

OSTVARIVANJE BITNIH PROMJENA U NASTAVI U SJENI REFORMI OBRAZOVNOG SUSTAVA

Bognar, Branko; Lukaš, Mirko

Source / Izvornik: **Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 2016, 62, 39 - 52**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:803258>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

OSTVARIVANJE BITNIH PROMJENA U NASTAVI U SJENI REFORMI OBRAZOVNOG SUSTAVA

Branko Bognar, doc. dr. sc.

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku

Mirko Lukaš, doc. dr. sc.

Filozofski fakultet u Osijeku

Sažetak:

U Hrvatskoj je obvezno osmogodišnje školovanje ustrojeno krajem 50-ih godina prošlog stoljeća. Otad smo bili svjedoci više pokušaja reformiranja obrazovnog sustava koji su relativno malo pridonijeli bitnim promjenama u nastavi. Na temelju analize reformskih nastojanja utvrdili smo kako se većina reformi svela na donošenje dokumenata (strategija, nastavnih programa i kurikuluma). To ukazuje na orijentaciju uvođenja promjena odozgo. Smatramo kako svaka promjena započinje i završava u glavama i praksi onih ljudi koji ju trebaju ostvariti. Učiteljima treba pomoći osloboditi kreativne potencijale i podržati ih neka ustraju u profesionalnom učenju i trudu koji je uvijek potrebno uložiti za stvaranje kvalitetnije škole. Ostvarivanje promjena ovisi prije svega o poticajnoj školskoj kulturi i inicijativi samih praktičara na lokalnoj razini, a vrlo malo o detaljno razrađenim planovima onoga što bi praktičari trebali ostvariti prema tuđim zamislima. Bitne se promjene mogu dogoditi samo ako učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji dobiju veću slobodu, podršku i financijska sredstva za osmišljavanje inovativnih kurikuluma koji će odgovarati odgojnim potrebama i obrazovnim interesima njihovih učenika. Time bi se povećao osjećaj ovlaštenosti praktičara i njihova motivacija za ostvarivanje bitnih promjena u našim školama.

Cljučne riječi: obrazovni sustav, reforma, bitne promjene

Uvod

O potrebi promjena obrazovnog sustava u Hrvatskoj raspravlja se već nekoliko desetljeća. Od početka devedesetih bilo je nekoliko reformskih pokušaja koji, nažalost, nisu ostavili dubljeg traga u našim školama. Posljednja veća promjena na osnovnoškolskoj razini obrazovnog sustava dogodila se krajem 50-ih godina prošloga stoljeća. Naime, odmah po završetku Drugog svjetskog rata obrazovna razina stanovništva bila je vrlo niska, nedostajalo je školskih zgrada i osposobljenih učitelja. Kako bi se prevladalo takvo loše stanje, prvo se nastojalo uvesti obvezno sedmogodišnje školovanje. Međutim, u ondašnjim teškim društveno-ekonomskim uvjetima to je bilo gotovo nemoguće ostvariti na cijelom prostoru Hrvatske.

U studenom 1951. godine usvojen je Zakon o narodnim školama kojim je istaknuta potreba uvođenja osmogodišnje obvezne škole. Kako bi to bilo moguće učiniti 1953. godine, imenovana je Komisija za reformu škola koju je u Hrvatskoj vodio dr. Josip Škavić. Zavod za prosvjetno-pedagošku službu pod vodstvom Ivana Leke i vrsnih stručnjaka praktičara preuzima središnju ulogu vođenja.

Uz nastojanja oko promjene tadašnje strukture osnovne škole započele su se primjenjivati mnoge didaktičke inovacije - od suradničkog učenja, slobodnih aktivnosti u školi, individualizacije do programiranja rada u školi. Školske godine 1958./59. u stotinjak škola Hrvatske implementiran je novi nastavni plan i program koji je nakon jednogodišnjeg eksperimentalnog iskustva postao završni prijedlog promjena (Leko, Nola, 1960). Zakonom o osnovnoj školi, koji

je u Saboru Republike Hrvatske donesen 8. srpnja 1959. godine, ustrojeno je osmogodišnje obvezno obrazovanje (Leko, 1963) koje u gotovo neizmijenjenom obliku funkcionira do danas.

REFORMSKA NASTOJANJA POSLJEDNIH PETNAESTAK GODINA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Nakon osamostaljenja Republike Hrvatske zabilježeno je više pokušaja promjena odgojno-obrazovnog sustava od kojih ćemo analizirati tri reformska nastojanja ostvarena u posljednjih petnaestak godina. Radi se o Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (2002. - 2003.), uvođenju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) za osnovnu školu (2005. - 2009.) i posljednjem pokušaju ostvarivanja Cjelovite kurikularne reforme (2014. - 2016.).

PROJEKT HRVATSKOG ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA ZA 21. STOLJEĆE

Nakon parlamentarnih izbora održanih 2000. godine započinje rasprava o promjenama odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj koja je rezultirala dvama dokumentima pod naslovom *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj: Projekt Izvorište* čiji je urednik bio dr. sc. Vladimir Strugar (2002). i *Odgoj i obrazovanje: bijeli dokument o hrvatskom školstvu* koji je uredio prof. dr. Nikola Pastuović (2001). Ta dva prijedloga objedinjena su u jedan dokument pod nazivom *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. U tom dokumentu provedena je analiza postojećeg stanja i najavljene su promjene predtercijarnog sustava odgoja i obrazovanja.

Kao svrha odgoja i obrazovanja postavljena je kvaliteta života, a među najvažnijim ciljevima su izdvojeni osposobljavanje za aktivno građanstvo i zapošljavanje. Osnovna namjera najavljenih promjena bila je „zamijeniti obrazovanje koje je utemeljeno na memoriranju obrazovanjem koje potiče kreativnost, rješavanje problema, primjenu znanja i samoobrazovanje“ (MPŠ, 2002: 7). Pritom je poseban naglasak postavljen na dva koncepta: *cjeloživotno učenje i društvo koje uči*. Time do izražaja, osim formalnog učenja, dolazi neformalno i informalno učenje koje se uglavnom ostvaruje izvan školskih institucija i može trajati cijeli život. Isto tako, istaknuta je važnost definiranja novih vještina koje omogućuju cjeloživotno učenje, a to su „informatičke vještine, znanje stranih jezika, tehnološka kultura, vještine poduzetništva i socijalne vještine“ (MPŠ, 2002: 12).

Kao osnovni razlozi uvođenja promjena u obrazovni sustav navode se:

- neusklađenost postojećih nastavnih planova i programa s razvojnim potrebama djece
- promjene „u filozofiji obrazovanja i učenja koja se u novije vrijeme označava sintagmom 'cjeloživotno obrazovanje/učenje'“
- te kraće trajanje obveznog obrazovanja u odnosu na većinu zemlja Europske unije.

Kako bi se odgovorilo na uočene probleme i postavljene izazove, ovaj projekt predlaže uvođenje devetogodišnjeg obrazovanja koje je podijeljeno u tri ciklusa po tri godine. Predviđeno je da osnovna škola traje šest godina (1. - 6. razred), dok bi nakon toga učenici nastavili pohađati nižu srednju školu (7. - 9. razred). Time bi trajanje osnovnog obrazovanja bilo skraćeno s osam na šest godina, ali bi obvezno obrazovanje trajalo jednu godinu duže. Školska godina trebala je biti produžena za pet nastavnih dana. Umjesto 175 predloženo je da traje 180 nastavnih dana. S obzirom na duže trajanje obveznog obrazovanja i nešto duži boravak u školi tijekom školske godine, predviđeno je programsko rasterećenje i to posebno u prvom ciklusu.

