (samo)vrednovanja studijskih programa
(prema Vroeijenstijn, 1995.; preuzeto iz Križanić i Vizek Vidović, 2007.)

institucijskoga vrednovanja, a odnosi se na vrednovanje procesne dimenzije kao što je vidljivo iz modela prikazanoga na slici 1.

Glavni aspekti programa koji se vrednuju i na temelju kojih se osigurava kvaliteta prikazani su na slici 2.

Iako se oba gore prikazana modela odnose na unutarnje vrednovanje, ona dobro ilustriraju ulogu i mjesto relevantnih komponenata vrednovanja s pomoću kojih se osigurava kvaliteta na razini programa. Metoda samoanalize, kao najkompleksnija, ali najkorisnija metoda unutarnjeg vrednovanja i kao temelj za vanjsko vrednovanje, bitno pridonosi ne samo djelotvornom praćenju kvalitete programa nego i potencijalnom unaprjeđenju njegove kvalitete.

Detaljan opis sustava osiguranja kvalitete može se naći u radu *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the Bologna process — an introduction* (Gonzalez i Waagenar, 2006.), a prikazan je i u poglavlju »Model razvoja kurikuluma« (tablica 3) ovoga priručnika.

Osiguranje kvalitete programa za obrazovanje učitelja i nastavnika podrazumijeva sve već spomenute dimenzije, ali i niz specifičnih.

Na razini koncipiranja i akreditacije programa za obrazovanje učitelja i nastavnika potrebno je osigurati optimalni odnos kolegija/modula usmjerenih na sadržaje predmeta koji će učitelj/nastavnik predavati i onih u kojima će izravno stjecati nastavničke kompetencije. U tome je kontekstu ključno pitanje adekvatnog određivanja mjesta prakse u studijskome programu. Pritom se ne misli samo na omjer »teorije i prakse« u sklopu programa, nego je iznimno bitno kvalitetno koncipiranje i integriranost prakse u cjelokupni program, posebice s obzirom na kompetencije koje se očekuju kao krajnji ishodi obrazovanja. Nadalje, osiguranje kvalitete programa provodi se i osiguranjem

kompetentnog osoblja koje izvodi program. Odgovarajuća profesionalna kompetencija osoblja odnosi se i na mentore u školama koji sudjeluju u izvođenju prakse. Jedan od načina osiguranja kvalitete programa jest i pravilno određivanje ulazne razine studenata koji će se obrazovati i metoda njezina mjerenja. Jedna od ulaznih komponenti svakako je i motivacija za nastavničku profesiju. Kvaliteta obrazovanja na razini programa osigurava se i reguliranjem načina osuvremenjivanja i revidiranja programa, profesionalnoga razvoja osoblja te utvrđivanjem odgovornosti za to. Na općoj razini, kvaliteta programa osigurava se i usklađivanjem s novim trendovima u obrazovanju učitelja i nastavnika koji se objavljuju u europskim dokumentima (npr. *Green Paper on Teacher Education*, 2000.; Kelly i dr., 2004.; Newby i dr., 2008.) te usporedivošću s programima sveučilišta koja su dostigla stupanj izvrsnosti u obrazovanju učitelja i nastavnika.

Na razini procesa kvaliteta se programa osigurava adekvatnim pristupima poučavanju, učenju i vrednovanju ishoda učenja. Riječ je o sustavnome praćenju izvedbe pojedinih programskih dijelova i programa u cjelini. Pritom se misli na osiguravanje strategija poučavanja koje vode ne samo stjecanju teorijskoga i faktografskoga znanja nego i razvijanju vještina, stavova i vrijednosti koje su neizostavan dio nastavničkih kompetencija, i to i generičkih i predmetno-specifičnih. Pokazatelj kvalitete programa također je i adekvatno usmjeravanje studenata prema djelotvornim strategijama učenja i studiranja te, posebice, reflektivnome pristupu praksi i samovrednovanju postignuća tijekom školske prakse.

Na razini krajnjih ishoda kvalitetu je potrebno osigurati u smislu ovladavanja kompetencijama proklamiranim kao ishodi pojedinih kolegija/modula i cijeloga programa, u smislu uspješnosti u zapošljavanju i u smislu uspješnosti u radu. Kvaliteta postignuća vezanih uz uspješnost u pojedinim dijelovima programa vezana je i uz jasno formulirane načine vrednovanja ishoda učenja. Praćenje zapošljavanja studenata nakon završetka studija, kao i njihove uspješnosti u profesiji, dio su osiguranja kvalitete programa koji podrazumijeva longitudinalni pristup pa time zahtijeva i dulje vremensko razdoblje za provedbu.

Literatura

1. Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=062EN>
2. *Green Paper on Teacher Education* (2000). TNTEE. <http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>
3. Gonzalez, J. i Waagenar, R. (ur.) (2006). *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the Bologna process — an introduction*. Socrates-Tempus, 130.-131.
4. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Southampton, UK: Southampton University — Brussels: European Commission.
5. Križanić, V. i Vizek Vidović, V. (2007). *Unutrašnje vrednovanje visokih učilišta*. V. Turković, V. Borenić-Kabalin, A. Ružička (ur.). Bolonjski proces u visokom umjetničkom obrazovanju. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 23.-71.
6. Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. i Soghikyan, K. (2008). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: ECML.
7. Vroijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis*. Higher education policy series. Jessica, Kingsley, London.

Primjer razvoja kurikulumu prema bolonjskim načelima na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu

Vlatka Domović, Ivana Cindrić
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Uvod

U ovom se poglavlju analizira kurikulum učiteljskoga studija izrađenog u skladu s »bolonjskim načelima« u trenutku kada su učiteljski studiji od stručnih prerasli u sveučilišne.

U Republici Hrvatskoj učitelji razredne nastave tradicionalno su se školovali na visokim učiteljskim školama, dakle na stručnim studijima. Takav model studiranja nije bio u potpunosti prihvatljiv ekspertima u području primarnog obrazovanja, kao ni diplomiranim učiteljima, jer su brojne analize pokazale da postoji potreba za sveučilišnim studijima koji bi reagirali na sve složenije zahtjeve učiteljske profesije.

Vanjski poticaj za razvoj sveučilišnih studija za učitelje primarnog obrazovanja bila je reforma sustava visokog obrazovanja u Hrvatskoj, to jest prihvaćanje Bolonjskoga procesa koji je ponudio nove strukturalne okvire i omogućio izradu studijskih programa na načelima kao što su: usmjerenost studija prema stjecanju kompetencija, veća relevantnost za tržište rada, uvođenje kreditnoga sustava koji vodi računa o opterećenju studenata, osiguravanje mobilnosti studenata i profesora, uvođenje europske dimenzije u obrazovanje.

2. Analiza stanja u europskoj praksi i utvrđivanje potreba

Prvi korak u izradi programa sveučilišnoga studija za učitelje bila je analiza stanja, koja se temeljila na analizi sustava obrazovanja učitelja u europskim zemljama te analizi europskih dokumenta u području obrazovanja učitelja.

Analizirani su sustavi obrazovanja učitelja u Finskoj, Švedskoj, Engleskoj, Njemačkoj, Nizozemskoj, Češkoj, Sloveniji i Srbiji (Prijedlog nastavnog plana i programa, 2005.). Analiza je pokazala da se, bez obzira na nacionalne razlike, zamjećuje trend obrazovanja učitelja na sveučilišnim institucijama, to jest kroz sveučilišne programe. Također, zamijećeno je da se u većini promatranih zemalja na istom tipu ustanova učitelji školuju za rad u primarnom obrazovanju koje najčešće traje šest godina (ISCED — razina 1). Analiza je pokazala i da u području obrazovanja učitelja postoje dva dominantna modela — simultani i sukcesivni. U školovanju učitelja primarnog obrazovanja

dominira simultani model, dok je sukcesivni češći u obrazovanju predmetnih učitelja koji se zapošljavaju u nižoj i višoj srednjoj školi (ISCED — razine 2 i 3).

