

**Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije
Globalne i lokalne perspektive pedagogije**

**Conference Proceedings Book (academic papers)
International Scientific Conference 'Global and Local Perspectives of Pedagogy'**

Nakladnik / Publisher

Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Za nakladnika / For publisher

Loretana Farkaš

Recenzenti / Reviewers

(zvanja navedena na engleskom / titles written in English)

Prof. dr. Nada Babić (FFOS, Osijek, Croatia); Tadeja Belšak, M.A. (CIRIUS Kamnik, Slovenia); Dr. habil. Gábor Biczó (GYFK, Debrecen, Hungary); Katarina Bogatić, M.A. (FFOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Branko Bognar (FOOZOS, Slavonski Brod, Croatia); Dr. Tijana Borovac (FOOZOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Vesna Buljubašić Kuzmanović (FFOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Snježana Dobrota (FFST, Split, Croatia); Assist. Prof. Dr. Snježana Dubovicki (FOOZOS, Osijek, Croatia); Senka Gazibara, M.A. (FFOS, Osijek, Croatia); Assist. Prof. Dr. Renata Jukić (FFOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. József Kotics (Miskolci Egyetem BTK, Miskolc, Hungary); Assist. Prof. Dr. Goran Livazović (FFOS, Osijek, Croatia); Assist. Prof. Dr. Mirko Lukaš (FFOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Vesnica Mlinarević (FOOZOS, Osijek, Croatia); Prof. dr. Dragica Milinković (Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Bijeljina, Bosna i Hercegovina); Prof. dr. Zlatko Miliša (FFOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Balázs Molnár (GYFK, Debrecen, Hungary); Dr. Diana Nenadić-Bilan (UNIZD, Zadar, Croatia); Dr. Sándor Pálfi (GYFK, Debrecen, Hungary); Nina Pantić-Čehajić, M.A. (CIRIUS Kamnik, Slovenia); Ružica Pažin Ilakovac, M.A. (FFOS, Osijek, Croatia); Sara Pejaković, M.A. (FFOS, Osijek, Croatia); Dr. Ksenija Romstein (FOOZOS, Osijek, Croatia); Sanja Simel, M.A. (FFOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Sándor Szerepi (Gyfk, Debrecen, Hungary); Assist. Prof. Dr. Danijela Šincek (FFOS, Osijek, Croatia); Dr. Tihana Škojo (UAOS, Osijek, Croatia); Renata Škrbić, M.A. (Univerzitet u Novom Sadu, Serbia); Dr. Sanja Španja (FFOS, Osijek, Croatia); Assist. Prof. Dr. Jasna Šulentić Begić (UAOS, Osijek, Croatia); Assoc. Prof. Dr. Judit Tanczos (GYFK, Debrecen, Hungary); Assist. Prof. Dr. Mirela Tolić (FFOS, Osijek, Croatia); Adrijana Višnjić Jevtić, M.A. (UFZG, Zagreb, Croatia).

Urednici / Editors

Renata Jukić, Katarina Bogatić, Senka Gazibara,
Sara Pejaković, Sanja Simel, Anikó Nagy Varga

English editor

Verity Campbell-Barr (University of Plymouth, United Kingdom)

Design naslovne stranice / Cover design

Matej Žižanović

Tisak / Print

Zebra, Vinkovci

© Filozofski fakultet u Osijeku, 2016. / Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek, 2016

Sva prava pridržana. Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati niti na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova pismenog dopuštenja. Autori pojedinih radova odgovorni su za sadržaj radova te njihovu lekturu. /

All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, without permission in writing from the publisher. Individual authors are responsible for the contents and proofreading of their papers.

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem
140529009

ISBN 978-953-314-091-9

SVEUČILIŠTE
JOSIPA JURJA
ŠCROSSMAYERA
U OSIJEKU



FILozofSKI
FAKULTET

**Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije
Globalne i lokalne perspektive pedagogije**

**Conference Proceedings Book (academic papers)
International Scientific Conference 'Global and Local Perspectives of Pedagogy'**

Urednici / Editors:

Renata Jukić, Katarina Bogatić, Senka Gazibara,
Sara Pejaković, Sanja Simel, Anikó Nagy Varga

English Editor:

Verity Campbell-Barr (University of Plymouth, United Kingdom)

Osijek, 2016.