Osim obveznih, namjera je bila uvesti izborne i fakultativne predmete u sva tri obrazovna ciklusa. Izborni i fakultativni programi posebno su trebali doći do izražaja u 7. i 8. razredu, a u 9. razredu je predloženo uvođenje *izbornih modula*:

Izborni modul je novost u nastavnom planu i programu. To je zaokružena cjelina programa koja obuhvaća praktična znanja i sposobnosti, s tim povezana stručno-teoretska znanja te pripadajuća opća znanja. Učenicima se nudi više izbornih modula od kojih će on odabrati jedan (MPŠ, 2002: 40).

Kako bi se omogućila veća izbornost, predviđeno je uvođenje osnovnog i proširenog programa u hrvatskom jeziku, matematici i stranom jeziku. Sve to trebalo je omogućiti nastavu usmjerenu na učenika. „U takvoj nastavi učenici uče istraživanjem i otkrivanjem te sudjeluju u raznovrsnim individualnim, skupnim i razrednim projektima“ (MPŠ, 2002: 43).

Umjesto nastavnog plana i programa namjera je bila uvođenje kurikuluma koji „sadrži, osim sadržaja učenja, još i ciljeve učenja, nastavne medije, metode i strategije te modele i proces vrednovanja“ (MPŠ, 2002: 39). U tom kontekstu spominje se i sintagma *kurikularna reforma*.

Vrednovanje je u ovom reformskom prijedlogu trebalo biti utemeljeno na konceptu *pedagogija uspjeha za sve*. Namjera je bila učenikovo napredovanje pratiti i ocjenjivati u odnosu na inicijalno stanje i osobne mogućnosti i to na tri načina:

1. otvorenim analitičkim opisnim modelom uz poštovanje didaktičkog ugovora (1. - 3. razred),
2. kombiniranim modelom koji osim opisnog, predviđa i brojčano ocjenjivanje u predmetima tzv. znanstvenog područja (4. - 6. razred) i
3. brojčanim ocjenjivanjem (7. - 9. razred).

S obzirom na kompleksnost najavljenih promjena, raspoloživost financijskih, materijalnih i kadrovskih mogućnosti, predviđeno je njihovo postupno uvođenje. Isto su tako kreatori ove koncepcije promjena bili svjesni da je teško pronaći rješenja s kojima će svi biti zadovoljni. Zbog toga su kao rješenje istaknuli školski i pedagoški pluralizam koji bi trebao omogućiti raznovrsnost „osnivača, pedagoških koncepcija te didaktičkih provedbi ciljeva odgoja i obrazovanja“ (MPŠ, 2002: 41).

U osmišljavanju promjena predlagači su istaknuli značaj stranih uzora i iskustva, ali uz potrebu uvažavanja osobitosti hrvatskog obrazovnog sustava. Istaknuto je da promjene trebaju obuhvatiti cijeli odgojno-obrazovni sustav te da je oko njihove provedbe važno postići što širu suglasnost.

Unatoč burnoj javnoj raspravi i dovršenom prijedlogu promjena odgojno-obrazovnog sustava, koncepcija na kraju nije usvojena u Saboru Republike Hrvatske. U saborskoj su raspravi kao razlozi neprihvatanja predloženih promjena navedeni nedostatna evaluacija trenutnog stanja, mali reformski kapaciteti i nedovoljna sredstva za provedbu reforme. Zlatko Šešelj je u raspravi izjavio kako „reformu u krajnjoj liniji na svojim leđima moraju iznijeti nastavnici, a ne kabinetski eksperimentatori. Nastavnici su već umorni od pokušaja i promašaja“ (Hrvatski sabor, 2003: 7). Osim toga, autorima projekta prigovoreno je da nisu postigli konsenzus oko bitnih aspekata promjena, a prije svega oko uvođenja devetogodišnje osnovne škole.

HRVATSKI NACIONALNI OBRAZOVNI STANDARD ZA OSNOVNU ŠKOLU

Nedugo nakon rasprave o *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* uslijedili su parlamentarni izbori. Novoformirano Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa na čijem čelu se našao ministar Dragan Primorac, objavilo je *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.* U tom je dokumentu istaknuta potreba mijenjanja sustava od-

goja i obrazovanja zbog utjecaja društvenih i gospodarstvenih promjena koje se odnose prije svega na aktivno uključivanje ljudi u informacijsko društvo, demografskih trendova koji ukazuju na potrebu unapređenja obrazovnog sustava kako bi se mladima omogućilo lakše zapošljavanje, promjena na tržištu rada koje zahtijevaju poznavanje modernih tehnologija i cjeloživotno učenje, regionalnog razvoja koji ukazuje na potrebu ujednačavanja razlika među pojedinim područjima Republike Hrvatske, potrebe većih ulaganja u odgoj i obrazovanje koja su 2004. godine iznosila samo 4,3% od ukupnog BDP-a te globalizacije i pristupanja Europskoj Uniji što upućuje na povećanje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja kako bi se zadržalo mladu populaciju u Hrvatskoj. U Planu razvoja predviđena su četiri ključna prioriteta:

1. *Poboljšanje kvalitete i učinkovitosti odgoja i obrazovanja* se prije svega odnosi na zamjenu prakse usvajanja činjeničnog „razvijanjem sposobnosti razumijevanja, rješavanja problema i praktične primjene znanja uz stjecanja umijeća koja pridonose kvaliteti življenja učenika u suvremenom svijetu“, korištenje informatičko komunikacijskih tehnologija „s ciljem omogućivanja cjeloživotnog učenja“ te „uspostava sustava vanjskog vrjednovanja standardiziranim postupcima kako bi se razvijala, nadzirala i poboljšala učinkovitost praćenja usvojenosti znanja, umijeća, cjelokupnog praćenja rada škole i rada nastavnog osoblja“ (MZOŠ, 2005a: 11). Važno mjesto u poboljšanju kvalitete odgoja i obrazovanja trebao je imati Hrvatski nacionalni standard (HNOS) čija je „svrha uputiti i voditi škole prema ostvarenju obveznih obrazovnih ciljeva te prema poželjnim ishodima učenja“ (MZOŠ, 2005b: 11).
2. *Poticanje trajnoga profesionalnog usavršavanja nastavnika/ca i drugih zaposlenika/ca u obrazovanju*, predviđeno je modernizacijom početnog obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika, pojačanim aktivnostima županijskih stručnih vijeća, uvođenjem dopusnica (licencije) za nastavničko zanimanje i stvaranjem škola – zajednica učenja „gdje će učenici/ce moći usvojiti znanja i umijeća korisne za život, u kojima nastavnici uče u partnerskom odnosu s učenicima. U takvom okruženju, ravnatelj/ce imaju ključnu ulogu u poticanju i predvođenju tih promjena“ (MZOŠ, 2005a: 11).
3. *Razvoj strategija upravljanja odgojno obrazovnim sustavom i njegova učinkovitost* podrazumijeva usklađivanje različitih razina upravljanja, usmjerenost upravljanja prema ciljevima i postignućima te povećanje financijskih sredstava za odgojno-obrazovni sustav. Osim toga predviđena je decentralizacija upravljanja obrazovanja uz osposobljavanje ravnatelja za rukovođenje odgojno-obrazovnim ustanovama.
4. *Odgoj i obrazovanje za društvenu povezanost (koheziju), gospodarstveni rast i razvoj* temelji se na cjeloživotnom učenju kako bi se postigla prilagodba tržištu rada te na razvoju „sustava vanjskog vrjednovanja obrazovnih procesa i ishoda kako bi se osigurala ispravna primjena zakonodavstva o obrazovanju, potaknuo obrazovni razvoj te poboljšala kvalitete učenja“ (MZOŠ, 2005a: 21).