Nadalje, utvrđeno je da na tržištu rada postoji potreba za učiteljima specifičnoga profila, prije svega za učiteljima koji su ranije završavali učiteljski studij s pojačanom nastavom iz stranoga jezika.

Sljedeći korak u analizi stanja odnosio se na analizu europskih dokumenata u području obrazovanja učitelja, prije svega na Zajednička europska načela za učiteljske kompetencije i kvalifikacije čija je svrha pomoći u formuliranju nacionalnih politika obrazovanja učitelja (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications 2004). U tome se dokumentu naglašava važnost visokoškolskog (sveučilišnoga) obrazovanja svih kategorija učitelja, važnost osiguravanja nastavka studija na posljediplomskoj razini te se ističe značaj multidisciplinarnog i multidimenzionalnog obrazovanja učitelja.

Uz potrebu za postizanjem prepoznatljivosti i kompatibilnosti naših učiteljskih studija s učiteljskim studijima u Europi, potreba za pokretanjem sveučilišnoga studija za obrazovanje učitelja ogleda se i u mišljenjima već zaposlenih učiteljica/učitelja koji su završili stručni studij, ali su često izražavali želju za proširivanjem kompetencija, posebice zato jer su se željeli dalje usavršavati u posljediplomskim studijima.

3. Ciljevi programa

Nakon analize stanja i potreba Učiteljski fakultet u Zagrebu predložio je nove programe za obrazovanje učitelja primarnog obrazovanja, koji su se nakon postupka akreditacije, počeli provoditi školske godine 2005./06. Novi sveučilišni programi organizirani su kao integrirani preddiplomski i diplomski studij (0+5) i njihovim završavanjem stječe se naziv *magistar primarnog obrazovanja*. Iako je osnova Bolonjskoga procesa uvođenje prepoznatljivih ciklusa studiranja — preddiplomskoga i diplomskoga studija, koji se obično organiziraju prema modelu 3+2, sveučilišni program za obrazovanje učitelja organiziran je drugačije. Naime, Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003.) omogućava da se određeni studijski programi provode integrirano kroz prvu i drugu razinu studija. S druge strane, iako Bolonjski proces nudi opći okvir pri organizaciji ciklusa studiranja, istodobno ostavlja prostor u kojem se uvažavaju specifične potrebe određenih profesija.

Programi za obrazovanje učitelja sastoje se od četiri temeljna elementa (Buchberger, 2000.). To su: obrazovne znanosti, akademske discipline/predmeti, metodike i organizirana praksa u školama. Učiteljski fakultet u Zagrebu nastavio je i u novim programima tradiciju studiranja prema simultanome modelu, to jest od prve godine studija isprepleću se svi ti elementi. Takav model studiranja doveo je do potrebe integracije ciklusa, jer se pretpostavlja da samo studenti koji su ovladali cjelokupnim programom mogu razviti sve potrebne kompetencije.

Pri izradi novih programa, vodilo se računa o potrebi za razvojem novih kompetencija učitelja. Analiza prethodnih programa pokazala je da su »do sada učiteljice i učitelji primarnog obrazovanja osposobljavani isključivo za izvršavanje odgojnih i obrazov-

nih zadaća u nastavnome procesu u školi. U ovom se konceptu sveučilišnog obrazovanja učiteljica i učitelja za primarno obrazovanje nastoji pojačati pedagoške i metodičke kompetencije završenih studentica i studenata tako da mogu zadovoljiti razvojne potrebe djece u dobi srednjega djetinjstva, *tijekom čitave godine*, dakle i u vrijeme kada nisu na obveznim školskim aktivnostima.« (Prijedlog nastavnog plana i programa, 2005.). Nadalje, programi su koncipirani tako da povećavaju mogućnosti zapošljavanja završenih studentica i studenata toga studija u raznim izvanškolskim institucijama (organiziranje izvanškolskoga života djece, organiziranje zimovanja i ljetovanja, organizirano provođenje slobodnoga vremena, te razni oblici neformalnog obrazovanja djece u dobi srednjega djetinjstva). Dakle, cilj sveučilišnoga programa jest razviti kompetencije potrebne za rad u razredu i školi, ali i za rad u izvanškolskim institucijama koje se bave odgojem i obrazovanjem djece.

4. Struktura studija

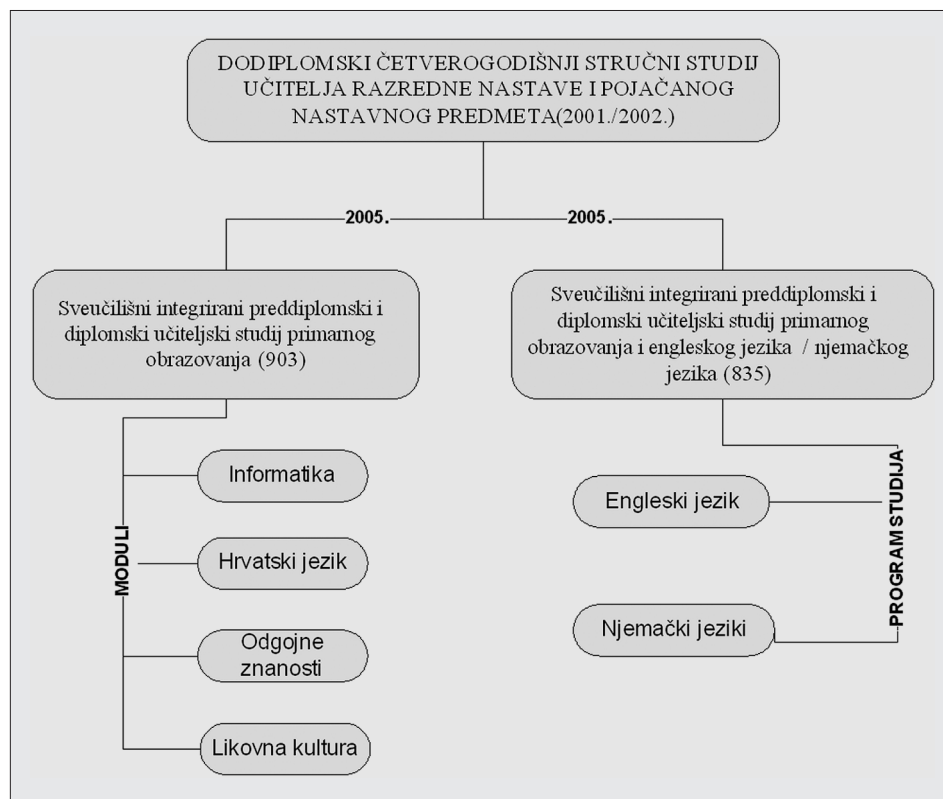
Izrađena su dva nova programa, koja nude dva modela studiranja. To su: *Studij za učitelja/učiteljicu primarnog obrazovanja (program 903)*, i *Učiteljski studij primarnog obrazovanja i engleskog jezika / Učiteljski studij primarnog obrazovanja i njemačkog jezika (program 835)*. Oba programa studiraju se 10 semestara, to jest po njihovu završetku stječe se 300 ECTS bodova i naziv *magistar primarnog obrazovanja*.

Slika 1 prikazuje promjene koje su nastale prelaskom iz četverogodišnjega stručnog studija²³ na petogodišnji sveučilišni studij. Prilikom koncipiranja novoga, petogodišnjega programa došlo je do bitne promjene. Naime, umjesto prijašnjega jednoga, ponuđena su dva nova programa.