Branko Bognar, Slavonski Brod, Croatia Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu? / How to Achieve Significant Changes in the Education System?	324
Bogdana Borota, Koper, Slovenia, Ivana Paula Gortan-Carlin, Pula, Croatia Kompetencije odgojitelja važne za prepoznavanje glazbeno nadarene djece / Teachers' Competence in Identifying Musically Gifted Children	335
Mia Filipov, Osijek, Croatia Kritičko promišljanje nastave usmjerene na učenika na osnovnoškolskoj razini / Critical Reflection on Student-Oriented Teaching in Primary Education	346
Jadranka Herceg, Sofija Vrcelj, Anita Zovko, Rijeka, Croatia Nacionalni standardi za andragoške radnike u skladu sa zakonodavnim okvirom Republike Hrvatske / The National Standards for Andragogy Specialists in Accordance with the Legislative Framework of the Republic of Croatia	356
Goran Livazović, Osijek, Croatia Social and Pedagogical Implications of Digital Media / Socijalne i pedagoške implikacije digitalnih medija	364
Mirko Lukaš, Tamara Mazur, Osijek, Croatia Povijesni aspekt u promjenama obiteljskog odgoja / The Historical Aspect of Changes in Family Education	379
Nataša Maček, Zagreb, Croatia Aleksandra Gvozdanović Debeljak, Osijek, Croatia Asistent u odgojno-obrazovnom radu s djecom s ADHD-om / Teacher Assistant Working with Children with ADHD	389
Diana Nenadić-Bilan, Smiljana Zrilić, Zadar, Croatia Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja / Education for Sustainable Development in the Curriculum of Early and Preschool Education	400
Petar Smontara, Samobor, Croatia Vrijednosne orijentacije adolescenata i odgojna uloga škole / Adolescents' Value Orientations and the Educational Role of School	411
Sanja Španja, Osijek, Croatia Kurikulum roditelja – Novo razumijevanje pojma te suodnos s školskim kurikulumom / Parent Curriculum – New Understanding of the Concept and the Relationship with School Curriculum	420
Zlata Tomljenović, Rijeka, Croatia Uvažavanje različitosti stilova učenja u nastavi likovne kulture / Appreciation of Learning Styles in Visual Arts Education	428

Pregledni rad / Review Paper

UDK 371.4

Izv. prof. dr. sc. Branko Bognar
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, Hrvatska
e-mail: branko.bognar@gmail.com

Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu?

Sažetak

Oko toga treba li mijenjati naše škole gotovo da i nema dvojbe. Šira profesionalna i društvena javnost podržava potrebu promjene obrazovnog sustava koji bi trebao posvetiti pozornost razvoju poduzetnosti, kreativnosti, kompetencija cjeloživotnog učenja i digitalnih kompetencija. Premda oko potrebe promjene obrazovnog sustava postoji suglasnost, nije jasno koliko su učitelji, koji bi te promjene trebali ostvariti, uistinu spremni to učiniti te što bi sve i kojim redoslijedom trebalo mijenjati. U dosadašnjim reformskim pokušajima promjene su se uglavnom svodile na izradu različitih dokumenata (strategije, planovi i programi, kurikulumi), a vrlo malo se pozornosti posvećivalo promjenama u nastavi, teorijskom razumijevanju te novim profesionalnim kompetencijama praktičara. Posebno je važno da učitelji postanu nositelji promjena. Oni to mogu postati ukoliko preuzmu nove profesionalne uloge kao što su kritički prijatelji, reflektivni praktičari i akcijski istraživači što ujedno doprinosi profesionalizaciji učiteljskog poziva. Do suštinskih promjena nije moguće doći u kratkom vremenu i nije dovoljno da njima bude obuhvaćen manji broj učitelja. Sustavom potpore stručnog usavršavanja i projekata koji se pokreću na razini škole moguće je dugoročno postići očekivane promjene. Prednost hrvatskog obrazovnog sustava, u odnosu na neke druge zemlje, je u tome što ima stručnjake koji su u svom formalnom obrazovanju osposobljeni za vođenje stručno-razvojnih poslova na razini cijele škole, a to su pedagozi. Nažalost, u posljednjim reformskim nastojanjima uloga pedagoga je zanemarena, a to bi trebalo promijeniti ukoliko nam je uistinu stalo do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu.

Ključne riječi: obrazovne reforme, suštinske promjene, obrazovni sustav

Uvod

Načelno u Hrvatskoj postoji visok stupanj suglasnosti o potrebi promjene obrazovnog sustava. Međutim, ne postoji suglasnost oko toga tko, što i kako treba mijenjati. U posljednjih petnaestak godina bili smo svjedoci tri reformska pokušaja. Prije petnaestak godina započeta je izrada Projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (MPŠ, 2002). Konačni dokument je dovršen 2002. godine i nakon javne rasprave Vlada Republike Hrvatske uputila ga je početkom 2003. godine u saborsku raspravu. Međutim, taj dokument nije usvojen, već je upućen na doradu koja nikad nije

ostvarena jer je u međuvremenu došlo do promjene vlasti. Nova Vlada u razdoblju od 2004. do 2009. godine započinje reformu koja je bila usmjerena na izradu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (MZOŠ, 2005). Zatim je uslijedila izrada Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2011). Posljednji reformski pokušaj započeo je izradom Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije koja je usvojena u Saboru 2014. godine (MZOŠ, 2014), a nastavio se Cjelovitom kurikulumom reformom.

Sve tri reforme su zamišljene i dijelom ostvarene na sličan način. Naime, dolaskom nove vlasti izrađena je strategija u kojoj su definirani ključni problemi te najavljene promjene. Unatoč isticanju važnosti postizanja političkog i stručnog konsenzusa oko planiranih promjena, niti u jednom slučaju on nije postignut. Ako izuzmemo prvi pokušaj reforme, koji nije prihvaćen u Saboru (MPŠ, 2002), promjene su podrazumijevale izradu novih nastavnih planova i programa, odnosno kurikulumu, zatim je predviđena njihova eksperimentalna provjera i na kraju primjena u obrazovnom sustavu. Tako zamišljene reforme ipak nisu doprinijele unapređenju obrazovnog sustava. S obzirom da su u ta nastojanja uloženi znatni financijski i stručni resursi uputno se zapitati zašto takav pristup ne funkcionira te što bi moglo uistinu dovesti do suštinskih promjena. Na sreću, u svijetu postoje brojna iskustva i analize (ne)uspješno provedenih reformi na temelju kojih možemo doći do određenih zaključaka koji bi nam mogli poslužiti kao putokaz u budućim nastojanjima.