Za razliku od *Projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* koji nikad nije usvojen i ostvaren, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa uložilo je određene napore kako bi ostvarilo planirane promjene u odgojno-obrazovnom sustavu. Kao osnova za promjene u osnovnom školstvu 2005. godine izrađen je Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS). Za potrebe izrade HNOS-a oformljene su koordinacije za prirodoslovno-matematičko-tehničko područje, za društveno-humanističko i za umjetničko područje. Te su koordinacije usklađivale rad predmetnih povjerenstava koja su utemeljena za svaki predmet. Povjerenstva su postojeće nastavne planove i programe revidirala kako bi ih uskladili s ciljevima HNOS-a. Do kraja travnja 2005. godine bile su izrađene i dostupne za javnu raspravu sve inačice HNOS-a na web adresi Ministarstva. U javnu raspravu uključili su se učitelji i to posredstvom interneta ili na županijskim stručnim vijećima.

Kako bi se učitelje osposobilo za primjenu HNOS-a, predložen je *kaskadni model stručnog usavršavanja* koji je podrazumijevao sljedeće korake: Prvi korak predviđao je osnivanje stručnih skupina za dodatno usavršavanje učitelja-podučavatelja. Članovi tih skupina trebali su biti „prije

svoga članovi povjerenstava za izradbu HNOS-a, istaknuti učitelji i stručnjaci iz pojedinih nastavnih predmeta i područja te savjetnici Zavoda za školstvo“ (MZOŠ, 2005a: 17). Stručne skupine su u drugom koraku trebale provesti „stručno osposobljavanje oko 500 učitelja-podučavatelja¹ iz redova voditelja županijskih stručnih vijeća, učitelja mentora i savjetnika te istaknutih učitelja“ (MZOŠ, 2005a: 17). Učitelji-podučavatelji su u trećem koraku trebali provesti stručno usavršavanje ostalih učitelja u svim osnovnim školama.

Međutim, kaskadni model stručnog usavršavanja nije nikada do kraja zaživio. Kako je uistinu bilo ostvareno stručno usavršavanje, opisano je u jednom od izvještaja Ministarstva:

U suradnji Ministarstva i Agencije za odgoj i obrazovanje organizirano je nekoliko ciklusa stručnoga usavršavanja na kojima je sudjelovao 1.931 djelatnik/ca eksperimentalnih škola te 831 voditelj/ica županijskih stručnih vijeća – ukupno 2.762 djelatnika/ca osnovnih škola. Radi što kvalitetnije provedbe HNOS-a, koji se od školske godine 2006./2007. provodi u svim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, u lipnju, srpnju i kolovozu 2006. godine djelatnici/ce ostalih osnovnih škola (25.573 djelatnika) prošli su prvu fazu stručnoga usavršavanja. U studenome i prosincu drugu fazu stručnoga usavršavanja prošla su po tri člana (2.517) iz svake osnovne škole, koji trebaju stečeno znanje sa seminara prenijeti učiteljima/cama u školi u kojoj su zaposleni. (Primorac, Litre, Puljiz, & Jurela-Jarak, 2007: 49)

Svoje iskustvo sudjelovanja u stručnom usavršavanju u okviru HNOS-a u intervjuu je opisala jedna od učiteljica razredne nastave uključena u eksperimentalnu primjenu HNOS-a:

U Medulinu je bio organiziran skup samo za učitelje prvih razreda iz škola koje su bile uključene u HNOS. Program skupa sastojao se od predavanja predstavnika iz MZOŠ, radionica koje su se odnosile na to kako treba organizirati nastavu te primjera nastavne prakse koje su prikazale učiteljice. Na jednoj od sekcija raspravljalo se o nastavnim sadržajima koje treba „izbaciti“ iz tada važećeg nastavnog programa. Učitelji podijeljeni u grupe trebali su procijeniti koje sadržaje treba „izbaciti“ kako bi se u budućnosti učenike rasteretilo. Ne sjećam se da su unaprijed bili određeni kriteriji za analizu nastavnih sadržaja. (Učiteljica 1. razreda, osobna komunikacija, 9. svibnja 2016. godine).

Tijekom 2005./2006. školske godine u 5% (49) osnovnih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj započelo se s eksperimentalnom primjenom HNOS-a. Za znanstvenu evaluaciju eksperimentalne primjene bila je zadužena grupa znanstvenika u okviru Instituta društvenih znanosti „Ivo Pilar“. Oni su nakon provedenog istraživanja napisali elaborat za koji postoji objavljen sažetak, ali ne i cjelovito objavljen tekst². U sažetku je navedeno da su učenici eksperimentalnih škola „zadovoljniji školom i školskom klimom, odnosom učitelja prema njima, ocjenjivanje doživljavaju pravednijim, a učenje kao izazov i samostalan rad koji se izvodi suvremenim metodama i daje znanja koja su relevantna za život“ (Šakić, i dr.: 2006). S obzirom na obrazovne učinke utvrđeno je da su učenici iz eksperimentalnih škola pokazali veći napredak u osam od ukupno 44 primijenjene mjere, dok su učenici iz redovnog programa postigli veći napredak u tri testa. Na temelju toga autori su zaključili kako je „HNOS, u promatranu razdoblju, pokazao da je podjednako dobar ili bolji od dosadašnjeg programa“ (Šakić, i dr.: 2006).

Premda se nakon završetka eksperimentalne primjene HNOS-a nisu sustavno pratili rezultati njegove primjene, nedavno su objavljeni rezultati istraživanja (Strugar, 2012) provedenog u drugom polugodištu 2007./2008. godine, dakle, tijekom primjene HNOS-a. Istraživanje je provedeno na uzorku od 333 učitelja iz 15 osnovnih škola i šest županija. Ispitanici su trebali procijeniti ostvarenost ciljeva HNOS-a. Samo oko cilja koji se odnosi na veću slobodu i kreativnost većina učitelja se slaže da je ostvaren. Za razliku od toga, većina ispitanika smatra da učenici nisu rasterećeni proširenih i enciklopedijskih sadržaja što je bio osnovni cilj HNOS-a.

¹ Predviđeno je da učitelji-podučavatelji budu zaposleni u školama, ali su uz svoj redovni posao trebali pružiti stručno-pedagošku pomoć učiteljima u drugim školama svoje županije.

² U izvješću Državnog ureda za reviziju za 2006. godinu navodi se kako su u okviru tekućih donacija znanstveno-istraživačke djelatnosti evidentirani „rashodi za izradu projekta Vrednovanje eksperimentalne provedbe elemenata Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda u iznosu 1.648.458,00 kn“ (<http://goo.gl/lxQ1vA>). S obzirom na velik iznos uloženog novca neobično je da ta studija nije javno dostupna.

Nakon ostavke ministra Dragana Primorca 2009. godine HNOS je prestao biti aktualnom temom. Strugar (2012) je na temelju analize Kataloga stručnih skupova utvrdio kako niti jedna od 805 predloženih tema stručnog usavršavanja u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje nije bila posvećena HNOS-u. Umjesto o HNOS-u nastavilo se raspravljati i raditi na Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi koji je Odlukom novog ministra Radovana Fuksa stupio na snagu 2011. godine. Za razliku od dotadašnjih planova i programa kurikulum je postavio naglasak na kompetencije i učenička postignuća (ishode učenja) uz pružanje mogućnosti da učitelji i nastavnici biraju sadržaje, metode i uvjete za ostvarivanje programskih ciljeva. Osim toga, posebno je istaknuta:

...istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava, multimedijaska nastava, individualizirani pristup učeniku, interdisciplinarni pristup, tj. povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti, problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Prednost se daje socijalnomu konstruktivizmu u kojemu učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje (MZOŠ, 2011: 30).