Karakteristika studijskoga programa 903 jest ta što studenti uz zajednički dio studija mogu odabrati i jedno područje interesa u kojem će stjecati dodatne kompetencije. Takva područja (moduli) su: *Odgojne znanosti, Informatika, Likovna kultura i Hrvatski jezik*. Svaki od modula nosi 44 ECTS-a, a njime se stječu dodatne vještine i kompetencije koje pridonose poboljšanju rada u razredu i školi u specifičnome području. Tako koncipiran studij trebao bi omogućiti studentima ostvarivanje drugog, prije spomenutoga cilja, a to je mogućnost zapošljavanja diplomiranih učitelja/učiteljica u raznim izvanškolskim institucijama koje se bave neformalnim odgojem i obrazovanjem djece. Nadalje, izbor modula omogućava studentima sudjelovanje u koncipiranju »vlastitog« kurikulumu, odnosno na taj se način reagira na individualne interese studenata.

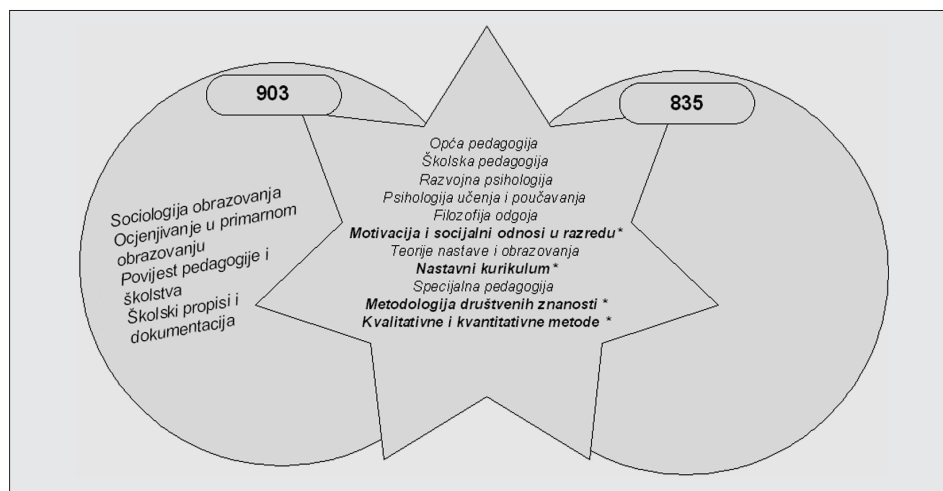
Studijski program 835 sastoji se od kolegija osnovnoga studija primarnog obrazovanja te programa stranoga jezika (engleski ili njemački) koji čini 25% cjelokupnoga programa učiteljskoga studija, to jest najmanje 88 ECTS bodova. Na taj način studenti koji se opredijele za taj studijski program stječu kompetencije za poučavanje stranoga jezika (engleskog ili njemačkog) u primarnom obrazovanju. Studij je također integriran (preddiplomski i diplomski), to jest traje deset semestara, a njegovim završavanjem stje-

²³ Do 2005. godine Učiteljska akademija u Zagrebu bila je visoka učiteljska škola. U skladu s time buduću učitelji školovali su se prema četverogodišnjem stručnom programu studija. Godine 2005. Učiteljska akademija prerasta u Učiteljski fakultet i počinje izvoditi sveučilišne programe.



Slika 1. — Promjene nastale pri prijelazu stručnog u sveučilišni studij

će se 300 ECTS bodova. Razlozi za koncipiranje i pokretanje toga studijskoga programa su višestruki (Prijedlog nastavnog plana i programa za studij 835, 2005., 7 i 8). S jedne strane oni proizlaze iz širih društvenih potreba, kao što je važnost stranih jezika kao jednog od bitnih preduvjeta za ravnopravno uključivanje građana Hrvatske u svjetske gospodarske, znanstvene i kulturne tokove u kontekstu procesa globalizacije i europskih integracija. Ponuda studija engleskog i njemačkog jezika kojima se učitelji primarnog obrazovanja osposobljavaju za nastavu tih stranih jezika od samoga početka osnovne škole predstavlja adekvatnu reakciju na spomenute društvene potrebe. Nadalje, razlozi proizlaze i iz specifičnih potreba za učiteljima i nastavnicima stranih jezika na državnoj razini. Uvođenjem prvoga stranog jezika kao obaveznoga predmeta od 1. razreda osnovne škole bitno je povećana potreba za adekvatno obrazovanim nastavnim kadrom. Nadalje, kompetencije koje se stječu završavanjem toga studijskoga programa u značajnoj mjeri mogu pridonijeti fleksibilnosti pri zapošljavanju učitelja primarnog obrazovanja i pri organizaciji nastave stranih jezika u osnovnoj školi. Uz to, predloženi studiji stranih jezika razvijeni su ciljano za učitelje stranih jezika u osnovnoj školi, i to u kombinaciji sa studijem primarnog obrazovanja, po čemu su kvalitativno spe-



Slika 2. — Distribucija kolegija iz obrazovnih znanosti u studijskim programima 903 i 835

cifični i sadrže nezanemariv znanstveno-istraživački inovacijski potencijal za daljnji razvoj obrazovanja učitelja stranih jezika.

Važno je istaknuti i da se studentima koji studiraju po novim, sveučilišnim programima omogućava nastavak obrazovanja kroz specijalizacije (u trajanju od jedne ili dvije godine) ili doktorski studij, što prema prijašnjem studiranju na stručnim studijima nije bilo moguće.

5. Sadržaj studija — zajedničke kurikularne komponente u programima obrazovanja učitelja

Programi za obrazovanje učitelja sastoje se od četiri temeljna elementa (Buchberger, 2000.). To su:

1. obrazovne znanosti
2. akademske discipline/predmeti
3. metodike
4. praksa.

Ta podjela omogućava analizu i usporedbu programa za obrazovanje učitelja, odnosno u toj analizi gore navedeni elementi bit će polazna osnova za komparaciju stručnih programa za obrazovanje učitelja i novih, sveučilišnih programa za obrazovanje učitelja na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu, čija je realizacija započela 2005.

Uspoređujući sveučilišne programe studija, može se uočiti njihova zajednička osnova. Oba programa, 903 i 835, sadrže kolegije iz područja obrazovnih znanosti, predmeta koji se poučavaju u prva četiri razreda osnovne škole, metodike te praksu u škola. U odnosu na prijašnji, četverogodišnji studij, ciljevi petogodišnjeg studija su stjecanje novih pedagoških, metodičkih, stručnih i istraživačkih kompetencija, što je moguće pratiti u analizi ponuđenih kolegija u sve četiri gore navedene sastavnice.

6. Obrazovne znanosti

Slika 2 prikazuje distribuciju kolegija obrazovnih znanosti prema programu studiranja. Sveučilišni studij donio je promjene u području obrazovnih znanosti uvođenjem četiri nova kolegija u oba studijska programa: *Motivacija i socijalni odnosi u razredu*, *Nastavni kurikulum*, *Metodologija društvenih znanosti* te *Kvalitativne i kvantitativne metode*. Uz zajedničke kolegije iz obrazovnih znanosti u programu 903 nalaze se dodatni kolegiji iz toga područja: *Povijest pedagogije i školstva*, *Sociologija obrazovanja*, *Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju* te *Školski propisi i dokumentacija*. Nadalje, u programu 903 za dio kolegija iz obrazovnih znanosti (*Razvojna psihologija*, *Filozofija odgoja 1*, *Motivacija i socijalni odnosi u razredu*, *Specijalna pedagogija*) opterećenje studenata je veće, to jest broj ECTS bodova za isti kolegij se razlikuje u odnosu na program 835. Ta razlika ne proizlazi iz zahtjeva za sudjelovanjem studenata u izravnoj nastavi (predavanja i seminari), već iz različitih zahtjeva pri polaganju ispita.