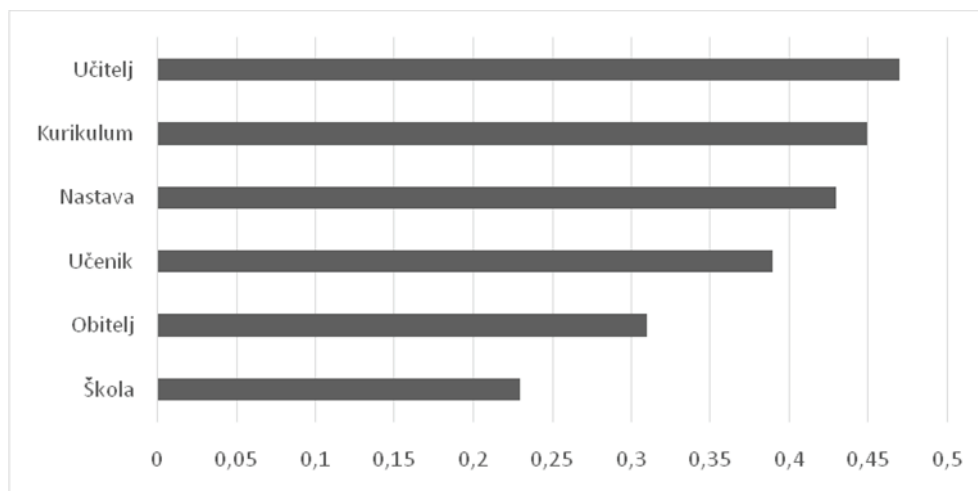
Analizirajući najbolje školske sustave Barber i Mourshed (2007) ističu tri ključna čimbenika o kojima ovisi kvaliteta obrazovnog sustava: *izbor kvalitetnih učitelja, osposobljavanje učitelja za vođenje kvalitetne nastave i osiguravanje kvalitetnog učenja za sve učenike*. Fullan (2011) smatra da osim čimbenika koji doprinose promjenama postoje i oni koji ih usporavaju ili onemogućuju. Tako isticanje odgovornosti učitelja s obzirom na rezultate koji njihovi učenici postižu na testovima, naglašavanje individualne kvalitete učitelja i onih koji upravljaju sustavom, pretjerano isticanje obrazovne tehnologije te fragmentirane strategije ne doprinose ostvarivanju očekivanih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja bez obzira na uložena financijske i stručne resurse.

U reformskim pokušajima ostvarenim ili započetim u našoj zemlji vrlo malo se računa vodilo o kvaliteti učenja učenika, stručnom usavršavanju učitelja i kulturi škole. Naši reformatori su smatrali važnijim naglasak postaviti na izradu novih dokumenata (strategija, nastavnih programa i kurikulumu) polazeći od pretpostavke da će učitelji pročitavši ih biti vrlo brzo spremni mijenjati svoju praksu. Premda je to još uvijek dominantan pristup u mnogim zemljama Hopkins (2005, 5) ga smatra pogrešnim jer „kurikulum koliko god bio dobar ne može utjecati neposredno na učenje učenika. Kako bi utjecao na učenje, kurikulum kao artefakt mora biti prosljeđen kroz nastavni proces“. Dakle, nastava predstavlja ključnu pretpostavku za kvalitetu procesa učenja učenika, a suštinske promjene se mogu ostvariti samo vodeći računa o tome što se događa na razini pojedinih škola koje su dio suvislo osmišljenog i kvalitetno vođenog obrazovnog sustava.

Kvaliteta odgojno-obrazovnog sustava prije svega ovisi o kvaliteti učitelja

Postavljanje naglaska na izvrsnost učitelja važno je zbog jednostavne činjenice da „kvaliteta obrazovnog sustava ne može nadići kvalitetu njegovih učitelja“ (Barber,

Mourshed, 2007, 16). Da je uloga učitelja u učenju učenika ključna govore i podatci opsežnog istraživanja koje je proveo Hattie (2012, 2008). On je na temelju sinteze više od 900 meta-analiza utvrdio veličine učinka glavnih područja utjecaja na akademski uspjeh učenika. Pri tome je utjecaj učitelja najveći (Slika 1). To dakako ne znači kako je svaki učitelj u stanju doprinijeti kvaliteti učenja svojih učenika, a još manje da o kvaliteti pojedinih učitelja ovisi kvaliteta obrazovnog sustava.