Polazeći od Nacionalnog okvirnog kurikulumu svaka škola treba izraditi školski kurikulum „uzimajući u obzir odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika i škole te sredine u kojoj škola djeluje“ (MZOŠ, 2011: 37). Međutim, Strugar je na temelju analize školskih kurikuluma utvrdio da su oni „jednoobrazni (unificirani) i stoga ne pokazuju/omogućuju školsku prepoznatljivost. Osobito se slabosti mogu uočiti u definiranju ciljeva učenja i odgojno-obrazovnog procesa jer oni nisu dosljedno operativno planirani, što ima negativne posljedice u vrjednovanju“ (Strugar, 2012: 115). Razloge tom problemu pronalazi u nedovoljnom broju tema stručnog usavršavanja posvećenog kurikulumu u školskoj praksi.

STRATEGIJA OBRAZOVANJA, ZNANOSTI I TEHNOLOGIJE

Nakon provedenih parlamentarnih izbora krajem 2011. godine nova vlast formirala je tim stručnjaka koji su pripremili nacrt Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Taj je dokument objavljen u rujnu 2013. godine, a nakon provedene javne rasprave usvojio ga je Hrvatski sabor na sjednici 17. listopada 2014. godine premda nije postignut konsenzus.

U prijedlogu promjena posebno se ističe važnost cjeloživotnog učenja koje se ostvaruje formalnim i neformalnim obrazovanjem, ali isto tako i različitim oblicima informalnog obrazovanja. Formalno obrazovanje koje se uglavnom ostvaruje u mlađoj dobi, važnost pridaje razvijanju kompetencija komunikacije na materinskom i na stranim jezicima, matematičkim, prirodoslovnim i digitalnim kompetencijama, kompetencijama učenja kako učiti, socijalnim, građanskim i poduzetničkim kompetencijama, te njegovanju nacionalnog identiteta, kreativnog i umjetničkog izražavanja. Kako bi se koncept cjeloživotnog učenja oživotvorio, predviđeno je ostvarivanje pet ciljeva: 1. izgradnja sustava za identificiranje, poticanje i razvoj sposobnosti i potencijala pojedinaca uz razvoj sustava profesionalnog usmjeravanja, 2. uspostava sustava osiguranja kvalitete obrazovanja (samovrednovanje i vanjsko vrednovanje), 3. razvoj sustava priznavanja rezultata neformalnog i informalnog obrazovanja, 4. unapređivanje sustava profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika i 5. unapređivanje primjene IKT u obrazovanju.

Promjene u predtercijarnom odgoju i obrazovanju trebale su obuhvatiti osam razvojnih područja:

1. *Unapređenje razvojnih potencijala odgojno-obrazovnih ustanova* podrazumijeva sustavnu stručnu i financijsku podršku o realizaciji inovacijskih projekata. To uključuje edukaciju zaposlenika i suradnju s fakultetima te stručnjacima.

2. *Provedba cjelovite kurikularne reforme* usmjerena je prema jasnom definiranju odgojno-obrazovnih ishoda koji osim kognitivne dimenzije (znanja) uključuju vještine, stavove, kreativnost, kritičko mišljenje, poduzetnost, estetsko vrednovanje, odgovornost itd. Osim toga, novi kurikulum treba omogućiti „odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, djeci i učenicima slobodu u izboru sadržaja, metoda i oblika rada“ (MZOS, 2014: 48) prema jasno određenim standardima/kriterijima kako bi se moglo provesti objektivnije, valjanije i pouzdanije unutarnje i vanjsko vrednovanje. Sam kurikulum treba se sastojati od Okvira nacionalnog kurikulumu na temelju kojega se izrađuje Nacionalni kurikulum za različite vrste odgoja i obrazovanja, a na kraju slijedi izrada predmetnih, međupredmetnih i modularnih kurikulumu. Predviđeno je da u radnim skupinama za izradu kurikulumu učitelji budu najzastupljeniji. Isto tako, planirana je provedba učinkovitog osposobljavanja zaposlenih u školama za provedbu kurikulumskih dokumenata. Kurikulum s detaljno razrađenim ishodima trebao je olakšati učiteljima i nastavnicima sustavno i kontinuirano praćenje, vrednovanje, ocjenjivanje i izvještavanje o rezultatima učenja učenika.
3. Izmjene kurikulumu povezane su s *izmjenom strukture osnovnog obrazovanja*. Ovom strategijom predviđeno je da obvezno obrazovanje traje devet godina. To se namjeravalo postići pridruživanjem postojećem modelu osmogodišnje osnovne škole jednog razreda predškole, odnosno upisom djece u školu s navršenih 6 godina i 6 mjeseci umjesto postojećih 7 godina. Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje podijeljeno je na tri odgojno-obrazovna ciklusa u trajanju od po tri godine. U prva dva ciklusa prevladavala bi razredna nastava s time da je u završnoj godini drugog ciklusa predviđen prijelaz na predmetnu nastavu. U posljednjem osnovnoškolskom ciklusu planirana je isključivo predmetna nastava. Procjena je autora Strategije da bi promjena strukture mogla potrajati više od jednog desetljeća.
4. Kako bi bilo moguće odgovoriti izazovima predviđenih promjena, u Strategiji je postavljen cilj *podizanja kvalitete rada i društvenog ugleda učitelja*³. To se namjeravalo postići kvalitetnim i redovnim stručnim usavršavanjem učitelja u minimalnom trajanju od 20 sati godišnje, privlačenjem i zadržavanjem najboljih pojedinaca u učiteljskoj profesiji, povećanjem plaća i stvaranjem dobrih uvjeta rada, kvalitetnim inicijalnim obrazovanjem učitelja, poboljšanjem sustava pripravnštva i trajnog profesionalnog razvoja učitelja. Neke su od planiranih mjera izrada nacionalnog kompetencijskog standarda za učiteljsku profesiju, uvođenje sustava licenciranja dopusnice za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi, razvoj sustava napredovanja i nagrađivanja izvrsnosti učitelja.
5. Strategija ističe važnost *unapređenja kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama* što se može postići izradom kompetencijskih standarda za ravnatelje, institucionaliziranjem obrazovanja budućih ravnatelja, izradom mjerila/indikatora kvalitete za vrednovanje rada ravnatelja i uvođenjem licenciranja ravnatelja.
6. Sljedeće razvojno područje odnosi se na *cjelovit sustav podrške učenicima*. Unapređenja u tom području planirana su uspostavom sustava rane identifikacije razvojnih potreba i teškoća djece te savjetodavne podrške učenicima i roditeljima u procesu učenja i drugim aspektima školskog života što se posebno odnosi na učenike s teškoćama, darovite i učenike romske nacionalne manjine. Kako bi taj sustav podrške bio moguć, postavljen je zahtjev stvaranja timova u odgojno-obrazovnim ustanovama koji se sastoje „od najmanje dva stručna suradnika, od kojih je jedan obavezno psiholog, a drugi stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (edukator, logoped, socijalni pedagog) ili pedagog, ovisno o specifičnim potrebama ustanova...“ (MZOS, 2014: 102).
7. Predviđeno je i *osiguravanje optimalnih uvjeta rada odgojno-obrazovnih ustanova*. Taj se cilj namjeravao postići uspostavom optimalne mreže odgojno-obrazovnih ustanova, ujednačavanjem uvjeta rada u odgojno-obrazovnim ustanovama, uvođenjem produženog

³ Pojam učitelj se koristi kao zajednički naziv za sve osobe odgovorne za poučavanje i učenje na svim razinama predtercijarnog odgoja i obrazovanja.

boravka, poboljšanjem uvjeta odgojno-obrazovnih ustanova za djecu s teškoćama i informatizacijom škola.