7. Akademske discipline/predmeti

Na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu studenti stječu znanja iz ukupno šest predmeta koji se javljaju u programima primarnog obrazovanja. Sveučilišni program studija donio je promjene u odnosu na stručni ponajprije u broju sati (opterećenju) te sadržaju, odnosno koncepciji nekih kolegija. Ta se promjena očituje, na primjer, u kolegiju koji je u prijašnjem, stručnom programu nosio naziv — *Hrvatski jezik* i koji se poučavao jednu godinu (dvosemestralni kolegij). U novom, sveučilišnom programu uvedeni su kolegiji *Hrvatska gramatika* (1. semestar) i *Hrvatski pravopis* (2. semestar) te *Hrvatski jezik* u trećem semestru. Ta promjena nije povećala broj sati izravne nastave, ali su kolegiji postali fokusirani na pojedine dijelove sadržaja. Promjene su se dogodile i kod kolegija *Prirodoslovlje* gdje je broj sati također ostao isti, ali se kolegij izvodi u četiri semestra u odnosu na prijašnja tri.

Oba sveučilišna programa 903 i 835 obogaćena su kolegijima *Scenska kultura i Medijska kultura*, ali uz različito opterećenje studenata. Zastupljenost ostalih predmeta u novom programu nije se mijenjala.

8. Metodike

U odnosu na stručni studij, u novom, sveučilišnom programu povećan je broj sati metodičkim predmetima. Distribucija metodičkih predmeta u programu studija također se razlikuje od stručnoga studija. U prvoj i drugoj godini studija prema novim programima studenti nemaju metodičke predmete. To je velika razlika u odnosu na stručni studij u kojem su metodički predmeti počinjali u drugoj godini studija, a sveučilišni program ih uvodi u trećoj godini te se oni nastavljaju u četvrtoj i petoj godini.

U programu 903 studenti imaju ukupno 12 jednosemestralnih metodičkih kolegija iz 6 predmeta koji se poučavaju u nižim razredima osnovne škole (hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo, glazbena kultura, likovna kultura, tjelesna i zdravstvena kultura) i koji ukupno tvore 74 ECTS boda.

Program 835 zamjetno je uvećao broj sati iz metodičkih predmeta. Na primjer, ako se analizira područje engleskoga jezika, broj sati metodičkih kolegija povećao se na 360 u odnosu na 210 sati u stručnome studiju. Stručni studij nudio je dva metodička kolegija *Metodika nastave engleskoga jezika* (150 sati) i *Razredna nastava na engleskom jeziku* (60 sati), dok sadašnji program 835 nudi 8 jednosemestralnih metodičkih kolegija koji ukupno čine 21 ECTS bod.

9. Praksa

Studentska praksa bila je jedna od temeljnih komponenti stručnoga programa obrazovanja učitelja. Ta se tradicija nastavila i u novim, sveučilišnim programima. Stručni program tražio je od studenata da provedu ukupno 60 dana na praksi (prve tri godine po 10 dana, a u četvrtoj godini 30 dana prakse). U novim, sveučilišnim programima vrijeme predviđeno za praksu je skraćeno na 45 dana za studijski program 903, a studijski program 835 ima 40 dana prakse. Studenti u studijskom programu 835 imaju dodatnu praksu koja se odnosi na strane jezike. Tako, na primjer, studenti koji su izabrali engleski jezik imaju dodatnih 150 sati prakse iz engleskoga jezika, ravnomjerno raspoređenih od četvrtog do osmog semestra. Takva distribucija prakse studentima omogućava praćenje i sudjelovanje u stvaranju nastavnih aktivnosti, motivira ih, upućuje na stilove učenja, strategije učenja, kroskurikularno poučavanje te praćenje/vrjednovanje postignuća. Prema *European Profile for Language Teacher Education — A Frame of Reference (2004)* — jedna od ključnih stavki obrazovanja učitelja stranoga jezika jest eksplicitni okvir za praksu. Taj bi okvir trebao imati smjernice koje sadrže: detaljni opis suradnje između škole i institucije, opis odnosa mentora i studenata, informacije o očekivanjima i dužnostima studenata, savjete i smjernice vezane uz praćenje rada studenata i promišljanje o iskustvima u praksi te strukturiranu povratnu informaciju od mentora. U praksi Učiteljskoga fakulteta taj je okvir poznat pod nazivom *Odluka o stručno-pedagoškoj praksi studenata Odsjeka za učiteljske studije* koji sadrži naputak o provođenju stručno-pedagoške prakse za svaku studijsku godinu, a dokumentacija o stručno-pedagoškoj praksi sastoji se od:

- 1.1.1. ovjerene potvrdnice o obavljenoj stručno-pedagoškoj praksi u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj
- 1.1.2. izvješću o provedenoj praksi (do tri stranice teksta)
- 1.1.3. dnevnika stručno-pedagoške prakse
- 1.1.4. metodičke pripreme za nastavni sat (studenti 4. i 5. godine studija predaje na uvid i ovjeru profesoru pojedine metodike).

Učitelji kod kojih studenti hospitiraju po završetku prakse ispunjavaju *Potvrđnicu* i predaju je studentu čime potvrđuju ispunjenje svih obveza.

Takav je oblik studentske prakse slično koncipiran i na nekim europskim učiteljskim fakultetima (*St. Martin's College, University of Venice, University of Warsaw*) (*European Profile of Language Teacher Education — A Frame of Reference*). Naglasak se stavlja na refleksiju, stalnu povratnu informaciju (konstruktivnu i osjetljivu) koju studenti trebaju dobiti od mentora i svojih kolega (zato je važno da na hospitacije odlaze u

paru), na službenu dokumentaciju koju potpisuju studenti, mentori te fakulteti, jer se na taj način sve strane obvezuju na poštivanje prava, obveza i odgovornosti.

10. Programi kolegija — sadržaj, načini poučavanja i procedure vrednovanja

Svi predviđeni kolegiji opisani su na sljedeći način: navedeni su ciljevi kolegija, kompetencije koje se kolegijem razvijaju, sadržaji, načini izvođenja nastave, aktivnosti studenata, obvezna i dopunska literatura, obrazloženje dodijeljenih ECTS bodova, način praćenja stečenih znanja i vještina te način polaganja ispita. Takav pristup izradi programa pojedinih kolegija svjedoči o nastojanju ugrađivanja načela i ideja Bolonjskoga procesa. Drugim riječima, u izradi programa jasno se vidi prepoznavanje potrebe uvođenja pristupa koji se temelji na ishodima učenja, odnosno definiranju kompetencija koje student razvija u pojedinome kolegiju. Također, u opisima nekih kolegija detaljno se dovodi u vezu predviđeno vrijeme (broj ECTS-a) i zadataka koje student treba izvršiti tijekom kolegija. Nadalje, predviđaju se različiti načini poučavanja, brojni načini vrednovanja i praćenja studenata, što također svjedoči o orijentaciji na ishode učenja koji se mogu demonstrirati i praktično dokazati.

Analiza opisa programa kolegija sugerira zaključak o neujednačenom pristupu definiranju kompetencija koje student treba razviti, odnosno dio ciljeva i kompetencija je definiran na tradicionalan način iz sadržaja kolegija, odnosno primijenjen je tzv. podružni ili disciplinarni pristup.

U programima za sada nije navedeno na koji način se osigurava konstruktivno ponašanje, odnosno kako se postiže kongruentnost u horizontalnoj i vertikalnoj organizaciji studijskoga programa. O tome postoji načelna napomena da su «studijske obveze tako raspoređene da svaki student/studentica mogu na kraju semestra, odnosno na kraju školske godine steći jednu zaokruženu studijsku cjelinu» (Prijedlog nastavnog plana i programa, 2005.).

11. Zaključak

Analiza programa studija na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu pokazuje integraciju svih sastavnica koje tvore kurikulume za obrazovanje učitelja: obrazovnih znanosti, akademskih disciplina, metodika te prakse u školama.

Razlike između prijašnjeg, stručnog programa i novog, sveučilišnog programa su očite. One se očituju u proširivanju ciljeva studija, kojim se s jedne strane želi studente ne samo poučiti kako praktično djelovati u nastavi, već se njihove kompetencije proširuju i na nove nastavničke uloge u školi, ali i na osposobljavanje za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Također, uz odgovor na pitanje »kako«, studenti bi trebali biti osposobljeni za davanje odgovora na pitanje »zašto« se opredjeljuju za određene načine rada, to jest studij ih treba osposobiti za kritičku analizu vlastite prakse. Promjene koje bi trebale voditi razvoju novih osposobljenosti/kompetencija vidljive su u uvođenju novih i rekonceptualizaciji kolegija prisutnih u prijašnjem programu studija. Također

er, pristup planiranju usmjerenom na ishode učenja vidljiv je u izradi programa kolegija, u kojem se uz sadržaje definiraju i kompetencije koje bi studenti trebali razviti.