Slika 1: Veličine učinka¹ glavnih područja utjecaja na akademski uspjeh učenika u školi (Hattie, 2012)

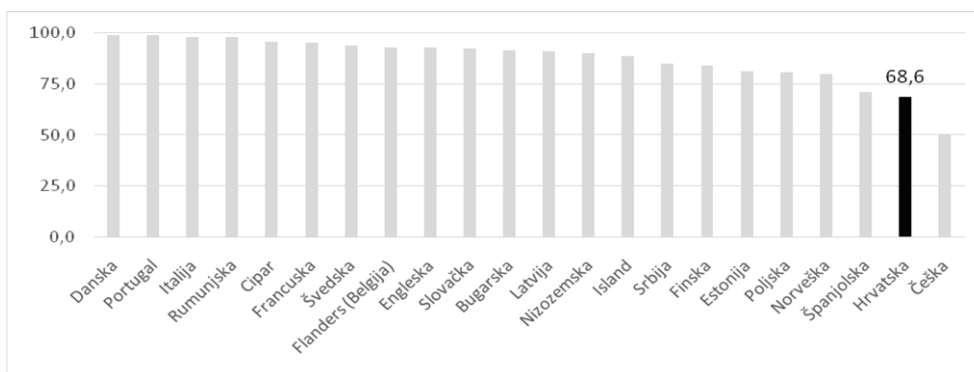
Hattie (2012) je utvrdio sljedeće značajke izvrsnih (ekspertnih) učitelja:

- 1) Izvrsni učitelji se ne razlikuju od iskusnih po količini znanja koje imaju u svezi kurikulumskih sadržaja ili u poznavanju nastavnih strategija već u načinu organizacije i korištenju svoga znanja. Učitelji eksperti su u stanju prepoznati nebitno od bitnog u svom području te to prilagoditi mogućnostima i potrebama svojih učenika. Osim toga, oni su u stanju pratiti napredovanje svojih učenika i pomoći im u učenju, a ne ih prepustiti da se sami snalaze.
- 2) Ekspertni učitelji znaju stvoriti ozračje povjerenja u razredu. U takvom se ozračju učenici usude pogriješiti, a time i učiti.
- 3) Izvrsni učitelji prate proces učenja učenika i pružaju im kvalitetne povratne informacije. Marzano, Pickering i Pollock (2005) smatraju kako bi kvalitetna povratna informacija trebala biti korektivna. Osim toga, povratna informacija bi trebala biti pravovremena te odgovarati određenom kriteriju. Isto tako, učenike je dobro uključiti u praćenje i procjenjivanje svog napretka. Važno je istaknuti da pružanje povratne informacije ne bi trebalo poistovijetiti s nagradama i kaznama na kojima se zasniva bihevioristička teorija učenja već je to prije skup promišljenih postupaka koji potiču samovođeno učenje. Naime, kvalitetne povratne informacije učitelja pomažu učenicima u postavljanju i ostvarivanju svojih ciljeva učenja (Brookhart, 2008).

¹ Veličina učinka manja od 0,20 smatra se malom, između 0,3 i 0,6 je srednja, a iznad 0,6 je velika.

4) Ekspertni učitelji vjeruju u mogućnosti svojih učenika i strasno im pomažu postići uspjeh. Ti učitelji vole svoj posao i svoje učenike i to njihovi učenici vrlo lako mogu osjetiti. Možemo se složiti s Eidsvåg (2007, 177) kako „ništa što ne volimo ne možemo razumjeti“ pa tako ni svoje učenike. Bez razumijevanja izazova s kojima se učenici susreću učitelji im ne mogu mnogo pomoći u tom procesu. Problem je kod ljubavi za učiteljski poziv što se ona ne može propisati, a zatim njeno ostvarivanje mjeriti i kontrolirati. Upravo zbog toga se promjene u obrazovnom sustavu nikada neće moći svesti na reformske mjere osmišljene izvan škola i mimo učitelja i njihovih učenika jer se ljubav događa u glavama, aktivnostima i odnosima između učitelja i njihovih učenika.

5) Ekspertni učitelji postavljaju izazovne ciljeve koji doprinose ostvarivanju površinskih, ali još više dubinskih obrazovnih rezultata. Krajnji cilj obrazovanja se ne može svesti na postizanje boljih rezultata na testovima (Fullan, 2011), već bi ono trebalo doprinijeti razvoju slobodoumnih građana koji su u stanju aktivno, kompetentno, promišljeno i kritički sudjelovati u stvaranju kompleksnog svijeta u kojemu žive.



Slika 2: Poredak europskih zemalja s obzirom na to koliki postotak učitelja smatra da može djelomično ili potpuno postići da njihovi učenici vjeruju u svoj školski uspjeh (OECD, 2014a)

Vezano uz navedene značajke, ne postoje svi potrebni podatci na temelju kojih bi mogli procijeniti razinu ekspertnosti naših učitelja. Međutim, u posljednje vrijeme Hrvatska se uključila u neka od međunarodnih istraživanja koja nam dijelom mogu poslužiti kako bismo mogli utvrditi prednosti, ali isto tako i nedostatke u našem obrazovnom sustavu. Jedno od takvih istraživanja je *Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*² „koje istražuje radne uvjete učitelja i ravnatelja škola te okruženje učenja u školama. TALIS istraživanje provodi se u zemljama članicama *Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) i partnerskim zemljama u petogodišnjim ciklusima.“ Hrvatska se uključila u drugi ciklus istraživanja koji je ostvaren 2013. godine. Na pitanje o tome mogu li postići da njihovi učenici vjeruju u svoj školski uspjeh 68,8% naših učitelja smatra da to može učiniti djelomično ili potpuno. Tome možemo pridodati podatke da 52,1% naših učitelja smatra kako može pomoći svojim učenicima da cijene učenje te ih samo 50,7% može motivirati učenike koji pokazuju mali interes za učenje u školi (OECD, 2014a, 405). U usporedbi s ostalim europskim zemljama u tome smo na samom začelju (Slika 2). Kako

² *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.

povjerenje u mogućnost angažmana svojih učenika predstavlja jednu od značajki ekspertnosti učitelja, to ukazuje na potrebu intervencije.