8. Planirano je *ustrojiti sustav osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja* u okviru kojega se provode „sustavne analize s ciljem donošenja valjanih prosudbi i odluka za unapređivanje obrazovne prakse i za ostvarivanje pozitivnih ciljeva odgoja i obrazovanja. Ovakvim se pristupom promiče obrazovna politika koja svoje odluke i smjer razvoja temelji na relevantnim i dobro argumentiranim pokazateljima.“ (MZOS, 2014: 122)

Nakon što je Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije usvojena započeta je Cjelovita kurikularna reforma za koju je bila zadužena Ekspertna radna skupina predvođena psihologom Borisom Jokićem. Na temelju javnih natječaja formirane su stručne radne skupine u koje je bilo uključeno preko 430 stručnjaka pretežito učitelja, nastavnika, odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja iz odgojno-obrazovnih ustanova uz sudjelovanje metodičara i predstavnika akademske zajednice. Stručne skupine napisale su nekoliko tisuća stranica kurikularnih dokumenata (vidjeti <http://www.kurikulum.hr/kurikularni-dokumenti/>).

Nakon parlamentarnih izbora održanih krajem 2015. godine i formiranjem nove Vlade ubrzo dolazi do problema u ostvarivanju kurikularne reforme, a zatim i do ostavke voditelja i svih članova ekspertne skupine. Premda nitko otvoreno ne dovodi u pitanje započetu kurikularnu reformu obrazovanja, nije jasno kako će se ona odvijati posebice jer su u vrijeme izrade ovog teksta najavljeni prijevremeni parlamentarni izbori.

OSNOVNE ZNAČAJKE REFORMSKIH NASTOJANJA U HRVATSKOJ

S obzirom da već imamo višegodišnje iskustvo u pokušajima provedbe obrazovnih reformi, moguće je prepoznati određene značajke tih nastojanja u Hrvatskoj. Prvo, sve reforme su započinjale i završavale promjenom vlasti ili pak vodećih ljudi na čelu ministarstva zaduženog za obrazovanje. Naime, svaka nova vlast pa čak i novi ministari započinjao bi svoju obrazovnu reformu, ne vodeći previše računa o onome što je prethodno učinjeno⁴. Time se u društvu stvorio dojam kako su promjene u obrazovanju prije svega političko, a ne stručno pitanje.

Sve tri reforme rezultirale su promjenama strateških dokumenata razvoja obrazovnog sustava, izmjenama planova i programa, odnosno stvaranjem kurikuluma te novim zakonskim dokumentima. Nažalost, bitne se promjene u nastavi nisu dogodile. To pokazuje kako većina reformatora u Hrvatskoj vjeruje da je do promjena moguće doći izmjenom dokumenata koji reguliraju obrazovni sustav, a pritom se zaboravlja jednostavna činjenica da svaka promjena započinje i završava u glavama i praksi onih ljudi koji te promjene trebaju ostvariti. To potvrđuju iskustva Finskog obrazovnog sustava:

Planiranje kurikuluma zadatak je nastavnika, škola i lokalnih vlasti, a ne države. Danas većina finskih škola ima vlastiti prilagođeni kurikulum koji usklađuju i odobravaju lokalne obrazovne vlasti. To znači da nastavnici i ravnatelji škola imaju ključnu ulogu u razvoju kurikuluma i planiranju rada škole. Okvirni nacionalni kurikulum za opću i višu srednju školu donosi smjernice i odredbe koje svaka škola treba slijediti pri izradi kurikuluma. No, ne postoje strogi nacionalni standardi ni opisi za ishode učenja koje bi škole trebale uključiti u kurikulum, kao što je u Sjedinjenim Državama, Velikoj Britaniji ili Kanadi. Stoga se način planiranja kurikuluma razlikuje od škole do škole, a i sami kurikulumi mogu biti vrlo različiti. (Sahlberg, 2012: 139)

⁴ Tako je dolaskom HDZ-a na vlast 2003. godine ministar Dragan Primorac započeo HNOS ne vodeći računa o već dovršenom *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* koji je nastao u okviru prethodne vlasti. Isto tako, nakon ostavke ministra Primorca prestalo se govoriti o HNOSU, premda je još na vlasti bio HDZ.

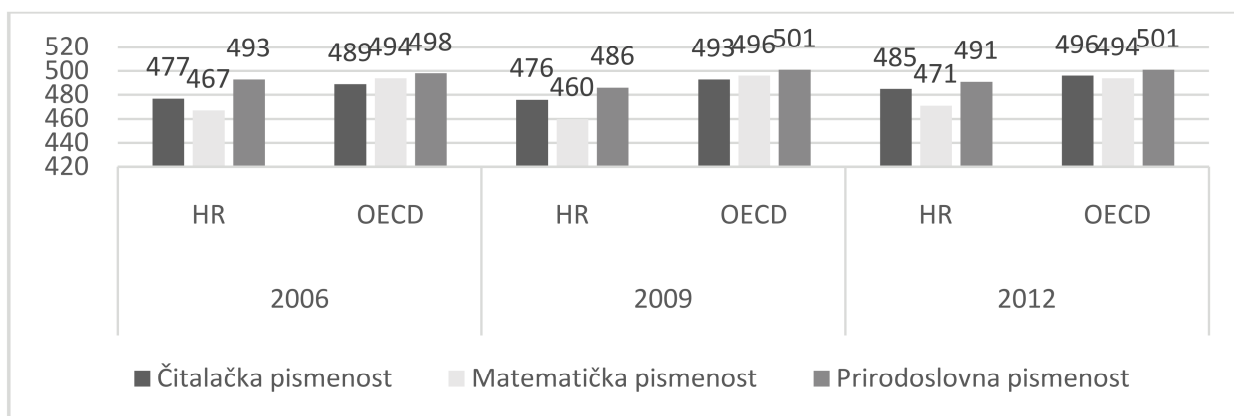
Za razliku od finskih iskustava školski kurikulumi u našim školama ne omogućuju školsku prepoznatljivost (Strugar, 2012). Tome ni u kom slučaju neće pomoći novi kurikularni dokumenti koji su napisani na nekoliko tisuća stranica uz detaljnu razradu ishoda učenja, što je prema autorima tih dokumenata rezultat kontinuiteta obrazovne politike u Hrvatskoj (Jokić i dr.: 2016).

Premda se u prijedlogu Nacionalnog kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje ističe mogućnost fleksibilnog planiranja učenja i poučavanja, odnosno, „učiteljima i školama pruža se autonomija u određivanju načina realizacije odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda te u izboru aktivnosti i sadržaja ishoda, uvažavajući individualne razlike u sposobnostima i interesima učenika te specifičnosti pojedine škole“ (str. 4) inflacijom ishoda učenja zapravo je izraženo nepovjerenje u profesionalnost učitelja da mogu sami kreirati kurikulume koji će uistinu odgovarati potrebama njihovih učenika. Vican, Bognar i Previšić smatraju kako takav pristup obično vodi neuspjehu:

Autori navode pasivnu ulogu učitelja i učiteljica koji su stavljeni u funkciju tehničkih izvršitelja kurikuluma u čijoj izradi nisu sudjelovali. Kako to obično dovodi do neuspjeha koji se tada pripisuje nestručnosti učitelja koji „nisu dovoljno kvalificirani“, za realizaciju kurikuluma koji je rezultat rada vrhunskih stručnjaka autori zagovaraju otvoreni kurikulum kojem su u središtu učitelji u učenicima (Vican, Bognar, Previšić, 207: 159).