Jedna od temeljnih promjena u sveučilišnom programu rezultat je i nastojanja za »profesionalizacijom učiteljske struke« koja među ostalim podrazumijeva, u inicijalnom obrazovanju učitelja, uvođenje kolegija u kojima studenti, budući učitelji, stječu kompetencije za provođenje istraživanja (u razredu, u školi, cjelokupnome sustavu). Te bi kompetencije studenti trebali usvojiti u novim kolegijima poput *Metodologije društvenih znanosti i Kvalitativne i kvantitativne metode*, koji su po prvi put uvedeni u program za učitelje primarnog obrazovanja. Nadalje, kolegiji kao što su *Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju*, *Sociologija obrazovanja*, *Školski propisi i dokumentacija* daju studentima mogućnost da steknu vještine razumijevanja širega društvenog konteksta u kojem se obrazovanje događa i snalaženja u konkretnim nastavnim situacijama, pri čemu se vodi računa o poučavanju usmjerenom na potrebe učenika.

Nadalje, bitno je spomenuti da su praćenje i vrjednovanje bila područja koja su do 2005. uglavnom bila predmetom profesionalnog usavršavanja učitelja nakon završetka studija. Stoga je uvođenjem kolegija *Ocjenjivanje u primarnom obrazovanju* (program 903) i *Vrjednovanje* (program 835 — engleski jezik) napravljen bitan pomak u općem obrazovanju učitelja.

Područje studentske prakse također je usustavljeno na način da studenti imaju praksu u školama vježbaonicama, radeći s učiteljima mentorima. Studenti provode određeno vrijeme aktivno promatrajući odgojno-obrazovne aktivnosti, a u dogovoru s ravnateljem i učiteljem-mentorom neke aktivnosti studenti mogu izvoditi i samostalno. Također, studenti se upoznaju s ustrojstvom rada škole, nastavnih i izvannastavnih aktivnosti te oblicima suradnje škole i lokalne zajednice. Primjereno godini studija studenti samostalno izvode nastavu. Primjerice na 5. godini student ima obvezu pomagati u pripremi i izvođenju nastave (u izradi didaktičkih materijala, ispravljanju učeničkih radova i sl.) te je obavezan održati najmanje tri nastavna sata s nastavnim jedinicama iz hrvatskoga jezika, matematike i prirode i društva.

Na kraju je moguće zaključiti da novi »bolonjski« programi nisu stvarani prema načelu »da sadržaj kurikulumu za obrazovanje učitelja korelira s ozračjem koje karakterizira nastava usmjerena na prenošenje znanja (engl. *knowledge transmission teaching*)«, pri čemu su takvi programi kontraproduktivni s obzirom na ciljeve koji su definirani kao profesionalno obrazovanje učitelja (Buchberger, 2000.).

Ova analiza napravljena je na temelju sadržajne komparacije stručnih i sveučilišnih programa za obrazovanje učitelja. To znači da ostvarenost ciljeva programa i razvijenos kompetencija koje studenti ovladavanjem programa trebaju steći treba utvrditi daljnjim istraživanjima. Ipak, nakon tri godine iskustva u primjeni novih programa uočene su mogućnosti za unapređivanje u smislu jasnijeg definiranja kompetencija koje se žele ostvariti na razini cjelokupnog studija, jasnijeg definiranja ishoda učenja na razini izvedbenih programa kolegija, uvođenja novih modela poučavanja te drugačije vremenske organizacije pojedinih kolegija.

Literatura:

1. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (ur.) (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. www.see-educoop.net/
2. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. (2004). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training
3. International Standard Classification of Education — ISCED 1997. UNESCO. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm
4. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education — A Frame of Reference. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/studies_en.html
5. Prijedlog nastavnog plana i programa — studij 835. (2005). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
6. Prijedlog nastavnog plana i programa — studij 903. (2005). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
7. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. (2003). <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/306330.html>

Model razvoja kurikulumu usmjerenog na kompetencije

Vlasta Vizek Vidović

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Predloženi model razvoja kurikulumu usmjerenog na kompetencije sadrži 12 koraka koji su većim dijelom prilagođeni našim uvjetima, ali je zadržana temeljna struktura naznačena u Tuning projektu (Gonzalez i Wagenaar, 2006.).

1. korak: Utvrđivanje potreba za promjenom

Kada je riječ o razvoju studijskih programa namijenjenih osposobljavanju budućih učitelja i nastavnika za nastavni rad u školama, u većini europskih zemalja ne postavlja se pitanje jesu li takvi programi potrebni (izuzetak je primjerice Italija u kojoj se nastavničke kompetencije stječu u pripravničkoj godini rada). U pravilu se podrazumijeva da su takvi programi neophodni, ali ostaje otvoreno pitanje što mijenjati i zašto mijenjati. Kao što je već spomenuto u prvome poglavlju, uvođenjem Bolonjskoga procesa u hrvatski visokoškolski sustav, programi inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika doživjeli su bitne promjene na strukturalnoj razini. Tako su učiteljski programi podignuti na razinu sveučilišnih studija te su organizirani kao jedinstveni petogodišnji program. Studijski programi za nastavnike doživjeli su bitnu promjenu u tome što je usvojen konsekutivni model prema kojem na preddiplomskoj razini studenti uče sadržaje vezane uz akademsko područje dok na diplomskoj razini stječu nastavničke kompetencije u području edukacijske znanosti, metodike i školsku praksu, i to u opsegu od 60 ECTS-a. Standard od 60 ECTS-a postignut je konsenzusom svih nastavničkih fakulteta i on se postavlja kao minimalan, a prema potrebi može se i povećati, što je prihvaćeno i u novom Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). Sada to područje čini 20% ukupnoga vremena za inicijalno osposobljavanje predmetnih nastavnika što je znatno povećanje, i u apsolutnome i u relativnome smislu, u odnosu na predbolonjsko razdoblje, s obzirom na to da je u okviru četverogodišnjega studija stjecanje nastavničkih kompetencija bilo svedeno na 7 — 12 % ukupnoga vremena studiranja.

Postavlja se pitanje jesu li reformirani bolonjski programi osim tih strukturalnih promjena doživjeli i konceptualne i izvedbene promjene u skladu s temeljnim konceptima kurikulumu usmjerenog na kompetencije i pristupu poučavanju usmjerenome na učenika. Kako bi se izbjegla zamka »starog vina u novim bocama«, prvi korak u reviziji postojećih programa trebao bi krenuti od podataka vezanih uz samoevaluaciju trogodišnje-

ga bolonjskog iskustva (uključivši i studentske evaluacije) te usporedbe vlastitog iskustva s primjerima dobre prakse (tzv. *benchmarking*). U tome smislu uskoro će se provesti i vanjske evaluacije visokih učilišta što će biti važan izvor informacija o tome gdje ima prostora za poboljšanje. Dodatan izvor informacija o kvaliteti studijskih programa inicijalnog obrazovanja mogu biti i podaci međunarodnih komparativnih istraživanja kao i rezultati vrednovanja učeničkih postignuća koje provodi Nacionalni centar za vrednovanje, budući da ti podaci pokazuju s jedne strane razinu učeničkog uspjeha, a s druge učeničku percepciju poučavanja u srednjim i osnovnim školama. Naravno pri tome treba voditi računa i o vremenu studiranja sadašnjih učitelja te o aspektima njihova trajnog usavršavanja.