Nažalost, u posljednjih petnaestak godina naši reformatori su se uglavnom bavili promjenama nastavnih planova i programa, odnosno kurikuluma, dok je pitanje o tome kako postići da u sustavu imamo što više izvrsnih učitelja uglavnom ostajalo po strani. Kvalitetu učiteljskog kadra je moguće unaprijediti na tri osnovna načina: upisom najboljih studenata na učiteljske i nastavničke studije, kvalitetnim obrazovanjem budućih učitelja i nastavnika te učinkovitim stručnim usavršavanjem.

Jedna od ključnih pretpostavki povećanja kvalitete učitelja je selekcija najboljih kandidata za upis na sveučilišne programe namijenjene obrazovanju budućih učitelja. Kao primjer moguće je istaknuti Finsku u kojoj se 2010. godine od prijavljenih 6600 kandidata upisalo 10% onih koji su prošli klasifikacijske ispite (OECD, 2011b). Time fakulteti koji obrazuju buduće učitelje mogu računati na najbolje studente među onima koji u Finskoj upisuju sveučilišne programe (Sahlberg, 2011).

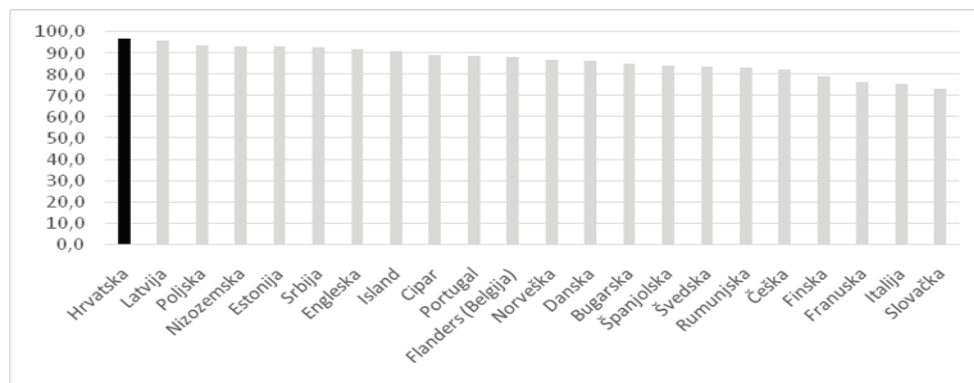
Hrvatska je zemlja koja još uvijek ne uspijeva pronaći pravi pristup odabiru budućih učitelja. Jedna od mogućnosti kako to učiniti je promjena načina selekcije prilikom upisa na učiteljske i nastavničke fakultete koja se ne bi trebala svesti samo na procjenu akademskih postignuća ostvarenih na državnoj maturi, već i na izbor onih koji već na početku svog profesionalnog obrazovanja pokazuju značajke važne za njihov budući poziv (npr. interpersonalne kompetencije, kreativnost, refleksivnost, povjerenje u mogućnosti svojih učenika te spremnost na pomoć svim učenicima da postignu uspjeh).

Za privlačenje najkvalitetnijih kandidata još je važnije stvoriti povoljno društveno ozračje u kojemu se učitelji osjećaju cijenjenom i uvažavanom profesijom. Nažalost to nije slučaj u Hrvatskoj. Naime, rezultati TALIS istraživanja pokazuju da samo 9,6% naših učitelja smatra kako je učiteljska profesija cijenjena u društvu za razliku od Finske gdje to smatra 58,6% i prosjeka ostalih zemalja u kojima to smatra 30,9% ispitanika.

Uzrok osjećaja podcijenjenosti učiteljske profesije potrebno je tražiti u radnim uvjetima te autonomiji škola i učitelja. To potvrđuju i podatci TALIS istraživanja. Premda je velika većina (91,4%) učitelja u Hrvatskoj zadovoljno svojim poslom, nešto ih manje (71,9%) smatra da prednosti nadilaze nedostatke u njihovom poslu za razliku od Finske u kojoj to smatra 95,3% i međunarodnog prosjeka koji je 77,4%. Još je lošija situacija s obzirom na mogućnost izbora nastavnih sadržaja koja kod naših nastavnika predmetne nastave iznosi 28%, dok ona u Finskoj iznosi 65%, a prosjek za sve zemlje koje su sudjelovale u istraživanju je 42,7% (OECD, 2014a). TALIS pokazuje da sudjelovanje u odlučivanju povećava učiteljsku percepciju o cijenjenosti njihove profesije u društvu. Između te percepcije i broja učenika koji postižu izvrsne rezultate na PISA testu iz matematike postoji pozitivna korelacija ($r=0,49$) (OECD, 2014b). To znači da, ukoliko želimo poboljšati obrazovne rezultate naših učenika, potrebno je voditi računa o unapređenju autonomije učitelja, što je povezano s njihovom procjenom vlastitog društvenog položaja. Nažalost, pozitivnim promjenama s obzirom na autonomiju učitelja teško može doprinijeti nedavno započeta kurikularna reforma koja se svela na detaljnu razradu ishoda koje bi učitelji trebali ostvariti u svojoj praksi.