U sva tri reformska prijedloga metodologija promjena zamišljena je na sljedeći način: Prvo, ekspertni timovi izrađuju strategiju, zatim se mijenja kurikulum i na kraju slijedi eksperimentalna provjera. Eksperimentalnoj primjeni novog kurikuluma obično prethodi stručno usavršavanje za koje je u slučaju HNOS-a bilo predviđeno malo vremena, a u ostala dva slučaja ono nije posebno razrađeno. Međutim, upravo kvaliteta stručnog usavršavanja učitelja predstavlja ključ uspješnosti promjena. Ako učitelji ne razumiju što se od njih očekuje ili ako se s time ne slažu, tada će ostvareni pomaci biti mali ili čak negativni. Bitne promjene mogu biti vidljive tek u uvjetima kada učitelji sebe doživljavaju kao vlasnike promjena (Stoll & Fink: 2000). To implicira kako sve promjene uistinu počinju i završavaju u glavama učitelja, odnosno njihovom razredu i nastavi, a ne u kabinetima ekspertnih ili stručnih skupina. Naglašavanjem uloge ekspertnih skupina, stvara se predodžba kako postoje ljudi koji mogu iznjedrili gotove recepte za promjene, samo im je potrebna politička dozvola. Takvim se pristupom već godinama gubi dragocjeno vrijeme, a vrlo često i ograničena financijska sredstva.

Unatoč isticanju važnosti unutrašnjeg i izvanjskog vrednovanja škola pa čak i cijelog obrazovnog sustava, ne provodi se sustavna analiza prikupljenih podataka kako bi se izbjeglo ponavljanje istih pogrešaka iz ne tako davne povijesti školstva, ali u isto vrijeme utvrdilo što uistinu pridonosi bitnim promjenama u nastavi, a time i unapređenju kvalitete učenja učenika i učitelja. Tako je, na primjer, elaborat eksperimentalnog istraživanja koje je provedeno u okviru HNOS-a ostao nedostupan široj javnosti, premda se radi o iznimno važnom dokumentu.



Slika 1. Dosadašnji rezultati međunarodne procjene znanja i vještina PISA u kojima su sudjelovali hrvatski 15-godišnjaci (<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings>)

Već letimičnim uvidom u rezultate PISA ispitivanja znanja i vještina (Slika 1) moguće je uočiti da hrvatski 15-godišnjaci kontinuirano zaostaju u svim razinama pismenosti za prosječnim rezultatom zemalja OECD-a. Još više zabrinjavaju rezultati sličnog istraživanja koje provodi Svjetska zdravstvena organizacija – Regionalni ured za Europu o ponašanju u vezi sa zdravljem djece školske dobi. To se međunarodno istraživanje provodi svake četiri godine u tridesetak zemalja Europe i Sjeverne Amerike. S obzirom na odgovore koje učenici daju na pitanje koliko vole školu, Hrvatska se u odnosu na Europu stalno nalazi na samom dnu ljestvice. Točnije,

...u dobi od 11. godina Hrvatska dijeli posljednje mjesto s Estonijom (14% učenika i učenica jako voli školu u obje zemlje), dok u dobi od 13. i 15. godina tek 6% učenika i učenica jako vole školu, naša zemlja posljednja je na ljestvici (Kuzman, Pavić Šimetin, Pejnović Franelić, 2012: 28).

Rezultati ovih dvaju međunarodnih istraživanja ukazuju na to da se unatoč najavljenim i provedenim reformama obrazovnog sustava, zapravo ništa bitno nije promijenilo i to u razdoblju dužem od 10 godina kada bi neke od promjena već trebale biti očigledne. To ističe potrebu pronalaženja učinkovitijih puteva za ostvarivanje bitnih promjena koje bi se trebale odraziti prije svega na unapređenje kvalitete učenja naših učenika te na njihovo zadovoljstvo obrazovnim sustavom.

Međutim, treba navesti i rezultate naših učenika četvrtog razreda koji su, za razliku od petnaestogodišnjaka, u samom vrhu na međunarodnom istraživanju razvoja čitalačke pismenosti (Buljan Culej, 2012a), u prirodoslovlju su iznad međunarodnog prosjeka (Buljan Culej, 2012b) dok su u matematičkim kompetencijama nešto ispod prosjeka (Buljan Culej, 2012c). Na temelju toga možemo zaključiti kako postoji razlika u kvaliteti između različitih obrazovnih područja, ali isto tako i između razredne i predmetne nastave. Pastuović smatra kako bi se taj problem mogao riješiti produljenjem trajanja obveznog i primarnog obrazovanja:

Produljenjem primarnog obrazovanja produljuje se razredna nastava koja ima veći individualizacijski potencijal od predmetne (razredna je nastava više usmjerena na učenika od predmetne). Produljenjem osnovne škole odgađa se vrijeme horizontalne diferencijacije i produljuje opće obrazovanje koje je jednako za sve, čime se poboljšava i nacionalni prosjek u pojedinim pismenostima i smanjuje djelovanje obiteljskog zaleđa na razlike u obrazovnim postignućima. (Pastuović, 2014: 466)

KAKO DO BITNIH PROMJENA U NASTAVI?

Bitne promjene ne mogu se postići preko noći,⁵ stoga je potrebno osigurati vrijeme stabilnog društvenog razvitka koje bi omogućilo povoljno okruženje za njihovo ostvarivanje. To je moguće postići političkim i stručnim konsenzusom oko ključnih ciljeva i načina ostvarivanja promjena u sustavu odgoja i obrazovanja. To se do sada u Hrvatskoj niti u jednom od prethodno opisanih reformskih pokušaja nije dogodilo i zbog toga je obrazovanje i dalje više predmet političkog nadmetanja, nego stručne rasprave i inicijativa koje bi uistinu mogle dovesti do željenih promjena. Fullan (2010: 97) ističe kako voditelji obrazovnih promjena trebaju pridobiti ljude tako što će pokušati razumjeti njihova razmišljanja i uvjerenja čak i ako se s njima ne slažu. Oni bi trebali biti spremni razgovarati poštujući mišljenja drugih ljudi, čak i ako im se čine nedovoljno informiranim. Među najvažnijim sugestijama je ona koja poručuje kako predvodnici promjena trebaju i sami biti spremni učiti.

⁵ Fullan (2007: 18) smatra kako je promjene u jednoj osnovnoj školi moguće postići za tri godine, u srednjoj školi za šest, a u školskom distriktu za osam godina. To vrijeme je moguće skratiti za pola ako se promjenama pristupa uz dobro poznavanje procesa promjena, odnosno uz povoljne uvjete za njihovo ostvarivanje. Međutim, tu se i dalje ne radi o promjenama cijelog sustava koji zahtijeva daleko više vremena. Tako su promjene u školskom sustavu Finske trajale nekoliko desetljeća i one se i dalje nastavljaju (Sahlberg, 2010).