Na temelju rezultata samoevaluacije, vanjske evaluacije i posredno na temelju rezultata vanjskoga vrednovanja otvara se prostor za preispitivanje postojećih programa i uočavanje propusta u njihovu planiranju, ali i teškoća pri izvedbi.

2. korak: Definiranje razine i profesionalnog kompetencijskog profila

S obzirom da je razina inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika određena na razini diplomskoga ciklusa možemo pretpostaviti da u ovom trenutku neće doći do strukturnih promjena dok je drugi ciklus u tijeku.

U okviru Bolonjskoga procesa kao temeljna programska orijentacija postavljena je konstruktivističko/ bihevioristička paradigma — obrazovanje usmjereno na studenta i na kompetencije kao ishode učenja. U zemljama u kojima je definiran nacionalni kompetencijski standard za učiteljsku profesiju taj je dokument polazište za planiranje kurikulumu. Budući da u Hrvatskoj ne postoji takvo uporište na nacionalnoj razini, visoka učilišta koja izvide programe inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika trebaju se konzultirati s ostalim nositeljima interesa u obrazovanju, unutar i izvan visokog obrazovanja u vezi s definiranjem ključnih nastavničkih kompetencija. U ovom slučaju to su školski djelatnici, predstavnici javnih institucija i prosvjetnih vlasti, javne institucije, istraživačkih grupa koje se bave obrazovanjem, ali i učenici i njihovi roditelji.

Kako su te konzultacije složene, i s obzirom na broj ciljnih skupina i njihova specifična obilježja, često je potrebno sastaviti ekspertni tim koji će provesti konzultacije po modelu akcijskog istraživanja rabeći različite kvantitativne i kvalitativne metode prikupljanja i obrade podataka. Jedan od izvora informacija mogu biti analize sadržaja relevantnih publikacija, nastavničke dokumentacije ili istraživačkih studija. Podaci se mogu prikupiti i izravno od predstavnika pojedinih ciljnih skupina anketama, intervjuima te razgovorima s fokus-grupama. No mogu se rabiti i složenije analize kao što su funkcionalna analiza nastavničkoga zanimanja, ili opserviranje uspješnih nastavničkih modela, ili pak analiza kritičnih događaja, odnosno uočenih problema u radu. U konzultacijski proces mogu se uključiti i grupe stručnjaka koji će neposrednim kontaktom ili *on-line* voditi panel-rasprave, npr. po modelu Delphi tehnike. Ta tehnika prikupljanja mišljenja provodi se u dva koraka. Najprije se eksperti u području zamole da odgovore na ključna pitanja koja su otvorena tipa. Nakon obrade tako prikupljenih podataka, rezultati se u sažetom strukturiranom anketnom obliku vrata sudionicima da još jed-

nom procijene njihovu relevantnost, odnosno da ih komentiraju. Ta je metoda osobito pogodna za završnu fazu istraživanja kada se nakon prikupljanja mišljenja različitih nositelja interesa provode konzultacije među nastavnicima visokih učilišta. Valja napomenuti da je u tome području vrlo važna suradnja među visokim učilištima budući da se nastavničko zanimanje veže uz općedruštveni interes definiran kao pravo na kvalitetno obrazovanje svakoga djeteta.

3. korak: Definiranje akademskoga kompetencijskog profila i ishoda učenja

Na temelju profesionalnoga kompetencijskog profila koji široko definira ključne kompetencije izrađuje se akademski profil za pojedini studijski program, tj. definiraju su kompetencije koje će trebati posjedovati učitelj razredne nastave, odnosno nastavnik pojedinoga predmeta. U poglavlju o kompetencijama naveden je primjer akademskoga kompetencijskog profila za osnovnoškolske nastavnike engleskoga jezika. Kao što je vidljivo iz toga primjera, svaka od navedenih kompetencija opisuje se u terminima ishoda učenja.

U toj fazi planiranja kurikuluma važno je kompetencije definirati kao mjerljive ishode učenja. Isto je tako važno za svaki ishod učenja odrediti standarde postignuća za pojedine programske razine. Pri opisivanju kompetencija kao ishoda učenja valja voditi računa i o tome da ishodi učenja odgovaraju razini programa. Primjerice, socijalne vještine grupnoga rada različito će se definirati na razini preddiplomskoga, diplomskoga i poslijediplomskoga studija. Na razini preddiplomskoga od studenta će se očekivati da može argumentirano sudjelovati u grupnoj raspravi ili u zadacima suradničkog učenja. Na diplomskoj razini sposobnost rada u grupi ima više aspekata te uključuje i sposobnost planiranja i raspodjele uloga u izvedbi praktičnih zadataka projektnoga tipa, kao i vještine samorefleksije i praćenja grupnih procesa. Na poslijediplomskoj specijalističkoj razini očekuje se sposobnost timskoga rada, tj. razvoj sposobnosti okupljanja i koordiniranja ljudi različitih specijalnosti kako bi se riješio neki istraživački problem. Na najvišoj doktorskoj razini timski rad integrira vještine stečene na prethodnim stupnjevima, što podrazumijeva sposobnosti kao što su aktivno slušanje i uvažavanje različitih mišljenja, stavova i argumenata, prezentacijske vještine te sposobnost grupnoga vođenja i poticanja pozitivne grupne dinamike.

4. korak: Određivanje strukture akademskoga programa

Sljedeći korak u razradi kurikuluma usmjerenog na kompetencije jest određivanje strukture programa u smislu određivanja tema/područja u određenoj disciplini relevantnih za stjecanje željenih kompetencija. Taj se pristup bitno razlikuje od tradicionalnoga koji polazi od spoznajne strukture i ključnih koncepata u pojedinome području. Primjerice u klasično koncipiranome studiju farmacije programiranom iz perspektive biomedicinskoga znanstvenog područja teško da bi se našla nastavna jedinica koja studenta osposobljava za komunikaciju s klijentima u ljekarnici. Promjena perspektive i razmišljanje o tome što su značajke uspješnoga ljekarnika prvo je potakla profesionalne udru-

ge da u svoje programe stručnog usavršavanja uključe teme vezane uz komunikacijske vještine potrebne ljekarnicima, a zatim je i u okviru bolonjske reforme studija farmacije pokrenut kolegij temeljnih komunikacijskih vještina na razini preddiplomskoga studija s perspektivom uspostave kolegija »naprednih profesionalnih komunikacijskih vještina« na diplomskoj razini. Međutim valja napomenuti da je za stjecanje i usavršavanje generičkih vještina važno da se one uključuju i povezuju s područno-specifičnim sadržajima kako bi se osigurao transfer u različita područja. To primjerice znači da je potrebno prezentacijsku vještinu, koja se može sustavno opisati i analizirati u posebnom kolegiju o komunikacijskim vještinama, dalje uvježbavati u kolegijima iz područja struke tako što će studenti prezentirati svoje seminarske radove, sudjelovati s izlaganjima u stručnim skupovima i sl.

Autori Tuning projekta isto tako ističu važnost transparentnosti ishoda učenja, odnosno napominju kako se od tvorca kurikuluma očekuje da razmotre kakva imaju jamstva da će se ishodi učenja prepoznati i razumjeti unutar i izvan Europe (Gonzalez i Wagenaar, 2006.).

5. korak: Razrada izvedbenih programa na razini kolegija (silabus)

Nakon što se odredi okvirna struktura kurikuluma, prilazi se njezinoj razradi kroz specifične nastavne jedinice/kolegije. U obrazovanju učitelja/nastavnika u planiranje treba uključiti i školsku praksu te je tretirati slično kao i bilo koji drugi kolegij. To znači da se pri izradi silabusa ili izvedbenoga programa kolegija trebaju definirati svrha i ciljevi, ishodi učenja opisani kao ono što će student znati i razumjeti te moći učiniti nakon ispunjenih obveza na kolegiju, sadržaja, nastavnih metoda, aktivnosti studenata, načina te praćenja napretka i provjere ishoda učenja. U tu se svrhu obično rabe specijalno pripremljeni obrasci koji olakšavaju razumijevanje ciljeva i načina na koje će se oni postići. Pri izradi silabusa valja se koristiti taksonomijama razina ishoda učenja, kao što je Bloomova koja određuje složenost ishoda u pojedinim domenama: kognitivnoj, psihomotoričkoj i afektivnoj. Nakon jasnog određivanja ishoda učenja kao ciljeva poučavanja, općenito se preporučuje da se vodi računa o tome da ishodi učenja budu SMART, tj. da budu konkretni (*Specific*), mjerljivi (*Measurable*), dogovoreni (*Agreed*), relevantni (*Relevant*) i vremenski izvedivi (*Timely*).