Nasuprot tome, prepoznatljivo obilježje podučavanja i učenja u Finskoj je povjerenje u nastavnike i ravnatelje s obzirom na kurikulum, procjenu znanja, organizaciju podučavanja i kontrolu rada škole. Važno je obilježje i poticanje nastavnika i učenika na primjenu novih ideja i pristupa, odnosno na pretvaranje

škola u kreativno i poticajno mjesto za podučavanje i učenje (Sahlberg, 2012, 161).



Slika 3: Postotak učitelja koji su bili uključeni u neki od oblika stručnog usavršavanja u prethodnih 12 mjeseci (OECD, 2014a)

Uspjeh reforme ne mogu polučiti samo izbor i obrazovanje kvalitetnih budućih učitelja. Potrebno je voditi računa i o stručnom usavršavanju već zaposlenih učitelja. Rezultati TALIS istraživanja pokazuju kako možemo biti zadovoljni dostupnošću stručnog usavršavanja u hrvatskom obrazovnom sustavu. Naime, u Hrvatskoj su gotovo svi učitelji uključeni u neki oblik stručnog usavršavanja čime smo se svrstali na prvo mjesto u odnosu na sve ostale europske države (Slika 3).

Osim o dostupnosti stručnog usavršavanja važno je voditi računa i o njegovoj kvaliteti. Tradicionalni oblici stručnog usavršavanja kao što su seminari i radionice koje se organiziraju povremeno i najčešće izvan škole vrlo malo mogu doprinijeti učenju učitelja, a onda i unapređenju kvalitete nastave (Barber, Mourshed, 2007). Umjesto toga, potrebno je naglasak postaviti na učinkovito stručno usavršavanje povezano sa svakodnevnom praksom i usmjereno na razvoj suradničkih, refleksivnih i inovativnih kapaciteta učitelja. Isto tako, potrebno je uvažavati različite razvojne potrebe te specifične uvjete u kojima učitelji djeluju te omogućiti učiteljima preuzimanje aktivne uloge u ostvarivanju i evaluaciji promjena (Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013). Navedene značajke kvalitetnog stručnog usavršavanja podrazumijevaju uvođenje školskih zajednica učenja, njihovo umrežavanje te afirmaciju kritičkog prijateljstva učitelja i stručnih suradnika. Suštinskim promjenama posebno mogu doprinijeti akcijska istraživanja koja se sve više koriste u obrazovnim sustavima koji napreduju prema samom vrhu. Tako je u Hong Kongu investirano više od šest milijardi dolara u akcijska istraživanja učitelja koja neposredno doprinose unapređenju nastave. (Mourshed, Chijioko, Barber, 2010)

Nažalost, akcijska istraživanja, zajednice učenja i kritičko prijateljstvo se još uvijek rijetko sreću u našim školama i fakultetima. Razlog tome je moguće potražiti u još uvijek tradicionalnoj epistemologiji koja vlada u našoj pedagoškoj znanosti i praksi. Ta epistemologija prema Schönu (1995) polazeći od temeljnih, a zatim primijenjenih istraživanja, stvara sustav znanja koja se studentima i praktičarima prosljeđuju kroz praktikume ili stručno usavršavanje. Međutim, taj model uglavnom ne funkcionira iz jednostavnog razloga što je praksa vrlo kompleksna i zahtijeva od praktičara osmišljavanje

rješenja koja odgovaraju potrebama i interesima učenika te specifičnim uvjetima u kojima djeluju. Nova epistemologija treba stvoriti preduvjete za refleksiju praktičara u i nakon akcije što dolazi do izražaja upravo u akcijskim istraživanjima učitelja. To je u skladu sa Stenhouseovom (1975) idejom kako nije dovoljno da praksa učitelja bude istražena, već je potrebno da učitelji to sami učine, odnosno da postanu akcijski istraživači.

Kako postići održive promjene na razini cijelog obrazovnog sustava?

Kako bi bili u stanju započeti proces promjena potrebno je uočiti ključne probleme, ali isto tako i razvojne prednosti koje ima naš obrazovni sustav. Pri tome je važno koristiti sve dostupne pokazatelje, a posebno rezultate međunarodnih istraživanja (npr. PISA, TIMSS, PIRLS³, TALIS) u kojima u posljednje vrijeme sudjeluje i Hrvatska.

Sljedeći korak odnosi se na postavljanje ostvarivih ciljeva i izradu plana aktivnosti. Fullan (2015) smatra kako je najčešći problem prilikom pokretanja promjena suviše ambiciozno planiranje koje taj, ionako složen proces, dodatno otežava pa čak i potpuno onemogućuje. Zbog toga predlaže usmjeravanje ka manjem broju ključnih faktora koji mogu dovesti do suštinskih i održivih promjena na razini cijelog sustava (Fullan, 2009). Pri definiranju ciljeva i planiranju aktivnosti dobro je koristiti iskustva drugih zemalja, ali je u isto vrijeme važno voditi računa o specifičnosti i iskustvima našeg obrazovnog sustava.