Nakon što se postigne konsenzus oko ključnih promjena treba ih suvislo osmisliti i objasniti u obliku strategije razvoja sustava odgoja i obrazovanja. Vrlo je važno da taj inicijalni dokument bude što konciznije i razumljivije napisan kako bi ga lako mogla razumjeti šira javnost. U strategiji bi trebalo navesti osnovne probleme te smjernice čijim bi se rješavanjem škole uz potporu ostalih stručnih i znanstvenih institucija mogle što prije početi baviti. Kako bi se promjene uistinu dogodile potrebno je stvoriti preduvjete da se u većini škola učitelji zapitaju: što, kako i zašto bi mogli mijenjati u svojoj nastavi i to, ne u nekoj nedefiniranoj budućnosti već u ovom trenutku. Taj proces se uglavnom neće dogoditi sam od sebe već je školama potrebna podrška ili pozitivan pritisak (Fullan, 2010). Međutim, najvažnije je postići da škole postanu središta suštinskih promjena.

Jedan od načina pokretanja suštinskih promjena predstavlja raspisivanje natječaja za projekte na koje se škole mogu prijaviti i dobiti financijska sredstva i stručnu pomoć kako bi unaprijedile neki od aspekata svoje prakse. Za planiranje i praćenje rezultata promjena uputno je koristiti metodologija akcijskih istraživanja kako bi ostvarena unapređenja bila dostupna i izvan konteksta u kojima su ostvarena i kako bi poslužila kao polazište za reformu kurikuluma kao što je to svojevremeno učinjeno u Finskoj: „Reforma kurikuluma bila je utemeljena na empirijskim studijama provedenim u 300 područnih škola i uključila je 1000 nastavnika. Na taj je način istraživanje postalo dijelom izgradnje obrazovne politike“ (Sahlberg, 2012: 47).

Kurikularni dokumenti na nacionalnoj razini bi trebali sadržavati samo ključne smjernice, a sve ostalo je potrebno prepustiti školama. Umjesto detaljne razrade odgojno-obrazovnih očekivanja prema taksonomiji (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) koja niti je nova⁶, niti je u nedavno napisanim kurikularnim dokumentima jasno objašnjena, bilo je potrebno omogućiti veću slobodu učiteljima, nastavnicima i učenicima i potaknuti ih na osmišljavanje inovativnih kurikuluma koji će odgovarati njihovim odgojnim potrebama i obrazovnim interesima.

Međutim, škole su i do sada imale mogućnost kreiranja svojih kurikuluma što su činile uglavnom formalno (Strugar, 2012). Zbog toga, umjesto inzistiranja na izradi dokumenata, daleko je važnije osnažiti učitelje, stručne suradnike i ravnatelje na pokretanje suštinskih promjena u svojoj praksi. Pri tome treba planirati različite oblike stručnog usavršavanja koje, tek u uvjetima kada je proces promjena započet, dobiva svoj puni smisao. Umjesto formalne obveze stručnog usavršavanja učitelja i kaskadnog modela, važno je da ono postane sastavnim dijelom procesa promjena. Haregraves i Shirley (2009) ističu kako učitelji ne uče najbolje čitajući istraživačke izvještaje, slušajući izlaganja ili sudjelujući u radionicama, već fokusirajući se na nastavu i raspravljajući o njoj. Ostvarujući promjene, važno je izgraditi nove odnose između praktičara kako bi mogli učiti jedni od drugih.

U tome posebno važnu ulogu ima zajednica učenja koju možemo definirati kao grupu svojom voljom udruženih praktičara koji temeljem autonomno izabranih vrijednosti dogovaraju bitne promjene, surađuju u njihovoj realizaciji, evaluaciji i diseminaciji ostvarenih rezultata. Pri tome svi sudionici tog procesa uče. Zajednice učenja mogu biti održiv model stručnog usavršavanja samo ako je regulirano njihovo vođenje na razini škole. Ulogu voditelja zajednica učenja u našim školama mogu preuzeti učitelji mentori i savjetnici, ali prije svega pedagozi čija je uloga u nedavno usvojenoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije svedena na pružanje pomoći učenicima. Nakon pola stoljeća, može se tvrditi kako su se pedagozi afirmirali kao „bezuovjetni stručni resurs i uvjet razvoja suvremene škole u situaciji njezine sve veće autonomije“ (Staničić, 2005). Zbog toga bi trebalo na adekvatan način koristiti njihove profesionalne kompetencije. Jedna od novih profesionalnih uloga pedagoga za koju je potrebno dodatno

⁶ Polazeći od Bloomove taksonomije Poljak (1980) je razradio materijalni, funkcionalni i odgojni zadatak nastave koje mnogi učitelji još uvijek definiraju u svojim nastavnim pripravama. Malo je vjerojatno da će njihova nastava postati kvalitetnija bude li im to ponuđeno već u kurikulumu.

osposobiti studente za vrijeme njihovog inicijalnog obrazovanja i/ili permanentnog profesionalnog razvoja predstavlja vođenje školskih zajednica učenja.

Problem lokalnih (školskih) zajednica učenja njihova je relativna zatvorenost i nedovoljna komunikacija s drugim učiteljima izvan njihove sredine. Jedno od mogućih rješenja tog problema je stvaranje mreže zajednica učenja koja nije samo mehanički skup njenih sastavnih dijelova. Na razini škole mreža podupire obrazovne inovacije i promjene postavljajući naglasak na razmjenu kvalitetne prakse i inovacija te stvaranja preduvjeta za akcijsko učenje, fokusirajući stručnu raspravu na nastavu i učenje, potičući praktičare da postanu agenti promjena, stvarajući pretpostavke za kontinuirano unapređenje nastave, osiguravajući podršku i pozitivan pritisak u okviru školskih zajednica učenja, djelujući kao veza između centraliziranih i decentraliziranih tendencija, pridonoseći njihovoj koherentnosti vodoravno i vertikalno (Hopkins, 2001). Važno je dodati da mrežno povezivanje omogućuje međusobnu stručnu pomoć koju bi škole inače teško mogle dobiti (Hargreaves, Shirley, 2009), stvaranje obrazovnih resursa koji su dostupni svim članovima mreže, javno propitivanje ostvarenih promjena, osjećaj pripadnosti široj zajednici u kojoj je svaka osoba i skupina autonomna ali ne i usamljena. Kako bi umrežavanje moglo funkcionirati, potrebno je aktivno uključivanje samih škola, ali i sustavna podrška izvana koju u našim uvjetima može pružiti Agencija za odgoj i obrazovanje.

U osmišljavanju promjena dobro je krenuti od vlastitih iskustava⁷, ali isto tako i od rezultata istraživanja ostvarenih na međunarodnoj razini. Naime, u svijetu postoje bogata iskustva u vezi s praćenjem i analizom rezultata obrazovnih promjena. Tako Haregraves i Shirley (2009) navodeći značajke četvrtog puta u ostvarivanju obrazovnih promjena ističu važnost inspirativne i inkluzivne vizije za čije osmišljavanje ne bi trebali biti zadušeni samo predstavnici vlasti, već najšira profesionalna i društvena javnost. U ostvarivanju zajedničke vizije promjena potrebno je postići partnerstvo između škola i društvene zajednice čiji je obrazovni doprinos veći od onoga što mogu učiniti same škole. To ujedno podrazumijeva da se briga oko obrazovanja ne može svesti samo na ono što se događa u školama, već se ona mora proširiti na poboljšanje kvalitete života u svim društvenim područjima. Dakako, rezultate promjena trebali bi osjetiti prije svega učenici koji bi trebali preuzeti i svoj dio odgovornosti za kvalitetu učenja. To će se moći dogoditi tek kada učenje prestane biti samo gomilanje često nepotrebnih informacija ili pak formalno zadovoljavanje kurikularnih ishoda učenja. Bitne će promjene u nastavi zaživjeti kada učenje postane dio učeničkog angažmana oko stvaranja svijeta u kojem žive. Time bi se ujedno ispunio Deweyev (1897) zahtjev da odgoj ne bi trebao biti samo priprema za život, već sam život.