U toj se fazi pristupa i konstruktivnome poravnanju pojedinih elemenata: ciljeva, ishoda učenja, primjerenih strategija učenja, metoda poučavanja i metoda vrednovanja učinka, kako je to opisano u poglavlju 5 priručnika. Kada je riječ o vrednovanju učinka, unaprijed treba utvrditi kriterije za ocjenjivanje izvedbe. S obzirom na to da se u pristupu poučavanju usmjerenome na studenta i kompetencije ishodi učenja ne mogu uvijek kvantificirati na način zbrajanja bodova u klasičnome testu znanja s pitanjima zatvorenoga tipa, vrlo je važno razviti prikladne kvalitativne metode za procjenu razine učinka. U tome smislu preporučuje se korištenje tehnike *Rubrika* koja omogućava da se kompleksni ishodi analiziraju s obzirom na svoje komponente pri čemu se opisuju očekivani nivo izvedbe za svaki stupanj skale ocjena na način kako je to prikazano u poglavlju 4.

6. korak: Utvrđivanje studentskog opterećenja (ECTS bodovi)

Nakon povezivanja ciljeva i ishoda sa strategijama učenja, poučavanja i vrednovanja slijedi korak utvrđivanja studentskog opterećenja, odnosno ECTS bodova. Važno je da je program tako strukturiran da postoji dobro uravnoteženje ukupnoga radnog opterećenja u programu kao cjelini, te na razini pojedine akademske godine i unutar oba semestra. Opće je pravilo da proračun studentskog opterećenja za cijeli program mora odgovarati vremenu koje je prosječnom studentu potrebno da postigne očekivane ishode učenja. Primjerice, kao što je ranije spomenuto, na Sveučilištu u Zagrebu godišnje akademsko opterećenje od 60 ECTS-a (pri čemu 1 ECTS bod iznosi 28 — 30 sati) podrazumijeva 1680 do 1800 radnih sati prosječnoga studenta, što ulazi u kategoriju visokih studentskih opterećenja. U Europi se studentsko opterećenje izraženo u radnim satima kreće od 1400 do 1700 sati godišnje. Općenito se preporučuje da se kolegiji tako usklade da imaju podjednaka opterećenja izražena ECTS bodovima (npr. 5 ECTS-a) ili da budu umnošci temeljnog opterećenja, tj. da iznose 5, 10 ili 15 ECTS-a. Takva struktura pretpostavlja da pojedini kolegij može izvoditi više nastavnika koji se ovisno o svojoj specijalnosti međusobno dopunjuju, a jednako opterećenje im omogućuje lakše usklađivanje pojedinih dijelova izvedbenoga programa.

Autori Tuning projekta predlažu da se provjera realističnosti zahtjeva pojedinoga kolegija može utvrditi tako da i nastavnik i student ispune predložak za opis silabusa. Nastavnik to čini pri planiranju kolegija, a student nakon završetka i ispunjavanja obveza. Odstupanja u obrascima upućuju i na ishode učenja, odnosno opterećenja koja je potrebno uskladiti. Okvirni obrazac vidi u Tablici 1.

7. korak: Završno usklađivanje strukture kurikuluma

Kada su silabusi dovršeni, budući da ih izrađuje predmetni nastavnik, i to sam ili s najužim suradnicima, potrebno je na središnjoj razini organizacijske jedinice koja je nositelj programa provjeriti jesu li kolegiji tako planirani da pokrivaju sve planirane kompetencije te jesu li usklađeni opisi ishoda učenja s obzirom na poziciju kolegija unutar programa. Isto je tako važno provjeriti slijede li kolegiji zamišljenu progresiju u stjecanju pojedinih kompetencija te jesu li preduvjeti za njihov opis primjereno određeni. Kad je riječ o inicijalnom obrazovanju predmetnih nastavnika, vrlo je važno da u procesu usklađivanja sudjeluju nastavnici oba ciklusa — preddiplomskoga i diplomskoga — budući da je uspjeh u nastavničkom zanimanju determiniran uspješnom integracijom znanja, vještina i vrijednosti stečenih u oba ciklusa. Preporučuje se da završna analiza uključi i izradu završne matrice (kolegiji x kompetencije) koja ima sljedeći oblik:

Ta se matrica zatim uspoređuje s popisom kompetencija koji je izrađen u koraku 3, te se provjerava jesu li izvedbenim planovima obuhvaćene sve generičke i specifične kompetencije; posebice je važno voditi računa o zastupljenosti generičkih kompetencija u različitim predmetnim područjima. Pri provjeri matrice može se utvrditi kako je neka kompetencija izostavljena, zato što svi misle da će biti uključena u silabus ostalih predmeta. Može se uvidjeti i da ima previše preklapanja i neujednačenosti, pa je potrebno učiniti preinake na razini pojedinih kolegija. No moguće je da je i neki pred-

Verzija A. (ispunjava nastavnik pri planiranju kolegija)

- Studijski program
- Ime kolegija
- Vrsta kolegija (obvezni – izborni)
- Razina kolegija (preddiplomska, diplomatska, poslijediplomska)
- Preduvjeti (prethodno položeni kolegiji ili drugi uvjeti)
- Broj ECTS bodova
- Kompetencije koje se razvijaju u okviru ovoga kolegija:
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____

Ishodi učenja	Nastavne aktivnosti /načini poučavanja	Strategije učenja	Procijenjeno opterećenje	Vrednovanje

Tablica 1. — Obrazac za opis kolegija (student ispunjava verziju B ovog predloška koja je identična verziji A samo je student ispunjava nakon položenoga kolegija)

Planirane kompetencija/ kolegij	Kompetencija 1	Kompetencija 2	Kompetencija 3	Kompetencija 4	Kompetencija 5	... x	Total ECTS
Kolegij 1	x (2 ECTS)		x (1 ECTS)	x (2 ECTS)			5
Kolegij 2		x (1 ECTS)	x (4 ECTS)				5
Kolegij 3	x (1 ECTS)	x (1 ECTS)			x (3 ECTS)		5
Kolegij 4		x (2 ECTS)	x (2 ECTS)		x (1 ECTS)		5
Kolegij 5	x (3 ECTS)			x (1 ECTS)	x (1 ECTS)		5
Kolegij 6				x (3 ECTS)	x (2 ECTS)		5
.....						
.....						
Total							180

Tablica 2. — Matrica strukture preddiplomskoga programa

metni nastavnik prepoznao da je potrebno uključiti ili modificirati opis neke kompetencije, pa je u ovoj fazi moguće i revidirati početni popis kompetencija.

8. korak: Definiranje uvjeta za ulazak u program i za prelazak u višu razinu studiranja

Sastavni dio kurikuluma usmjerenog na kompetencije jest i opis uvjeta koje je nužno zadovoljiti kako bi osoba uopće mogla ući u program. Ti se uvjeti moraju precizno definirati za pojedine kategorije potencijalnih studenata (redovne, izvanredne, uz rad) kao i za svaku razinu studija. Ukoliko je jedan od uvjeta razradbeni ispit, potencijalni studenti trebaju dobiti iscrpne informacije o polaganju ispita. Poseban izazov predstavlja očekivanje u vezi s fleksibilnosti kada je primjerice riječ o prelasku iz preddiplomske razine u diplomsku pri čemu neki studenti žele promijeniti učilište, a drugi vrstu studija, dok treći, koji dolaze kao zreli studenti s određenim radnim iskustvom, žele da im se u određenoj mjeri priznaju kompetencije koje su stekli ili na samome poslu ili tijekom različitih oblika stručnog usavršavanja.