Planirane je promjene potrebno utemeljiti na teoriji akcije koja je nastala na osnovi iskustava uspješno provedenih promjena u nas i u svijetu. Ta iskustva pokazuju kako u središte promjena treba postaviti učenje učenika, a obrazovne rezultate je moguće poboljšati samo unapređenjem kvalitete nastave za koju su odgovorni učitelji (Barber, Mourshed, 2007). Ključna pretpostavka za unapređenje obrazovanog sustava je intrinzična motivacija i unapređenje kompetencija velike većine učitelja (Fullan, 2011). Pogrešno je očekivati da će učitelje motivirati na promjene novi kurikulumi ili obrazovni standardi. Na to ih može potaknuti sustavna potpora i resursi za unapređenje nastave (Schleicher, 2016) kao i stvaranje suradničke kulture unutar i između škola. Suradnju unutar škola moguće je postići osnivanjem zajednica učenja, dok je za umrežavanje škola uputno koristiti suvremenu informacijsko-komunikacijsku tehnologiju. Umrežavanje otvara prostor za proširivanje obrazovnih obzora, kako učenika tako i učitelja. Osim toga, obrazovne mreže smanjuju izolaciju škola i učitelja, omogućuju im razmjenu iskustava te otvaraju prostor za kritičko propitivanje ostvarenih promjena. (OECD, 2015)

Suradnja učitelja unutar i između škola treba biti usmjerena na ostvarivanje pilot projekata i akcijskih istraživanja koja su fokusirana na unapređenje učenja učenika (Hopkins, 2011). Proces promjena zahtijeva istovremeno učenje učitelja koje se u pravilu događa u školskom kontekstu i to prije svega kroz kritičku raspravu sudionika zajednice učenja o rezultatima učenja učenika (Stoll, Fink, 2000). U istraživačke aktivnosti dobro je uključiti i učenike tako da oni zajedno sa svojim učiteljima mogu postati agenti promjena (Kools, Stoll, 2016), a ne tek puki izvršitelji tuđih ideja.

U stvaranju suradničke, refleksivne i inovativne kulture škole potrebno je osigurati kvalitetno vođenje na svim razinama obrazovnog sustava. Za to u našem sustavu već postoje kadrovske pretpostavke. Naime, ulogu voditelja zajednica učenja na razini

³ PISA: Programme for International Student Assessment, TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study, PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study.

škola mogu preuzeti pedagozi te učitelji mentori i savjetnici. Nažalost, u nedavno usvojenoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije predviđeno je da pedagozi kao i ostali stručni suradnici sudjeluju u pružanju „različitih oblika [izravne] podrške djeci i učenicima, uključujući i oblike podrške djeci i učenicima s teškoćama i darovitima“. To uključuje „izradu (ili reviziju) kompetencijskih okvira za sve stručne suradnike, odgojitelje, nastavnike i ravnatelje te promjene u njihovom inicijalnom obrazovanju i/ili kontinuiranom profesionalnom razvoju“ (MZOŠ, 2014, 102). Između ostalog, Strategija predviđa smanjivanje broja pedagoga u našim školama jer je predviđeno da prioritet kod zapošljavanja dobiju psiholozi⁴. Premda je istaknuta važnost razvoja kapaciteta „učitelja za samorefleksiju i istraživanja vlastite prakse“ (MZOŠ, 2014, 88), ta je zadaća prepuštena inicijalnom obrazovanju učitelja, dok za već zaposlene učitelje nisu predviđena odgovarajuća rješenja koja bi mogla unaprijediti učenje učitelja koje je ključ unapređenja učenja učenika. Naime, „premda krajnji rezultat obrazovnog procesa moraju biti učenički napredak, razvoj i uspješnost, najvažniji doprinos učenju učenika je učenje nastavnika“ (Stoll, Fink, 2000). Sve to nije moguće postići bez dobro osmišljenog stručno-pedagoškog vođenja za koje su u našim školama odgovorni prije svega pedagozi. Staničić ističe kako su pedagozi nakon više od 60 godina razvoja svoje profesije u našim školama „postali inicijatori stručno-pedagoškog rada od kreiranja vizije, preko njezina metodološki osmišljenog ostvarivanja, vrednovanja postignuća do predlaganja mjera za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa“ (Staničić, 2005, 45). Profesija je pedagoga jedna od rijetkih prednosti koja postoji u našem obrazovnom sustavu u odnosu na mnoge zemlje u svijetu. Unatoč tome, novom reformom pedagogije se stavlja u drugi plan što dovodi u pitanje ne samo njihovu ulogu, već i održivost najavljenih promjena.

Zaključak

Reforme koje su posljednjih petnaestak godina pokretane u Hrvatskoj ne razlikuju se puno od sličnih nastojanja u daleko većim obrazovnim sustavima. Cubana (1984) je usporedio reforme obrazovnog sustava u Sjedinjenim Američkim Državama s olujom na moru: „Olujni vjetrovi pušu iznad mora podižući valove visoke šest metara; dva metra ispod morske površine voda je uskomešana, dok na morskom dnu vlada potpuni mir.“ Ta metafora izvrsno opisuje aktualna događanja u svezi pokrenutih reformi u Hrvatskoj koje su uzburkale društvenu javnost, ali se u školama i razredima još uvijek ništa ne događa.