Na kraju treba istaknuti da je sustav odgoja i obrazovanja samo jedan od društvenih podsustava. Ako bismo u ovom trenutku i uspjeli učiniti da naše škole budu najbolje na svijetu, od njih bi imao koristi prije svega svijet, a tek manjim dijelom Hrvatska. Tek u uređenom društvu koje stvara preduvjete smislenog i kvalitetnog života na svim društvenim razinama, moguće je stvarati kvalitetan sustav odgoja i obrazovanja. U tom slučaju obrazovne promjene više neće biti predmet političkog nadmetanja, već će postati sastavni dio svakodnevnih nastojanja prije svega prosvjetne struke, učenika, ali isto tako i šire društvene zajednice.

⁷ Malo je poznato da je krajem 80-ih godina prošlog stoljeća u istočnoj Slavoniji proveden petogodišnji projekt s ciljem pronalazjenja nove koncepcije osnovne škole **Izvor koji je određen nije valjan**. čijim se rezultatima više koristilo u Sloveniji nego u osmišljavanju promjena u Hrvatskoj.

REFERENCE

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- Bogнар, L., & Štumfol, B. (1998). *Model osnovne škole: Rezultati istraživanja*. Zagreb: Udruga roditelja "Korak po korak". Preuzeto 18. srpnja 2016 iz <http://ladislav-bogнар.net/node/126>
- Buljan Culej, J. (2012a). *PIRLS 2011: Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 18. srpnja 2016 iz <https://goo.gl/Ao62GV>
- Buljan Culej, J. (2012b). *TIMSS 2011: Izvješće o postignutim rezultatima iz prirodoslovlja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 18. srpnja 2016 iz <https://goo.gl/gYOWk6>
- Buljan Culej, J. (2012c). *TIMS 2011: Izvješće o postignutim rezultatima iz matematike*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 18. srpnja 2016 iz <https://goo.gl/YvL1Ye>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54(3), str. 77-80.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4 izd.). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. U A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ur.), *Second International Handbook of Educational Change* (Svez. Part 1, str. 119-130). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, Kalifornija: Corwin.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Hrvatski sabor. (2003). *Prijedlog projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće: Kvaliteta važnija od trajanja obrazovanja*. Izvješća Hrvatskoga sabora u 4. sazivu (29. sjednica), Zagreb. Preuzeto 15. srpanja 2016 iz <http://www.sabor.hr/lgs.axd?t=16&id=5591>
- Jokić, B., Baranović, B., Hitrec, S., Reškovac, T., Dedić, Z. R., & Vuk, B. (Ur.). (2016). *Okvir nacionalnog kurikulumu: Prijedlog*. Preuzeto 9. srpanja 2016 iz <http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/>
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., & Pejnović Franelić, I. (2012). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010: Djeca i mladi u društvenom okruženju*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
- Leko, I. (1963). *Novi školski sistem*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Leko, I., & Nola, D. (1960). *Osnovna škola: Odgojno obrazovna struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- MPŠ. (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. (V. Strugar, Ur.) Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- MZOS. (2014). *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- MZOŠ. (2005a). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- MZOŠ. (2005b). *Vodič kroz hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

- MZOŠ. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Pastuović, N. (Ur.). (2001). *Odgoj i obrazovanje: Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju*. Zagreb: Ured za strategiju razvitka Republike Hrvatske.
- Pastuović, N. (2014). Kvaliteta predtercijarnog obrazovanja u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na strukturu obveznog obrazovanja kao čimbenika njegove kvalitete. *Sociologija i prostor*, 51(3), str. 449-470. doi:10.5673/sip.51.3.1
- Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Primorac, D., Litre, I. M., Puljiz, I., & Jurela-Jarak, I. (Ur.). (2007). *Pregled postignuća 2004.-2007*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Sahlberg, P. (2010). Educational Change in Finland. U A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ur.), *Second international handbook of educational change* (Svez. 1, str. 323-348). Dordrecht, Nizozemska: Springer.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske: Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), str. 35-47.
- Stoll, L., & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škole*. Zagreb: Educa.
- Strugar, V. (Ur.). (2002). *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj: Projekt Izvorište*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
- Šakić, V., Rimac, I., Spajić-Vrkaš, V., Kaliterna-Lipovčan, L., Raboteg-Šarić, Z., Brajša-Žganec, A., ...Jurić, D. (2006). *Vrednovanje eksperimentalne provedbe Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS)*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Đuro Pilar.
- Vican, D., Bognar, L., & Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: Teorije - metodologija - sadržaj - struktura* (str. 157-204). Zagreb: Školska knjiga.

Conducting Significant Changes in Elementary Education in the Shade of Education System Reforms

Summary: During the last sixty years, there have been several attempts of reforming the Croatian educational system which have, despite the efforts of experts and invested funds, made relatively few significant changes in the educational practice. Based on the analysis of the reform documents we have proved that the vast majority of changes were related to creating new documents (strategies, educational programmes, and curriculum). This indicates the top-down approach to the introduced changes. We believe that every change should begin and end in the minds and practices of practitioners. Teachers should be supported to show their creative potential and encouraged to strive for the professional development in order to produce something valuable. This assistance should primarily come from the people in their local communities, and very little should depend on the detailed elaboration of the reform documents and plans the practitioners should only accomplish. Significant changes can only happen if teachers, professional associates, and headmasters are given more freedom and support in the development of innovative curricula that will suit the educational needs and interests of their students. This would increase their sense of empowerment, and consequently their motivation and interest for realization of significant changes.

Key words: curriculum, education system, reform, significant changes

Realisation der grundlegenden Veränderungen in der Grundschule im Schatten der Bildungsreform

Zusammenfassung: In Kroatien wurde Ende der 50-er Jahre des letzten Jahrhunderts die achtjährige Pflichtschule eingeführt. Seitdem wurden mehrere Versuche der Bildungsreform unternommen, die aber relativ wenig zu grundlegenden Veränderungen im Unterricht beigetragen haben. Durch die Analyse der Reformbemühungen stellten wir fest, dass die meisten Reformen nur auf das Erstellen von Dokumenten reduziert wurden (Strategien, Lehrpläne und Curricula). Dies weist darauf hin, dass die Änderungen von oben eingeführt wurden. Wir glauben, dass jede Veränderung in den Köpfen und Praktiken von denjenigen beginnt, die sie realisieren müssen. Man sollte den Lehrern helfen, ihre kreativen Potentiale zu befreien und sie bei ihrer professionellen Entwicklung und ihren Bemühungen unterstützen, die für die Qualität der Schule notwendig sind. Die Realisierung von solchen Veränderungen hängt in erster Linie von einer stimulierenden Schulkultur und der Initiative von Praktikern auf lokaler Ebene ab, und viel weniger von der detailliert ausgearbeiteten Plänen, die die Praktiker dann nach den Ideen von anderen nur verwirklichen sollten. Zu grundlegenden Veränderungen kann es nur dann kommen, wenn die Lehrer, Fachkräfte und Schulleiter mehr Freiheit, Unterstützung und finanzielle Ressourcen bei der Gestaltung von innovativen Curricula bekommen, die den pädagogischen Bedürfnissen und Bildungsinteressen ihrer Schüler entsprechen werden. Dies würde das Zuständigkeitsgefühl der Praktiker erhöhen und damit auch ihre Motivation für die Realisierung der grundlegenden Veränderungen in unseren Schulen.

Schlüsselbegriffe: Bildungssystem, Reform, grundlegende Veränderungen