9. korak: Pružanje podrške studentima u ostvarivanju planiranih ishoda učenja

Uz jasno definiranje uvjeta za ulazak u studij potrebno je onima koji su upisali program osigurati i različite oblike podrške imajući na umu društvenu odgovornost nositelja programa kako se ne bi uzalud trošili ionako skromni resursi niti rasipalo vrijeme nastavnika i studenata. Danas je uobičajeno da sveučilišta ulažu znatne napore kako bi osigurala da njihovi studenti postignu što bolje rezultate u učenju, ali briga o studentima ima i dodatnu dimenziju. S obzirom na akademsku mobilnost, ali i demografski pad u pojedinim regijama, sveučilišta nastoje na taj način privući bolje studente, a s druge strane mogu očekivati da će se i njihovi bivši studenti — alumni — nastojati zauzeti i uzvratiti podrškom svome sveučilištu. Sustav podrške studentima najčešće ima pet temeljnih oblika: informacijska podrška (o sustavu studiranja, stipendijama, mobilnosti), akademska podrška (mentorski rad, tutorske grupe, seminari kako učiti), savjetovanje o karijeri, psihološko savjetovanje te praktična podrška studentima s invaliditetom. Neki se oblici podrške pružaju u specijaliziranim službama, a neki su organizirani na razini fakulteta ili odsjeka/zavoda. Važno je da su otvoreni svim studentima, lako dostupni, pravodobni te da poštuju načelo stručnosti i povjerljivosti pri pružanju pojedinih vrsta usluga.

10. korak: Utvrđivanje potrebnih resursa za izvedbu programa

Osnovni uvjet za izvođenje programa jest, naravno, pretpostavka o zadovoljavajućim financijskim, prostornim, materijalnim i kadrovskim resursima. Pri planiranju kurikuluma potrebno je imati i jasnu financijsku konstrukciju, te pokazati da se raspoloživo zadovoljavajućim prostorom, odgovarajućim brojem nastavnika, zadovoljavajućom opremom, posebno informacijskim tehnologijama, te da je nastavno osoblje osposobljeno za provedbu kurikuluma usmjerenoga na studenta.

Praćenje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kako se prati kvaliteta izvedbe programa i njegovih komponenti? ▪ Kako se prati kvaliteta osoblja i njihova motivacija za izvedbu programa? ▪ Postoje li mehanizmi za evaluaciju kvalitete obrazovnog okruženja na mjestima gdje se odvija praksa/stažiranje? ▪ Je li zadovoljavajuća kvaliteta prostora i opreme potrebne za odvijanje programa? ▪ Kako se prati ulazna razina potencijalnih studenata? ▪ Kako se prati studentska izvedba s obzirom na kvalitetu ishoda učenja /kompetencija koje se trebaju steći i vrijeme potrebno za dovršenje programa i njegovih komponenti? ▪ Kako se prati zaposlenost diplomiranih studenata? ▪ Kako je organizirana baza podataka za alumnije? ▪ Prikupljaju li se podaci diplomiranih studenata o zadovoljstvu studijem?
Osvremenjivanje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kako je organiziran sustav osvremenjivanja i revizije programa? ▪ Na koji se način promjene povezane s vanjskim kretanjima u društvu mogu inkorporirati u program? ▪ Tko jamči i kako je organiziran profesionalni razvoj osoblja u odnosu na osvremenjivanje programa?
Održivost i odgovornost	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kako se jamči održivost programa? ▪ Kako se jamči da su relevantna tijela spremna preuzeti odgovornost za održavanje i osvremenjivanje programa?
Organizacija i informacija	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kako se obavlja i tko jamči osvremenjivanje informacija u vezi s programom? ▪ Dobivaju li studenti automatski Dodatak diplomi bez naknade na jednom od stranih jezika u širokoj upotrebi?

Tablica 3. — Praćenje izvedbe programa, održivosti programa i načini evaluacije

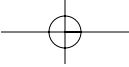
11. korak: Utvrđivanje pristupa osiguravanja kvalitete i održivosti studijskoga programa

U tome koraku planiranja kurikuluma usmjerenog na kompetencije valja elaborirati što je sve jamstvo kvalitete programa, kako će se kvaliteta pratiti te što će se poduzimati kako bi se kvaliteta poboljšala. Pojam osiguravanja kvalitete podrazumijeva evaluaciju ulaza (akreditaciju programa), evaluaciju procesa te evaluaciju ishoda. Svaka od tih razina podrazumijeva korištenje specifičnih izvora, metoda i tehnika prikupljanja podataka, koje se trebaju uključiti u planiranje kurikuluma.

U Tuning priručniku (Gonzalez i Wagenaar, 2006.) prikazan je i predložak za opis sustava osiguravanja kvalitete studijskoga programa (tablica 3).

12. korak: Završna rasprava i finalizacija teksta

Nakon dovršetka radne verzije dokumenta potrebno je da stručni tim koji je izradio prijedlog kurikuluma predstavi projekt ostalim nastavnicima i suradnicima koji će biti uključeni u izvedbu samoga programa kako bi mogli dati svoje primjedbe koje će se zatim raspraviti na zajedničkoj raspravi (ili prema potrebi tijekom višekratnih rasprava). Vrlo je važno da tekst kurikuluma bude usuglašen i prihvaćen općim konsenzusom jer će to olakšati njegovu provedbu. Na taj će način svi suradnici uključeni u izvedbu pro-

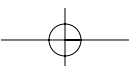
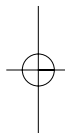
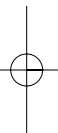


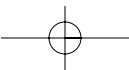
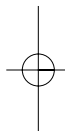
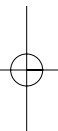
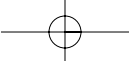
grama podijeliti odgovornost s užim timom te se može pretpostaviti da će se s više predanosti i s pozitivnim stavom okrenuti njegovoj izvedbi.

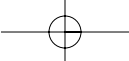
Preporučljivo je tekst dati i na dodatno čitanje vanjskome stručnjaku iz područja koji nije izravno uključen u provedbu programa, jer se često dogodi da baš takva osoba, koja nije «uronjena» u pripremu kurikuluma, zamijeti nešto što se previdjelo ili nešto što zahtijeva dodatnu elaboraciju. Nakon toga može se pretpostaviti da je studijski program spreman za upućivanje u formalni akreditacijski postupak.

Literatura:

1. Gonzalez, J. i R. Waagenar (ur.) (2006). *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the Bologna process — an introduction*. Socrates-Tempus.
2. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). *Narodne novine*, 87/ 2008.







Kontakt adrese autorica:

Ivana Cindrić

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
e-mail: ivana.cindric@ufzg.hr

Jelena Mihaljević Djigunović

Odsjek za anglistiku, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
e-mail: jdjigunovic@gmail.com

Vlatka Domović

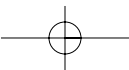
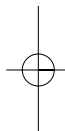
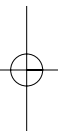
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
e-mail: vlatka.domovic@ufzg.hr

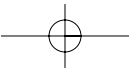
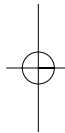
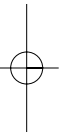
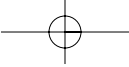
Vlasta Vizek Vidović

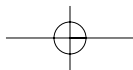
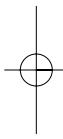
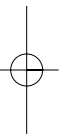
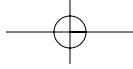
Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
e-mail: vvizek@ffzg.hr

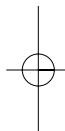
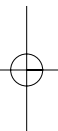
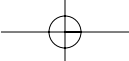
Vesna Vlahović Štetić

Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
e-mail: vlahovi@ffzg.hr









ISBN 978-953-175-333-3



9 789531 753333