Prethodnih desetak godina bili smo svjedoci različitih nedovoljno domišljenih reformskih „rješenja“ koja su često ometala učitelje, stručne suradnike i ravnatelje u njihovoj praksi, a manje su im služila kao pomoć u unapređenju kvalitete nastave. Zbog toga je važno vođenje promjena na razini obrazovnog sustava povjeriti ljudima koji ga najbolje poznaju. U našim uvjetima to se odnosi prije svega na pedagoge koji u svom inicijalnom obrazovanju uče o svim bitnim aspektima obrazovnog sustava. Nažalost, vodeće uloge u nedavnim reformama imali su fizičari, liječnici, psiholozi, povjesničari te

⁴ „Zaposliti potreban broj stručnih suradnika tako da u svakom vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi i učeničkom domu postoji stručni tim koji se obavezno sastoji 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, pri čemu ukupan broj stručnih suradnika ne smije biti ispod broja propisanog važećim Državnim pedagoškim standardom.“ (MZOŠ, 2014, 102)

drugi stručnjaci. Oni su, dakako, pozvani doprinijeti unapređenju određenih segmenata obrazovnog sustava, ali teško mogu voditi računa o cjelini što je presudno za ostvarivanje održivih suštinskih promjena (Fullan, 2011).

Ostvarivanje promjena u obrazovnom sustavu treba shvatiti kao dugoročan proces stalnog unapređivanja za koji je potrebno postići politički i stručni konsenzus (Aho, Pitkänen, Sahlberg, 2006; OECD, 2011b). Nakon što je konsenzus postignut, ostvarivanje promjena treba prepustiti struci, odnosno učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima o čijem neposrednom djelovanju ovise rezultati učenja učenika. Dakako, to ne znači kako bi zaposlene u školama trebalo prepustiti da se sami snalaze u tom zahtjevnom poslu, već bi podrška „odozgo“ trebala biti usmjerena na razvoj njihovih profesionalnih kapaciteta, stvaranje suradničke kulture škole koja je usmjerena na unapređenje učenja učenika te kontinuirano praćenje i reflektivno propitivanje ostvarenih rezultata (Hopkins, 2011). Na kraju važno je istaknuti kako

...zemlje koje su uspjele postići da učiteljska profesija postane atraktivnom nisu to postigle samo kroz plaće, već unapređenjem statusa učitelja, omogućujući im stvarne perspektive u struci te prepuštajući im odgovornost kao profesionalcima i liderima reforme. To zahtijeva obrazovanje učitelja koje im pomaže postati inovatorima i istraživačima u obrazovanju, a ne samo isporučiteljima kurikuluma (OECD, 2011a, 5).

Literatura

- Aho, E., Pitkänen, K., Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington: The World Bank.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company. Preuzeto 27. srpnja 2016. s http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creemers, B., Kyriakides, L., Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Dordrecht: Springer.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Eidsvåg, I. (2007). *Dijete, nastavnik i škola: Ideje za inspiraciju i za djelovanje*. Sarajevo: Helsinški komitet za ljudska prava Bosne i Hercegovine.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2), 101-113. doi:10.1007/s10833-009-9108-z.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education. Preuzeto 3. kolovoza 2016. s <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>.
- Fullan, M. (2015). *California's golden opportunity: LCAP's theory of action - problems and corrections*. Motion Leadership. Preuzeto 16. rujna 2016. s http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2015/07/15_California_LCAPs-Theory-of-Action.pdf.

- Hattie, J. A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses*. London: Routledge.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and prospects for school improvement. U: D. Hopkins (Ur.), *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change* (str. 1-21). Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D. (2011). *Powerful learning: Taking educational reform to scale*. Melbourne: State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development.
- Kools, M., Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation? (OECD Education Working Papers, br. 137)*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/5jlwm62b3bv-en.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2005). *Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Mourshed, M., Chijioka, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Preuzeto 21. rujna 2016. s <https://goo.gl/DQC4wC>.
- MPŠ. (2002). *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- MZOŠ. (2005). *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 te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- MZOŠ. (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- OECD. (2011a). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Pariz: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264113046-en.
- OECD. (2011b). *Lessons from PISA for the United States: Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD. (2014a). *Talis 2013 results: An international perspective*. OECD Publishing. doi:dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.
- OECD. (2014b). What helps teachers feel valued and satisfied with their jobs? *Teaching in Focus* (5), 1-4. doi:10.1787/23039280.
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43 (1), 3-23.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske: Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27-34. doi:10.1080/00091383.1995.10544673.

- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35-47.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

How to Achieve Significant Changes in the Education System?

Abstract

There seems to be a general agreement on the question whether or not our educational system should be reformed. Both the general public and experts agree that there is an urging need to change the educational system which would put an emphasis on entrepreneurship, creativity, competencies for lifelong learning, and the digital competence. Although there is an almost unanimous agreement that the educational system needs reforming, it is unclear just how much the teachers are adept for this reformation, but also what should be achieved and in what order. Previous attempts of reforming the educational system were mostly reduced to the adoption of policy documents and curricula. Whereas, on the other side, very little attention was given to establishing of changes in the educational practice, the theoretical understanding, and to enabling the practitioners to acquire new competencies. It is, however, of the utmost importance that teachers themselves become agents of change. This can be accomplished if they take up new professional roles as critical friends, reflexive practitioners, and action researchers, all of which contributes to the professionalization of the teacher vocation. Furthermore, significant changes cannot be accomplished in the short term, nor can they encompass only a few number of teachers. On the contrary, the expected long-term changes can only be achieved through a system of support for the professional development and through the endorsement of projects created at the school level. The benefit of the Croatian educational system, as opposed to some other countries, is that it has experts who were through their formal education qualified to guide the professional development at the school level, i.e. the pedagogues. Unfortunately, in previous reform endeavours the role of pedagogues was neglected, which should be changed if we truly care for the significant changes in our educational system.

Key words: education reforms, significant changes, education system